

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO PROCESSOS CONSTITUTIVOS A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

THE MEANINGS AND FEELINGS FROM A BASIC EDUCATION TEACHER ON TEACHING TRAINING: UNDERSTANDING CONSTITUTIVE PROCESSES OF THE SIGNIFICATION NUCLEI

SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE: DESVELANDO PROCESOS CONSTITUTIVOS A PARTIR DE LOS NÚCLEOS DE SIGNIFICACIÓN

FALCÃO, Giovana Maria Belém¹ 

FARIAS, Isabel Maria Sabino de² 

RESUMO

Ser professor é processo que se constitui ao longo de um tempo, acontecendo de modo permanente. Este escrito objetiva discutir significados e sentidos do processo formativo de uma professora da Educação Básica participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Recorte de uma investigação mais ampla sobre o tema (FALCÃO, 2017), o estudo busca apoio teórico na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e em autores como Nóvoa, Gatti e Garcia. A investigação, de natureza qualitativa, realizou a análise dos dados por meio dos núcleos de significação. A análise desvelou aspectos importantes sobre o processo formativo da entrevistada, revelando muito sobre a professora que hoje é, e para além do âmbito individual permitiu entender diversos aspectos da formação docente no Brasil, denunciando fragilidades, limites e permitindo vislumbrar possibilidades concretas de formação que promovam o desenvolvimento dos professores em seu sentido mais amplo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Significados e sentidos. Núcleos de significação.

ABSTRACT

Being a teacher is a process that is constituted over a period of time, happening in a permanent way. This essay aims to discuss the meanings and feelings of the formative process of a Basic Education teacher participating in the Institutional Program of Initiation to Teaching. This study sought theoretical support in Vygotsky's Socio-Historical Psychology and in authors such as Nóvoa, Gatti and Garcia. The research, of a qualitative nature, carried out data analysis through the meaning nuclei. The core has revealed important aspects about the formative process of the interviewee, revealing much about today's teacher, and beyond the individual scope allowed to understand several aspects of the teacher education in Brazil, denouncing weaknesses, limits and allowing a glimpse into the concrete training possibilities that promote the development of teachers in a greater sense.

Keywords: Teacher formation. Meanings and feelings. Meaningnuclei.

RESUMEN

Ser profesor es un proceso que se constituye a lo largo del tiempo, aconteciendo de forma permanente. Este trabajo pretende discutir significados y sentidos del proceso formativo de una profesora de Educación Fundamental participante del Programa Institucional para la Beca de Iniciación en la Docencia (PIBID). Siendo una síntesis de una investigación más amplia sobre el tema (FALCÃO, 2017), este estudio busca apoyo técnico en la Psicología socio-histórica de Vigotski y en autores como Novoa, Gatti y Garcia. La investigación, de naturaleza cualitativa, realizó el análisis de datos valiéndose de los núcleos de significación. El análisis desveló aspectos importantes del proceso formativo de la entrevistada, revelando mucho acerca de la profesora que es hoy y más allá del entorno individual, permitió entender diversos aspectos de la formación docente en Brasil, denunciando fragilidades y límites, además de permitir vislumbrar posibilidades de formación que ayuden a promover el desarrollo de los profesores en su sentido más amplio.

Palabras clave: Formación docente. Significados y sentidos, Núcleos de significación.

¹ Universidade Estadual do Ceará – UECE – Fortaleza – Ceará – Brasil

² Universidade Estadual do Ceará – UECE – Fortaleza – Ceará – Brasil

INTRODUÇÃO

Entender a formação docente não pode acontecer descolado da reflexão sobre o modo que nos constituímos, afinal de acordo com Vigotski (1994), é na interação com os aspectos históricos, sociais e culturais que nos tornamos quem somos. Para o autor, o desenvolvimento ocorre desde o início da vida, em virtude de um processo de apropriação dos significados culturais de onde se está inserido, permitindo o homem ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico.

Ser professor é, portanto, processo que se constitui ao longo de um tempo, acontecendo de modo permanente, mediado pelas diversas experiências vivenciadas durante toda a vida. Conforme Nunes (2001) a formação docente não se inicia apenas quando do ingresso no curso superior, uma vez que existem, também, elementos de natureza biográfica, anteriores ao início formal dessa formação, que influenciam no aprender e ensinar, saberes que, associados às experiências socioculturais dos professores, compõem o substrato de sua formação.

Apoiados no conceito de desenvolvimento profissional, defendido por Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) para compreender a formação docente, concordamos com Garcia (2009), quando este exprime que o desenvolvimento profissional docente acontece a longo prazo, no percurso profissional e se perfaz por toda a vida, no qual se integram distintos tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente, acontecendo de modo particular para cada professor.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de conhecer a história formativa dos professores para entendermos os professores que hoje são e indagamos sobre as condições em que os docentes vêm alicerçando sua formação e como esta vem intervindo na forma de se reconhecerem docentes.

Este escrito tem por objetivo discutir significados e sentidos do processo formativo de uma professora da Educação Básica participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³. O estudo parte de uma investigação mais ampla (FALCÃO, 2017)⁴ sobre movimentos na constituição da identidade docente cujo propósito principal foi compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID como coformador, a partir dos significados e sentidos produzidos sobre esta atividade. Neste artigo, em particular, buscamos refletir sobre as significações de uma das quatro (4) professoras entrevistadas na referida

³Este programa, promovido pela CAPES, aparece no cenário de novas demandas da educação, promovendo a inserção de alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas onde serão supervisionados diretamente por professores da Escola Básica, contexto em atuam como coformador. Prevê também a participação de professores do Ensino Superior, de licenciaturas específicas, que podem assumir as funções de coordenador institucional ou coordenador de área (BRASIL, 2010).

⁴Tese defendida no ano de 2017, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, no âmbito da linha de pesquisa 'Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

tese sobre a formação docente. O que exigiu conhecer sua história formativa, iniciando pela escola e a partir de então, fomos adentrando em outros espaços formativos por onde transitou, incluindo a universidade e o PIBID.

Ao conhecermos a narrativa da professora sobre seus processos formativos, adentramos em uma história singular, ao mesmo tempo, em que encontramos elementos para discutir sobre esta importante temática no panorama da Educação contemporânea. Afinal, como bem esclarece Ferraroti (1988, p. 26): “[...] toda vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”.

A investigação, de natureza qualitativa, buscou suporte para a análise dos dados nos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006), percurso que iremos apresentar a seguir.

CAMINHO METODOLÓGICO

A temática proposta nesse estudo aborda essencialmente elementos de uma subjetividade que precisam ser pensados em maior profundidade a partir de contextos objetivos, sendo assim encontramos na abordagem qualitativa, sentido para a consecução dos objetivos aqui propostos. Esta abordagem também favorece uma análise crítica das falas da professora, possibilitando conhecer os significados e sentidos produzidos sobre a docência em sua gênese. Conforme ensina Chizzotti (2003, p. 79), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Compreender como a professora significa a formação docente exigiu uma análise cuidadosa e aprofundada de sua fala. Os autores Aguiar e Ozella (2006, 2013) propõem apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos desde a organização e análise de núcleos de significação, o que favorece perceber o caráter dinâmico da categoria sentidos e significados e os elementos que engendram este processo para o entendimento da configuração subjetiva. Para os autores a intenção não é fazer apenas análise das formulações narrativas, e sim proceder a uma análise do sujeito.

Nesta perspectiva, nossa análise seguiu as etapas propostas pelos referidos autores, acreditando que esse procedimento de uso específico em investigações de natureza qualitativa possibilitou uma análise mais aprofundada dos dados produzidos, bem como das significações constituídas pela professora investigada. A escolha justifica-se, ainda, em função dos núcleos de significação permitirem entender além daquilo que foi dito, mas acessando ao que os sujeitos pensam e sentem, bem como as contradições do processo de se constituir professor.

O processo analítico sugerido por Aguiar e Ozella (2006) prevê como primeiro momento leituras flutuantes dos discursos. Após diversas leituras do material transcrito, fomos destacando conteúdos das narrativas da professora que eram reiterativos, que demonstravam maior carga

emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são denominados de “pré-indicadores”, que, de acordo com os autores, são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem, caracterizando-se não apenas pela frequência com que aparecem mas também por gerarem emoções e envolvimento. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2006), como critério básico para filtrar estes pré-indicadores é necessário verificar sua importância para o entendimento do objetivo da investigação.

Os pré-indicadores revelaram conteúdos temáticos, que foram nomeados com apoio no que emergiu das falas destacadas, revelando a relação destes com a realidade pesquisada e com a história do fenômeno a ser investigado. É importante lembrar que muitas vezes o conteúdo temático não se evidencia na fala dos sujeitos, exigindo atenção para que a nomeação dos conteúdos desvele o não dito com arrimo no que foi expresso. A etapa seguinte consistiu em aglutinar os pré-indicadores em indicadores. Estes foram aglutinados por similaridade, complementaridade ou por contraposição. Aguiar (2006) aponta que estes critérios não são necessariamente isolados entre si. A autora acentua que este processo produz um novo sentido aos conteúdos analisados e revela com propriedade questões vinculadas ao sujeito investigado.

Concluída a aglutinação, o conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciou-se a articulação, que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Conforme Aguiar e Ozella (2006), os indicadores são fundamentais para identificar os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Para esses autores “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (p. 310).

É importante destacar o fato de que este processo se articulou dialeticamente, cada etapa foi revisitada várias vezes, ao mesmo tempo em que acontecia de modo integrado aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que subsidiou o entendimento do estudo.

Evidenciamos cinco núcleos de significação, sendo eles: Elementos dos contextos socioeconômico e das relações familiares mediando a constituição subjetiva e o reconhecimento do outro; Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora; As condições objetivas e subjetivas constituindo docentes; Ser professora supervisora: aprendendo e ensinando em uma atividade formativa; As expectativas mediadas pelo compromisso com a Educação. Para este escrito iremos discutir os resultados do segundo núcleo de significação: **Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora**. Buscando assegurar o anonimato, solicitamos à participante que escolhesse um nome a ser usado na pesquisa. A participante escolheu Ana, nome que a identificará ao longo do texto.

Na próxima seção trazemos o movimento interpretativo do Núcleo de Significação ‘Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora’, buscando evidenciar os sentidos produzidos pela professora sobre seu processo formativo.

SIGNIFICAÇÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Para apreender os significados e sentidos produzidos pela professora sobre a formação docente, buscamos interpretar as falas da participante. Em sendo assim, ao tentar compreender as falas da professora, nos apropriamos não somente da palavra em si, mas também das condições materiais objetivas e subjetivas em que elas são produzidas, uma vez que segundo Vigotski (2005), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui, atribuindo significações aos eventos, objetos e seres, tornando-se, portanto, ser histórico, social e cultural. Além disso, entendemos que sua fala representa muito mais do que elementos de uma singularidade, representa outras vozes que também se constituíram em condições similares.

No Núcleo 'Limites e possibilidades das trajetórias formativas constituindo modos de ser professora', desvelamos elementos da singularidade da professora, expressando elementos de sua história vivenciados nos contextos e nas interações sociais, determinantes na constituição de quem é. Esta foi se constituindo desde as mediações sociais, revelando zonas de sentido importantes para entender a professora que hoje é.

Embora entendamos que a formação vai muito além do processo formal, é importante assinalar que fazemos referência, neste núcleo, aos processos formativos formais, vivenciados em espaços institucionalizados, como a escola, a universidades e os diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Os indicadores que compõem este núcleo são os seguintes: O contexto familiar e social mediando a formação escolar; Limites e possibilidades da formação inicial docente; Formação continuada e o PIBID: "*o PIBID foi um diferencial na nossa formação*".

O primeiro indicador: - "O contexto familiar e social mediando a formação escolar" - traz pré-indicadores referentes às vivências da participante como aluna da Educação Básica.

O relato da professora Ana denuncia as dificuldades enfrentadas por muitos alunos que residem em cidades do interior do Ceará, que não Fortaleza, quando o acesso à escola ainda se expressa como dificuldade. Para permanecer estudando, Ana precisava se deslocar de cidade, morando longe da família. Vejamos o que Ana nos conta:

*Meu pai nunca teve terra para plantar, ele tomava conta de fazendas e com o tempo...ele morou em vários lugares, só que **quando ele se mudava de um lugar prá outro, eu sempre ficava na casa de alguém para estudar**, porque geralmente ele ia para um lugar que não tinha como, inclusive lá em casa só tem eu que consegui terminar, cursar uma universidade, os outros sempre nunca ligaram muito, logo foram embora muito cedo, aí pronto! **Eu sempre tive essa preocupação "eu não quero deixar de estudar"**, então quando o papai, quando não teve mais série lá no interior, que era o 4º ano, aí eu vim prá cá prá casa de tio, morava com um tio, morei 3 anos, aí depois o tio foi embora prá Barreiras e eu não podia e jamais eu queria ir, aí fui morar com a*

*minha irmã lá na Cidade 2000, que é o bairro que eles moram hoje. De lá eu vim estudar no Regina Passos, a pé, **olhe não era fácil. Consegui tudo isso!***

O pai tomava conta de fazendas e em função de seu trabalho, a família mudava-se com frequência de localidade, dificultando que Ana os acompanhasse, uma vez que nem sempre havia escola no local onde seu pai ia trabalhar. Determinada em seu desejo de estudar, esta enfrenta verdadeira saga para continuar na escola. Em sua narrativa reconhece o esforço individual para permanecer estudando e explica que apenas ela conseguiu ingressar num curso superior, atribuindo este fato ao empenho pessoal, o que expressa quando conta que os irmãos “*nunca ligavam muito*” para estudo e depois narra “*eu sempre tive essa preocupação, eu não quero deixar de estudar*”. Parece não refletir que esta condição muito mais que uma questão individual, é expressa como um problema social, pois que o direito ao estudo deveria ser assegurado a todos, indistintamente, independentemente de onde a pessoa mora.

Mediada pelas condições de seu contexto, entendemos que Ana exerceu papel ativo na produção de sua subjetividade, enfrentando bravamente as adversidades e encontrando jeitos de superar as dificuldades, desvelando que, desde então, encara com coragem os desafios oferecidos em sua vida. Neste caso, decide morar longe dos pais para atingir seu objetivo de continuar na escola. Ana reconhece que enfrentou muitas dificuldades e sente-se vitoriosa por ter conseguido superá-las: “*consegui tudo isso!*” Sua fala nos leva a refletir que, certamente, uma vida escolar acontecendo em meio a tantos desafios, com repetidas mudanças de escola, provavelmente resultou em uma formação escolar frágil, o que pode ter dificultado o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, descritas por Vigotski, trazendo elementos para pensarmos na deficiência que Ana aponta quando fala de sua formação.

Em outro trecho de sua narrativa continua nos contando sobre a difícil vida de aluna e procura justificar o fato de que, apesar de gostar de estudar, não conseguia ter boas notas, pois dividia seu tempo entre os muitos afazeres domésticos e a escola:

*Minha vida escolar foi sempre no... até o ensino médio, eu não posso dizer que eu era uma boa aluna no sentido de boas notas, mas eu fui sempre... passando no arrasto mesmo, principalmente no 5º ano, 6º ano, era bem na dificuldade mesmo. Agora porque, **sempre gostei muito de estudar, mas o problema era que o que eu fazia para poder dar conta de tudo que eu fazia e a escola, sem falar que nesse período, como a gente, morava nas casas dos outros, casa de alguém, aí você se sente obrigada totalmente a fazer, a ajudar, e eu tinha que fazer, eu cuidava da casa, cuidava de criança e ainda ajudava minha tia a fazer trabalho, ela era costureira, trabalhava na máquina direto e eu cuidava de tudo e estudava à tarde nesse período e a noite eu ficava até 10, 11 horas ajudando ela a fazer serviço de mão, pregando botão, essas coisinhas e durante a manhã eu fazia o seguinte, eu colocava o que***

tinha para estudar de prova, fazia o questionário, não era como é hoje, hoje é bem diferente, eu colocava na parede da cozinha para poder estar fazendo as coisas e estar indo lá estudando, porque era assim que eu dava conta, para poder passar. Então não era fácil, eu não tinha tempo para isso. Então sempre foi muito puxado e quando eu passo para o ensino médio, não foi diferente, porque eu tinha responsabilidade de casa, dos meus irmãos, de sair prá ir trabalhar e de estudar. Então teve período que 9 horas eu tava cochilando na cadeira, estudava a noite, e assim, foi muito, muito puxado. Tem horas que não ajuda muito você, não é que eu não gostasse de estudar, mas porque não tinha tempo. A gente percebe hoje, muitas crianças, muitos jovens eles têm tempo para isso mas eles... e com a gente foi muito diferente, eu tinha que dar conta de tudo e tinha que estudar.

Além da luta pelo acesso a escola, Ana luta para se manter nela, pois, em função das muitas responsabilidades que precisava assumir, sobrava-lhe pouco tempo para dar conta das atividades escolares e, por vezes, o cansaço a vencia. Sua fala continua denunciando uma dura realidade, vivenciada desde menina, que buscava, por si mesma, saídas para não desistir da escola, sendo este um direito a ela negado.

Ante uma realidade com tantas adversidades, é fácil entender as deficiências apontadas por Ana em sua formação. Nesta fala nos conta também que tentava decorar os conteúdos acadêmicos, revelando uma metodologia de ensino que pouco favorece as aprendizagens. Ao longo de sua narrativa, no entanto, a professora atribui a si as dificuldades que reconhece ter e em nenhum momento reflete sobre o contexto em que aconteceu seu processo de ensino aprendizagem.

Mediada pelas relações familiares, as experiências vivenciadas na escola, somadas a outras, Ana vai constituindo valores, modos de agir, sentir e as atitudes, ou seja, os sentidos que impulsionarão a atividade docente.

O segundo indicador que compõe este núcleo articula pré-indicadores com falas que expressam como a participante vivenciou a formação inicial docente. Intitulado: "Limites e possibilidades da formação inicial docente", sua fala revela sobre a experiência na habilitação em magistério, uma vez que fez este curso antes da graduação, além de trazer narrativa sobre a licenciatura em Pedagogia. Mais do que histórias pessoal, seu discurso revela aspectos de um contexto histórico e cultural que mediaram sua constituição como docente.

Ana vivenciou a formação inicial na articulação entre as condições objetivas e subjetivas, significando, de modo próprio, as experiências vivenciadas neste tempo, o que foi importante na constituição dos sentidos que produziu sobre a docência. Vale ressaltar que a formação inicial constitui importante elemento para o processo identitário dos professores. Como exprime Schaffel (2000) a formação inicial é um dos pontos centrais de constituição da identidade pessoal e profissional. A autora

esclarece que o *locus* da formação constitui instância que prepara todo o campo simbólico da profissão e do profissional.

A participante relatou que fez habilitação para o magistério⁵, nomeando o curso de curso normal. Esta habilitação correspondia a uma formação de nível médio, que possibilitava lecionar até a 4ª série (que hoje corresponde ao 5º ano). Também foi possível identificar ela iniciou a vida docente durante este curso.

Ana nos conta que, desde as suas brincadeiras de criança revelava a vontade de ser professora. Foi na habilitação para o magistério, entretanto, que pode entender o que era ser professor. Vejamos o que conta:

Desde criança eu já gostava de brincar de escola e eu era a professora, é claro. E daí então, quando eu comecei a fazer o normal, curso normal, pedagógico, eu começava a perceber como os professores tratavam a gente. Que naquele tempo era outra história, o professor realmente era respeitado, não é que ele não seja respeitado hoje, mas era muito mais. E eu comecei a gostar “aí que coisa linda, você ensinar o outro” Aí eu comecei a ter esta vontade e fui fazer o pedagógico, iniciei, quando eu estava fazendo o 3º ano eu fui convidada pela irmã A. prá trabalhar com as crianças na zona de prostituição que era uma escola ajudada por alguns estrangeiros e dava uma pequena ajuda, talvez hoje fosse R\$ 100,00, a gente trabalhava um turno, todo dia, a semana inteira prá ganhar isso.

A referência de seus professores certamente mediou seu interesse pela docência e favoreceu a que produzisse significações sobre ser professor: “aí que coisa linda, você ensinar o outro”. Para ela “ensinar o outro” se exprime como algo nobre, dando a entender que compreende a docência como missão. Em outro momento de sua história, nos conta de sua forte relação com os movimentos sociais ligados à igreja, o que, provavelmente, contribuiu para que se identificasse com uma profissão que traz como característica possibilitar crescimento ao outro, nos levando a confirmar que significa a docência como missão, sacerdócio. Ana também relata que, quando estava cursando o 3º ano do curso Pedagógico, foi convidada a lecionar para crianças da zona de prostituição. A pessoa que a convidou, uma irmã de caridade, exerce intensa influência em sua trajetória profissional e em sua constituição identitária, sendo que a escolha do nome Ana para esta pesquisa é uma homenagem a essa religiosa.

⁵De acordo com Saviani (2009) as Escolas Normais desapareceram com a lei n. 5.692/71, que modificou os ensinoss primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Como professora, Ana assume “a missão” junto aos necessitados, pois como informa, não recebia salário, mas uma pequena ajuda: “*dava uma pequena ajuda*” e vai reforçando a sua abnegação: “*a gente trabalhava um turno, todo dia, a semana inteira prá ganhar isso*”.

De acordo com Hypólito (1997), o trabalho de ensinar, como ainda é concebido hoje, foi resultante, principalmente, do trabalho desenvolvido pelos religiosos, uma vez que a igreja era a instituição que se apresentava mais preparada para ensinar nos primórdios do capitalismo. Sendo assim, a ideia de docência como sacerdócio, remonta a esse período. O autor explica que esta ideia continua sendo ainda muito discutida e embora, aparentemente, tenha havido alterações, em essência não mudou.

Atuando como docente desde o curso de habilitação para o magistério, a participante chega ao curso superior.

A professora relata sobre sua intenção de fazer um curso superior, quando nos conta que se submeteu a vários vestibulares em universidade pública, sem lograr êxito. E, tão logo pôde custear a faculdade, ingressou no curso de Pedagogia. Ela relata:

Porque eu fiz várias vezes vestibular e não conseguia passar. Então logo que eu passei no município, eu tive como pagar, que era na UVA, foi o 1º curso que veio para cá, só que nós fizemos em 4 anos, que era só período de férias, é tanto que a minha graduação nesse período, não tinha monografia, fazia apenas artigo, relatório de estágio, mas não teve, a minha 1ª monografia foi da pós, pela UECE. Na Pedagogia a gente conseguia estudar, porque nós tínhamos grupo, mesmo fazendo em período de férias era muito puxado, mas a gente conseguia conciliar, porque foi pedagogia com habilitação em biologia, algumas cadeiras da biologia e eu gosto muito. Então foi muito... deu para a gente aproveitar com certeza, tinha uma professora de estágio muito boa, professora de didática, professores muito responsáveis. Agora não foi um curso de qualidade como eu disse agora, mas é pelo tempo.

O curso de Pedagogia foi realizado em regime especial, acontecendo em período de férias. Ana questiona a qualidade do curso quando exprime: “*mesmo fazendo em período de férias era muito puxado*”. Ao mesmo tempo, reconhece que não era tão simples para ela dar conta do curso. Também revela como encontrava estratégias para lidar com suas dificuldades: estudando em grupo e por gostar muito das disciplinas de Biologia. Em outro momento refere-se novamente a qualidade do curso desta vez afirmando: “*Agora não foi um curso de qualidade*”. Em seguida, porém, avalia sua afirmação, expressando que a qualidade do curso depende do aluno. Parece que Ana se apropriou da significação social que considera ser o aluno o principal responsável por sua aprendizagem. Também narra neste pré-indicador a identificação com alguns professores do curso, ressaltando a professora de Estágio e Didática, disciplinas que estão mais próximas da prática docente.

Sua identificação com o curso de Pedagogia fica mais evidente quando assume em outro momento:

*Eu acho que, por exemplo, o curso que eu escolhi, é porque realmente eu me identifiquei. **A pedagogia é que ensina a trabalhar com gente**, com pessoas, então isso, **contribui muito para que eu possa ser o que eu sou hoje**, porque quando você faz algo que você não gosta, você não quer ficar e **eu acredito que tudo isso tem dado assim uma estabilidade pessoal mesmo.***

Ana revela os sentidos estabelecidos sobre sua graduação em Pedagogia, afirmando que “*A pedagogia é que ensina a trabalhar com gente*”. Para ela, que sempre esteve ligada a trabalhos sociais, “aprender a trabalhar com gente”, é algo de grande relevância. Neste sentido, entende que o curso, muito mais do que possibilitar conteúdos, deve favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais.

A narrativa da professora revela o movimento histórico da formação inicial no Brasil. Sua fala sobre a habilitação para o magistério e a graduação em Pedagogia nos fazem ver as mudanças implementadas na área, em curto tempo, além de possibilitar identificar alguns avanços e fragilidades da formação docente em nosso País. Também foi possível visualizar o modo como algumas dessas “novidades” aportam na vida das docentes, atônitas, em função das exigências, adaptam suas vidas ao que lhes é imposto, sem muitas vezes refletir sobre o que está acontecendo e desse modo vão se constituindo e significando sobre a docência.

O último indicador deste núcleo que, tem por título – “Formação continuada e o PIBID: O *PIBID* foi um diferencial na nossa formação” – apresenta pré-indicadores onde a professora expressa como tem vivenciado a formação continuada em sua cidade e destaca o PIBID como importante programa de formação para o professor da Educação Básica.

A narrativa da professora revela sérios problemas vivenciados em sua formação continuada, sendo difícil imaginar que uma formação nos moldes em que descreve possa possibilitar mudanças favoráveis no modo de ser docente. Vejamos o que nos conta:

*Eu acho que a formação profissional da gente ela é contínua, deve ser contínua, é necessário, **mas infelizmente as formações que nós temos... a prefeitura deixam muito a desejar, em todos os aspectos. Não sei se é preguiça dos formadores, porque eles estão sendo pagos prá isso, eles têm tempo de estar adquirindo conhecimentos para nos transmitir e na realidade não tem significado as formações, é melhor você ficar em casa, muitas vezes eu nem vou, prefiro estar em sala de aula do que na formação. Quando há uma gestão democrática, elas acontecem uma vez por mês. Agora nesse ano, prá você ter uma ideia, formação profissional só teve o PAIC simplesmente o ano todinho. E quando tem não é adequada, é muita teoria, muita cobrança, eles vão muito na área de ditadura, é horário, cobrança de***

horário, cobrança é... como é que se diz, não é de apoio, só de cobranças, cobrança sem sentido.

Ana, no entanto, significa a formação na perspectiva da práxis docente, e revela que vivencia esta experiência no PIBID quando nos fala de como reflete sobre sua prática docente. Expressa, no entanto, a noção de que para os professores que não participam do Programa, a formação deixa a desejar. Vejamos sua narrativa:

Formação docente para mim é você buscar a cada dia mais enriquecer o nosso espaço, aprender como melhorar, como fazer o nosso fazer na docência, quer dizer, são estudos mesmo, momentos de leituras, momentos de reflexão, porque não adianta só você ler, mas você precisa refletir aquilo que você lê, para fazer esse paralelo, teoria e prática. Então como é que está sendo a minha prática, é preciso refletir isso para que eu possa ter uma docência mais saudável, mais íntegra. A formação docente é isso, e é exatamente isso que nós estamos fazendo. Para os docentes que já estão na sala de aula eu vejo a formação docente muito a desejar.

As palavras de Ana têm ressonância em Freire (1996, p.25) quando este nos ensina que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”. Para o autor, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma. Parece que para a professora o ato de ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, necessitando que o professor esteja sempre aprendendo e consciente de sua realidade. Desse modo a formação docente não pode ficar restrita a técnicas, pois é preciso ir muito além. A fala de Ana nos leva a entender que, ao longo de sua trajetória, produziu novas significações sobre a docência, porquanto, que ao iniciar, a significava como sacerdócio, missão.

Ana entende o PIBID como um importante programa de formação continuada. Para ela o Programa enseja uma aproximação com a Universidade, um retorno aos estudos, possibilitando vivenciar experiências acadêmicas significativas, representando muito em seus processos formativos: “o PIBID foi um diferencial na nossa formação”. Cada uma delas relata sobre o que vivenciaram no Programa, revelando as especificidades dos subprojetos, ao mesmo tempo em que trazem aspectos singulares de suas histórias quando nos contam sobre o PIBID.

A professora reconhece a importância de refletir sobre a realidade de seu trabalho coletivamente, possibilitando a constituição de outros saberes que, certamente, permitirão uma atuação mais efetiva. Mais uma vez aponta para uma compreensão do PIBID favorecendo o desenvolvimento da práxis docente, quando narra:

Existem momentos que os lds (bolsistas) vão para a sala de aula fazer observação e momentos que eles ficam com a gente nas salas específicas

que a gente tem nas escolas, estudando com eles, para refletir, para conversar e geralmente o quê se tira desses estudos, dessa reflexão? Saem os trabalhos, os artigos, os resumos, as resenhas que eles produzem, que são colocados também no moddle, a cada mês, a cada trimestre, então essa formação se torna bem significativa, porque na medida que você lê e reflete com eles, com certeza é um ganho muito grande para a gente que está e ao mesmo tempo se trabalha num grupo, a gente traz reflexão para cá, para o grupão que são 50 pessoas juntando as duas coordenadoras e é feito a socialização. E aí é feito também um aprofundamento do que foi mostrado, do que deve ser melhorado, então eu acho que isso é uma experiência exitosa que está acontecendo.

A narrativa da professora denuncia a fragilidade da formação continuada, que se mostra restrita a escassos cursos isolados, sem muita relação com a realidade. Além disso, aponta o pouco investimento de seus municípios na formação docente e o uso dessa formação como instrumento de controle ao professor. Por outro lado, reconhece que o PIBID favorece ricas experiências formativas. A articulação entre teoria e prática, assim como a aproximação entre universidade e escola, são expressas como objetivos centrais perseguidos pelo PIBID. No caso desta professora, parece que o Programa logra realizar esta aproximação, constituindo-se importante elemento formativo, uma vez que a mesma significa o PIBID como relevante no desenvolvimento da práxis docente. Em sendo assim, o Programa constitui em uma possibilidade de desenvolver identidades políticas, no sentido de fortalecer na professora mudanças no modo como se reconhece, favorecendo que esta assuma novos projetos e novas pretensões de reconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da professora desvelou aspectos importantes sobre a Educação em nosso País e de modo particular, sobre a formação docente, que constitui importante campo de estudos e pesquisas, em função da necessidade de seu fortalecimento. A narrativa de Ana desvela que a mesma teve dificuldades no acesso e permanência na escola, vivenciou uma educação tradicional, baseada na repetição de conteúdos e no autoritarismo, situação que ainda é muito real em alguns contextos, apesar de reconhecermos que avanços foram implementados, principalmente no que tange ao acesso à escola e às novas metodologias adotadas. Sobre a formação docente, nos conta que vivenciou processos formativos descontextualizados de sua realidade, em que a unidade teoria prática não acontece. Aponta o PIBID, entretanto, como importante nesse processo, revelando-se uma formação que favorece reflexão de suas práticas, a ampliação e conquista de novos saberes, o que possibilita outros sentidos sobre a docência e a respeito do modo como se reconhece professora.

Ana adentra a docência em uma instituição ligada à igreja, e é como missão que significa ser professora. Ao ingressar como professora concursada em seu município, passa a entender que a docência exige muita responsabilidade, além de uma formação que deve acontecer de modo contínuo. As experiências vivenciadas em seu percurso, possibilitam a essa professora entender que o ato de ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, necessitando de que o professor sempre aprenda e seja consciente de sua realidade. A possibilidade de refletir a prática, com base nos estudos teóricos do PIBID, favorece a essa professora produzir novas significações sobre a docência.

Conhecer o processo formativo de Ana revelou muito sobre a professora que hoje é, e para além do âmbito individual permitiu entender diversos aspectos da formação docente no Brasil, denunciando fragilidades, limites e permitindo vislumbrar possibilidades concretas de formação que promovam o desenvolvimento dos professores em seu sentido mais amplo.

Os aspectos aqui elencados pela professora relativos à formação inicial, continuada e a compreensão do PIBID como uma política que favorece os seus desenvolvimentos, apontam para a urgência de pensar em políticas para a formação docente, que vá além de uma política complementar, como é o caso do PIBID. Este se revela como um caminho fértil a ser trilhado, no entanto, não contempla a todos os professores, de modo que é preciso pensar uma formação que de fato promova o desenvolvimento profissional a todos os professores indistintamente, afinal este se constitui um direito.

REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
2. _____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Vol. 22, n. 2, jun., p. 222-245. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.
3. _____; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, - DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013.
4. BRASIL. CAPES. **Decreto nº 7.219**, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010.
5. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
6. FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do PIBID**: movimentos na constituição identitária. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
7. FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.
8. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
9. GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
10. GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98 p. 85- 90, ago. 1996.
11. HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. v. 1.
12. IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

13. NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.
14. NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001. p.27-41.
15. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
16. SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Abril 2009, vol.14, n.40, p.143-155.
17. SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 102-115.
18. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
19. VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
20. _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Giovana Maria Belém Falcão

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Universidade Estadual do Ceará – UECE – Fortaleza – Ceará – Brasil.

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Universidade Estadual do Ceará – UECE – Fortaleza – Ceará – Brasil.

Como citar este documento

FALCÃO, Giovana Maria Belém. Significados e sentidos de uma professora da educação básica sobre a formação docente: desvelando processos constitutivos a partir dos núcleos de significação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, jan/abr. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9503>>. Acesso em: _____. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i1.9503>.