

ESCOLHI SER PROFESSOR(A)!



PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRESIDENTE KENNEDY
NATAL - RN

GEOVILDA SOARES
DE OLIVEIRA MELO

JOSÉ MATEUS
DO NASCIMENTO

GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO
JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO

**ESCOLHI SER PROFESSOR(A):
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRESIDENTE KENNEDY – NATAL/RN**



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.202517>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

M528 Melo, Geovilda Soares de Oliveira.

Escolhi ser professor (a): profissionalização docente no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Natal/RN. / Geovilda Soares de Oliveira Melo ; José Mateus do Nascimento. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025.

2.64 Mb ; PDF ; il.

ISBN: 978-65-87028-63-7.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.202517>

1. Ciências da Educação. 2. Educação Profissional.
I. Nascimento, José Mateus. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ:
23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633,
editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.



Rua São Severino, 18 – Bom Pastor, Natal – RN, 59060-040

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMES

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editora Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva
Dr. Manuel Tavares
Dr. Dionísio Luís Tumbo
Dr. Gabriel Linari
Dra. Cristina Rafaela Riccì
Me. Gustavo Adólfo Fernández Díaz
Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Dr. Márcia Adelino da Silva Dias
Dr. Adir Luiz Ferreira
Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira
Dra. Juliana Alencar de Souza
Dr. Júlio Ribeiro Soares
Dra. Leila Salim Leal
Dra. Christiane M. T. de M. Gameleira
Dr. José R. Lopes de Paiva Cavalcanti
Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas
Dr. Avelino de Lima Neto
Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade

Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias
Dr. Bruno Lustosa de Moura
Dra. Maria da C. Monteiro Cavalcanti
Dr. José Moisés Nunes da Silva
Dra. Francinaide de L. Silva Nascimento
Dr. José Paulino Filho
Dr. Marcos Torres Carneiro
Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Dr. José Flávio da Paz

Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Dra. Maria das Graças de A. Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Ma. Valdete Batista do Nascimento

Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Me. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Bibliotecário

Miqueias Alex de Souza Pereira

Projeto Gráfico, diagramação e Capa

Eddean Riquemberg C. Xavier

Revisão de Textos

Prof. Dr. Dayvyd Lavanierly Marques de Medeiros

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>



SOBRE A AUTORA



GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduada em Geografia - IFRN e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Língua Portuguesa - UFRN e EJA prisional - IFESP. Atua como Educadora Social, servidora da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social - SEMTAS e Educadora Infantil no Municipal de Natal/RN. Tem experiência na área de Educação Básica, EJA, Sistema Socioeducativo e Suporte Pedagógico no Sistema Prisional.

SOBRE O AUTOR



JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO

Pedagogo, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central; Integra o corpo docente permanente do PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, vinculado a Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional; Cooperar com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE -UFRN); colabora com o GEPEEEs - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - Campus IV) e com o NUPEI - Núcleo de Pesquisa em Educação Inclusiva (IFRN-CNAT).

PREFÁCIO

Talvez não seja tão fácil prefaciá-lo um livro que traz um título auspicioso, que é ESCOLHI SER PROFESSOR(RA), mas evidentemente será bem confortável e agradável fazê-lo, por essa formação docente ter sido no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, lugar onde exerço a profissão que escolhi: PROFESSORA.

A versão descritiva que traz essa narrativa nos permite dialogar com o inacabado e com a memória demarcada pelo que é historicamente conduzido pela ação formativa e profissionalizante, de onde e como se foi formando a professora. O inacabado impulsiona continuamente a abastecer o sonho que antecede a escolha de ser professora, e a memória vai refinando os tratos e tratativas da temporalidade que se constitui em história e formação.

A memória construtiva do sonho de ser professora (sob a influência da família) nos permite refletir e ficar atento às questões romantizadas na profissão, como ver tudo hegemonicamente e sentir-se aprisionado no mundo fundamentalista de falsas igualdades. Essa visão romântica não permite perceber e discutir a negação ao acesso dos bens culturais, entre estes a educação como direito e bem social. No entanto, a escolha por ser professora, nessa versão aqui posta, refuta essa rede controladora que aprisiona a mente e a prática e

se busca no caminho da astúcia e do agouro, se completar nas ações transformadoras. Nessa perspectiva, a autora desse livro traz três movimentos que nos levam a compreender o contexto de sua narrativa, no que se eleva nas enunciações de sua produção e nas suas marcas históricas. É a vida do professor como objeto de pesquisa no contexto de sua formação profissional traz no seu percurso memórias e histórias, considerando basilar o domínio acerca de conceitos, hipóteses, das relações da História com o tempo e com a memória; a influência do coletivo familiar na escolha da profissão pelos seus múltiplos e variados elementos do cotidiano e na convivência social.

Os itinerários acadêmicos que procuram dar voz ao professorado por meio das memórias da formação docente, versando expressar os desafios e perspectivas da profissionalização, na visão do próprio professor.

É muito exitoso trazer para o contexto deste livro a história de vida e de profissão de uma professora por meio da memória, porque isso incide na compreensão da identidade da profissão docente como resultante de um processo histórico de construção social, a partir de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que se revelam imperativos para a caracterização e diferenciação em relação as outras profissões. A história de vida aqui contida reverbera como um eco de vozes que se edificam em outros professores como representações de suas autonomias e liberdades.

Nessa perspectiva, compreende-se a produção literária como uma ação coletiva, atravessada por enunciações que carregam marcas de sua produção histórica. Por conseguinte, se reconhece a necessidade da cientificidade nos elementos históricos e demais contextos que definem a construção dos dados bem como toda abordagem que revestem criticamente as leituras textuais do livro.

É evidente que essa obra não é apenas uma tratativa teórica sobre o tema, mas narrativas sistematizadas de experiências vividas intensamente que nos motivam a refletir socialmente e politicamente diante do cenário cruel do modelo excludente da organização econômica. É esse sistema que cria as divisões entre os trabalhadores (as) da educação. A partir disso a segregação vai tomando forma em todos os movimentos de docência e a fragilização vai se delineando diante da visão de mundo que o professor ou a professora deve ter na evolução do saber ou na identificação das causas que condicionam a alienação educacional.

O livro ESCOLHI SER PROFESSOR(A), pela sua originalidade, destina-se aos que vivem, gostam, estudam, atuam ou são trabalhadores da área de educação, para uma análise e diagnóstico do papel do professor(a) diante de uma educação multifacetada e culturalmente plural. A partir do título, a leitura nos convida a conhecer um relato de vida que motivou o desejo de ser professora num ambiente com várias experiências

profissionais nessa área. Os diálogos que vão se dando nos contextos descritos permitem que o leitor se recomponha de novos conceitos, para despontar e projetar outras concepções que afloram a partir da existência humana, através dos saberes que militam nas vivências e que intervêm diretamente nas transformações histórica da profissão de professor.

Trabalhos como este contribuem para que possamos sair da observação comum para alcançar uma visão ampla e consciente do ser professor(a) numa macro realidade desnudada a partir da própria realidade pessoal, a qual se manifesta em práxis que resiste a negação de direitos ou interpretações idealistas conservadoras tradicionais.

A leitura desta obra nos refaz porque nos abastece de humanidade, ao suscitar em nós mesmos aquilo que trazemos como razão de ser do fazer educativo: a pessoa humana, em sua integralidade e dignidade. Isso talvez seja o ato mais transgressor e irreverente, numa sociedade na qual a educação também é vista como produto de compra e venda, no contexto da racionalidade mercadológica.

Ler essa obra construída num movimento de dentro para fora, a modo da dinâmica feminina de produzir vida, é um privilégio dos que percebem no ato humano de educar(se), um ato de (re)criação encarnada no processo histórico, em diálogo com os mundos das pessoas com as quais interagimos, cotidianamente.

Leiam como quem adentra esse universo de vida e boniteza da práxis educativa, numa atitude de comunhão e esperança.

Natal, setembro de 2024.
Profa. Liz Araújo

ÍNDICE REMISSIVO

C

Covid – 19 – 31, 112, 181.

E

Educação Profissional – 19, 179, 180.

F

Formação Docente – 19, 21, 27, 34, 35, 40, 41, 83, 85, 98, 117, 136, 139, 151, 153, 180, 182.

M

Memoriais de formação – 27, 29, 32, 42, 43, 52, 53, 54, 113, 115, 117, 119, 123, 152, 178, 182, 184.

P

Prosopografia – 33, 44, 46, 47, 184.

R

Reformas educacionais – 57, 59, 63, 85, 86, 94.

Relações de gênero – 69, 84.

SUMÁRIO

1 ANTESSALA	19
2 DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	37
2.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A TEORIZAÇÃO.....	42
2.2 CONHECENDO A PESQUISA PROSOPOGRÁFICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	44
2.3 MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICA.....	52
3 ENTRE VARANDAS E CORREDORES: CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E A ITINERÂNCIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	57
3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	69
3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS: IFESP E SUAS ORIGENS COM A ESCOLA NORMAL DE NATAL	85
3.3 IFESP E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO – PNE.....	102
4 PERCURSO INVESTIGATIVO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ...	112
4.1 DIALOGANDO COM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: VIDA E TRABALHO	117
5 PROFISSÃO PROFESSOR: CONTEXTUALIZAÇÃO DA IDENTIDADE, PROCESSO FORMATIVO E A DOCÊNCIA	149
5.1 DIALOGANDO COM OS PARTICIPES: MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS NOS QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS	151
6 NO PÁTIO: CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	185

ANTESSALA

ANTESSALA

Os debates sobre a profissionalização de professores não são recentes e colocar a educação à altura da sua importância é tecer reflexões sobre a formação de docentes no Brasil retomando, assim, o passado, para nortear a compreensão da problemática dessa profissionalização nos dias atuais.

No contexto da Educação Profissional, importante observar que a formação docente deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica permitindo entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo, com destaque para a relação entre a dualidade educacional e o trabalho docente brasileiro.

Com essa prerrogativa, ao longo da história no Brasil, a formação dos professores vem passando por inúmeras transformações num cenário marcado, claramente, por políticas neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e a formação docente. No campo acadêmico, tem sido constante a realização de debates

para um novo olhar e nova compreensão do tornar-se professor ou professora.

Este trabalho enfatiza a vida do professor como possibilidade de pesquisa, uma vez que o ensino superior no Brasil está em expansão e tornando o processo de formação um legítimo campo de investigação e de formação profissional. Portanto, é possível compreender o processo formativo por meio da memória e da história do percurso profissionalizante de professores, pois “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (Freire, 2012, p. 25). Assim, “[...] as pesquisas históricas permitem conhecer e refletir acerca de um fenômeno, considerando basilar o domínio acerca de conceitos e hipóteses, da compreensão das relações da História com o Tempo, com a Memória ou com o Espaço” (Almeida Filho, 2016, 381-382).

Dessa forma, considerando que a escolha profissional, muitas vezes, é influenciada pelo convívio familiar, pode-se pensar nos múltiplos e variados elementos que influenciam nossas escolhas profissionais. É sabido também que na família se constituem as primeiras interações e, muitas vezes, os espelhos para o despertar de uma profissão: “É neste espaço de convívio familiar que formulamos nossas primeiras impressões e que normalmente conhecemos algumas profissões” (Costa, 2016, p. 98). Essa interação em família apresenta-se como espaço privilegiado de constituição dos sujeitos e de suas identidades. Entretanto, Henrique e Nascimento (2015, p. 67) ressaltam que

“não se pode esquecer que, na escola, qualquer decisão que se tome, consciente ou inconscientemente, tem por base a concepção de ser humano que se quer formar e o modelo de sociedade que se pretende”.

Assim, temos por prioridade, nesta obra, evidenciar o protagonismo de itinerários acadêmicos e a escolha da profissão-professor cultivada por pessoas da mesma família, bem como os percursos formativos realizados na mesma instituição formativa.

Em síntese, nosso estudo propõe dar voz ao professorado por meio das memórias da formação docente escrita em Memoriais e a partir de um questionário semiestruturado, versando expressar os itinerários acadêmicos, os desafios e perspectivas da profissionalização na visão do próprio professor. O interesse deste estudo é, sobretudo, analisar e observar como alguns professores percebem a sua profissionalização quando narram sobre seus percursos acadêmicos refletindo sobre eles.

Trata-se de uma especificidade, pois a escolha dos critérios para o desenvolvimento desta pesquisa ecoou do incentivo das gerações de professoras de meu contexto familiar (minha mãe e duas irmãs) que influenciaram na escolha da minha profissão: profissão-professor.

Foi partindo desta prerrogativa que esta pesquisa foi se conduzindo para a temática das memórias, pois a presença de vários professores na família influenciou meu itinerário acadêmico e profissional. Meu percurso profissionalizante,

portanto, se constituiu sobretudo por influência desses familiares.

Assim, meu percurso acadêmico no magistério ocorreu após o primeiro Ensino Médio – Curso Técnico Profissionalizante de Contabilidade em 1998, cursado na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira.

Contudo, ao tentar o primeiro vestibular, não logrei êxito. Quanto a esse fato, é possível associá-lo à falta de conhecimento das disciplinas do ensino propedêutico, resquícios da formação específica profissionalizante preconizada pelas Leis 5.692/71 e 7.044/1982, cuja formação em nível médio profissionalizante excluiu disciplinas do ensino básico, pois a profissionalização técnica regida por essas leis restringiu conhecimentos proporcionados pelas disciplinas específicas do curso técnico profissionalizante, fragilizando e impossibilitando a tão almejada aprovação.

Entretanto, por não ter obtido êxito no primeiro vestibular, minha mãe, professora aposentada do Estado, e minhas irmãs, uma, professora da Educação Básica formada em Língua Portuguesa, e outra, Psicopedagoga, percebendo minha habilidade no auxílio das atividades para suas aulas e com crianças, sugeriram o reingresso no Ensino Médio Público, mais precisamente no Curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio o “Magistério”, visando também maior facilidade de emprego.

Diante do exposto, acatei a sugestão e, em 1999, reingressei no segundo ano do curso de Magistério como assim permitia a legislação, suprimindo o primeiro ano para quem já tinha segundo grau completo. Isso facilitou minha atividade docente com estágios remunerados, bem como a conclusão do curso que ocorreria no ano seguinte (2000).

Foi esse curso que me abriu as portas para o serviço público municipal na prefeitura do Natal/RN, pois a partir dele fui aprovada em 2006 para cargo de Educadora Social e admitida em 2007.

Um pouco antes deste processo, em 2005, junto com minha irmã licenciada em Letras, ingressamos no curso de Pedagogia, eu na minha primeira graduação em nível superior e ela na segunda graduação, concluímos o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008. No mesmo ano, juntas, ingressamos no curso de especialização em Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, concluindo-o em 2009.

Concomitante a esse processo, em 2008 fui aprovada no concurso para Educadora Infantil do Município de Natal, tomando posse no final de 2011. Nesse mesmo período, ingressei na minha segunda graduação, no curso de Licenciatura em Geografia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte – IFRN/ Natal Central.

Em 2013, no curso dessa graduação, ingressei na segunda especialização, ou seja, no curso de Especialização de Educação de Jovens e Adultos com Ênfase no Sistema Prisional, junto com minha irmã psicopedagoga, desta vez, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, concluindo esse curso em 2015.

Vale salientar que a formação profissional nessa instituição é voltada para profissionais com vínculo docente na rede pública, isto é, a formação no IFESP é voltada para professores em serviço. Assim, com realidades totalmente distintas, passei a conhecer o universo dessas duas instituições, cujos objetivos é a profissionalização.

Entretanto, na convivência com colegas de profissão, fui observando que era comum a presença de mais de um professor em seus contextos familiares, cujas formações em nível superior de ambos haviam ocorrido no IFESP.

A partir dessa observação, foi o IFESP que me mobilizou para formulação da hipótese desta pesquisa, no interesse de investigar o processo e a dimensão histórica da profissionalização em nível superior de professores em serviço, instigada pelas influências de meus familiares na escolha da minha profissão e do meu processo profissionalizante, optando assim pela temática das memórias formativas.

A presente pesquisa se mobiliza no estudo e na investigação de tentar compreender quais as influências ou

incentivos, peculiaridades e características de um determinado grupo sobre a escolha da profissão-professor, dando voz aos protagonistas desse processo. Desse modo, nossa pesquisa se desenvolve, diante da necessidade, indicada por Goodson (2000), de incluir a vida do professor como parte da investigação educacional.

De acordo com o autor, quando se analisa as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, coloca-se a necessidade de articular a pesquisa à formação da docência, enquanto processo de profissionalização. Para Goodson (2000), a voz do professor deve ser situada como elemento fundamental na investigação educacional e como parte constitutiva da sua vida a fim de viabilizar a unidade *professor-investigador*.

Diante dessas justificativas, o objetivo central desta pesquisa qualitativa é estudar as memórias formativas identitárias de um grupo social específico – docentes em serviço e com vínculo familiar, considerando o recorte temporal, compreendido entre os anos de 1994 e 2019, período de profissionalização dos participantes no Instituto de Educação Superior de Presidente Kennedy – (IFP/IFESP).

O IFESP é uma instituição de ensino centenária, fundada com o objetivo de formar professores e que ao longo da sua existência passou por diversas mudanças, tanto estruturais como de proposta de ensino, permanecendo nos dias atuais como uma

referência para a profissionalização de professores no nosso Estado.

O processo educacional formativo desta instituição, como entendido neste estudo, tem estrita ligação com a profissionalização docente. Neste sentido, a profissionalização definida por Ramalho e Carvalho (1994) consiste nas seguintes “constantes”:

[...] domínio de um saber específico não trivial; progresso contínuo de caráter técnico; fundamentação crítica científica; autopercepção de uma identidade clara e certo grau de satisfação; certo nível de institucionalização quanto a ordenação normativa do exercício da atividade (legislação, associação) e reconhecimento social (Ramalho, Carvalho, 1994, p. 54).

Essa reflexão sobre a consciência da identidade da docente como profissão tem sido constante no campo acadêmico e tem elevado as perspectivas de formação profissional. De acordo com Erikson (1972), a consciência da identidade é um processo localizado simultaneamente no âmago do indivíduo, que abre caminho para reflexão em torno do seu desenvolvimento pessoal como também na cultura coletiva em que esse indivíduo vive, permitindo a observação e a contínua transformação pela participação em diferentes círculos de vivência.

A busca de elementos para facilitar a compreensão da docência resulta no entendimento dessa profissão como uma construção social que, conforme Bourdieu (1989), a caracteriza como produto de um trabalho social, da construção de um campo de atuação específico e da construção histórica de representações sobre uma profissão e, especificamente, sobre o fazer docente.

Nesse sentido, a formação docente no IFESP, além da profissionalização de professores em serviço, propõe um trabalho de construção social, observado nos relatos dos Memoriais de Formação de gerações de professor(as) que passaram por formação na instituição.

Face a esse contexto, a formação de professoras no Rio Grande do Norte perpassa por itinerários memorialísticos, por lembranças dessa construção social do que foi se tornando ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, o que é ser formado(a) para atuar como professor(a). Conforme Le Goff (1995):

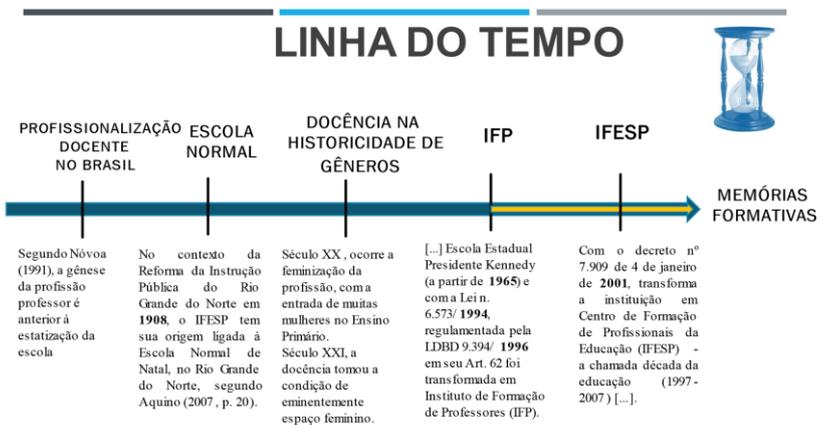
A memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do Tempo e da História. A memória está nos próprios alicerces da História, confundindo-

se com o documento, com o monumento e com a oralidade” [...] (Le Goff, 1995, p. 275).

Portanto, dar vozes aos itinerários acadêmicos desse professorado por meio da memória é incidir na compreensão da identidade da profissão docente como resultante de um processo histórico de construção social a partir de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, que se revela imperativa para a sua caracterização e diferenciação em relação as outras profissões.

Para a contextualização da nossa pesquisa, realizamos pesquisa histórica sobre a profissionalização docente com a criação da Escola Normal no Brasil, uma vez que o IFESP tem sua origem ligada ao ensino normal em Natal (RN), como mostra a Linha do Tempo a seguir:

Figura 1 – Linha do tempo



Fonte: Elaboração própria, 2021.

A delimitação do nosso recorte ocorreu no espaço temporal de 25 anos, período de formação em nível superior dos professores participantes da pesquisa. Os cursos são oferecidos pelo IFESP, destinados aos profissionais que atuam na Educação Básica do nosso Estado. Isso ocorre com base na aprovação Lei nº. 6.573/1994, que transformou a Escola Estadual Presidente Kennedy em estabelecimento de ensino superior.

Essa lei objetivou a valorização profissional e elevou o nível de formação de professores da instituição de nível médio para o nível superior. É nesse contexto histórico que o presente estudo se dedica a investigar a partir dos questionamentos:

- Como os partícipes desta pesquisa se constituíram docentes?
- Quais os aspectos e/ou influências (familiares ou não) que mais os motivaram na escolha da profissão?
- Quais os principais desdobramentos dessa formação no decurso do tempo, sobre a dualidade estabelecida entre a educação e o trabalho docente?

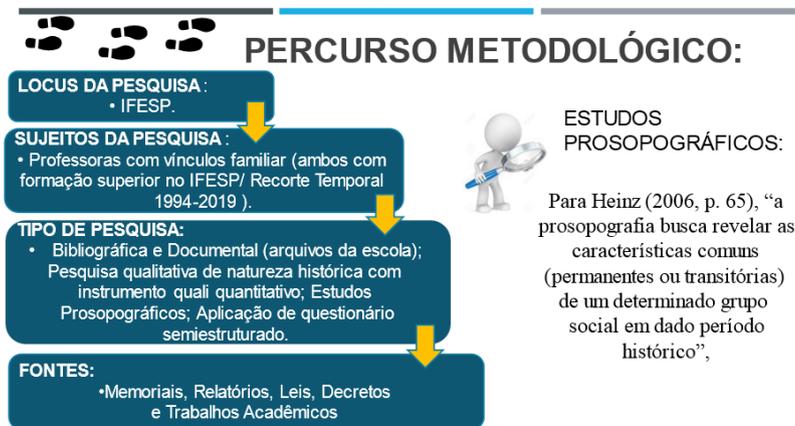
Para este fim, a princípio, foi necessário realizar uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e documental, apoiada na investigação em livros, leis, decretos, documentos (com destaque para os Memoriais de Formação), trabalhos acadêmicos e publicações sobre o tema. A respeito desse tipo de pesquisa, Abero (2015, p. 150-151) conceitua:

Esta técnica de investigación cualitativa puede tener distintas denominaciones, y según el campo de estudio que la utilice tiene variantes en su ejecución y diseño. [...]. En el caso de la investigación educativa, un contexto natural estaría dado por un grupo de discusión en un liceo, donde el grupo se conformaría por docentes. El escenario formal es aquel que se prepara especialmente fuera del ámbito en el que naturalmente se desenvuelve el participante esse sentido, este procedimiento metodológico visa auxiliar nesta compreensão histórica, bem como na identificação de memórias e histórias de docentes na formação em nível superior e de itinerários acadêmicos que compõe a docência com vínculo familiar.

Na sequência, desenvolveu-se pesquisa de campo com aplicação de um questionário semiestruturado a fim de investigar como ocorreu a escolha profissional se para atender a uma realização pessoal e/ou para atender o que preconiza a legislação, uma vez que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no seu artigo 62 e 63, há a exigência de formação de professores para a Educação Básica, que passou a ser realizado em Cursos Superiores de Licenciatura ou equivalentes.

Para melhor compreensão desse percurso metodológico vale observar a figura a seguir:

Figura 2 – Percurso metodológico



Fonte: Elaboração própria, 2021.

A seleção inicial dos partícipes da nossa pesquisa ocorreu de forma virtual em virtude da Pandemia causada pelo Sars-CoV-2 (Covid-19), que se instalou a partir do ano de 2020. Isto é, a princípio se desenvolveu pelas redes sociais, especificamente, por meio de um grupo de *WhatsApp* composto por 165 professores da Rede Municipal e Estadual, na qual faço parte.

O cenário pandêmico nos levou, de início, a criar meios alternativos para seleção dos partícipes, principalmente devido às determinações de protocolos sanitários e isolamentos sociais, estabelecidas pelas autoridades governamentais do país e do mundo em razão da proliferação do vírus, que impossibilitaram, naquele momento, visitas institucionais e contato direto com as instituições de ensino. A fim de realizar a seleção, foi

compartilhada a proposta da pesquisa no referido grupo e também o convite para os professores participarem da pesquisa.

Aos interessados, foi solicitada a autorização de análise dos Memoriais de Formação, compartilhando por *e-mail* a documentação, que nos permitiu o acesso aos trabalhos de conclusão de curso do professorado. Findado este processo, foi solicitado o acesso aos arquivos da instituição, isto é, do IFESP, *lócus* da nossa pesquisa empírica.

Para esse fim, foi utilizado o Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no sentido de respaldar nosso processo investigativo. Por meio dos Memoriais foram identificados os partícipes da pesquisa, de acordo com os critérios pré-estabelecidos, selecionando as duplas de irmãos e os cursos de formação dos professores, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1 – Seleção dos partícipes da pesquisa

AUTOR	PARENTESCO	CURSO
Sirino	IRMÃS	Curso Normal Superior
Câmara		Curso Normal Superior
Alves	IRMÃOS	Curso Normal Superior
Ribeiro		Pedagogia
Bernardo	IRMÃS	Pedagogia
Carvalho		Formação de professores 1 ^a a 4 ^a série Ensino Fundamental de 1 ^o grau – licenciatura plena.
Silva	IRMÃS	Normal Superior

Santos		Letras - habilitação em Língua Portuguesa
--------	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A tabela acima evidencia a presença da profissão-professor na mesma família, fator determinante para o estudo prosopográfico, recurso metodológico primordial utilizado para a compreensão do papel histórico de um determinado grupo social, versando contribuir para o estudo da historiografia coletiva.

Partindo desta prerrogativa, Stone (1971, p. 46) nos diz que “A prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas”. Esse método tem uma base valiosa para a pesquisa historiográfica, sendo caracterizada como investigação dos elementos comuns de um grupo.

As dimensões metodológicas deste estudo se desenvolvem à luz de Abero (2015), no contexto da investigação qualitativa; Le Goff (1990), para a utilização das memórias em uma linguagem falada, depois escrita enquanto documento; Halbwachs (1968), para a análise das memórias coletivas; Ferreira (2002), Carrilho (2007), Stone (1971), tendo em vista os estudos prosopográficos; Duarte (2005), a fim de fundamentar a aplicação dos questionários semiestruturados como instrumento de coleta; por último, com a finalidade de observar o tratamento dos dados, foram utilizados os autores Creswell (2007) e Moraes (2003) por

meio da identificação das unidades de sentido e as categorias de análise pré-estabelecidas: trabalho, profissionalização e prática docente.

Este trabalho dissertativo organiza-se obedecendo a seguinte estrutura: na primeira seção, proponho apresentar uma reflexão sobre a profissionalização docente desde a criação das Escolas Normais até à república (Cambi, 1999; Saviani, 2008; Tanuri, 1979, 2000; Aquino, 2007; Nascimento, 2018), com a institucionalização dos centros de formação docente, a exemplo do IFESP, respaldado pela LDB nº. 9394/96.

Na seção seguinte, com o objetivo de refletir sobre a profissionalização de professores a partir de suas memórias e as elaborações teóricas de atores que discutem sobre processo de formação, profissionalização e saberes docente, o estudo segue as proposições de Ramalho; Carvalho (1994), Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004); Tardif (2004), Freire (2011); quanto à abordagem sobre os conceitos de Memória e História, Le Goff (1990); com relação ao conceito de Memória Coletiva, Halbwachs (1968); sobre a história da formação de professores, Nóvoa (1995) e Villela (2008); sobre as questões de classe e de gênero na profissão docente, ou seja, a feminização docente, Scott (1989) e Freire (2011); por fim, acerca das Representações Sociais, a presente investigação se ampara em Bourdieu (1989) e Certeau (2007).

Na sequência, é destacado como a formação docente tem se defrontado com inúmeros desafios no que tange à excelência de professores(as) nessa formação em nível superior. Tal debate acentua-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/ 96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

Durante a última seção, é feita a análise dos questionários semiestruturados voltados para os professores em serviço, especificamente, tratando sobre a formação profissional. Nas Considerações Finais, estão listadas as descobertas realizadas pelo estudo.

DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

O IFESP é uma instituição cuja função social se insere como lugar e espaço para o desenvolvimento da nossa investigação educacional profissionalizante. E para a articulação da história e com o lugar social histórico, Certeau (2007) nos chama a atenção, tomando isto, como uma condição ímpar para análise de situações criadas por relações sociais ou analíticas da sociedade. Nesse sentido, Certeau (2007, p. 77) enfatiza que:

Levar a sério seu lugar não é explicar a história, mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendaria (ou “edificante”), nem a-tópica (sem pertinência). Sendo denegação da particularidade do lugar o próprio princípio do discurso ideológico, ela exclui toda teoria. Bem mais do que isto, instalando um discurso em um não-lugar, proíbe a história de falar da sociedade e da morte, proíbe-a de ser história (Certeau, 2007, p. 77).

Assim sendo, a partir da fusão de elementos caracterizadores dos indivíduos, localizados no tempo e no

espaço de forma a torná-los singulares, se constroem identidades, perpassando pelos aspectos subjetivos e objetivos de sua existência, incluindo seus pensamentos, sentimentos e ações.

Esse processo de construção é levado a aproximar a memória de fenômenos diretamente ligados à esfera das ciências humanas e sociais. Para Le Goff (1995, p. 14) a “oposição presente/passado não é um dado natural, mas sim uma construção”. Com isso, aqui o "comportamento narrativo" se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois a comunicação aproxima linguagens e memórias. Dessa forma, ao necessitarmos da

[...] utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória" (Le Goff, 1975, p. 461).

Portanto, “é nesta utilização da linguagem, seja ela falada e/ou escrita que ao longo do tempo tornaram-se senhores da memória e do esquecimento” (Le Goff, 1995, p. 368). Essa é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Segundo o

autor “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1995).

Na tentativa de estabelecer diálogos entre o presente e o passado observamos que a presença do documento “[...] não é um material bruto, inocente, mas que exprime o poder da sociedade sobre a memória e o futuro” (Le Goff, 1995, p. 10). Neste íterim, intencionamos dialogar de forma intensa com memórias e esquecimentos de gerações de professor/as e relacionar essas lembranças com os debates e as tantas mudanças no processo de profissionalização docente que ao longo dos anos tem provocado mudanças sociais.

O estudo da memória social “é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1990, p. 426). É nesse processo de retraimento e transbordamento que o historiador constitui a historicidade dos acontecimentos em determinado tempo ou lugar, sendo a memória um fator determinante para essa constituição histórica, seja ela individual ou coletiva.

Para Certeau (2007, p. 77-78), "Fazer história" envolve uma prática consciente e ativa do historiador. Sob este ângulo podemos passar para uma perspectiva mais pragmática, considerando os caminhos que se abrem sem se prender mais à situação epistemológica que, até aqui, foi desvendada pela

sociologia da historiografia. É em função desse lugar da operação historiográfica que alguns questionamentos se constroem sobre acontecimentos.

Segundo Le Goff, (1990, p. 13), a “[...] experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos”.

A partir do exposto, é possível compreender a história da formação docente por meio da memória de professores, como espaço de produção de identidades. Ainda, localizar nos itinerários acadêmicos a cultura pedagógica e a relação que a escola estabelece com a totalidade do seu corpo social na análise das identidades educacionais e estabelecer uma dialética entre o tempo e a memória.

Partindo desse pressuposto, “[...] ouvir a voz do professor em formação inicial é fator decisivo para compreender que relações dialógicas permearam a constituição desse sujeito que escolhe o Magistério como profissão[...]” (Costa, 2016, p. 8).

A autora parte dos pressupostos de que a docência e a formação são produções históricas que se singularizam ao longo da vida e que possibilitam a análise do processo de formação revelando vivências, memórias e reflexões relativas à trajetória da formação. Além disso, segundo a autora, “a identidade é

construída nas interações e nas vivências situadas e historicamente marcadas” (Costa, 2016, p. 100).

Dessa forma, aliamos a questão da identidade à alteridade. A esse respeito, Nóvoa (1995) acredita que a construção identitária de ser professor é permeada por lutas e conflitos que envolvem diversas maneiras de ser e de estar na profissão. Isto é, os aspectos da dualidade trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, muitas vezes, sem distinção, principalmente, porque os itinerários de formação de docentes, geralmente, ocorrem quando esses profissionais se encontram atuando em sala de aula.

Durante o percurso da nossa vida profissional e acadêmica convivemos com leitura e discussões teóricas acerca da formação docente e, inúmeras vezes, formulamos questões na tentativa de compreender as implicações da profissionalização no nosso cotidiano e nas instituições que desenvolvemos nosso fazer profissional.

Porém, foram nas vivências e nas narrativas do processo de profissionalização docente que esta pesquisa se constituiu como processo investigativo e assim abriram caminhos para observarmos acontecimentos, conflitos, saberes e trocas de experiências inerentes ao processo formativo de professores em nível superior.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A TEORIZAÇÃO

É comum no campo da história falar sobre o processo histórico das instituições escolares, porém não é comum dar voz aos professores que passaram por este processo formativo. Esta dissertação sintetiza o processo formativo de um determinado grupo de professores, trabalhando com as histórias da profissionalização em nível superior no IFESP. O estudo encontra-se subsidiado pela análise de documentos, legislações e Memoriais de formação até chegar à percepção de professores em formação a partir da interação proporcionada por um questionário do tipo semiestruturado.

Desse modo, o *corpus* de nossa pesquisa compreende a história de vida de oito professores que atuam na rede pública do nosso estado. Os resultados da nossa pesquisa nos propõem tentar responder ao seguinte questionamento: como este professorado em seu percurso profissionalizante se percebeu enquanto professor/a?

Partindo deste pressuposto, Carrilho (2007 *apud* Kenski, p. 19) salienta que

a reconstrução das histórias promove interações do passado com o presente, contribui para que o professor em formação tenha conhecimento de si mesmo, porque recupera as motivações, o porquê das

escolhas, retomando os sentidos atribuídos aos desempenhos nas escolhas de vida.

É na busca de compreender melhor a presença da profissão professor(a), a partir das suas interações e de vínculos familiares, que o presente estudo desse grupo de professores se mostra relevante mediante o levantamento das características básicas comuns e por meio do estudo coletivo e processual de seus itinerários acadêmicos e profissionais.

Nesse sentido, por meio de uma leitura minuciosa dos Trabalho de Conclusão dos Cursos dos partícipes desta pesquisa, isto é, das memórias individuais, passamos a observar e destacar reflexões nos memoriais de formação que se relacionavam nos diferentes percursos formativos, constituindo-se, então, em memórias coletivas. Assim, passamos a selecionar as seguintes categorias de análise: vida e trabalho; profissão e profissionalização; processos formativos e práticas educacionais.

Diante das justificativas apresentadas, fazemos uso de caminhos metodológicos que se pautam em um estudo prosopográfico, visando a reconstrução das histórias e memórias formativas, além do debate sobre a profissionalização docente por meio de um estudo coletivo para coletar, interpretar e desenvolver a análise dos dados.

CONHECENDO A PESQUISA PROSOPOGRÁFICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse sentido, esta pesquisa propõe uma investigação da docência em família com base na memória de professores empregando uma metodologia em que integra biografia com a prosopografia.¹ De acordo com Ferreira (2002 *apud* Amaral, 2005, p. 16),

Basicamente o método prosopográfico define um universo de pessoas a ser estudado e propõe um conjunto de questões sobre seu perfil e atuação, que incluem dados sobre nascimento e morte dos indivíduos, laços de casamento e parentesco, origens sociais e posição econômica herdada, local de residência, educação, montante das fortunas pessoais ou familiares, ocupação, religião trajetória política, experiência profissional.

Para Heinz (2006, p. 65), “a prosopografia busca revelar as características comuns (permanentes ou transitórias) de um determinado grupo social em dado período histórico”, haja vista que é partir do cruzamento dos seus dados que se realiza a prosopografia. Esse tipo de análise se dá em função de práticas

¹ Etimologicamente derivado do vocábulo grego *prosopon*, este termo tem origem idêntica à das palavras ‘máscara’, ‘personagem’ ou ‘pessoa’. Disponível em: <https://www.aquinate.com.br/wp-content/uploads/2016/11/03-pessoa-revisado.pdf>. Acesso em: 15 de mar de 2021.

determinadas, mediante a comparação entre a construção de uma figura ideal e o contexto mais amplo de sua atuação

A partir delas é possível conceber formas concretas a conceitos usualmente abstratos, tais como nações e identidades, permitindo, além disso, a criação de nexos entre a história política, social e cultural. Trata-se de “um gênero que tem por objeto reposicionar as características de um grupo esmiuçando as informações sobre todos os seus membros (Dosse, 2009, p. 223 *apud* Pasti; Brandão Júnior, 2019, p. 36).

Partindo desse pressuposto, este método propõe conectar as informações sobre os indivíduos aos processos mais amplos, marcando a sua individualidade (identidade política) por meio da sua inserção em amplos círculos de sociabilidade (identidade social). Observa-se que este tipo de estudo se voltou, inicialmente, a compreender a existência de grupos privilegiados da sociedade, situando-os num contexto histórico e a partir das histórias de vida de sujeitos que, na pesquisa, se tornam figuras representativas das expressões sociais coletivas. Chamamos de grupo privilegiado da sociedade em virtude do acesso à formação especializada que, historicamente no nosso país, continua sendo seletista.

No século XIX, momento de emergência da história política e dos paradigmas “positivistas”, os historiadores, movidos pelo anseio de “verdade”, passaram a ambicionar status

científico à sua prática de pesquisa. É justamente nesse contexto, confluente à emergência de outras expressões de subjetividade, que ela visa captar e representar a vida de uma pessoa por meio de um discurso social.

Em relação às escolas do século XX, segundo Stone (2011, p. 119), durante os “[...] anos 1920 e 1930 ocorreu uma crise na profissão historiográfica, que já era discernível para os jovens mais perceptivos da geração seguinte”. Desse modo, as análises prosopográficas, nas primeiras décadas deste século, tornaram-se profícuas em virtude da crise epistêmica das ciências e das artes no pós-primeira guerra mundial. Para o autor, se abriu “caminho para a retomada dos debates sobre a biografia, nutridos pelas cinzas do racionalismo positivista do século anterior.” (Stone, 2011, p 119).

Em 1930, nos Estados Unidos da América (E.U.A), a prosopografia foi caracterizada “por um enfoque humanista e qualitativo, que objetivava conhecer a subjetividade individual e grupal por meio da análise de documentos pessoais, tais como autobiografias e correspondências” (Pasti; Brandão Júnior, 2019, p. 34). Isto é, influenciado pelos avanços da antropologia e dos estudos culturais.

A partir de então, ainda de acordo com os autores, a prosopografia tornou-se imprescindível para a recuperação da subjetividade e dos testemunhos nas pesquisas historiográficas. Segundo Ferreira (2002), mesmo não sendo comum estudos

prosopográficos a respeito de um grupo familiar que optou pela educação ou opção por se tornar professor, de forma inédita, pretendemos fazer uso dele no processo investigativo desta pesquisa. Assim, Ferreira (2002 *apud* Stone, 1971, p. 34), qualifica o método “como sendo a investigação das características básicas comuns a um grupo de indivíduos na história por meio do estudo coletivo de suas vidas”.

A prosopografia, também “conhecida como biografia coletiva” (Pasti; Brandão Júnior, 2019, p. 30), ou seja, é caracterizada como investigação dos elementos comuns de um grupo. Assim, os autores revelam que, recentemente, o método tem se destacado como um dos mais valiosos para a pesquisa historiográfica. Ainda salientam que as prosopografias “são também instrumentos importantes por relativizar as categorias e as representações consagradas pela historiografia tradicional.” (Pasti; Brandão Júnior, 2019, p. 30). Sendo assim, os processos históricos permitem que sejam colocados em relevo a ação de indivíduos e grupos dissonantes em relação às leituras usuais hegemônicas.

Partindo desse princípio, para esta nossa análise, é imprescindível reconhecer que, com o uso da prosopografia, o fato de os partícipes desta pesquisa se remeterem ao passado possa suscitar debates pertinentes entre o público e o privado, entre as relações existentes entre o geral e o específico, entre o

social e o individual, entre a micro-história e a macro-história e entre o próprio passado e o presente.

Isto é, na pesquisa, estes indivíduos se tornam figuras representativas das expressões sociais coletivas a partir das suas histórias de vida, pois as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 1968, p. 30).

Ou seja, as experiências de vida que, como expressão de um grupo social, atravessam as vivências dos sujeitos pesquisados, correspondendo aos estudos de determinados conjuntos de questões relacionados à educação, família, sexualidade, economia, religiosidade, status, dentre outros.

Portanto, no contexto das memórias coletivas, “quando tentamos explicar essa diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social” (Halbwachs, 1968, p. 51). É no trabalho de reconduzir a diversidade e a pluralidade dos percursos acadêmicos que buscamos a compreensão de suas historicidades. Para Certeau (2007),

A escrita designa uma operação conforme a um centro: as partidas e os remetimentos permanecem sob a dependência do querer impessoal que nela se desenvolve e ao qual retornam. A multiplicidade dos

procedimentos onde se inscrevem as "declarações" deste querer constrói o espaço de uma ocupação pelo mesmo, que se estende sem se alterar (Certeau, 2007, p. 218).

De acordo com o autor, o significado por uma concepção da escrita, as identidades são constituídas de memórias. Segundo Halbwachs (1968, p. 54),

seria o caso, então de distinguir duas memórias, que chamaríamos uma de interior ou interna, a outra exterior: ou então a memória pessoal e a memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e a outra histórica. A primeira se apoia na segunda, pois toda história da nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria bem mais ampla que a primeira [...].

É nesse entrelaçado de memórias internas e externas que buscamos a compreensão destes contextos históricos presentes na formação de professores que marcam gerações por vínculos familiares no cultivo de uma profissão. Sendo assim,

diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar a que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios (Halbwachs, 1968, p. 51).

Isto é, para a historiografia, as memórias coletivas e individuais compõem características próprias sendo determinantes na constituição do contexto histórico social na qual os indivíduos estão inseridos. Para a pertinência deste trabalho, serão consideradas essas características próprias dos contextos históricos que a envolveram e envolvem as ideias referentes ao docente e à docência, além da questão prosopográfica. Em concordância, Nóvoa (1988, p. 75-76), afirma:

Assim a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.

Então, considerando as características e as ideias prosopográficas, bem como os contextos da docência, este trabalho se dedica à memória e a história dos itinerários acadêmicos de professores(as) que passaram por formação no IFESP em cursos de nível superior. Para tanto, é necessário contextualizar brevemente o grupo, pois, como afirma Julia (2001, p. 10),

Para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimento e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Certamente, “nossa impressão pode apoiar-se somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na nossa evocação será maior como se uma mesma experiência fosse recomeçada não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (Halbwachs, 1968, p. 25).

Sendo assim, por intermédio desses processos formais, no sentido de contextualizar esses grupos e de modo a fomentar o debate e a reflexão, foram selecionadas 4 duplas de professores com vínculo familiar (irmãos), cujas formações estão distribuídas nos cursos de Licenciatura Plena para as séries iniciais, Pedagogia, Curso Normal Superior e Letras.

Salientamos que são inúmeras produções de Memoriais relativas à formação de professores, porém, vários achados não fazem relação com objeto de estudo desta pesquisa, sendo naturalmente descartados, uma vez que os principais critérios para a seleção dos partícipes desta pesquisa estão voltados para duplas de professores com a presença da profissão docente na mesma família e que ambos passaram por formação no IFESP,

tendo como respaldo os registros dos Memoriais de Formação da instituição.

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICA

Durante os últimos dois anos, adotamos conscientemente uma pesquisa que reconhece um contexto multifacetário e complexo, socialmente construído por seres humanos em constante processo de autoconhecimento registrados no gênero textual Memorial de Formação. Conceituamos o trabalho de conclusão de curso como

[...] um texto em que o professor apresenta uma reflexão sobre suas experiências de trabalho e/ou estudo na área de conhecimento de sua atuação, com base em sua trajetória profissional e, a partir desta reflexão indica suas motivações e razões para obter a referida progressão (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995).

Os Memoriais de formação partem das trajetórias estudantis, nos quais ensejamos nossas compreensões. Cada um deles se constitui pelo conjunto das narrativas singulares e plurais sobre os processos de formação de professores em serviço.

No IFESP, o memorial é exigido como pré-requisito para a obtenção da graduação em pedagogia e é definido como um

“texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (Carrilho, 1997, p. 4).

Os Memoriais de Formação se tornam em um texto acadêmico pela escrita das histórias de vida do professorado, marcado pela reflexão de seus percursos estudantis e identitários que, segundo Carrilho (2007), adquire um valor social e afetivo para o autor, existindo um mérito por consistir no fato de ser um produto original sem copiar histórias de vida, mas por sistematizar sua própria história.

Neste movimento que se entrelaçam a autoria e a construção identitária defendida pela autora como gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, como autor empírico do texto. Segundo Carrilho (2007, p. 128)

O [memorial de formação] se constitui a partir de uma autobiografia, configurando-se como narrativa simultaneamente histórica e reflexiva, de relato histórico e crítico que dê conta de fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmica profissional de seu autor, da capacidade de interpretar sua experiência pessoal e coletiva, analisando e refletindo criticamente.

Para a autora o processo auto narrativo não se tratará, portanto, de uma “busca ontologicamente obscura” para saber se o relato é “autoenganador” ou “verdadeiro” e também observar como o professorado recoloca em “circulação” suas próprias

representações. Desta forma, permite-nos por meio da tríade lembrar/repensar/ressignificar enxergar uma possibilidade de construir/refazer/transformar as próprias experiências e práticas pedagógicas.

Por meio dos Memoriais, a formação de professores em serviço constrói a autoconsciência da importância, significados e desafios dos itinerários acadêmicos percorrido pelos partícipes da nossa pesquisa. Como ação essencial, faremos uso deles para analisar as perspectivas e as possibilidades de mudanças dos professores ao buscarem a formação em nível superior.

Durante o nosso processo investigativo, observamos que os Memoriais de Formação, a exemplo do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), se estendem aos diversos cursos oferecidos pela instituição como pré-requisito para a obtenção da graduação, subsidiando nossa pesquisa, uma vez que a profissionalização do professorado não se restringe apenas à formação inicial no Curso de Pedagogia.

Os Memoriais de formação para nossa pesquisa são determinantes, embora cada narrativa não contemple todas as nuances necessárias do nosso processo investigativo. Neles estão contidas informações importantes sobre as escolhas educacionais, nos propondo um olhar minucioso sobre o fato de que não debitam a escolha profissional ao acaso.

Esses Memoriais subsidiaram o processo de reflexão mais crítico sobre a formação de cada participante ao buscarmos

elementos de análise para uma melhor compreensão da lógica que norteia a reconstituição dos significados, considerando sobretudo o contexto das vivências para o nosso *corpus* prosopográfico.

Foi por meio da leitura transversal das narrativas de vida dos professores participantes da nossa pesquisa que buscamos compreender como se percebem e como se constituíram professores/as no cotidiano de suas experiências de formação e atuação, com desdobramentos significativos no processo de profissionalização em serviço.

ENTRE VARANDAS E CORREDORES: CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E ITINERÂNCIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

ENTRE VARANDAS E CORREDORES: CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E A ITINERÂNCIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE



2

Falar em educação em um país grande e populoso como o Brasil é retomar um debate epistemológico sobre a profissionalização docente que deve ser tratada à altura da relevância social da profissão no processo histórico de reformas educacionais. Para Saviani (2009, p. 143):

² **Fonte da imagem:** Acervo do Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, [...]. Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Essas instituições foram desbravadoras na formação de professores quanto à preocupação da formação didático-pedagógico para o ensino, considerando a distinção de níveis do que se denominou de escola graduada. Essa profissionalização de professores emerge no Brasil após a independência, quando ocorre a cogitação da instrução popular no país, pois

[...] durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (Saviani, 2009, p. 144).

Ainda segundo o autor:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar

professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (Saviani, 2009, p. 143).

A partir da instalação dessas instituições, a questão pedagógica começa a ganhar força no contexto educacional no sentido de destaque à preocupação com o domínio dos conhecimentos específicos para atuar no ensino escolar, necessidades articuladas com as transformações que se processaram na sociedade brasileira.

As principais reformas educacionais sobre o processo de profissionalização de docentes no Brasil ocorreram com a organização das escolas normais se constituindo importante capítulo na história da educação brasileira a partir do século XIX.

Desde a primeira metade do século XIX se observava a falta de profissionais qualificados para o exercício da docência. Essa necessidade é notada na legislação da época, no decreto de 1º de março de 1823 e na decisão 69 do Imperador D. Pedro I, com data de 29 de abril de 1823, que diz:

[enviem] para esta Corte um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado método [de Lancaster], e poderem voltando à sua Província dar lições

não só aos seus Irmãos d'Armas, mas ainda às outras classes de cidadãos (Brasil, 1823, p. 52).

O Decreto explicita uma decisão que influencia no desempenho da política elementar de formação de professores com a criação da Escola de Primeiras Letras da Corte, implicando mais tarde na criação da Lei de 15 de outubro de 1827 que instituiu a necessidade da criação de Escolas Normais no Brasil, determinando o ensino mútuo³ e estipulando no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Essa lei fortalece a instrução pública numa perspectiva político-cultural, apesar das estratégias civilizatórias de um projeto que mantinha o controle da instrução profundamente desigual em virtude das limitações de acesso de uma sociedade escravista e autoritária, sendo estas desigualdades entre os cidadãos um produto social de segregação e discriminação.

Esse controle da instrução deixava o acesso ao ensino no Brasil bastante restrito à elite da sociedade no Brasil imperial. Além disso, essas instituições passaram por um longo processo

³ De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em novembro/2021

de aberturas e fechamentos do período que compreende do Brasil Império ao Brasil República.

Essa condição de instabilidade é marcada por um modelo de ensino com base no modelo europeu resultante da tradição colonial. Para Villela (2008), esse modelo apresentava um potencial organizativo e civilizatório, porém excludente, quando buscamos uma compreensão mais ampla deste projeto político-pedagógico para educação brasileira.

Segundo o autor, as escolas normais “se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder” (Villela, 2008, p. 28), de forma que o projeto nacional era emprestado às elites, reafirmando um modelo de uma sociedade elitista e segregadora de origem escravocrata e autoritária.

Como ressalta Rodrigues (2007, p. 98) em seus estudos, o modelo europeu de

escolas para mulheres muito diferia de nossa realidade educacional, [...], atravessava graves problemas com baixo número de escolas, falta de maior estrutura física para o seu funcionamento, escassos recursos humanos e materiais e, como já evidenciado anteriormente, falta de prédios escolares.

Além disso, contava com um currículo fragilizado, acrescido de uma formação pedagógica “limitada a uma única

disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (Tanuri, 2000, p. 63) e segregador, uma vez que a formação intelectual e manual era voltada para públicos diferentes. Durante o período colonial, ocorria o que Coutinho e Silva (2015, p. 02) declaram:

o processo de ensino-aprendizagem acontecia na junção de educação e trabalho, onde a técnica imediata se sobressaía à teoria e se aprendia o ofício diretamente no trabalho e para o trabalho. O trabalho manual era relegado e associado às classes dominadas e o trabalho intelectual, destinado à classe dominante. Estaria nessa divisão entre o trabalho manual e o intelectual a origem ideológica da dualidade estrutural do ensino no Brasil.

Portanto, no contexto histórico da educação brasileira, o ensino das escolas normais não supera esse quadro, continua atenuando para a manutenção da dualidade estrutural na educação brasileira. Para Moura (2007), esse tipo de educação é marcado pela separação de classes sociais e com a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora desde o curso primário, ocorrendo, neste período, uma constante desvalorização da escola, bem como uma alienação da classe trabalhadora, com vista a mantê-la com pouco conhecimento, com baixa capacidade de reflexão, a fim de mantê-la sobre domínio da elite.

As escolas normais tiveram sua consolidação de fato no período republicano, pois foi nesse momento que as reformas educacionais, por influência da Escola Nova⁴ se estabeleceram como referência de ação pedagógica da sociedade

Assim, podemos destacar algumas características comuns observadas nas primeiras escolas normais instaladas, tais como:

A organização didática do curso apresentava um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos; O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, está limitada a disciplina Pedagogia ou Métodos de Ensino; A infraestrutura no que se refere ao prédio e a instalação e equipamento são criticados nos documentos da época; A frequência foi reduzidíssima, e tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (Tanuri, 2000, p. 65).

⁴ O manifesto dos pioneiros da Educação Nova refere-se a um documento escrito por 26 educadores em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O documento propunha o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Defendia também a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Sugeriu que fossem criadas no país universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, e, finalmente, reivindicava a “reconstrução do sistema educacional em bases que [pudessem] contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa desde o jardim-da infância à universidade”.

Tais fatores, refletiam o estado da instrução pública provincial, ao mesmo tempo em que essas causas e consequências dos insucessos das primeiras escolas normais se configuram pouco animador, capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar em uma sociedade de economia agrária e ainda dependente do trabalho escravo, tornando a educação uma causa social.

Para Cambi (1999, p. 381), “nos anos Oitocentos e Novecentos a educação torna-se quase o centro da gravidade da vida social: o momento em que se organizam os processos de conformação às normas coletivas [...]”. Ainda de acordo com Cambi (1999, p. 398), foi nesse período que “a escola se tornou *obrigatória* (pelo menos em certas ordens e graus), gratuitas ou quase, *estatal* (com algumas exceções que chegam a anular o controle por parte do Estado sobre todos os tipos de escola)”.

O autor reforça que a obrigação escolar na Europa, foi uma característica central da legislação do Estado moderno “[...] para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte do estado, reconhecer suas leis, realizar a sua defesa ou a sua prosperidade” (Cambi, 1999, p. 399), modelo copiado também aqui no Brasil. Porém, estando situado pelas desigualdades de acesso ao ensino, historicamente instituídas, negando o fator humanização próprio do processo educacional.

Dessa forma, “A escola elementar dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando” (Cambi,

1999, p. 399). A gratuidade foi um princípio que acompanhou o crescimento da escola, colocando-a a serviço de todos, tornando-se decisiva para o despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política. O autor ainda reforça que a contemporaneidade pedagógica se constitui renovação da organização escolar e da vocação reformista.

O debate sobre a oferta do ensino primário e a formação de professores se intensificou, preconizando a formação específica para professores com a criação de instituições especializadas. A esse respeito, o autor enfatiza que

A instituição escolar foi submetida a processos de revisão, de reprogramação, de reorganização setorial global, tendo em vista uma maior funcionalidade social, ligada à convergência ideológica com o poder, mas sobretudo à eficiência em relação às necessidades produtivas e, portanto, Técnicas da sociedade nação-estado. [...]. Tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista, aberta (Cambi, 1999, p. 398).

Essa reestruturação mostra que a instituição escolar ocupa cada vez mais um espaço central da vida social, tornando-a funcional para a sociedade, desenvolvendo possibilidades de oportunidades, promovendo a centralização educacional com um crescimento pedagógico, convertendo-se como núcleo mediador

de reequilíbrio social, que passa a reelaborar um novo modelo teórico ao integrar experimentação e reflexão num jogo complexo e sutil, se utilizando de mecanismos de controle desde as ideologias às associações, da propaganda ao tempo livre.

Todavia, segundo Nóvoa (1991), o debate sobre o ofício de ser professor(a) surge bem antes da criação de instituições educadoras, pois o ofício de ensinar tem constituído as diversas formas de profissionais e nos diversos campos de trabalho. A função docente não era especializada e ao longo dos anos foi exigindo conhecimentos cada vez mais específicos para o desenvolvimento da docência.

No Brasil, de acordo com Saviani (2009), a questão da formação de professores somente ganhou destaque após a independência, quando passou a se debater sobre organização para a instrução popular.

A institucionalização do Ensino Primário e Normal brasileiro estava associada à Lei Geral da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827. Esta Lei, promulgada por Dom Pedro I, manda implantar escolas de primeiras letras para meninos e meninas em localidades mais povoadas do país e recomenda aos professores que não tivessem a necessária instrução do ensino mútuo para '[...] irem instruir-se em curto prazo às custas dos seus ordenados, nas escolas das capitais' (Brasil, 1827).

A Lei de 1827 fortaleceu a instrução pública numa perspectiva político-cultural, apesar das estratégias civilizatórias de um projeto que mantinha o controle da instrução profundamente desigual em virtude das limitações de acesso de uma sociedade escravista e autoritária, sendo essas desigualdades entre as pessoas um produto social de segregação e discriminação. No entanto, foi a partir dessa lei que se mobilizou políticas e ações de governo para universalização da escola primária e a formação de professores para atuarem neste nível de ensino.

Segundo o pesquisador Saviani (2009), foi a partir dessa lei que se destaca uma preocupação e a mobilização de políticas e ações de governo em relação à formação de professores normalistas pois foi a partir dela que se estabelecem os critérios de seleção dos mestres das Escolas de Primeiras Letras, como também o princípio de que sejam treinados nas capitais das províncias, às próprias custas, o que se constituiu uma exigência de preparação específica para o exercício do magistério no método do ensino mútuo, ensino caracterizado pela presença de monitores que intermediavam a relação entre alunos e professor.

Nesse método, o professor “instruía um monitor para atender aos alunos da classe. Ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor, era treinado para o ofício de mestre”, (Costa, 2014, p. 4). Foi neste modelo que foi instalada a partir de

1820 a primeira instituição de preparação de professores no Brasil,

na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (Tanuri, 2000, p. 64).

Assim, as escolas normais passaram a se destacar, ocorrendo a criação de instituições de formação do professorado, contribuindo para inaugurar o processo de profissionalização da atividade docente. Tais instituições foram pioneiras e responsáveis pela “instrução” dos professores que atuavam no ensino elementar, uma vez que as atividades educacionais no Brasil se desenvolviam por professores leigos ou profissionais liberais, pessoas sem formação específica para o ensino.

Considerando esse contexto, Nóvoa (1995) enfatiza que mesmo com a instalação da primeira instituição de preparação de professores no Brasil,

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se

transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 15-16).

A formação de professores para atuarem no ensino primário passou a ser uma exigência que mobilizou políticas e ações de governo para criarem e manterem centros de formação de professores. Com a criação das escolas normais em algumas províncias, durante a segunda metade do século XIX, a educação brasileira concebeu as primeiras iniciativas de estado na direção da profissionalização docente, buscando atender a demanda de universalização do Ensino Primário no nosso país, abrindo espaço para atuação das mulheres na profissão.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Na história da formação de professores, observam-se algumas concepções “conservadoras” pautadas pela ideia de “vocação”, sendo levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. Assim, ao longo dos anos o magistério passa a ser visto como uma atividade paulatinamente a ser exercida conjuntamente com as atividades do lar.

Nesse sentido, “a ideologia de vocação, do amor, da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho” (Bruschini, 1988, p. 73). Corroborando com essa prerrogativa, tal papel “inclui uma série de trabalhos ‘invisíveis’ de reprodução das condições da vida cotidiana (trabalho doméstico) e de cuidado, socialização e educação infantil, trabalhos estes que não são remunerados e têm fortes conotações afetivas e obrigação moral” (Ramalho; Carvalho, 1994, p.52).

É de encontro a essa prerrogativa que as escolas produzem significados que contribuem com o processo de formação dos indivíduos, da infância à vida adulta, ou seja, hoje, não são meras instituições reprodutoras das práticas da sociedade.

Nos anos finais do Império as escolas normais foram sendo abertas às mulheres introduzindo-se em algumas instituições o modelo de coeducação sob ideia de que “a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos” (Tanuri, 1979, p. 41; Siqueira, 1999, p. 220-221), ou seja, já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.

Até a independência do Brasil não existia educação popular, somente se obtém ensino gratuito e público nos termos

da lei à educação a partir do ano de 1827, sob possibilidade de existir escolas distintas para meninos e meninas:

[...] A lei que fora convertido o projeto de ensino em 15 de outubro de 1827 isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas a quatro operações. Acabara-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para qual de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento que se tinha do grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais (Saffiotti, 2013, p. 274).

As mulheres desta época ainda eram empenhadas às atividades domésticas, pois mesmo o estudo passando a ser um direito previsto em lei, o processo de instrução era condição reservada àquelas que pertenciam às elites, pois a segregação revelava seu caráter classista, uma vez que neste período tínhamos uma sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo e não apresentava condições capazes de exigir o desenvolvimento da educação escolar de forma igualitária.

Sendo assim, as mulheres e a boa parte da sociedade eram excluídas deste processo, o ensino da geometria era restrito aos homens e utilizado como parâmetro para classificar níveis de salário, revelando a discriminação de gênero pela diferença salarial, “a ideologia do *dom feminino* tem sido utilizada pelas

professoras como estratégia de defesa de um espaço ocupacional, sugerindo ‘adequabilidade’ dos estereótipos femininos ao magistério infantil” (Ramalho; Carvalho, 1994, p. 52). Com isso, porém, o magistério era visto como extensão da maternidade e dos fazeres domésticos destinado às mulheres, reservando às mulheres uma profissão pouco remunerada e pouco reconhecida.

Segundo Tanuri (2000, p.66) “em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários”. Tambara (1998) enfatiza que, historicamente, essa “feminização precoce do magistério” tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão.

Desse modo, Tanuri (2000, p. 66), diz que:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Segundo a autora, as escolas normais só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Entretanto, via atuação profissional na educação, foi a partir da formação escolar, que as mulheres saíram do espaço privado – afazeres domésticos – e aos poucos conquistaram o espaço público, passando a refletir e a lutar, ao longo dos anos, contra a verticalização hierárquica de gênero assentado no machismo, autoritarismo, classe e étnico-racial, contra este modelo patriarcal de sociedade.

Ao longo da segunda metade do século XIX houve uma crescente saída dos homens do ofício de professor devido à ampliação das oportunidades de formação e de trabalho nas indústrias em virtude do advento da expansão do capitalismo, ocorrendo um recrutamento da força de trabalho masculina para áreas consideradas de melhores remunerações e carreiras, como enfatiza Santos (2016), consolidando a ideia de prestígio de gênero.

A partir de então, segundo o autor, as Escolas Normais serão majoritariamente frequentadas pelas mulheres, consolidando a crença, ainda que no senso comum, de que eram mais bem qualificadas para a educação das crianças. A esse respeito, diversos autores passaram a defender “a ideologia do magistério sobretudo infantil enquanto vocação feminina, tem camuflado as precárias condições do trabalho docente”

(Ramalho; Carvalho, 1994, p. 52), para protagonizar o processo civilizatório da sociedade analfabeta, segundo os discursos oficiais. Assim,

A ideia de que a mulher é elemento moralizador por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância para a moralidade dos povos passa a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. A velha mentalidade patriarcal começava a ceder espaço às filhas, frente aos apelos oficiais que se intensificavam [sic] (Chamon, 1996, p. 10).

Visando à modernização da economia, a educação passa a ser vista como elemento essencial para o desenvolvimento do país diante do processo de industrialização, principalmente para a qualificação da mão de obra, estabelecendo à educação a tarefa de ser a vanguarda do desenvolvimento do país, se voltando para a qualificação da população.

A partir de então, se recorreu à necessidade de um investimento na educação feminina na época, impulsionada pela crescente saída dos homens do ofício de professor para o desenvolvimento de outras atividades e de mais prestígios sociais, fazendo o magistério passar então, por uma nova fase: a feminização, com a entrada de muitas mulheres no ensino primário a partir dos anos 1940.

Ao longo da história este debate advém da importante função de partilhar às novas gerações a defesa de formação específica para os aspirantes do magistério. A partir dos anos 1940 ocorre no magistério uma divisão das funções entre homens e mulheres, que passam a atuar em campos distintos de atuação nos diferentes níveis da docência:

[...] as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos (Costa, 2014, p. 5).

As meninas só tinham direito à frequência da escola primária e o currículo escolar dava ênfase aos trabalhos de agulha e tesoura. A educação feminina estava associada às mudanças de crescimento social e urbano provocado pelo desenvolvimento industrial e o advento do capitalismo. Nos lembra Rodrigues (2007, p. 96) que a “instituição escolar funcionaria como objeto coadjuvante, aliadas neste projeto com estruturas e funções definidas [...]”.

Sem contar que, por muito tempo, os conteúdos foram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados: “o conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira

que o aluno o assimilasse e o reproduzisse” (Araújo; Rodrigues, 2010, p. 53), ou seja, havia uma priorização do treinamento e do disciplinamento do aluno como meio do controle das situações de aprendizagem, mantendo as origens de uma sociedade patriarcal.

Diante dessa lógica, a noção de gênero e identidade oferece elementos relevantes para o entendimento de uma profissão que revela em sua história, ter sido uma ocupação de responsabilidade masculina e, posteriormente, feminina, principalmente quando se refere à atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Isso se explica em virtude do fato de que “a atividade docente, principalmente nas séries iniciais, ter forte conotação de cuidar de crianças favoreceu sua definição como trabalho de mulher” (Ramalho; Carvalho, 1994, p. 52), pois, em se tratando da docência, a responsabilidade pela condução da profissão ficou

inicialmente, a cargo dos homens a quem cabia transmitir os conhecimentos aos seus alunos que, por sua vez, também eram homens, fato esse que somente começou a sofrer modificações no século XIX, período marcado mundialmente por uma série de mudanças que ocasionaram a abertura de novas possibilidades profissionais aos homens. Apesar de que várias mulheres também exerceram a docência [...]. No Brasil do século XIX registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escola, como eram chamados os professores,

expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão (Ataide; Nunes, 2016, p. 173).

Em contrapartida, em virtude dessa ausência de profissionais do sexo masculino que assumissem e/ou desenvolvessem o ofício docente, a luta das mulheres pelo acesso à educação foi ganhando espaço na sociedade, com isso lhes foram abertas as oportunidades de acesso à vida pública, garantindo-lhes um direito social até então negado pela supremacia masculina da sociedade dominante do Período Imperial.

Como consequência dessa luta, no século XX a docência tomou a condição de eminentemente espaço feminino, revelando-se, atualmente, uma atividade profissional com presença significativamente maior com o contingente de mulheres.

No século XXI, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 22)

[...] Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. [...] Não obstante, se

consideradas todas as etapas e modalidades da Educação Básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes - 1.542.925.

No recorte temporal de uma década,

Dos 2.192.224 de docentes da Educação Básica revelados pelo Censo Escolar, 1.909.462 atuam na zona urbana e 345.604 na zona rural. A maioria, 1.753.047, são mulheres, sendo 594.012 entre têm de 30 a 39 anos. Os homens são 439.177, sendo 161.344 na faixa etária de 30 a 39 anos. Desse grande universo, 1.717.545 professores possuem formação de nível superior, sendo 1.626.403 em curso de licenciatura (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 10).

O estudo exploratório de Carvalho (2018, p. 06), demonstrou que os professores típicos brasileiros, recentemente, em 2017, são mulheres (81%). Esses dados revelam, assim, que esse contingente de mulheres se apresenta numa atividade profissional significativamente maior, principalmente na Educação Básica.

O processo de universalização da educação brasileira se intensificou em meados do século XX com a massificação da Escola Primária alcançando atualmente números expressivos de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ou seja,

se observa que no século XX a docência tomou a condição eminentemente de espaço feminino.

De acordo com as autoras Ramalho e Carvalho (1994, p. 52) “o fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural de sexo dos indivíduos que integram uma ocupação, repercute fortemente sobre suas práticas e suas concepções e, portanto, condiciona a problemática da profissionalização”. Expressamente a atuação docente para o público infantil guarda uma intensa associação entre o social e o papel sexual reproduzidos por uma sociedade patriarcal.

No bojo dessa realidade é importante a compreensão de que tanto as feminilidades quanto as masculinidades são historicamente construídas, visto que, conforme Botton (2007, p. 109),

A problematização do conceito de masculinidade e suas implicações sócio-históricas foi sistematicamente tangenciada na medida em que se fixou a ideia da existência de uma única masculinidade hegemônica baseada na dominação e no poder inquestionável do “patriarca” [...].

Para o autor, trata-se de uma lacuna historiográfica onde o conceito de masculinidade, foi compreendido antes como uma consolidação ou uma permanência natural, o que Bourdieu (*apud* Botton, 2007, p. 109) chamaria de dóxa, do que uma construção de gênero passível de ser problematizada.

Assim, essa leitura sobre gênero perpassa o campo dos símbolos, isto é, são leituras observáveis em determinada sociedade, expressos culturalmente em normas reveladas nas suas ideias, na subjetividade, como também nas relações de poder, de forma que “gênero se constitui em cada ato da nossa vida, seja no plano das ideias, seja no plano das ações. O tempo inteiro a gente está constituindo o gênero no nosso próprio cotidiano” (Grossi, 2004, p. 9), nos levando a refletir e avaliar as concepções de educação historicamente construídas.

A atuação das mulheres na docência, principalmente nas séries iniciais, tem sido confundida, culturalmente, com a extensão da maternidade. Se de um lado a presença feminina na profissão docente se dá de forma mais efetiva nos primeiros níveis da Educação Básica, justamente níveis que requerem uma dedicação profissional em que a docência não pode ser confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar – por outro, a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da “tia”. Um equívoco histórico amplamente questionado.

De acordo com Freire (1997, p. 9):

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos só por ser tia

deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

Corroborando com o autor, em decorrência do contexto vivido e da forma como o mundo lhes foi apresentado pela família, mulheres e homens têm a sua identidade construída socialmente, sejam nas escolas ou na comunidade, enfim, pelos grupos sociais sob o prisma cultural da sociedade, sob o contexto histórico do machismo dominante, de exploração e desvalorização.

Atualmente, mulheres e homens têm passado por um processo de construção e desconstrução que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, processo pelo qual reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação.

Segundo Ataíde e Nunes (2016, p. 169), vivemos numa sociedade “cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou à docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental”.

Apesar dos princípios conservadores e controlado pelo sexo masculino, que monopolizam as instâncias administrativas da sociedade brasileira, a ocupação majoritária das mulheres nos cursos normais, e também no Magistério Primário, está intrinsecamente ligado à expansão do ensino primário público e, simultaneamente, à luta das mulheres pela instrução no intuito de se estabelecerem profissionalmente e ingressarem no mercado de trabalho. Nesse contexto,

A escola Normal de Natal desenvolvia uma educação voltada para a formação da mulher professora, cultivando a formação da mulher intelectual, à prática pedagógica bem como as noções de economia doméstica, conteúdos que persistem nos cursos destinados às mulheres, considerando indispensáveis, no currículo da Escola Normal de Natal até o final da década de 1940 (Aquino, 2007, p. 202).

No mesmo raciocínio, Nascimento (2018, p. 15) enfatiza,

na década de 1940, o curso passou a ser conduzido por legislação federal, que regia e propunha o corpo de conhecimento destinado a formação dos mestres primários. ‘Mulheres no magistério’ traz a relevância das direções femininas na Escola Normal de Natal [...].

Sendo assim, a formação das mulheres para a atividade docente, reflete desde outrora, sua inserção no mercado de trabalho e, atualmente, essa formação destinada ao corpo

docente que trabalha na Educação Básica da rede pública estadual e municipal do nosso estado continua consideravelmente feminino, principalmente nas séries iniciais.

Ainda, de acordo com a autora, “as escolas normais deveriam formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na humanidade” (Nascimento, 2018, p. 104). Portanto, ao se debruçar sobre o estudo da história e memória de professores(as) é inevitável abordagem do processo de feminização pelo qual passou o exercício do magistério e, conseqüentemente, a formação docente no IFESP.

Tradicionalmente, ao longo dos anos os papéis sociais foram reproduzidos, historicamente, dentro das famílias de forma conservadora e unilateral. No entanto, percebe-se que várias mudanças têm ocorrido na sociedade moderna, porém ainda em uma sociedade de constantes movimentos e lutas sociais, pois os espaços sociais geralmente se apresentam na perspectiva de defender a superioridade masculina alicerçada pela visão de naturalidade que lhe é dada, e inscrita nas relações de poder em que, segundo Bourdieu (1999), o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas e ações.

Os envoltos dessas relações socioculturais transcendem para outras perspectivas e conceituações, ou seja, ultrapassam a discussão para além das questões biológicas, compreendendo que mulheres e homens têm identidades construídas socialmente. Isso porque

[...] o conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista na década de 80, refere-se a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero (assim como as de classe e raça ou etnia) são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto o sexo (parte biológica – órgãos) é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente, sendo, portanto, variável e mutável (Souza; Carvalho, 2003, p. 8).

Dessa forma, se faz necessário considerar a docência com base no contexto histórico para o alcance da compreensão do processo de construção desse campo profissional. Segundo Scott (1989, p. 4), “no caso de ‘gênero’, o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos”.

De acordo com a autora, o crescimento de estudos de caso na história das mulheres parece exigir uma perspectiva sintética que possa desvendar as continuidades e discontinuidades e dar conta das desigualdades persistentes nos dias atuais, mas também das experiências sociais radicalmente distintas. Entretanto, exige uma investigação não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas do presente.

Desse modo, a história de ‘Mulheres no magistério’ tem uma forte ligação com a identidade do IFESP, uma vez que a formação docente na instituição, em dado momento histórico, foi voltada exclusivamente para o público feminino.

Nesse processo histórico, a partir do final do século XIX, ocorre uma série de reformas nas políticas educacionais e na formação de professores como garantia de direitos sociais para atender a sociedade e a “modernização” do país.

REFORMAS EDUCACIONAIS: IFESP E SUAS ORIGENS COM A ESCOLA NORMAL DE NATAL

No contexto da Reforma da Instrução Pública do Rio Grande do Norte em 1908, o IFESP tem sua origem ligada à criação da Escola Normal de Natal, de modo que:

O ensino normal ficou dividido em dois níveis. O curso de 1º Ciclo, que funcionaria como curso de regentes de ensino primário com duração de quatro anos (após o ensino primário), o qual seria ministrado nas denominadas Escolas Normais Regionais. Já os Cursos de 2º ciclo (após o curso ginasial), constituíam nos cursos de formação de professor primário, com duração de três anos, ministrados nos estabelecimentos denominados Escolas Normais. Os cursos de formação de professor primário, com duração de três anos, eram ministrados nos estabelecimentos denominados Escolas Normais (Ifesp, 2019, p. 05).

Com as reformas educacionais, pode-se notar uma preocupação em formar professores para atender a sociedade num processo de “modernização” no país. E a instituição responsável por este feito foi a Escola Normal. Nisto,

[...] A busca por um profissional preparado para atender às novas exigências da sociedade em consonância com os ideais apregoados pelos republicanos, de uma escola pública que atendesse à demanda da população, eram alvo tanto dos dirigentes políticos-administrativos quanto dos intelectuais ligados à educação. Essa busca pela formação do professor que atendesse às necessidades educacionais da época influenciou de certa forma, a aprovação de reformas educacionais que vieram a culminar com a ampliação do número de Escolas Normais, especialmente a partir do início do século XX. Com isso, a Escola Normal torna-se um *locus* destinado especificamente a formar os futuros professores para a primária, que tinham como missão resolver o problema do analfabetismo que o país enfrentava (Sales, 2013, p. 27).

É no transcorrer dessa história de dedicação à formação de professores para Educação Básica que focar no IFESP significa fazer uma reconstituição histórica da profissionalização docente no Brasil, uma vez que, no Rio Grande do Norte, segundo Aquino (2007, p. 20),

A primeira Escola Normal de Instrução Primária foi criada pela lei nº 671, de 5 de

agosto de 1873, por ordem do Presidente João Capistrano Bandeira de Melo Filho ao defender a abertura de uma Escola Normal como medida de aperfeiçoamento da escola primária. Esta foi regulamentada por decreto de 12 de janeiro do mesmo ano, instalada em primeiro de março de 1874 no prédio do Atheneu Norte-rio-grandense [...].

Conforme Aquino (2007), no início do século XX (1908) foi instalada a Escola Normal de Natal como anexo em um dos salões do Atheneu Norte-rio-grandense, situado na Avenida Junqueira Aires no Bairro da Ribeira, [...], como afirmou Cascudo (1999, p. 198 *apud* Aquino, 2007, p. 110), ao dizer que “hospedou-se no Atheneu até 31 de dezembro de 1910”. No nosso estado a falta de prédios para os estabelecimentos escolares era ainda mais grave.

A autora destaca ainda que “essa instituição permaneceu por muito tempo sem dispor de um prédio próprio, tornando-se nômade devido às recorrentes mudanças a que foi submetida durante sua trajetória por mais de cinco décadas seguidas” (Aquino, 2007, p. 110). Ou seja, por cinquenta e sete anos funcionou em diferentes locais e prédios na capital do estado.

Dentre os fatores desta migração estão os de ordem política, econômica, estrutural e organizacional. Assim,

Outro fator a se considerar é que a Escola Normal ficava desintegrada do Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, onde as normalistas realizavam a prática pedagógica, dificultando com isso o trabalho das/os discentes e

docentes. Nessas condições, a Escola Normal de Natal permaneceu no prédio do Atheneu durante dois anos, mudando-se para o edifício do Grupo Escolar Augusto Severo em 31 de dezembro de 1910, face ao início das aulas de prática pedagógica no ano seguinte (1911). No prédio do Grupo Escolar Augusto Severo, a Escola Normal de Natal funcionou de 1911 até 1937, ininterruptamente, por vinte e seis anos (Aquino, 2007, p. 110).

As mudanças de prédios eram constantes, principalmente por falta de estrutura e interesse político. Entretanto, com todos os problemas estruturais e o progressivo aumento da matrícula anual, revelava-se a inviabilidade de permanência no novo endereço.

De acordo com Aquino (2007, p. 112), “em 1937 passou por mais uma mudança, foi transferida para o edifício onde já funcionava o Grupo Escolar Antônio de Sousa [...]”. Segundo a autora, o prédio na época, pertencia à Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), planejado para sediar o Grupo Escolar Antônio de Souza e a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte.

A migração da Escola Normal continuou até a década de 1960, se instalando ainda onde atualmente funciona a Escola Estadual Anísio Teixeira e depois abrigada pelo Instituto de Educação, instalado em uma das alas do novo prédio, em forma de “xis,” do Atheneu Norte-Rio-Grandense. Entretanto,

a edificação do prédio, que decisivamente pôs fim às migrações da Escola Normal de Natal/Instituto de Educação de Natal, ocorreu durante o Governo Aluísio Alves (1961-1966) e foi inaugurado por ele no dia 22 de novembro de 1965 com a denominação de Instituto de Educação Presidente Kennedy, situado na Rua Jaguarari, Lagoa Nova. A construção se deu graças a um convênio firmado com a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), obtendo financiamento da Aliança para o Progresso, e por isso se justifica a denominação “Instituto de Educação Presidente Kennedy”, atualmente conhecido como “Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy” (Aquino, 2007, p. 120).

Decorrente de legislações educacionais de Ensino Normal do país, além de se instalar em diversos prédios, a instituição recebeu várias nomenclaturas, inclusive para adequar-se à Reforma Capanema⁵ durante os anos 1940 e pela Lei nº. 2.889, de 11 de janeiro de 1960:

⁵ A discussão da reforma do ensino secundário se iniciou na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação. Mas foi na gestão do ministro Gustavo Capanema que foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. Por essa lei, foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. - Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) > Reforma do ensino secundário – CPDOC/ FGV- Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea do Brasil.

A Escola Normal de Natal sofre transformações, passando, a partir de então, a ser reconhecida como Instituto de Educação de Natal. Mas, somente em janeiro de 1961, através da Lei nº 2.639, torna-se legalmente Instituto de Educação. Mais tarde, em 22 de novembro de 1965, no governo de Aluísio Alves, passa a ter nova nomenclatura, isto é, passa a ser Instituto de Educação Presidente Kennedy (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, 2013, p. 10).

O Instituto de Educação constituía um complexo de instituições integradas pela escola normal, jardim de infância modelo e escola de aplicação que se dedicavam à formação pedagógica da normalista, ofertando matérias sobre as teorias e práticas do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança, como também das didáticas e psicologia da infância.

No século XX, a ideia de qualificação, de formação para o trabalho, surgia à medida que o país se industrializava. Segundo Assis; Neta (2015, p. 194)

O período de redemocratização do país (entre 1946 e 1964) é considerado por muitos como o mais fértil para a educação e nele desenvolveu-se um amplo movimento em favor da escola pública, universal e gratuita”. Tal movimento, associado a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos, culturais, reverberou no Congresso Nacional e seu ápice se deu com a promulgação da LDB de 1961.

A partir da LDB/1961, cada estabelecimento de ensino poderia organizar-se de forma autônoma. Movido pelo princípio da flexibilidade, pedagogicamente o texto se apresentava como um novo modelo, como uma nova proposta.

Em 1971, durante o regime da ditadura militar, foi promulgada a Lei nº. 5692, instituindo a chamada “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, conhecida como reforma do 1º e 2º grau, cujo objetivo principal era atualizar a lei anterior.

Segundo Aquino (2007), foi no intervalo da LDB de 1961 para a Reforma de 1971, que o IFESP foi inaugurado, no dia 22 de novembro de 1965, com a denominação de Instituto de Educação Presidente Kennedy, durante o Governo Aluísio Alves (1961-1966).

Com o advento da Lei nº. 5692/71 (BRASIL, 1971), ocorre a Reforma para os ensinos de 1º e 2º graus, e a denominada Escola Estadual Presidente Kennedy, sob a autorização nº. 394/76, o Curso Normal, com caráter mais humanístico, é transformado em uma das habilidades profissionais de 2º grau, ou seja, no Curso de Magistério.

Então, por meio das Leis de nº. 5540/68 (Reforma Universitária) e de nº. 5692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus) ocorreram ajustes na organização da educação, provocando mudanças no processo educacional brasileiro.

A Lei nº. 5692/71, reforma do ensino de 1º e 2º graus alterou de forma significativa a educação nacional. Como exemplo, em

relação ao 1º grau, ocorreu o fim do exame de admissão que o concluinte do primário precisava passar para continuar os estudos. Muitos deles eram reprovados e impedidos de prosseguirem a vida escolar.

Na lei, os denominados Ginásio e o Primário são unidos, a reforma cria a escola de 1º Grau com oito anos de duração e obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade. Com isso, o Ensino Médio⁶ assumiu a postura “profissionalizante”, tornando-se eixo para a habilitação profissional do aluno, com o enfoque no ensino e aprendizagem extremamente técnicos para a população em massa.

Para compreensão do objetivo dessa lei, Kuenzer (1997, p. 16-21) destaca pontos importantes:

É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, cria um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será chamado de 1º grau e será feito em oito anos e implanta uma nova estrutura de ensino; [...] A equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; [...] Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as

⁶ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: outubro 2021.

peculiaridades locais, plano dos estabelecimentos e diferença individuais dos alunos.

A Lei da profissionalização compulsória aumentou ainda mais a dualidade estrutural presente na educação. Como consequência, nos 1970, as novas demandas educacionais interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental, passando a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante, popularmente conhecido como magistério.

Com isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANS) na tentativa de adequar a formação dos professores que visavam preparar novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

Outra característica relevante foi a definição das exigências para a docência, na reforma de ensino de 1º e 2º graus, regulamentando as Licenciaturas Curtas, como consta no capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei Nº 5692/71, estes dispositivos legais tratavam da formação dos professores e especialistas, especificamente, para ministrarem aulas no 1º e 2º graus. Para Tanuri (2000), a proposta apesar do caráter flexível fragilizava a formação inicial de professores para Educação Básica. Ainda Gatti (1997, p. 10) ressalta que “pouco disto se concretizou e muito

se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

Na sequência desta lei, sob os pareceres 45/1972 e 349/1972, o governo baixou as normas para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), ação importante para as escolas que se dedicavam para essa formação e habilitar professores em curto prazo, com duração de três anos. Os cursos de formação foram respaldados pela legislação implementada em 1972; em 1976, pela implantação curricular; e em 1979 ocorreu a publicação de seus guias curriculares.

A década dos anos 1980 foi marcada por uma profunda crise econômica e pelo fim da Ditadura Civil Militar (1964-85). Conhecida como “a década perdida”, se questiona: será que foi perdida mesmo? Pois, com o fim da ditadura e a volta da democracia, foi possível uma reorganização do movimento social e, conseqüentemente, implementação de reformas educacionais. Nos anos 1980, a democracia foi um dos ganhos políticos e a própria derrocada econômica gerou uma inquietação social de tal ordem que não pôde mais ser contida, confrontando o repressivo dispositivo da ditadura.

No contexto educacional, em 1982, em meio às críticas sobre profissionalização compulsória da Lei 5692/71, promulgada durante a ditadura, se flexibilizou a reforma, o Congresso recebeu do governo militar o projeto que extinguiria a exigência de habilitação profissional.

O relator da proposta, deputado Rômulo Galvão (PDS-BA), explicou em Plenário por que era preciso acabar com o profissionalizante obrigatório. Disse que, nos dez anos de vigência da lei, se detectaram “inarredáveis dificuldades” em sua implantação. Além da falta de professores especializados, equipamentos e instalações, Galvão citava outros fatores que motivavam a mudança da norma. A formação dos jovens ficou comprometida com o empobrecimento da cultura geral; a preparação para os cursos superiores passou a depender cada vez mais dos cursinhos; não se estabeleceu a correlação entre os técnicos formados e as necessidades do mercado; a profissionalização efetiva não ocorreu, tendo sucesso apenas nos sistemas de treinamento (como as escolas do Senai e do Senac); e os próprios educadores começaram a indagar se seria pedagogicamente aceitável impor ao jovem uma tomada de decisão precoce sobre seu futuro profissional (Agência Senado. Acesso: novembro/2021).

O argumento do relator se pautava em uma formação à qual se deve associar uma adequada visão do mundo do trabalho, visando uma formação integral, o que motivou a aprovação da Lei 7.044 em outubro de 1982 e sancionada pelo último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização. Nos anos 1980, ocorreu um intenso debate educacional “com a defesa de uma concepção de formação integral, inserindo-se aí a discussão dos conceitos de politecnia e escola unitária como referenciais para uma

concepção educacional em construção com a sociedade civil” (Moura, 2014, p. 206).

Em 1985, com o fim da ditadura e o início da Nova República, na fase de redemocratização do país, foi lançada a proposta de reabertura e financiamento da habilitação específica para o magistério, dentre as mudanças destaca-se o 4º ano, antes dedicado ao aprofundamento dos estudos, habilitando o futuro professor para lecionar.

Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola. A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987 (Del. CEE 15/87 e Res. SE 15/ 88) (Tanuri, 2000, p. 81).

Segundo a autora, o ingresso na HEM passou a dar-se na segunda série e reduziu, assim, a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas de 3.600h para 3.200h. Com isso, esvaziava-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico em razão da fragmentação curricular, devido à influência da tendência tecnicista, caracterizando empobrecimento e desarticulação de conteúdo.

Na década seguinte, pela Lei nº. 6.573/1994, a instituição de formação técnica de professores foi transformada em estabelecimento de ensino superior com a denominação de

Instituto de Formação de Professores – IFP, regulamentada com a aprovação da LDB 9394/96:

Art. 62. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental[...] (Brasil, 1996).

O Instituto de Formação Superior de Professores Presidente Kennedy (IFP) foi, portanto, criado a partir de uma política de qualificação docente da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, apoiado pelo Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, “com estudos a partir de março de 1992, adequando-se às diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e formação de professores para Educação Básica a partir de 1994” (Brault, 1994, p. 9). Ainda, segundo o autor,

O Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, foi “coordenado pela Secretaria de

Educação Fundamental –Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação Geral do Magistério e pela Embaixada da França no Brasil, elegeu, como eixo central, a formação de professores para a Educação Básica com o objetivo de contribuir para a redefinição das estruturas, conteúdos e atores responsáveis pela formação inicial e continuada dos docentes[...] (Brault, 1994, p. 9).

Para Brault (1994) o programa de cooperação técnica concentrou-se em iniciativas de transformação de Institutos de Educação de nível médio em Institutos de Formação em nível superior, buscando especificamente atender às necessidades dos sistemas de ensino, pois, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apontava “que o magistério (nível médio) não mais respondia satisfatoriamente às exigências de uma formação docente para um ensino de qualidade” (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, 2013), evidenciando

[...] problemas cruciais, como fragmentação de conteúdo, a fragilidade de uma formação comum de base, a desarticulação da teoria com a prática, e uma desmotivação crescente por parte dos formandos, diante da desvalorização da profissão e da descaracterização do papel social do professor (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, 2013, p. 11).

O Estado do Rio Grande do Norte resolveu implantar o projeto de formação em uma instituição estadual e passaria a desenvolver “propostas pedagógicas inovadoras” para formar em nível superior professores de 1ª a 4ª séries e da Educação Infantil, como um órgão de regime especial vinculado à Secretaria de Estado da Cultura e Desporto (SECD), com relativa autonomia administrativa e financeira.

Então, “em 1994, a lei nº 6.573 transformou a Escola Estadual Presidente Kennedy (situada em Natal), que formava professores em nível de 2º grau, no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP), em nível de 3º grau” (Plano de Fortalecimento Institucional - PFI/ IFESP, 2019, p.06). Finalmente, o convênio foi estabelecido com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), para desenvolver a atividade formativa, como executora da experiência.

Assim, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2011/2015), os esforços para definir e consolidar uma política nacional de magistério foram reafirmados em 19 de outubro de 1994 com o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, criando instituições como o IFP que atendessem a essas políticas.

Desse modo, em nível institucional, de 1994 a 2000, o estabelecimento de formação esteve vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, para conferir certificação pela formação realizada.

Em decorrência de mudanças na legislação, o curso oferecido passou a ser o Normal Superior, substituindo o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º Grau. De acordo com o PFI (2019, p. 08) “Tratava-se apenas de uma troca de nome, pois a estrutura curricular não foi afetada em suas linhas gerais”.

Seis anos após a criação do IFP, o decreto nº 7.909 de 4 de janeiro de 2001, transforma a instituição no atual Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais da Educação (IFESP), com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, cuja “diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, (Brasil, 2001, p. 31), assim o IFESP passa a constituir certificação própria.

A instituição oferece cursos de licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Ciências - Habilitação Matemática, além do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, também ofertado pelo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.⁷ Em 2007, a instituição

⁷ Os cursos são gratuitos para todos os professores. O custeio é responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que repassa recursos para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação[...]. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino

passou a oferecer cursos de especialização Lato Sensu, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os cursos de especialização totalizam seis turmas distribuídas em EJA, Educação Matemática e Ensino de Língua Portuguesa.

No decurso deste processo, o período de 2001 a 2007 foi demarcado como prazo para que todos os professores concluíssem sua formação em nível superior, segundo a Comissão de Educação e Cultura, com relatoria da matéria da deputada Fátima Bezerra (Partido dos Trabalhadores/PT-RN), aprovada pela Câmara dos Deputados. O documento não propunha penalidades severas, apenas limitava aos professores não graduados a realizarem mudança de níveis, conforme estabelecido nos planos de cargos e carreira.

Entretanto, o prazo provocou uma corrida ainda maior na busca de certificação em nível superior e formação continuada, principalmente por professores em serviço, uma vez que é este o público-alvo do IFESP, *locus* da nossa pesquisa.

superior para transformar o magistério. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\).](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB).) Acesso em: dez. 2021.

IFESP E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO – PNE

Nos anos 2000, observando o prazo demarcado, apesar de avanços educacionais, o país, sob o comando do presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentava um panorama desfavorável, inclusive com agravamento de problemas sociais como “[...] a mortalidade infantil, que cresceu, o desemprego pouco diminuiu, o salário-mínimo, que continuou baixíssimo, o investimento em educação, que caiu” (Alencar; Ramalho; Ribeiro, 1996, p. 452).

As pressões sociais foram aumentando, principalmente, pelo movimento “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, para que o governo criasse e efetivasse um plano de metas educacionais. Depois da realização de encontro municipais, estaduais e nacional, em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com vigência para dez anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Segundo Barros (2016),

Com a implantação do PNE-Plano Nacional de Educação, que definiu as metas para o decênio 2001 a 2010, alguns avanços foram conquistados, dentre os quais a formação de professores, que passou a ter uma maior atenção com vistas à formação e valorização profissional dos professores, em especial, para os que lecionam na Educação Básica. Uma das finalidades do Plano Nacional de Educação era a superação do problema da falta de formação de professores em nível

superior, uma vez que, no Brasil, havia um grande número de professores “leigos” que lecionavam nas séries iniciais sem ter a devida habilitação em nível superior, conforme previsto na LDB (Barros, 2016, p. 83).

Porém, os desafios só aumentaram, pois segundo a autora “a meta da formação de professores para atender a demanda no prazo de dez anos não foi atingida, assim como a diminuição dos índices de analfabetismo e a melhoria dos índices de desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica” (Barros, 2016, p. 84).

Desde o início, a implantação e desenvolvimento deste plano foi marcada por lutas entre projetos, isto é, dois PNE’s: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Para Dourado (2010) ambos tinham prioridades diferentes no que se refere a abrangência, o financiamento e a gestão das políticas, cujas propostas possuíam perspectivas opostas de política educacional, de acordo com o autor elas traduziam dois projetos conflitantes do país. A respeito, Valente e Romano (2002, p. 98) ressaltam que

De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. OPNE da Sociedade Brasileira reivindicava o

fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público.

Porém, com classes sociais distintas existentes no país, as propostas estavam carregadas de interesses diferentes, cada uma em defesa de suas prioridades. De um lado um grupo enfatizava os objetivos da educação pública igualitária como prioridade, de outro defendia a manutenção dos interesses da classe dominante. No primeiro grupo encontra-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com destacado papel e desenvolvimento no período de inserção do Plano Nacional de Educação (2001-2011).

Foi através da promoção de debates que se efetivou sua participação ativa na “[...] construção da proposta de Plano Nacional de Educação – denominada Proposta da Sociedade Brasileira – por meio de suas reuniões anuais, dos Congressos Nacionais de Educação – CONED’s, e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, p. 13).

O projeto desenvolvido pela Sociedade Brasileira foi o aprovado, depois das longas discussões ocorridas na época da tramitação, cujos objetivos do PNE (2001-2011) foram:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, incluindo princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como a participação da comunidades escolar em conselhos escolares e equivalentes (Unesco, 2001, p. 26).

A lei 10.172/2001 visualizada na sua integralidade descreve, ainda, os pressupostos deste PNE diante das demandas brasileiras. A estruturação do documento, segundo Aguiar (2010, p. 710), deu-se em três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”.

Porém, Dourado (2010) alerta para as diferentes finalidades que o PNE teve, considerando o momento histórico que o Brasil vivenciava. Suas metas e diretrizes não se encontravam articuladas e o cumprimento desses princípios não era a preocupação, pois não atendia os interesses por ele defendidos, embora tenha contemplado grande parte das proposições da comunidade escolar e da sociedade civil.

A linha do tempo das políticas educacionais demonstra que em 28 de março a 01 de abril de 2010 aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

A CONAE (2010) possibilitou um espaço para que diferentes setores da educação pudessem se integrar e formular juntos as novas estratégias para a educação no Brasil, a partir disso foram sinalizadas as expectativas para a elaboração de uma outra proposta surgindo um novo Plano Nacional de Educação com vigência entre 2011 a 2020, cujo pressuposto do governo foi levar em consideração as principais demandas levantadas pela sociedade, além de considerar “[...] os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação” (Brasil, 2011, p. 2).

Devido o Plano anterior não ter alcançado o sucesso e os resultados esperados, por não terem sido efetivamente alcançados, muitas metas precisaram ser repetidas no PNE 2014-2024 sem significativas mudanças, essas repetições permaneceram em suas formulações, retomando o debate.

Em consonância a isto, Oliveira (2014) enfatiza que a educação seguiu perspectivas mercadológicas e neoliberais, que podem ser percebidas tanto na sua definição quanto na função social por ela exercida. Nesse sentido, a luta por resultados

aproxima o país dos princípios do Estado avaliador, onde perdeu-se “[...] a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria” (Oliveira, 2014, p. 225).

Uma das maiores discussões sobre o novo PNE girou em torno da meta 20, que trata do financiamento da educação, tendo sido aprovada a ampliação progressiva do investimento público em educação pública, devendo “atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p. 84). No entanto, o termo educação “pública” foi suprimido na Lei que aprovou o plano, dando abertura para o financiamento da educação ofertada por instituições privadas com o subsídio do investimento público (Barros, 2016, p.84).

De acordo com a autora, foram apresentadas 2.906 (duas mil, novecentos e seis) emendas com propostas de modificação, sendo aprovada e sancionada somente em 2014 com a Lei n. 13.005/2014 com vigência de dez anos, a contar da data de sua publicação, em 25 de junho de 2014. A análise do documento revela a importância que um PNE para o Brasil, torna-se incoerente com o que é visto na prática, já que o país passou três anos sem um plano, em virtude dos impasses da Meta 20,

especificamente, no que se refere a destinação de mais recursos financeiros para a educação pública.

Portanto, observar estas discussões e metas do PNE são necessárias, para uma melhor compreensão das intensas modificações educacionais que ocorrem dentro das instituições que formam professores para a Educação Básica, nos levando a refletir sobre mudanças e permanências que ocorreram no IFESP ao longo desses anos. O processo de aprovação do PNE ocorre permeado por polêmicas e envolve um processo de elaboração demorado, impactando diretamente na formação de professores, aumentando os desafios para a melhoria da qualidade da educação brasileira, para formação de professores e valorização da profissão docente.

De acordo com a Lei n. 13.005/2014, essas metas apresentam as seguintes definições:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de

vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A Meta 13, no item 13.8, estabelece “elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais [...]”, e o IFESP, enquanto instituição de ensino em educação superior, está inserido e assegurado nestas metas, haja vista ser uma instituição que oferece formação superior e continuada aos professores em serviço, com vistas à aquisição de novos conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica do nosso Estado, bem como a formação humana e cidadã aos profissionais da educação da rede pública em serviço, para que se atenda ao que preconiza a legislação.

A seguir, desenhamos nosso percurso metodológico na busca de sentidos e características comuns de um grupo de

professores, cujos critérios já foram expostos e pré-estabelecidos. É no sentido da profissionalização de professores que interagimos com as memórias no contexto prosopográfico, visando compreender a decisão e o processo do torna-se professor(a) no contexto de intergerações.

PERCURSO INVESTIGATIVO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

PERCURSO INVESTIGATIVO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS



8

Nossa pesquisa iniciou no ano 2020, momento pelo qual se estabeleceu a Pandemia Sars-CoV-2Covid-19. Salientamos que em virtude das condições pandêmicas, pela acentuada proliferação da Covid-19, o acesso do público ao IFESP no período de 20 de março de 2020 a junho de 2021, ficou inviabilizado, restrito aos funcionários.

⁸ Fonte: Acervo do Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP.

O contexto pandêmico, inicialmente, impossibilitou a realização de visitas ao IFESP e, conseqüentemente, fragilizou o acesso aos arquivos da biblioteca da instituição, pois os protocolos sanitários estabelecidos pelos órgãos governamentais foram bastantes rigorosos, porém, necessários. Nossa maior dificuldade foi com o acesso aos documentos físicos e memoriais de formação dos partícipes desta pesquisa, pois o acervo dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC, sobretudo aos memoriais e dissertações estão dispostos apenas de forma física/manual.

Entretanto, para a busca dos partícipes da nossa pesquisa, a princípio usamos como estratégia o uso das redes sociais, especificamente um grupo *WhatsApp* composto por professores da rede pública estadual e municipal do nosso estado, ou seja, um grupo de 165 docentes, no qual faço parte.

Na oportunidade, compartilhei no referido grupo a proposta da nossa pesquisa, que busca compreender por meio de suas memórias como se constituíram professores(as). Na ocasião, socializei os critérios de seleção para nossa pesquisa – professores, vínculo familiar e o IFESP enquanto instituição formadora, seguido do convite sobre a possibilidade de tornarem partícipes de nossa pesquisa, momento pelo qual foram identificadas 12 duplas de irmãos, isto é, 24 profissionais da educação. Na sequência realizamos o processo de seleção, ao dialogar individualmente com esses profissionais.

Inicialmente, o contato com os partícipes ficou sendo virtual, apenas pelas redes sociais, com chamadas de vídeo, trocas de mensagens pelo *WhatsApp* e e-mails. Utilizamos esses recursos para envio e recebimento dos termos de consentimento autorizando a pesquisa e acesso aos memoriais, bem como para troca de informações, compartilhamento de documentação e envio do questionário semiestruturado.

Foi a partir desses diálogos, via redes sociais, que passamos a lançar um olhar minucioso sobre a composição do grupo de professores(as), com o objetivo de selecionar as produções acadêmicas significativas para esta pesquisa. Dessa forma, importante observar a tabela a seguir, que mostra os principais critérios de escolha:

Quadro 2 – Critérios de seleção dos partícipes da pesquisa

IDENTIFICADOS (12 DUPLAS / 24 PROFISSIONAIS)		SITUAÇÃO
5 DUPLAS	FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DISTINTAS	❑ DESCARTADAS
	PROFESSORES	
3 DUPLAS	FORMAÇÃO NO IFESP	❑ DESCARTADAS
	UM DOS PARES TÉCNICO DE SECRETARIA	
5 DUPLAS	FORMAÇÃO NO IFESP	■ SELECIONADAS (8 professores/as)
	PROFESSORES	

		OBS: Uma dupla não autorizou a pesquisa)
<input type="checkbox"/> MOTIVO DO DESCARTE / <input type="checkbox"/> MOTIVO DA SELEÇÃO		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nesse diálogo, identificamos que em 5 duplas eram irmãos e professores, porém um em cada par não havia realizado a formação em nível superior no IFESP, sendo descartadas. Na sequência, também identificamos que 3 irmãs de duplas distintas não eram professoras, um desses pares trabalhava como técnico(a) de secretaria das unidades de ensino, apesar de ambas terem passado por formação no IFESP, por sua vez, também foram retiradas da lista dos pesquisados. No entanto, 5 duplas atenderam aos requisitos da nossa pesquisa, constituindo o número de 10 professores/as, porém 1 dupla não autorizou a pesquisa, integrando a pesquisa 4 duplas com o número de 8 professores/as.

Com a flexibilização dos protocolos sanitários e liberação de acesso aos arquivos da biblioteca, seguimos com a garimpagem inicial nos memoriais de formação. Findado este processo, dispomos os selecionados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Grupo de Professores

AUTOR / ANO	TÍTULO DO MEMORIAL	GRAU DE PARENTESCO	CURSO
Sirino, 2005	Contar histórias: aprender e ensinar	Irmãs	Curso Normal Superior
Câmara, 2003	O sentido de ser professor: da ação à reflexão		Curso Normal Superior
Alves, 2004	Trajetória de uma educadora	Irmãos	Curso Normal Superior
Ribeiro, 1997	Trajetória de um educador		Pedagogia
Bernardo, 2016	Reflexões sobre minha aprendizagem: da vivência no lar à experiência em sala de aula	Irmãs	Pedagogia
Carvalho, 1995	Reflexão e pesquisa: Bases para a construção da competência Pedagógica		Formação de professores 1ª a 4ª série Ensino Fundamental de 1º grau – licenciatura plena.
Silva, 2003	Rupturas e continuidades: aperfeiçoamento a prática docente	Irmãs	Normal Superior
Santos, 2013	Memórias que tecem histórias		Letras – habilitação em Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No quadro 3, podemos verificar as diversas fases da formação docente no contexto dos 25 anos de formação em nível superior, identificados pelo autor/ano de formação e o curso, desde o período da instituição enquanto IFP (1994 – 2001) com a Formação de professores de 1ª a 4ª série Ensino Fundamental de 1º grau – Licenciatura Plena (1995) e Pedagogia (1997), vinculado à UERN para certificação, ao IFESP com os cursos de Formação Normal Superior (2003 e 2004), Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (2013) e Pedagogia (2016), esses com certificação própria emitida pelo IFESP .

DIALOGANDO COM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: VIDA E TRABALHO

Para a compreensão das memórias da identidade profissional deste professorado da Educação Básica do nosso Estado, estabelecemos diálogos com os professores(as) selecionados(as) na pesquisa documental nos Memoriais de Formação. Eles nos ofereceram elementos relevantes para o entendimento de seus itinerários acadêmicos, em concordância ao que afirma Halbwachs (1990, p 31) quanto ao contexto das memórias coletivas:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo

tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas.

Desse modo, o passado é construído quando ressignificado pois estabelece uma relação com o presente, com a história dos indivíduos no grupo que representa. Dentre as discussões contemporâneas está o investimento tardio na formação em nível superior desses profissionais da educação. A esse respeito, Veiga e Amaral (2002, p. 99) discorrem:

Nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e pronunciamentos oficiais [...]. Enfim, contribuiu, para que a prática da docência fosse tratada como um espaço autônomo e impulsionador de transformações sociais.

No processo dessas mudanças, um fato comum confirmado nas evocações dessas memórias foi a presença de uma formação “tardia” em nível superior, destaca Bernardo (2016, p. 23): “Hoje, reflito que a demora para o meu aprendizado e o meu despertar para a docência contribuíram fundamentalmente para o meu amadurecimento como pessoa e cidadã”.

Neste ínterim, mesmo com o desejo de uma formação superior ao terminar a formação em nível de Segundo Grau/Magistério (formação comum a todos os professores

selecionados), essa formação “tardia” somente foi alcançada próximo dos 30 anos de idade, algumas depois dos 45 anos, mediante exigência do curso de licenciatura em nível superior para atuação na Educação Básica de acordo com o que estabelece o Art. 62 da LDB 9.394/96, citado anteriormente.

Tais evocações e registros, segundo Melo (2005, p. 7) apontam:

[...] para um significativo deslocamento das representações docentes, bem como permitem afirmar a hipótese inicialmente posta de que a profissionalização docente acontece não apenas de maneira tardia, como também vem provocando uma ressignificação dos referentes identitários desses profissionais para o debate da formação de professores da Educação Básica.

Desse modo, a utilização de suas evocações, bem como das fontes escritas pelos próprios indivíduos envolvidos, isto é, os memoriais de formação, oportunizam o afloramento das diferentes faces constitutivas do ser professor/a, pois “a escrita supõe uma transmissão fiel da origem, um estar lá do começo que atravessa, indene, os avatares de gerações e de sociedades mortais” (Certeau, 2007, p. 217). Ainda segundo o autor, “este objeto verdadeiro transporta do passado para o presente os enunciados que produziu sem sair de seu lugar, uma enunciação principal e fundadora”.

É nesse contexto de relações do passado com o presente que se constitui a identidade da formação dos professores participantes dessa pesquisa, vinculados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (séries iniciais).

Assim, a apreensão dos elementos constitutivos das representações do professorado, refletem os elementos estruturadores e definidores das identidades, de forma que

[...] a formação docente tem sido alvo de diversas mudanças, sendo delineada de acordo com inúmeros formatos e modelos através de tempos e espaços diversificados, compondo assim, estatutos e propostas curriculares diferentes em diferentes níveis de qualificação (Melo, 2005, p. 8).

É no contexto dessas representações, historicamente situadas, que não podemos deixar compreender o indivíduo sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, política e econômica. Isto é, observa-se que há pertinência nas discussões sobre o campo da formação de professores, no que concerne às dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas da profissão.

Com relação a esse aspecto, Kuenzer (2011) afirma que a formação de professores reflete os percursos formativos que realizaram no interior de instituições de ensino superior. Assim, na análise inicial dos processos formativos dos memoriais, verificamos que a maioria dos professores tiveram

incentivo dos pais ou de familiares. A esse respeito, Carvalho (1995, p. 15), destaca em suas memórias formativas que “ao terminar o científico e sendo reprovada no vestibular foi [...] convidada pela Madre superiora do Colégio [...] para fazer o pedagógico gratuitamente [...]. Aceitei o convite, mais por influência de meus pais, na época”.

Se cria, a partir do exposto, relações coletivas das quais Freire (2011, p. 92) nos diz que “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

Halbwachs (1990), por sua vez, nos diz que para se recordar é necessário que o nosso pensamento não deixe de concordar com as lembranças que temos a capacidade de evocar. O autor enfatiza que

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (Halbwachs, 1990, p. 39).

Assim, é preciso assinalar que para recordar um evento passado a nossa mente necessita revelar sinais de fatos ocorridos, mediados pela linguagem, revelando um conjunto de testemunhos, lembranças da convivência em grupo, a partir de uma memória individual e que, portanto, carrega “marcas” da memória coletiva.

Para o autor, a lembrança é pensada como “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores”, da qual “a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (Halbwachs, 1990, p. 91). O autor, identifica que ao lado da memória coletiva, há também a chamada memória individual.

Vejamos que a chamada da memória individual toma como referência sinais externos na qual o indivíduo está inserido e entendida como um ponto de vista sobre a memória coletiva, sendo esse indivíduo influenciado pelo contexto prosopográfico que se define como um “universo de pessoas a ser estudado e propõe um conjunto de questões sobre seu perfil e atuação” (Ferreira, 2002, p. 29).

Observando esses sinais, identificamos nos memoriais que o perfil dos pais desse professorado sinaliza baixa escolaridade justificado, na maioria das vezes, pela falta de oportunidade de escolarização. Todavia, passaram a incentivar

os filhos para uma realidade diferente, acreditando que essa diferença se faz pela educação.

A docência por diversos motivos se tornou inspiração, influenciando diretamente na escolha da profissão no contexto do magistério. Além de incentivo dos pais, para Oliveira (2013, p. 24) as irmãs são “referências de educadoras de qualidade”.

A docência em família se tornou um campo aberto de possibilidades para construir redes interativas entre eles, que justificam a escolha da profissão docente. O cruzamento destas informações, ou seja, o corpus prosopográfico, nos leva a compreender os aspectos geracionais que influenciam nessas escolhas. Os grupos se definem por suas propriedades relacionais e/ou por imagens recíprocas, ou pela capacidade em impor uma imagem dos outros a si mesmo e vice-versa.

Os memoriais de formação revelam que foram as esferas da vida social e as dimensões do trabalho pedagógico, no conjunto de suas experiências e no processo de escolarização desses professores, que constituíram profissionais para o exercício do magistério. Beltrán Núñez e Ramalho (2008, p. 3), reforçam que

No que se refere às representações sobre a “profissionalização” elaboradas pelos professores, elas surgem a partir dos discursos sociais, das posições culturais, dos “habitus” profissionais, das experiências que eles têm como sujeitos que desenvolvem uma

atividade social específica, das suas experiências como alunos, das relações com outros colegas e com outros profissionais no contexto de suas práticas profissionais.

As representações e sistematização das memórias desses professores evocam uma identidade profissional que se construiu a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais do ser professor, da revisão das tradições e de oportunidades na docência.

No contexto das oportunidades, Oliveira (2013, p. 19) revelou: “Em 2000, fui convidada a trabalhar em uma escola particular [...]. Com o início do meu trabalho como professora, fui seduzida a me capacitar”. Freire (2011) nos diz que a nossa capacidade de aprender, decorre a de ensinar e isso ocorre ao pensar no dever que tenho como professor.

Assim, as identidades de alguns desses professores foram construídas ao longo de seu percurso como profissional do magistério, ficando evidente o dualismo histórico entre trabalho e educação. A esse respeito Beltrán Núñez e Ramalho (2008, p. 4) ressalta que

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos

profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

Para os autores, a profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência, que definem as relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. As análises dos Memoriais revelam diversas características, marcas, motivos e acontecimentos no processo do tornar-se professor(a).

As metodologias de ensino se constituem como um desses motivos pela carreira do professorado. Para Ribeiro (1997, p. 13) o que o levou à docência foi “a insatisfação com o sistema educacional, político, econômico e social no Brasil. A discordância dos métodos e técnicas aplicadas durante meu percurso de estudante e um sonho de trabalhar com crianças e jovens adolescentes”.

Entretanto, foi sua insatisfação com o método educacional que lhe foi imposto na fase inicial do seu processo educacional, que despertou a rebeldia de buscar a profissionalização do magistério: “Assim, sistemas formativos considerados ultrapassados e práticas desacreditadas têm sido

frequentemente implicadas a serem substituídas” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 133).

A respeito dessa rebeldia Freire (2011, p. 112-113) enfatiza: “[...] prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam”. Desse modo, a rebeldia permite romper e renovar concepções e metodologias no processo de ensino aprendizagem, exatamente o que vem ocorrendo ao logo dos anos no país, isto é, as diversas mudanças no sistema educacional brasileiro.

Contudo, “as transformações sociais, política e econômicas das últimas décadas mudaram o mundo e também o papel da educação. É necessário, portanto, redefinir o papel do educador, aprender a ser professor no contexto atual [...]”, conforme diz Silva (2003, p. 13). A formação de professores deriva de uma prática reflexiva, cujas “formas de aprendizagem são consideradas como um tipo específicos de atividades a realizarem-se com o objeto de estudo, no contexto atual, no qual a teoria aparece como um elemento norteador e de reflexão e de pesquisa da práxis” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 147).

No seu memorial de formação, Silva (2013, p. 13) afirma: “minha escolha pela profissão foi resultado de uma profunda convicção de que era esse mesmo o caminho profissional que eu sempre desejei percorrer”.

Nóvoa (1991, p. 91) nos dá uma pista dos traços sociológicos para a decisão consciente pela docência: “[...] um professor primário passa de um papel (o de estudante) para seu oposto (o de professor)”, podendo dizer que o serviço é o crucial de sua profissionalização. Os professores em serviço trazem para a profissionalização a reflexão da práxis, visando a melhoria da qualidade no ensino, a adoção de novas metodologias implicando nas suas práticas da sala de aula.

Alves (2004), em seu trabalho de conclusão de curso, escreve sobre marcas da escolarização deixadas em sua infância:

A professora sempre se colocava como centro do processo de ensino ordenando-o de forma lógica com sua competência e autoridade. Esta competência consistia no domínio do conteúdo que desenvolvia. [...] As aulas consistiam simplesmente no repasse dos conteúdos. A professora não respeitava as individualidades dos alunos, se preocupava em aplicar o conteúdo exigindo atenção total deles (Alves, 2004, p. 8).

A narrativa nos conduz a perceber a presença da educação bancária, na qual os conteúdos são automaticamente desligados da situação existencial do aluno e há predominância da exposição oral do professor, teoria antidualógica e opressora, encontra sua possível ação, ou seja, uma relação de poder unilateral, visão epistemológica de transferência de informações e fatos, cultura do silêncio e do falso saber. Dessa

maneira, a formação em nível superior foi uma busca de práticas integradoras que, segundo Henrique e Nascimento (2015, p. 68),

[...] são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica. A rede epistêmica é caracterizada pela efetiva relação entre noções, conceitos e paradigmas que se articulam entre si para a compreensão de uma dada realidade. O estabelecimento do pensamento sistêmico propicia maior acuidade e coerência durante o processo de apropriação de conhecimento, de maneira que o ato de conhecer sempre se fundamenta no movimento de interdependência entre a visão macro, cósmico-holística e a visão micro, nano-analítica.

Nesse sentido, para Paulo Freire (2011, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, dessa forma, o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, pensando e aprendendo juntos.

Freire (2011, p. 63) reforça a concepção de que

[...] ao pensar, sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa

em que aquele respeito que deve sei que tenho que ter com o educando, se realiza em um lugar de ser negado.

Essa é uma reflexão crítica permanente que revela uma série de virtudes que sem ela não é possível diminuir a distância entre o que fazemos e o que dizemos; consiste no esforço de diminuir a distância entre o discurso e a prática, assim ele adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Corroborando com o autor, a professora Alves (2004, p. 7) revela em seu memorial que “ao rever o meu passado, é que encontro explicações para fazer uma análise crítica da minha trajetória estudantil e profissional”. Na memória desta trajetória em destaque se vincula a tempo e lugares e “cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo, por que todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida em sua sociedade” (Halbwachs, 1990, p. 160).

Assim, os papéis desempenhados por esses atores possibilitam, no contexto prosopográfico, que as trajetórias individuais não são as mais importantes, o primordial, mas a grande preocupação é entender o conjunto de um perfil coletivo do grupo de atores, no sentido de compreender a busca da profissionalização influenciada pelo outro.

Ao longo das análises das histórias formativas presentes nos memoriais, o processo de formação desse professorado foi se consolidando por meio de oportunidades, opções e intenções da profissão.

Alguns professores, além de demonstraram terem sido influenciados por parentes, tornaram-se docentes como estratégia de ascensão profissional com a obtenção do nível superior e de títulos para o currículo. Nesse sentido, segundo Pimenta e Lima (2004), a identidade profissional vai sendo construída nas experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade.

Também se abstraiu nos escritos dos referidos memoriais que era comum estudantes sem formação específica para a docência atuarem, principalmente, no processo de alfabetização de crianças e jovens. Essa interpretação é baseada nas memórias formativas da professora Câmara (2003, p. 15) ao revelar que “quando cursava a 8ª série [...] comecei a lecionar em uma escola particular”.

Por meio das linhas de seu Memorial, Sirino (2005, p. 20) reforça: “[...] mesmo sem ter concluído o primeiro grau (Ensino Fundamental) e sem imaginar o que era um planejamento. Desse modo, me tornei professora [...]”. Por isso, ressaltamos o que Freire (2011, p. 25) nos leva a refletir que “ensinar é muito mais que um verbo transitivo relativo”, sucedem à procura de

inteligibilidade das diversas dimensões da conexão entre teoria e prática com a intenção de produzir a aprendizagem.

Todos os sujeitos desta pesquisa buscaram no processo de formação e profissionalização em nível superior a criação de possibilidades de viver a autenticidade exigida pela prática de aprender a ensinar. Itinerários formativos que os levaram à crítica e à recusa de determinados métodos de ensino, professores que foram além de seus condicionantes. Crenças expressas: “Como professor preciso me mover com clareza sobre minha prática. Preciso conhecer diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro ao meu próprio desempenho” (Freire, 2011, p. 67).

Os memoriais analisados tratam sobre a identidade docente de quatro professores, que tiveram a oportunidade de lecionar e/ou desenvolver atividades educacionais antes mesmo de uma formação específica para a docência, processo pelo qual passaram a se identificar com o fazer profissional, pois viram na docência uma maneira rápida de ingressar no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família.

Este é um processo de construção do sujeito historicamente situado que, de acordo com estudos de Pimenta (2002), vai adquirindo estatuto próprio e legalidade e que emerge num contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades. Para esse público, o acesso à educação e à formação em nível superior influencia na consistência do

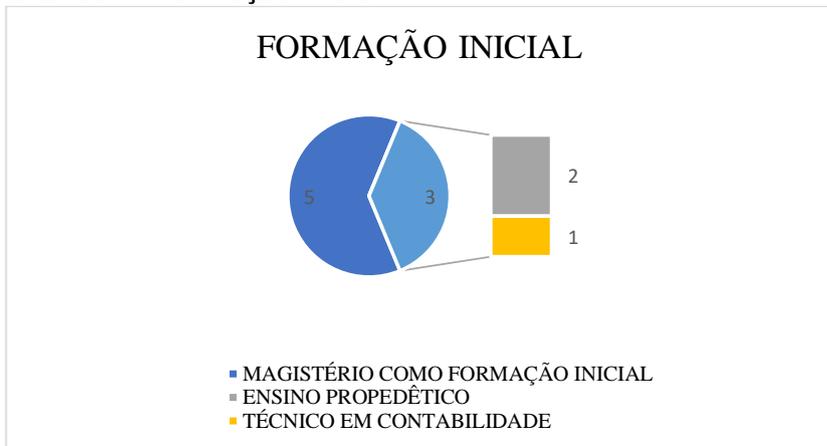
trabalho docente, na qualidade das práticas, contribuindo com os processos de (auto)formação.

Também foram observados nos memoriais que todos os professores selecionados obtiveram o curso técnico de nível médio do magistério. Porém, os memoriais revelaram que para três desses professores o curso de magistério em nível médio se deu por meio do reingresso à formação em nível médio, em busca de habilitação específica para o magistério.

A respeito desse aspecto, Ribeiro (1997, p. 13) nos diz: “No ano de 1986, ingressei no magistério no segundo 2º ano por já ter concluído o segundo grau”. E Oliveira (2013, p. 19) salienta: “No ano 2001, resolvi voltar aos bancos escolares, depois de casada e mãe de três filhos, voltei aos estudos, agora para cursar o magistério”; e a professora Carvalho (1995, p. 15) acrescenta: “na época tal atitude foi compreendida por muitos como uma regressão”.

Sobre os participantes, considerar o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Formação inicial

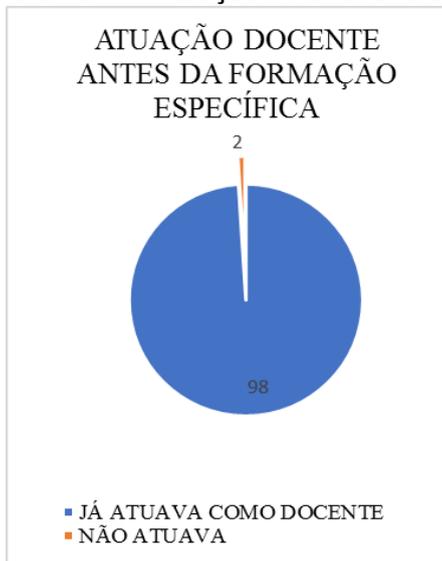


Fonte: Elaboração própria, 2021.

O gráfico demonstra que para a maioria desse professorado foram as oportunidades e as experiências laborais na docência que a levou a seguir a carreira docente e a se especializar, inicialmente em nível médio profissionalizante e, conseqüentemente, na formação em nível superior em virtude da exigência da LDB nº. 9.394/96, tanto na perspectiva de uma realização pessoal, como na busca de oferecer uma educação de melhor qualidade.

Assim, os memoriais nos revelam a atuação de docente sem formação específica, o que pode ser demonstrado, de modo quantitativo, no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Atuação docente antes da formação específica



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Alguns já atuavam na docência e, com as exigências de habilitação específica para a docência, a busca pela formação específica passa a se efetivar na educação brasileira. Assim, notamos uma batalha para os educadores inaugurarem processos formativos sem terem licença para se afastarem das escolas em que atuavam, realizando a formação continuada em serviço. Nesse sentido, o processo de profissionalização em nível superior

[...] implica também na mudança de postura do professor, ou seja, na contemporaneidade, o professor não deverá apenas reproduzir o conhecimento, mas ir além desta mera

reprodução, isto é, interpretar e intervir enquanto copartícipes de um processo educacional de qualidade e que atenda às necessidades básicas sociais do ser humano em desenvolvimento permanente. Investigar para intervir, colaborar, tornar-se parceiro, carece de experiências formativas que disponibilizem mecanismos, espaços reflexivos e, principalmente, interação teoria/prática, em que o próprio contexto escolar esteja articulado com os contextos de formação inicial, continuada e em serviço (Vale; Tavares, 2016, p. 165).

Essas mudanças visam renovar concepções de ensino - aprendizagem por meio de uma formação cidadã e amadurecimento intelectual por meio de formação específica para docência. De acordo com os registros, eles veem este processo de profissionalização como a oportunidade de valorização e ascensão profissional, sendo essas uma luta constante dos professores.

A esse respeito, Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier, (2004, p. 62) enfatizam que “a profissionalização só representará um progresso, do ponto de vista social, se o aumento do nível de instrução das novas gerações se tornar suficientemente prioritário para que possamos lhe dar um novo valor”.

Ainda segundo as autoras, qualquer processo de profissionalização passa por determinadas fases decisivas, tais como o nível de formação do profissional, o salário, o conjunto de

encargos, o grau de autonomia, englobando valores de toda ordem.

Com a necessidade de oportunizar ao professorado vivências de atividades criativas, não somente no nível prático, mas teórico também, a formação docente (inicial e continuada) constitui-se também, e talvez, como um dos elementos mais importantes nos campos da escolarização formal, e assim passa a ser compreendida como potencialidade inerente e formativa do sujeito em sua vida.

Alguns percursos formativos desses professores se desenvolveram em meio ao processo de maternidade e paternidade como destaca o professor Ribeiro (1997, p. 12): “Aos quinze anos me casei e aos 16 anos fui pai”. Dessa forma encararam a responsabilidade de sustentar a família e/ou de contribuir com o sustento da mesma, aumentando os desafios, tanto no processo formativo como nas suas atividades pedagógicas.

Em virtude das suas responsabilidades no contexto familiar, esse processo formativo tornou-se *“muitas vezes, exaustivo e desafiador, porém, necessário ao ter que conciliar família, trabalho e formação profissional”* (Professor 3). Nas memórias formativas, a profissionalidade docente e a prática educativa desses professores vão além da didática.

Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 64) dizem que “o processo de construção da identidade profissional não é

um processo natural, mas um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo”. Ou seja, são condições que não são dadas de forma espontânea ou impostas, mas que a tomada da consciência da profissionalização ocorre mediante os desafios da docência, que possibilita a compreensão da sua identidade profissional. Para as autoras,

A ideia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e complexos fatores, confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional, como um projeto de formação continuada. Nesse projeto, a formação inicial é o exercício da profissão enquanto profissional, se considerarmos que as representações da profissão e as práticas que se podem assumir no período da formação “pré-profissional” marcam um estilo, um agir, face aos problemas educativos no contexto escolar (Ramalho; Carvalho, 1994, p. 66).

Partindo desse pressuposto, isso nos leva a refletir sobre a formação inicial e suas relações com os diferentes fatores e desafios que contribuem para essa profissionalização de professores/as. Nas narrativas dos itinerários educativos dos memoriais desse professorado foram observados relatos de educação bancária, marcados pelo autoritarismo, em que a figura do professor era o fator de fala e a dos estudantes o da escuta.

Portanto, ao ingressar na docência Ribeiro (1997, p. 19) enfatiza “a necessidade de uma educação libertadora”. Para Freire (2011, p. 26),

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estática e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

De acordo ainda com o autor,

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. Isto que nos leva de um lado à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que não está fadado a fenecer [...], não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o erro do autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo (Freire, 2011, p. 27).

Portanto, nos relatos desses professores, foram observados a capacidade de ir além dos condicionantes, “mantendo vivo o gosto da rebeldia, arriscando-se e se aventurando na curiosidade e na capacidade de aprender

(Professor 3), pois “não é na resignificação, mas na rebeldia em face das injustiças que afirmaremos” (Freire, 2011, p. 87).

A busca de uma educação emancipadora o levou a insistir no seu processo formativo na busca da ação libertadora, contrária à acomodação, por meio de ações concretas de enfrentamento a toda e qualquer situação de injustiça, em virtude de condições e experiências materiais negadas (Professor 3).

Assim,

Cabe à educação promover em todos os sujeitos a capacidade de apropriação crítica do seu presente a fim de tomarem decisões sobre um futuro, que responda aos interesses e desejos pessoalmente construídos com base numa lógica de solidariedade e justiça (Caride, 2005, p. 285).

Na perspectiva deste compromisso com a mudança dos indivíduos, “como experiência a vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (Freire, 2011, p. 33), uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

Rompendo com atitudes de inércia e de conformismo, outros fatores importantes foram abstraídos dos escritos destes itinerários de formação docente. Dois dos professores selecionados enfatizaram a sua identificação com a docência “*não só pela vontade de aprender coisas novas e contribuir com o processo*

de escolarização da sociedade e ter contato com as pessoas, com o objetivo de aprender pelas trocas de experiências, mas principalmente, por ver a docência como um processo de transformação social” (Professor 8).

Para Freire (2011, p. 33), nossa capacidade de aprender está “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade e nela intervir, recriando-a” [...]. Mulheres e homens são os únicos seres que, social e historicamente, tornam-se capazes de aprender e é nessa aprendizagem que motivam os alunos a se entenderem como parte de uma sociedade; é reconhecer os educandos como sujeitos da história em uma relação horizontal, de equidade, sendo o diálogo, a troca e a experiência como traços essenciais para essa transformação social, com consciência dos seus papéis na sociedade, na condição de seres históricos.

O autor salienta que o novo momento na construção da vida social não é exclusivo de uma pessoa e, nesse contexto, Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 26) defende que essa “prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob o pressuposto explícito dos projetos educativos nos quais expressam interesses e contradições diversas”.

Entretanto, aprender é um ato de conhecer a realidade, essa é uma prática política, que pode libertar as pessoas de sua ignorância social e possibilitar a lutar pelos direitos básicos,

tornando-os capazes de pensar e analisar o mundo de forma diferente.

Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier, (2004, p. 66) enfatizam que “é necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão”. Isto é, para a autora o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que está inserido num projeto de vida segundo suas necessidades e possibilidades e que os professores constroem sua profissão ao longo da vida se considerarmos as representações e as práticas que se assumem no período de formação. Isso em razão de que, ainda de acordo com a autora, “o processo de identidade profissional não é um processo natural, mas um processo social e histórico[...]” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 64), pois “a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade e, outro externo, que é o profissionalismo ou profissionalismo” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 51).

No primeiro aspecto, o professor adquire conhecimento necessários ao desempenho de suas atividades docentes, saberes próprios da profissão, e no segundo, respectivamente, uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. Sendo assim, Ribeiro (1997, p. 9) diz: “Comecei a perceber que uma sociedade só se faz justa quando seus atores

sociais percebem que o aprendizado faz parte do seu processo de mudança social”, isto é, refere-se “à reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho [...] com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 52).

Assim, o processo de formação é um processo político em que a atividade docente vai além dos muros de suas salas de aula, sobretudo porque a docência exige um preparo específico, ou seja, esses dois aspectos que a autora defende é um processo dialético, articulados um ao outro, de construção social. Implica, ainda, a busca e a obtenção da autonomia, de “espaço que o professor possa transitar com liberdade, pois não é qualquer um que possa exercer a profissão, mas apenas aqueles que foram preparados e mantenham competências necessárias para tal” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 53 - 54).

Não obstante, o professor, segundo a autora, precisa “fazer valer sua prática o que exige mobilização de saberes, valores, atitudes, ética, de um saber-fazer” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 54), pois este comportamento constitui o início da consciência de que para se ensinar não basta apenas dominar conteúdos, são necessários métodos de ensino e estratégias democráticas para desenvolver a docência de forma significativa e eficiente.

Partindo desse pressuposto, foram observados nos memoriais uma forte crítica à pedagogia tradicional, atacando exatamente hábitos e rotinas mecânicas adotadas pelos educadores, com regras repetidas, ritualizadas, não questionadas, como afirma Câmara (2003, p. 16):

As atividades que desenvolvia partiam sempre de modelos e padrões encontrados nos livros didáticos em que o aluno cobria tracejados, ligava figuras a figuras, copiava letras, pintava desenhos prontos, sem, no entanto, oferecer condições para que as crianças construíssem seus próprios desenhos.

Percebe-se nas memórias formativas que a busca de formação em nível superior surge como estratégia de mudança social, tanto para ascensão na profissão como na busca de um novo conjunto de hábitos e ações que vão de encontro às respostas executadas de forma mecânica desenvolvidas em suas infâncias e impostas pela pedagogia tradicional.

A professora Câmara (2003, p. 16), revela que “aplicava o método, porque era o único que conhecia, por ser aquele que com o qual fui alfabetizada e o que me foi imposto a trabalhar. [...] não sabia se estava certo, mas com vontade de acertar. Este fato determinou minha opção pelo magistério”.

Ao longo de suas formações, a pedagogia desses profissionais rompe a tradição da ordem, de regras, muitas vezes,

adquiridas pela repetição e passa a construir a docência com argumentos em nova pedagogia com bases empíricas com racionalidade científica, objetiva e experimental, dando a oportunidade ao seu público de sala de aula a oportunidade que nunca tiveram: a liberdade de se expressar, questionar, trocar experiências e conhecimentos prévios, ou seja, proporcionando um ensino mais democrático de interações no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse sentido que Carvalho (1995, p. 23) nos diz: “Antes do curso [...] Na minha ignorância cometi erros que só hoje vejo à medida que vou tendo embasamento teóricos [...], não dava oportunidade as crianças de falarem e questionarem achava-me *dona do saber*”. Isso condiz com as palavras Freire (2011, p. 83) quando ele afirma que “como professor devo saber que sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”. Segundo o autor a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto, pelo contrário, estimula a reflexão crítica sobre a própria pergunta para que professor e aluno assumam seus papéis de forma aberta, curiosa, indagadora e não passiva, como diz Freire (2011, p. 84), que “sua sala de aula seja um desafio e não uma cantiga de ninar.”

Ainda sobre esse aspecto, Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 67) reforçam que “o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação de

uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo”.

A docência assume um modelo que propõe tornar o professor um profissional da educação, que assume a relevância no magistério, no contexto de suas práticas na educação, na profissionalização docente. Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 60) afirmam que existem alguns pontos que são essenciais dos quais não podemos abrir mão:

O primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que defina o perfil profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão de *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores

As profissões no geral abrigam um conjunto de conhecimento que lhes são característicos, porém, segundo a autora, a situação dos professores face a sua identidade profissional, é problemática, tendo em vista que “as profissões tradicionais são seletivas no recrutamento de seus membros, segundo critérios bem definidos, à docência é uma atividade de massas” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 60-61). Para

a autora a massificação da atividade docente foi um fator que influenciou negativamente, pois não suscitou respostas positivas a qualidade do serviço desta atividade.

Percebe-se ainda nas memórias formativas que a relação com o coletivo compreende o desenvolvimento profissional, uma vez que o desenvolvimento de competências individuais é necessário, porém não são suficientes, pois ele acontece com a dinâmica dialética compartilhada no contexto da mudança, baseado na reflexão, sobretudo porque, segundo Sirino (2005, p. 11), “atualmente os professores buscam melhorar sua prática através de uma maior formação profissional”.

Em vista disso, a profissionalização docente convida o professor a construir e reconstruir suas respostas e é acompanhada por uma autonomia crescente em relação às respostas estereotipadas de práticas anteriores, proporcionada pela elevação do nível de qualificação.

Ainda segundo a escrita da professora Sirino (2005, p. 21 - 22):

[...] comecei, então, a buscar minha realização profissional, pois sentia que poderia cada vez mais melhorar a minha prática. [...], devo a melhoria do meu trabalho ao curso Normal Superior, pois foi através dele – nas aulas práticas e/ou teóricas – que ampliei meus conhecimentos, refletindo sobre o meu fazer pedagógico.

Assim,

[...] por formação profissional entendemos o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, ética, hábitos, inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional” (Ramalho; Beltrán Nuñez; Gauthier, 2004, p. 84).

Isto é, se observa que o processo formativo é um fator determinante para a realização profissional, seja na dimensão social sobre a necessidade de mudanças e aperfeiçoamento no campo profissional e/ou na dimensão individual. O que está em jogo é a condição do professor como pessoa, uma vez que, segundo a autora, a formação e especialização do saber ocorrem como uma exigência do mundo moderno.

PROFISSÃO PROFESSOR: CONTEXTUALIZAÇÃO DA IDENTIDADE, PROCESSO FORMATIVO E A DOCÊNCIA

PROFISSÃO PROFESSOR: CONTEXTUALIZAÇÃO DA IDENTIDADE, PROCESSO FORMATIVO E A DOCÊNCIA



Com o objetivo de continuar compreendendo o processo formativo dos professores em referência, nesta etapa foi realizada uma pesquisa por meio de um questionário semiestruturado, cujo objetivo é traçar uma análise sobre o contexto formativo em que os docentes estão inseridos e cujo recorte temporal corresponde ao período de 1995 a 2019, sob o

⁹ Fonte: <https://www.cspb.org.br/>.

respaldo do Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como citamos anteriormente.

A pesquisa adotada no presente estudo é do tipo mista, pois incorpora elementos de origem qualitativa e quantitativa, com o predomínio de aspectos qualitativos, pois, para Creswell (2007, p. 48), “se o pesquisador avançar em um estudo simultâneo com igual peso e ênfase nos dados qualitativos e quantitativos, então a literatura pode assumir forma qualitativa ou quantitativa”.

A estratégia de investigação selecionada foi a dos métodos simultâneos. Segundo Duarte (2005, p. 62), esta “é uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las de forma estruturada” e com aplicação dos roteiros semiestruturados. Esse recurso se justifica em buscar uma visão mais aprofundada visando estabelecer um ordenamento quantitativo por meio de gráficos, integrando as informações obtidas para interpretação e análise qualitativa dos dados considerando os atributos mais importantes no contexto das memórias formativas.

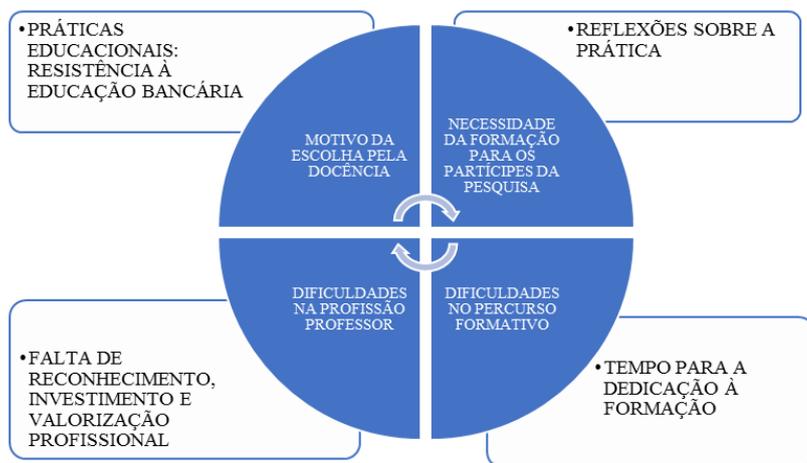
DIALOGANDO COM OS PARTÍCIPES: MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS NOS QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS

O roteiro semiestruturado se desenvolveu abordando três aspectos: a escolha pela profissão docente; o período de formação docente no IFESP e sobre a profissão professor, como consta em Apêndice A.

Por meio da análise das memórias nos questionários, as identidades, intenções, dificuldades e desafios foram se configurando na construção prosopográfica (cruzamento de dados em comum de um determinado grupo concebidos por suas lembranças) de forma a ampliar informações sobre o nosso objeto de pesquisa.

As respostas dos partícipes da pesquisa revelaram análises pessoais mais profundas que dialogaram com categorias de análise tais como: identidade, formação/profissionalização e trabalho. A imagem do organograma a seguir se organiza na tentativa de ilustrar as principais informações alcançadas durante nosso processo investigativo.

Figura 3 – Organograma / Construção de análise



Fonte: Elaboração própria, 2021.

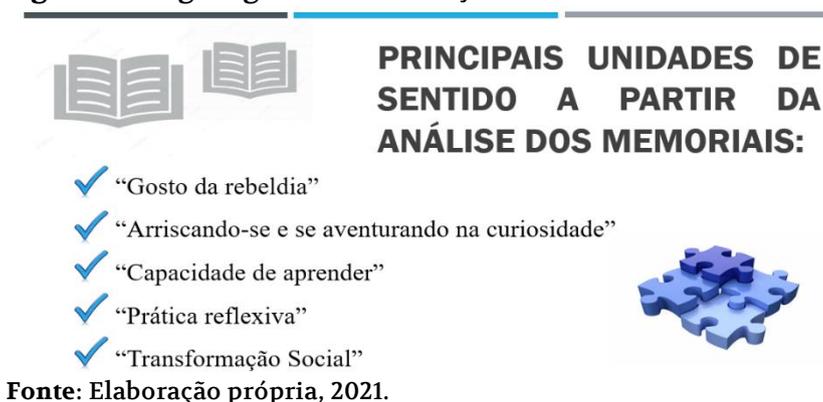
A imagem acima estrutura informações obtidas na análise dos memoriais reunindo concepções sobre o processo formativo que passaram a se relacionar com as categorias de análise selecionada caracterizando de forma mais objetiva o nosso campo de pesquisa, pois foram a partir das motivações, reflexões, necessidades e dificuldades identificados nos memoriais de formação que passamos a dialogar com os partícipes desta pesquisa na busca da construção do conhecimento empírico.

É no contexto do diálogo com as principais categorias de análise que nosso processo investigativo interage com as memórias formativas dos partícipes desta pesquisa e se propõe evidenciar os indivíduos como protagonistas nesse processo, sendo este nosso maior diferencial para a interpretação da

historicidade da importância do IFESP no contexto da formação docente do nosso estado.

Tais categorias passam a constituir unidades de sentido que se estruturam a partir das análises dos discursos dos partícipes. Segundo Moraes (2003, p. 195), as unidades de sentido analisadas “são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos [...]”, cujo processo de construção é um movimento gradativo de explicitação e refinamento. Sendo assim, as principais unidades identificadas durante o processo investigativo encontram-se sequenciadas a seguir.

Figura 4 – Organograma / Construção de análise



Partindo desse movimento de diálogo entre as categorias de análise e unidades de sentido, durante as análises foi observado uma formação “tardia” em nível superior,

intensificando o desafio de voltar para a sala de aula na condição de estudante. Foi assim que Carvalho (1995, p. 17) se sentiu “atordoada pelo ritmo de estudo ser tão corrido e também por ter passado 20 anos sem estudar”.

Essa formação tardia é uma característica predominante entre os partícipes da pesquisa, uma vez que, de acordo com os registros, as oportunidades de acesso para a formação em nível superior ocorreram depois dos 27 anos de idade e depois de alguns anos de experiência no exercício da profissão, ou seja, enquanto professor(a) da Educação Básica atuando no serviço público. Salientamos que este é um dos objetivos do IFESP, oportunizar formação especificamente para os professores em exercício no nosso estado e, conseqüentemente, a elevação de nível de formação, como preconiza a LDB em vigência.

Em relação à formação inicial, a pesquisa mostra que todos os professores selecionados dispunham de formação técnica de nível médio - o magistério. Partindo dessa informação, o compromisso com o magistério “permitiu o conhecimento mais sistematizado da realidade a fim de contribuir para que os sujeitos desenvolvam a sua autonomia” (Carvalho – questionário). Sobre esse aspecto, o discurso da professora Silva (2013, p. 19) indica que “o curso de magistério foi muito importante, me fez perceber a importância e a responsabilidade de ser uma boa professora”. Nesse sentido, Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 129) reforçam

[...] que a formação e a profissionalização aqui discutidas não chegarão a ser construídas apenas por um acúmulo de cursos, domínios de métodos e técnicas, mas, sobretudo, através de um trabalho competente e crítico sobre as práticas e nas práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional do professor.

Diante dos processos de formação e profissionalização, seja em nível médio e/ou superior, as práticas enfatizadas pelos participantes da pesquisa, *“tomam como referência a emancipação profissional para a produção de novos saberes, visando melhorar a qualidade de ensino oferecido por eles próprio”* (Professor 2).

Sobre o assunto Ribeiro (1997, p. 21) relatou sobre o motivo que o conduziu a se inscrever no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: *“Fiz o curso para melhorar minha prática pedagógica”*. E em relato com outro professor que também confirmou *“que a profissionalização em nível superior visou atribuir maior qualidade à docência”* (Professor 4).

A partir das memórias dos professores, observamos que o trabalho docente tem se evidenciado como prioridade, principalmente na proposta de mudanças pedagógicas à prática docente. Assim, Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 133) ressaltam que os *“sistemas formativos considerados ultrapassados e práticas desacreditadas têm sido frequentemente implicados a serem substituídos por uma nova filosofia de busca contínua da qualidade para permanentes superações”*.

Os professores relatam inúmeros desafios nesse processo de transformação e para dar conta de cada um deles. O discurso de Silva (2003, p. 26) enfatiza que “a formação acadêmica não esgota a formação necessária para a atuação pedagógica, pois a profissão docente é muito complexa”, reafirmando no questionário que “é necessária, então, a formação pedagógica na prática cotidiana mediada pela teoria e pela constante reflexão do professor” (Professor 2).

Freire (2011, p. 93) reforça que “quanto mais penso a prática educativa, reconheço a responsabilidade que ela exige de nós”. Portanto, estes desafios somente são superados quando damos voz àqueles que apontam elementos indispensáveis para a formação de competências individuais e coletiva visando a autonomia profissional.

A insatisfação com a desvalorização docente tem sido, historicamente, o eixo principal de discussão por parte do governo, como por estudiosos e pelos próprios profissionais da educação.

Segundo Saviani (2011, p. 9), “tal necessidade é eloquentemente”, de forma que

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase

sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (Cavalli, 1992, p. 243, *apud* Saviani, 2011, p. 9).

Os professores, concomitante ao exercício profissional, buscam investir cada vez mais na formação. O sucesso ao exercer a profissão da docência não se reduz a investir na apropriação de saberes na formação inicial, mas é fundamental inaugurar itinerários formativos de forma continuada.

Sobre a escolha pela profissão docente, foram reiteradas suas identificações com o magistério e, ao longo dos anos, amadurecidas como afirmou o Professor 5 no questionário ao mencionar que “*desde a minha adolescência já dava aula de reforço para meus vizinhos. Dessa forma fui amadurecendo esse desejo*”.

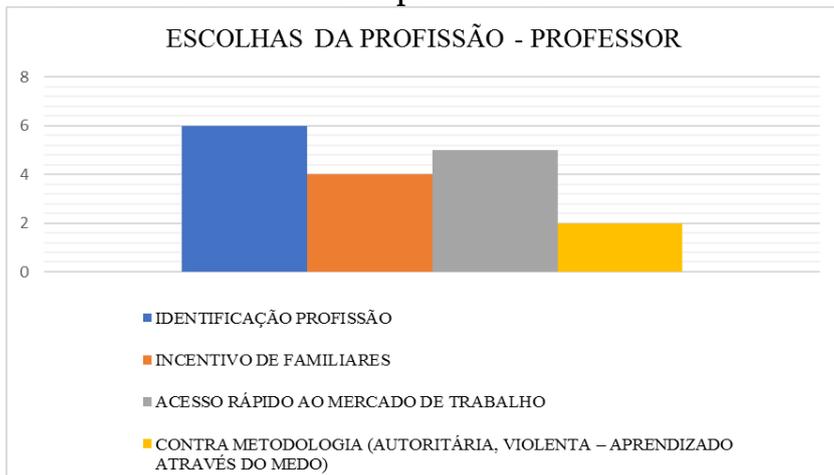
Nessa direção, Ramalho, Beltran Nuñez e Gauthier (2004, p. 141) nos dizem que a profissionalização inicial deve ter suas próprias bases de sustentação. Dessa forma, observamos que a base de sustentação de alguns desses professores foi a experiência com a docência, antes mesmo do processo de profissionalização.

Para 6 dos 8 professores que responderam os questionários a docência é a única profissão que sempre almejaram. Porém, dois desses participantes afirmaram que em

certos momentos não obtiveram reconhecimento próprio na vida da profissão docente, sinalizando interesse por outras profissões situadas nos campos do Direito e do Jornalismo, desejo marcado pela luta de classe e o gosto pelas práticas de leitura, escrita e comunicação.

No *corpus* prosopográfico do processo formativo, verifica-se que a escolha pelo magistério se deu em virtude de diversos fatores, como expressa o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Motivo da escolha pela docência



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Se observa, nesses dados, que os motivos que mais incidiram foram a identificação com a docência seguido pelo incentivo de familiares e pela influência/inspiração de professoras, como enfatizou:

Desde cedo eu já tinha inclinação para a profissão. Iniciei dando aulas de reforço em casa, na primeira oportunidade e por grande incentivo da minha mãe, iniciei Magistério no Atheneu Norte-rio-grandense no ano de 1990. O curso me deixou ainda mais apaixonada e instigada em atuar na docência (Professor 2).

A respeito dessa decisão vocacional, o Professor 6 reforça que foi incentivada pela *“irmã mais velha, que também fez magistério e já atuava na área da docência”*. Assim, percebemos o papel fundamental da família na decisão/escolha dos itinerários formativos.

Também foi sinalizado a escolha da profissão como forma de acesso rápido ao mercado de trabalho, uma vez que, historicamente, durante processo formativo é possível atuar na docência na condição de titular ou auxiliar de sala e, ainda, realizando estágios curriculares ou remunerados.

Destacamos o discurso da professora 7 quando declara que

Desde a infância sonhava em ser professora, somos 7 irmãos e sempre que brincávamos de escolinha, eu era a professora, amava contar histórias para meus irmãos e passar atividades. Aos 12 anos fui ajudar uma amiga da minha mãe que fundou uma escola particular e eu fui sua auxiliar na sala de aula. Aos 14 anos assumi uma turma.

Nessa ótica, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2013, p. 21). Assim, as experiências vividas se tornaram um condicionante para o desenvolvimento das práticas educativas.

Dessa forma, as experiências educativas para Veiga e Amaral (2002, p. 61), “[...] têm demonstrado que a produção do conhecimento e formação do professor são dimensões indissociáveis, posto que toma como eixo a ação docente em suas distintas formas de materialização”. Portanto, foi o compromisso social destes professores que os levaram a buscar a profissionalização, no esforço de suprir carências presentes nas práticas docentes.

Dentre os motivos citados na escolha da profissão chama atenção o discurso do professor Ribeiro (1997) ao enfatizar que tal escolha se deu em virtude da “discordância com a prática aplicada por algumas instituições e professores de forma autoritária, violenta – aprendizado através do medo”.

[...] Matriculado saí muito feliz para o meu primeiro dia de aula, tinha apenas 8 anos de idade. Lá chegando tomei um susto, a professora era pior que meu pai, no autoritarismo [...], me recebeu de palmatória na mão, tive medo, muito medo”. Ela não

estimulava, nem incentivava ninguém a aprender [...], quando errávamos, éramos punidos com “bolos nas mãos” ou ficávamos de joelhos em cima de grãos de milho”. [...] foi ano de tortura, de angústia, de medo, medo de errar, de falar e de responder as perguntas que a professora fazia (Ribeiro, 1997, p. 10).

Foram essas práticas que marcaram o processo de escolarização desse professor e foram cruciais para a escolha do magistério, ao passo que poderia fazer diferente e a diferença em relação aos professores que passaram pela vida escolar dele. Nesse sentido, Freire (2011, p. 66) destaca que “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa aos direitos dos educandos e exige também, a apreensão da realidade”.

A apreensão da realidade exige sensibilidade combatendo assim o autoritarismo e o processo educacional violento que lhe foi imposto. É nesta necessidade que educadores criam as possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento, passando assim a ser sujeito e não apenas objeto da nossa história, pois não devemos ver as situações como fatalidades e sim motivação para mudá-las.

No processo de construção de possibilidades, o professor Ribeiro (1997, p. 18-19) enfatiza: “[...] dialogava comigo mesmo, um dia serei professor e bem diferente. Meu objetivo foi alcançado, aqui estou professor lutando por educação melhor que nos conduza a liberdade e que nos livre da opressão imposta pela burguesia”. Portanto, para esse professor, segundo o

questionário com seu registro no memorial de formação, “o magistério foi um instrumento de libertação das marcas de uma educação tradicional e autoritária”, condizente ao que Pimenta (2002, p. 18), nos diz acerca de que a identidade “[...] não é um dado imutável”.

A esse respeito, Freire (2011, p. 103) também comenta que “quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais a autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”. O autor aposta na liberdade, sendo fundamental que ela se exercite assumindo decisões e questionamentos que impulsionem seu aprendizado. Além disso, o autor nos mostra que a educação é um processo de humanização no qual um influencia e deixa marcas no saber construído pelo outro, pois se parte da premissa de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 47).

As identidades docentes levam em conta o professor como indivíduo nas suas variadas formas de ser e estar na profissão, suas experiências de vida, entre outros aspectos que conferem um caráter de subjetivo sobre a docência. Nessa perspectiva, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16), que ocorre numa constante ressignificação do que é ser professor.

No contexto prosopográfico da pesquisa, foi observado que a docência na família também apresenta expansão genealógica, além dos irmãos docentes, dois destes professores foram inspiração para seus filhos e esses também se tornaram professores. Porém, diferente dos pais-professores, o acesso ao serviço público se deu depois da graduação e suas formações iniciais, conseqüentemente, em instituições distintas das dos pais.

Em relação à representação do IFESP no processo formativo para os partícipes da pesquisa, a instituição representa um ambiente de qualidade em preparar professores com sólida formação acadêmica e técnica que une muito bem teoria e prática. Também é vista *“como uma instituição que oportuniza a melhoria do ensino público por meio de práticas pedagógicas inovadoras como as oficinas e os seminários de socialização”*, declaradas pelo Professor 3.

Na seqüência, foram citadas as disciplinas como as mais importantes no processo formativo de cada partícipe. Além dos seminários e oficinas; didática; educação, sociedade e cultura; fundamentos históricos e filosóficos; estão as metodologias do trabalho científico e psicologia da educação. O Professor 5) afirma que foram as disciplinas de *“Currículo e Psicologia do Desenvolvimento Teóricos”* que a levou *“a reelaboração do meu cotidiano profissional, da minha criticidade, concepções que até hoje busco me aperfeiçoar no meu fazer pedagógico.”*

A esse respeito, Paulo Freire (2011, p. 32) nos diz:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

A criticidade defendida pelo autor inclina os professores ao desvelamento de novas experiências, que os movem à uma ação vital, isto é, a arte de aprender ensinando. Neste sentido, cuja criticidade alimenta a curiosidade humana, reconstruída por meio da produção de saberes.

A produção de saberes durante o processo formativo se configura a partir das interações vividas na caminhada escolar de cada docente. Tais disciplinas se destacavam a partir das suas práxis, refletindo quais destas contribuíram de forma mais intensa para sua formação humana e até as que lhe servem de inspiração e orientação para as práticas docentes: “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e,

provavelmente, de natureza diferente.” (Tardif, 2013, p. 18). Como se pode perceber, de acordo com autor, além de ser plural, o saber dos professores também é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Pois,

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do seu trabalho [...]. A “ideia de temporalidade não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional (Tardif, 2013, p. 20).

Portanto, esse fio condutor não se limita somente à sua formação e às práticas docentes, é também fonte de produção e/ou construção de saberes que ao longo do processo formativo se configuram como conhecimento. Na expressão saberes docentes usada por Tardif (2013) o autor elenca quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor enfatiza ainda que

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a

partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2013, p. 49).

Corroborando com o autor, os saberes curriculares são aqueles originados por programas escolares que vão sendo absorvidos ao longo do exercício da profissão, tornando-se a base de sua experiência profissional e esses saberes passam a ser necessários à prática educativa.

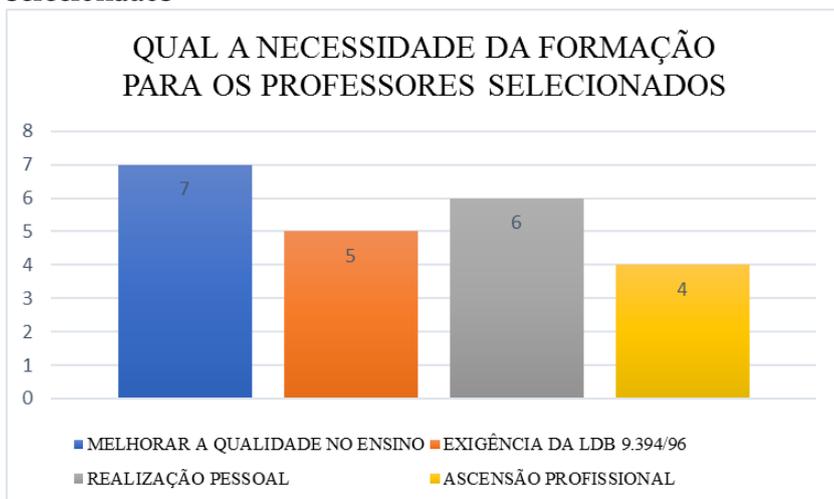
Versando ainda sobre esses saberes, Freire (2011) observa uma subjetividade bem maior e em três grandes categorias: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Logo, em suas primeiras palavras esclarece que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (Freire, 2011, p. 15).

O autor não apresenta conceitos fechados, versa uma proposta de reflexão crítica para reestruturação e formação de novos conceitos. Entretanto, considerando os professores como

um sujeito com histórias de vida pessoais e profissionais distintas, a importância destas disciplinas passam a ressignificar seus processos formativos expressando assim a necessidade desta graduação configurados por motivos diferentes, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Necessidades da formação para os professores selecionados



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Percebe-se que existe uma grande representação pessoal e profissional em relação à melhoria do ensino e na realização pessoal, construídas tanto para o coletivo como individualmente. Partindo deste pressuposto, destacamos o discurso do Professor 3, que enfatiza que a necessidade dessa formação se deu

[...] observando a baixa qualidade do ensino oferecido à população brasileira, gerando assim o fracasso escolar. Daí surge a necessidade de uma formação mais abrangente. Nós educadores, não devemos esperar que o sucesso escolar aconteça de cima para baixo e sim, a partir de nossas próprias ações pedagógicas.

A força dessas representações, desvelando tais necessidades, procura convencer que, realmente, ela seja esse elemento essencial de transformação social em consonância com as concepções de educação que se afirmavam ao longo do histórico das políticas educacionais. Os professores apresentaram suas representações sobre os itinerários formativos e como se tornaram docentes. Tais representações são conceituadas por Chartier (2010, p. 17) como

[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

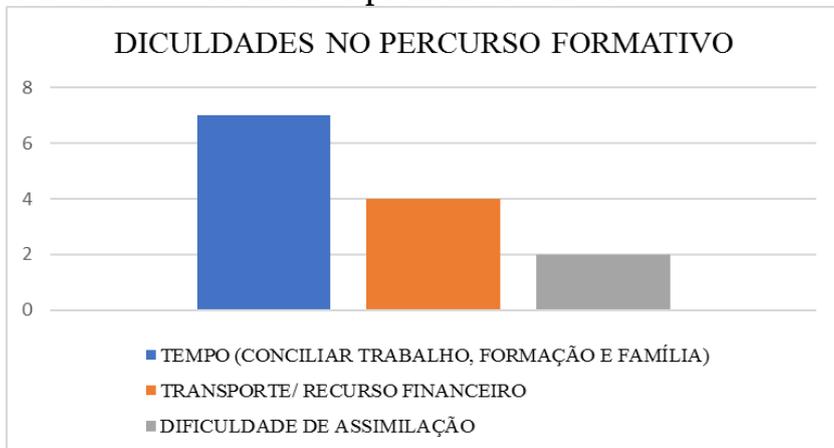
Essas representações conferem importância eminente no exercício da profissão e para Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2004, p. 66) “marcam um estilo, um agir face aos problemas educativos no contexto escolar” Portanto, nessas representações,

“a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (Cambi, 1999, p. 198).

Esses novos itinerários na busca de práticas para melhorar o ensino e as realizações pessoais foram unanimidade na pesquisa. O Professor 7 afirma que “*o conhecimento adquirido é um aprendizado necessário na nossa prática docente*”, ou seja, é um movimento que a profissionalização se efetiva na busca de reformar e construir fundamentos epistemológicos na função do professor, advindos de diversas áreas do conhecimento, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. E o Professor 5 reforça que a necessidade desta profissionalização é impulsionada em “*apropriar-se de conhecimentos para melhorar meu desempenho pedagógico e pessoal*”.

Entretanto, durante o percurso formativo é comum o surgimento de dificuldades neste processo. Dentre as mais citadas pelos professores foi “o tempo” para conciliar trabalho, formação e família, pois todos estes professores já eram chefes de família. Na sequência, outra dificuldade bem incidente foi a questão transporte/recurso financeiro, seguido da dificuldade de assimilação, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Dificuldades no percurso formativo



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Uma grande dificuldade apresentada pelos professores foi superar a dualidade educação e trabalho, bem como conciliar formação e docência. Bernardo (2016) revela no questionário/ 2021 que “o tempo que sempre foi restrito, implicando na disponibilidade para me dedicar com mais afinco”. Para Veiga e Amaral (2002, p. 89), “a formação centrada na escola e no exercício da profissão docente [...], a competência é construída com base mesmo na práxis, no agir concreto e situado na ação do professor”.

Assim, a profissionalização de professores em serviço, mesmo sendo uma exigência legitimada pela LDB para aqueles que não tinham formação em nível superior, sua qualidade é fragilizada, pois a maioria dos professores da Educação Básica do nosso estado não tem a flexibilização do horário de trabalho

necessário para tal formação, permanecendo em sala de aula durante todo o processo de profissionalização e formação continuada.

Historicamente, em virtude dos diversos problemas educacionais no nosso país, como analfabetismo, evasão escolar, precarização no ensino, dentre outras, foram criados por autoridades, políticos e parlamentares diversas leis e políticas educacionais que se estende desde o ensino à valorização docentes, se caracterizando muito mais como uma política de governo, em vez de uma política de estado que contribua para a organização de um sistema educacional.

Castanha (2012, p. 12) enfatiza que “apesar de vários deles defenderem que os professores deveriam ser bem remunerados, não criaram os mecanismos adequados para a qualificação, responsabilizando cada professor pela sua formação”.

Nesse contexto, os professores partícipes desta pesquisa criaram estratégias pessoais para a conclusão dos cursos, como negociar o tempo de planejamento na escola alegando a importância do processo de profissionalização para as práticas na sala de aula, pois seus afastamentos da sala de aula implicavam em substituição, o que não ocorreu e dificilmente ocorre atualmente, principalmente, em formação inicial.

Portanto, sobre o aspecto Profissão-Professor no questionário de Câmara (2003), a professora destaca que “a docência é uma profissão árdua, não vou romantizar [...], tem que

amar muito o ofício de ensinar é estar sempre disposto a aprender”. De acordo com Freire (2011, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois o processo de ensino e aprendizagem oferece oportunidades de construção e reconstrução quando se permite mudanças para o desenvolvimento profissional.

Para Tardif (2013, p. 50), “tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão”.

Sobre a capacidade ensinar, questionamos aos professores selecionados acerca do que eles mais gostam na profissão. Em unanimidade era/é o contato com o aluno (dois destes professores encontravam-se aposentados e suas interações com os alunos foram reportadas no tempo passado).

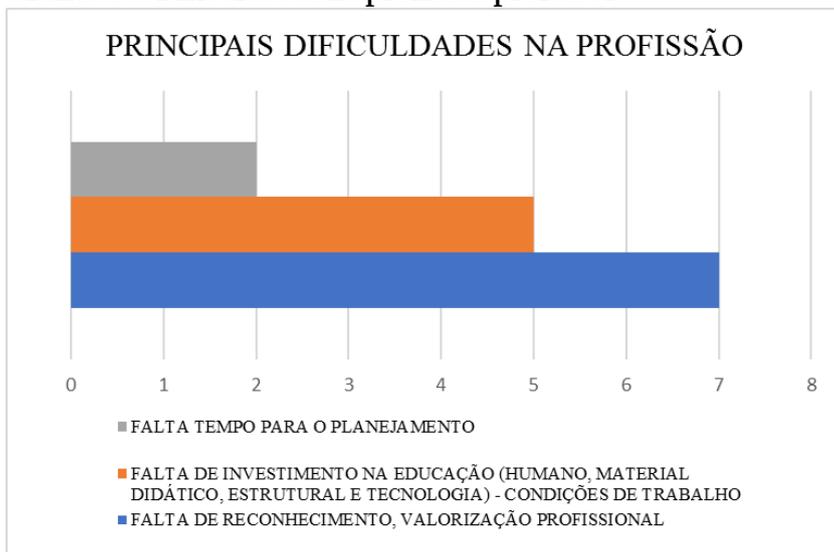
Para reforçar esse argumento, destacamos o discurso do questionário da professora Oliveira (2013): “A interação com os alunos, planejar estratégias para contribuir com o desenvolvimento das crianças. A interação em sala de aula é um dos aspectos mais importante para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

É na troca de experiência que a teoria de Freire (2011, p. 25) de que “não há docência sem discência” que ela se fortalece. A esse respeito, Veiga e Amaral (2002, p. 50) reforçam que “os saberes

experienciais, fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua interação”.

Além da interação com os alunos, no discurso dos professores também constavam: estudar problemas na educação e buscar soluções; ler; elaborar projetos etc. Assim, os processos formativos e profissionalizantes desses professores se constituem bastante desafiadores. Na sequência, questionamos quais as principais dificuldades, uma vez que estas não são poucas, porém, as mais sinalizadas estão organizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Dificuldades na profissão professor



Fonte: Elaboração própria, 2021.

As respostas mais incisivas sobre as dificuldades na profissão professor foram a falta de reconhecimento e valorização profissional, a luta pela valorização, investimento e condições de trabalho que marcam a profissão de professor no Brasil. O Professor 2 sinaliza que: *“As dificuldades iniciam pela desvalorização, sucateamento na educação pública, falta de materiais e auxílio em nosso fazer pedagógico, etc.”*

Para Freire (2011, p. 14) a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de luta por se libertar-se”. Para Carvalho (1995, p. 15)

[...] sua identificação com o magistério foi mediata apesar de já ser consciente da luta que deveria assumir juntamente com os colegas, objetivando melhorias, a nível de qualidade da escola para que pudéssemos também trabalhar, no sentido de reivindicar melhores salários, pois professor no nosso país é um tanto missionário, não querendo dizer que não seja politizado”. [...] continuo na luta, por meus filhos, por meus alunos, pela minha categoria profissional, principalmente pelo exercício da cidadania, por um Brasil onde os valores sejam reconhecidos independentes de classe social [...].

Na memória acima, a criticidade não ocorre automaticamente, ela continua sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Ser e estar na docência “seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo”

(Freire, 2011, p. 38). Dentre os professores selecionados, foram unânimes quanto à insatisfação de reconhecimento profissional, seja por boa parte da população, seja pelas autoridades competentes, pois historicamente, apesar de alguns avanços educacionais, a educação no nosso país está longe de ser uma prioridade.

Nas memórias prosopográficas dos partícipes da nossa pesquisa é comum a reflexão sobre a assunção da docência. Os professores, ao longo de todo o processo formativo, instrumentalizam a docência para a aquisição de conhecimento, para qualidade na/e para o ensino. Inclusive se reconhece na “raiva justa”, que, segundo Freire (2011, p. 11), é por meio dessa “[...] raiva que protesta contra as injustiças, contra as deslealdades, contra o desamor, contra a exploração e a violência”, isto é, o docente se assume em um papel totalmente transformador.

NO PÁTIO: CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

NO PÁTIO: CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

As memórias dos professores participantes deste estudo estão intrinsecamente ligadas ao pensar da construção social do trabalho docente observados a partir de suas trajetórias de vida. Percebe-se nesses itinerários que a formação no magistério em nível superior representou um esforço de superação de desafios e de perspectivas etnocêntricas que define a profissão a partir de um olhar "para dentro", sob o relevante campo científico, social, político e familiar nas suas complexas práticas, valores e saberes, que historicamente fazem a escola cotidianamente.

A análise das legislações educacionais nos levam a ter uma dimensão mais concisa das rupturas das políticas educacionais instauradas no nosso país, se configurando muito mais como uma política de governo do que uma política educacional nacional de estado que atendesse realmente às necessidades da educação do nosso país, bem como solucionar e/ou diminuir os problemas no processo de instrução pública e popular do Brasil.

As políticas e legislações predominantes no contexto educacional brasileiro precisam ser ajustadas com os discursos que exaltam a educação; a importância da docência para o desenvolvimento socioeconômico, político e democrático; a formação de cidadãos críticos e conscientes; as condições de trabalho que são conferidas aos professores que neutralizam a ação docente e que tornam o processo formativo desgastante e desestimulante, não atendendo na maioria das vezes uma formação humana integral, todos esses aspectos precisam ser revistos.

Historicamente, o processo de ensino no Brasil passou por inúmeras alterações, porém o que se revela e que continua constante é a precariedade das políticas educacionais brasileiras, pois as sucessivas mudanças não lograram êxito ao não estabelecerem um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Percebemos nos escritos dos memoriais de formação que todos os partícipes desta pesquisa buscam a valorização social do magistério nos seus vários significados, quais sejam: a dignidade pessoal, a ascensão educacional e a valorização profissional. Em suas memórias prosopográficas eles evidenciam as condições objetivas de contexto social e familiar de produção de sujeitos, sob as quais construíram formas de perceber e classificar o mundo, constituem suas identidades profissionais. Mesmo

diante do caráter polissêmico e politécnico do trabalho docente, significou uma grande conquista para a categoria a valorização profissional por meio da elevação do nível de escolaridade, aumentando seu prestígio social na profissão.

O IFESP, ao longo dos 25 anos de formação em nível superior, tem construído historicidades do ser professor(a) observadas nas narrativas dos memoriais e se propõe a compreender como os objetivos pedagógicos da instituição pode direcionar uma formação para emancipação, alinhada à perspectiva do desenvolvimento humano.

Sendo assim, a formação de professores se insere na educação profissional, principalmente pela necessidade emergente de uma formação técnica, profissional e tecnológica capaz de propiciar o desenvolvimento de professores para a sua atuação em sala de aula tendo em vista possíveis inovações pedagógicas com relevância e significância, experimentadas e refletidas por professores em serviço.

As memórias prosopográficas configuraram biografias coletivas a partir de alguns critérios estabelecidos por um estudo do tipo misto, que encorpou elementos de origem qualitativa e quantitativa de forma simultânea por meio dos questionários aplicados. Foram exploradas memórias, escritos, informações, documentos, leis, decretos, percepções e experiências com roteiros que nos levaram a fazer uma análise interpretativa mais profunda sobre os três aspectos focados para a pesquisa que

configuraram os motivos da escolha da profissão, as representações, necessidades e desafios no período de formação docente no IFESP e as dificuldades da profissão professor no contexto das memórias formativas construídas ao longo do processo educacional dos professores.

Assim, as descrições bibliográficas e o movimento de interpretação subsidiadas por autores renomados que abordam em seus escritos a conjuntura e proposições sobre o contexto histórico que a educação brasileira está inserida nos possibilitaram nuances para discutir a dinâmica socioeducacional presentes no perfil destas memórias formativas, tanto de ordem social, cultural, ideológica, política, individual e coletiva.

A experiência foi mediada pela atividade de pesquisa do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional (PPGEP), que nos trouxe reflexões de ordem conceitual e metodológica referente às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão no IFRN. Em virtude do contexto pandêmico em que fomos inseridos nos elevou às dificuldades de acesso aos arquivos e documentos; visitas institucionais para o acesso aos memoriais e ao contato com os partícipes desta pesquisa. Sabemos que não é fácil abarcar todo o conhecimento dessas dimensões, mas o desafio é sempre necessário para a nossa formação profissional como professores.

A estrutura do ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19), nos fizeram reinventar nossas práticas, envolvendo as tecnologias para a construção do conhecimento. Ocorreram encaminhamentos diversos para sanar a situação e não paralisarmos os processos formativos: orientação, aulas expositivas e seminários dialogados, discussões e debates, comunicação com os partícipes da pesquisa, puderam ser adaptados aos objetivos de ensino e aprendizagem por meio das plataformas virtuais *Google Meet*, *Google Sala de Aula* e as redes sociais.

Reconhecemos que a interação do conhecimento nas aulas síncronas com intervenções por meio das plataformas virtuais *Google Meet* e *Google Sala de Aula*, não substitui a vivacidade da aprendizagem que ocorre na condição da aula presencial. No entanto, é oportuno destacar para reflexão que a forma remota emergencial para a abordagem do conhecimento científico tem relação legítima com a afetividade: Freire (2011, p. 138) enfatiza que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.”

Portanto, nos guiamos pelos objetivos da pesquisa que potencializou os diálogos. Vimos que as situações de ensino e aprendizagem nos tornaram capaz de compreender histórica e politicamente o objeto de pesquisa, mesmo de forma remota. Não obstante, nos foi possível analisar a documentação legal sobre a educação brasileira e seus Programas Curriculares; ter noção do

perfil cultural e socioeconômico dos partícipes da pesquisa; entender os processos de ensino e aprendizagem durante o seu percurso formativo; construir subsídios metodológicos fundamentados para o levantamento de dados da pesquisa; estudar as concepções sobre a educação e ensino por meio dos memoriais de formação, bem como sua relação com o contexto histórico brasileiro.

A nossa dissertação não se limitou à narração e à análise histórica do IFESP com relação ao contexto histórico da Escola Normal de Natal, pois acreditamos que se fazia necessário protagonizar os sujeitos em seus itinerários acadêmicos, enfatizando suas memórias formativas no diálogo com os autores que nortearam e embasaram teoricamente nossa pesquisa. Nesse sentido, destacamos a importância do nosso estudo para o registro histórico da instituição e do processo formativo que se constituíram ao longo destes 25 anos.

Em nossa dissertação destacamos o processo histórico educacional do Brasil com mudanças na legislação, repleta de interesses. As mudanças de regime político do Brasil, do império à república, mobilizaram projetos e alianças internacionais que influenciaram as instituições de formação docente; discutimos sobre a cultura de gênero na atividade docente, momento histórico em que se abriram espaço para atuação das mulheres.

Os memoriais de formação e os questionários semiestruturados deram voz ao professorado, no sentido de

compreender que o professor em atividade docente abrange um conjunto de lembranças, desafios, perspectivas e experiências individuais que constituem as memórias coletivas de um grupo, considerando o contexto social, familiar e profissional; refletimos sobre os saberes docentes, as práticas educativas no cenário da modernidade que se intensificou no século XX; abordamos sobre o currículo e a ciência pedagógica no seu contexto histórico com o objetivo de compreendermos a relação entre a identidade docente e o processo de profissionalização.

Entendemos que o resultado desta pesquisa ocorreu de forma exitosa, além disso constatamos que a profissão professor no contexto familiar tem servido de inspiração para vários membros da família e até de gerações. Tal entendimento foi construído a partir dos relatos, memórias e registros escritos tanto nos memoriais quanto nos questionários, pois foram a partir das experiências docentes no contexto familiar que vários dos partícipes desta pesquisa demonstraram ter servido de inspiração para também seguir na mesma profissão e, atualmente, está servindo de incentivo e inspiração para uma nova geração de professores, isto é, seus filhos, que escolherem também ser professor.

Portanto, observa-se um ciclo geracional na docência, que, mesmo sendo sinalizado diversos cenários de desafios, lutas e conquistas, a escolha de ser professor tem seus eixos estruturantes no seio familiar com a perspectiva de que a

transformação social por meio da educação que se dá com a construção de saberes socializados inicialmente pela família.

As vivências familiares centradas no contexto da profissão professor aproximam os agentes escolares pesquisados, servindo de marca para orientar suas relações e discursos, que durante esta pesquisa, as tensões durante o processo formativo foram sinalizando rotinas básicas como destinação, tempo de trabalho e formação, condições de trabalho, relações de trabalho e família, busca de aperfeiçoamento, democratização do ensino e valorização profissional, evidenciando dinâmicas internas de objetivos pessoais. Todas essas rotinas básicas foram comuns aos agentes pesquisados, evidenciando que a prosopografia com seus cruzamentos de dados nos proporcionou coerência entre os discursos aqui destacados tanto nos memoriais de formação como nos questionários aplicados.

Essa experiência acadêmica se constituiu como uma oportunidade única para a produção de conhecimento pela dialogicidade das fontes e as análises interpretativas das memórias formativas prosopográficas. Sobre a pesquisa em curso, podemos dizer que nosso objetivo de discutir sobre as memórias formativas nos 25 anos de ensino superior no IFESP foi atingido à medida que conseguimos materializar tais reflexões no presente texto dissertativo.

REFERÊNCIAS

ABERO, Laura *et. al.* **Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento.** Montevideu: Contexto S. R. L. 2015.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo. **História da sociedade brasileira.** 18. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

ALMEIDA FILHO. Antônio José de. A pesquisa histórica: teoria, metodologia e historiografia. **Hist enferm Rev eletrônica**, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 381-382, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://here.abennacional.org.br/here/2a01a.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

AGUIAR, Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ALVES, Maria do Socorro A. Ribeiro. **Trajetória de uma educadora.** 2004. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2004.

AMARAL, Sandra Maria. **O teatro do poder: as elites políticas no RS na vigência do Estado Novo.** 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AQUINO, Luciene Chaves. **De escola normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950 – 1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente,** 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14141/1/LucieneCA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

ASSIS, Sandra Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): Uma História entre Avanços e Recuos. **Tópicos Educacionais**, Recife, p. 191 – 211, v. 21, n.2, jul/dez. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2021) como política de estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora, 2011.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 46, n. 9, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BERNARDO, Scheilla Ramalho. **Reflexões sobre minha aprendizagem**: da vivência no lar à experiência em sala de aula. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.

BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, Curitiba, n. 19/20, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266499918_As_masculinidades_em_questao_uma_perspectiva_de_construcao_teorica. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. *In*: **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823** – parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. p. 41-42. Disponível em: http://bd/bitstream/handle/bdcamara/18336/collecao_leis_1823_parte3.pdf?sequence=3 Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. 2014d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. 1827. Rio de Janeiro, 1827. p. 71, v. 1, pt. 1 (Publicação Original).

BRAULT, Michel. A Formação do professor para a Educação Básica: perspectivas. Brasília, DF: MEC/UNESCO; 1994.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CÂMARA, Kátia Simone. O sentido de ser professor: da ação à reflexão. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação (Graduação) – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2003.

CAMBI, Franco. Características da educação contemporânea. In: CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999. p. 195-399.

CARIDE, José Antônio. Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro et al. Diretrizes para a elaboração de Memoriais de formação. Natal: Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, 1997.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CASCUDO. Luís da Câmara. História da cidade do Natal. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1999.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Série documental. Relatos de pesquisa. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CARVALHO, Yama Ramalho Teixeira de. **Reflexão e pesquisa: bases para a construção da competência Pedagógica**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação (Memorial de Formação) - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 1995.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15178624-A-introducao-do-metodo-lancaster-no-brasil-historia-e-historiografia.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v 24, n. 69, p. 7-30. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHAMON, Magda L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

COSTA, Marliane Azevedo Lira de Medeiros. **A constituição da identidade docente na escrita de Memoriais em turmas de magistério**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/11954/browse?type=subject&order=ASC&rpp=20&value=Magist%C3%A9rio>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSTA, Francisca Thais Pereira. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**, 2014. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1. Acesso em: 23 ago. 2021.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha; SILVA, Rosália de Fátima e. A Educação Profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. *In*: COLÓQUIO NACIONAL. EIXO TEMÁTICO – POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal, IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1196>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 60-66.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, Tania M. T. B. da Cruz. História e prosopografia. *In*: **ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH**, 10., Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporânea**, Salvador, ano 1, n. 1, jan. / jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. ROMÃO, Eustáquio (Org.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Reforma do Ensino Secundário**. 1931. Disponível em:
<https://cpdoc.1931.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>.
Acesso em: 31 mar. 2021.

GATTI, Bernardete A. *et al.* Um estudo sobre a formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 20, p. 15-37.1977.

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

GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis: UFSC, 2004, v. 75. Disponível em: <http://minhateca.com.br/> Acesso em 18 mar. 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HEINZ, Flávio M. Elites rurais e política: exercício prosopográfico. *In*: HEINZ, Flavio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HENRIQUE, Ana Lúcia S.; NASCIMENTO, José Mateus. Sobre Práticas Integradoras: Um Estudo De Ações Pedagógicas na Educação Básica. **Revista HOLOS**, Natal, ano 31, v. 4, jul. 2015. Disponível

em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Plano de desenvolvimento institucional**. Natal: IFESP 2013.

Disponível em:

https://ifesp.edu.br/ik/images/documentos/pdi_kennedy.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censos Educacionais**. 2017.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acesso em: 9 abr. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. **A produção de conhecimento em Educação Profissional: em defesa do Projeto de formação humana integral (conferência de abertura).** In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EM DEFESA DO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, 6; COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EM DEFESA DO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, 3., Natal, 2022. [Anais...]. Natal: IFRN, 2021.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória.** 2. ed. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jaques. **A Civilização do Ocidente Medieval.** Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

LE GOFF, Jaques. **O Maravilhoso e o Cotidiano no Ocidente Medieval.** Lisboa: Edições 70, 1975.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. **Fundação Getúlio Vargas – FGV.** Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 02 mar 2021.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes.** 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental.** 2005. 248 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [s. l.], ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 3.)

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A escola normal de Natal**: Rio Grande do Norte, 1908-1971. Natal: IFRN, 2018.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995. p. 31-61.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, [s. l.], n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Yara Cristina Santos de. **Memórias que tecem histórias**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação (Graduação) - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2013.

PASTI, Renato; BRANDÃO JÚNIOR, Gilson Brandão Oliveira. Biografia e Prosopografia: Investigações de Trajetórias, Valorização das Experiências. **Revista Expedições**, Morrinhos, v. 10, n. 1, jan./abr. 2019.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 88, p. 47-54, 1994.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Nazareno Alves. **Trajetória de um educador**. Trabalho de Conclusão do Curso. (Graduação) - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 1997.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SALES, Gizelma G. P. **Agente mediador da circulação de saberes pedagógicos: O bibliotecário da Escola Normal Paulista.** Marília: UNESP, 2013.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. *In: ARAÚJO, José C. de Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio E. C. (org). As Escolas Normais no Brasil: do Império à República.* Alínea: Campinas, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n.1 jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** São Paulo: USP, 1989.

SILVA, Patrícia Nascimento Santos. **Rupturas e continuidades: aperfeiçoamento a prática docente. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2003.**

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889).** Tese (Doutorado em História da Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

SIRINO, Nilza Alves Câmara. **Contar histórias: aprender e ensinar.** Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, 2005.

SOUSA, V.; CARVALHO, M. **Por uma educação escolar não-sexista.** João Pessoa: UFPB, 2003.

STONE, Lawrence. Prosopography. **Daedalus: journal of American Academy of Arts and Sciences**, Cambridg, v. 100, n. 1, 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20023990>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, may/aug. 2000.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e planejamento**, São Paulo, v.13, dez., p. 7-98. 1970.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO NORTE.
Resolução n. 145/95 – CONSEPE de 03 de outubro de 1995. Altera os artigos da Resolução nº 186/93 – CONSEPE, de 05-10-93. Natal: UFRN, 1995. Disponível em: Downloads/res1451995_- _altera_artigos_da_resoluo_n186-93-consepe.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

VALE, Andréa Araújo do; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **Políticas Para a Educação Superior e Profissional No Brasil: Cenários E Desafios**. Natal: IFRN, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio, de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Chewy, Volkhov e Vollkorn

2025 Natal/Rio Grande do Norte

**Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e
informados em nosso site contactar a Editora Faculdade**

FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br

O livro **ESCOLHI SER PROFESSOR(A)**, pela sua originalidade, destina-se aos que vivem, gostam, estudam, atuam ou são trabalhadores da área de educação, para uma análise e diagnóstico do papel do professor(a) diante de uma educação multifacetada e culturalmente plural. A partir do título, a leitura nos convida a conhecer um relato de vida que motivou o desejo de ser professora num ambiente com várias experiências profissionais nessa área. Os diálogos que vão se dando nos contextos descritos permitem que o leitor se recomponha de novos conceitos, para despontar e projetar outras concepções que afloram a partir da existência humana, através dos saberes que militam nas vivências e que intervêm diretamente nas transformações histórica da profissão de professor.