

Multirreferencialidade autoformativa de professoras que ensinam ciências nos anos escolares iniciais

Self-formative multireferentiality of teachers who teach science in early school years

Elisa de Nazaré Gomes Pereira

Secretaria de Estado de Educação do Pará
elisanpadc@gmail.com

Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Universidade Federal do Pará
tvalim@ufpa.br

Adriano Sales dos Santos Silva

Universidade Federal do Pará
adrianoufpa@gmail.com

Resumo

As contingências da vida nos levam a fazer escolhas e, por vezes, nos conduzem a encontros e desencontros pessoais e profissionais e, na condição de seres inacabados, aprendemos a partir das experiências do passado, das ações no presente e na perspectiva de um futuro melhor, descobrimos a boniteza de nos constituirmos diferentes, como professores. Objetivamos nesse artigo compreender motivações que levam mulheres a serem professoras que ensinam ciências nos anos escolares iniciais do ensino fundamental e as relações estabelecidas entre suas experiências pessoais e a docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Nos relatos encontramos as múltiplas referências constituidoras do seu saber-ser e seu saber-fazer ao longo de sua existência (ALMEIDA, 2010, p. 142). Os acontecimentos e a situação vivida pelas professoras na infância, adolescência e na vida adulta repercutem na relação com os alunos na escola.

Palavras-chave: Multirreferencialidade Autoformativa. Docência. Anos Escolares Iniciais.

Abstract

The contingencies of life lead us to make choices and sometimes lead us to personal and professional encounters and mismatches and, as unfinished beings, we learn from the experiences of the past, from the actions in the present and from the perspective of a better future, we discover boniteza of being different, as teachers. We aim in this article to understand motivations that lead women to be teachers who teach science in the early school years of elementary school and the relationships established between their personal experiences and teaching. This is a qualitative research, in the narrative



modality (CLANDININ and CONNELLY, 2011). In the reports we find the multiple references constituting their knowledge-being and their know-how throughout their existence (ALMEIDA, 2010, p. 142). The events and situation experienced by teachers in childhood, adolescence and adulthood have repercussions on the relationship with students at school.

Keywords: Autoformative Multireferentiality. Teaching. Early School Years.

Introdução

Vivemos experiências que influenciam/repercutem em todos os aspectos da nossa vida. Uma professora, ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, traz consigo marcas de sua infância, da sua trajetória como aluna e como profissional, da sua condição de tia, mãe, mulher, esposa, amiga. Quando crianças e adolescentes, nossos sonhos profissionais são influenciados ora pelas pessoas que temos como referência, ora pelo status que uma profissão pode nos proporcionar, por querer mudar uma realidade vivida por nós ou pelos outros com os quais convivemos. De acordo com Moita (2007, p. 138):

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional.

Nesse sentido, as contingências da vida nos levam a fazer escolhas e, por vezes, nos conduzem a encontros e desencontros pessoais e profissionais e, na condição de seres inacabados, aprendemos a partir das experiências do passado, das ações no presente e na perspectiva de um futuro melhor, descobrimos a boniteza de nos constituirmos diferentes, como professores.

Assim, questionamos: em que termos nos tornamos professoras e que relações se estabelecem entre as experiências pessoais e a docência expressas por professoras que ensinam ciências nos anos escolares iniciais do ensino fundamental a partir do contexto de suas trajetórias de vida pessoal e profissional? Objetivamos nesse artigo compreender motivações que levam mulheres a serem professoras que ensinam ciências nos anos escolares iniciais do ensino fundamental e as relações estabelecidas entre suas experiências pessoais e a docência.

Nesse processo de constituir-se profissional, nós, professoras, passamos por um processo de autonomização educativa (PINEAU, 2010), isto é, nos tornamos objeto de nossa própria formação. Conforme o referido autor (idem, p. 103), “cria-se um meio, um espaço, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tomar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se.”

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, pois compreendemos, assim como Clandinin e Connelly (2011, p. 48), que “a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e discontinuidades.” Assim, o instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. Iniciamos a entrevista com a seguinte provocação a cada uma das colaboradoras: Conte-nos como você se tornou professora que ensina ciências nos anos escolares iniciais?



As colaboradoras são três professoras¹ - Helena, Marta e Rosa - que no período do desenvolvimento da pesquisa se encontravam cursando a graduação em Pedagogia pelo PARFOR² e todas estão na condição de contratadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Helena tem 37 anos; há 17 anos exerce a docência; e há 17 anos é formada em Magistério, nível médio. Marta tem 41 anos; há 9 anos exerce a docência; e há 11 anos é formada em Magistério, nível médio. Rosa tem 50 anos; há 15 anos exerce a docência; e há 18 anos é formada em Magistério, nível médio.

A seguir, abordaremos como as professoras vêm se constituindo nas pessoas e profissionais que são para ensinar ciências aos alunos dos anos escolares iniciais do ensino fundamental que constituem seu modo de ser e estar na profissão docente. As narrativas foram analisadas a partir do método Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 80), onde buscamos valorizar o outro, seus valores e crenças considerando os contextos e movimentos históricos em que os sentidos das “múltiplas compreensões dos fenômenos” se constituem. Nesse sentido, temos como pressuposto a valorização dos elementos subjetivos dos sujeitos, o que nos exige impregnação do corpus da pesquisa para uma análise rigorosa do fenômeno investigado.

O reencontrar de si e o encontro com a docência

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo. (Clarice Lispector)

Quem sou eu? É tão difícil falar de si mesmo! Como em um impulso, Rosa assim nos respondeu quando lhe perguntamos quem é ela. Daí em diante foi expressando por meio das palavras o que sente sobre si. Conforme disse Clarice Lispector na epígrafe anterior, Rosa sabia bem o que dizer, mas compreendemos que não é fácil falar de si, falar dos caminhos que trilhou durante toda uma vida pessoal e profissional e que constituem seu modo de ser e estar na profissão.

E no processo de constituir-se docente reconhecemos o quanto a autoformação tem sido responsável para o desenvolvimento profissional das professoras, principalmente daquelas que ensinam ciências na educação infantil e nos anos escolares iniciais (PEREIRA, 2010). De acordo com Pineau (2010), a autoformação é a terceira força que torna o percurso da vida mais complexo, que cria tensões dialéticas e é a força responsável pela rebeldia a todo e qualquer padrão social instituído. A autoformação está ligada diretamente e dependente da heteroformação e da ecoformação, mas tem seu jeito – eu próprio de ser. Daí ser uma surpresa constante para tantas pessoas que resolveram assumir uma profissão complexa e fascinante.

Para Rosa e Helena, exercer a docência não foi uma opção, mas ao fazerem uma retrospectiva da própria vida, buscando na memória os momentos vividos na infância, adolescência e juventude, reconhecemos que as ações, como cidadãs, não estavam tão distantes de alguns aspectos essenciais para desenvolver o trabalho docente, como, por exemplo, a preocupação com o próximo, o que nos faz querer sempre o seu melhor e, para isso, nos dedicamos ao seu

¹ Os nomes são fictícios para preservar sua identidade.

² O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é um programa do Governo Federal, para formar professores da Educação Básica, os quais desenvolvem o trabalho docente, mas ainda não tem nível superior, bem como, para aqueles docentes que ministram determinadas disciplinas sem serem habilitados para esse fim. Para se candidatar ao programa, o profissional precisa atuar como docente na Educação Básica, na rede pública de ensino e estar cadastrado no Educa Censo, independentemente de seu vínculo com a esfera pública ser como concursado ou contratado.



aprendizado, nos aprimorando pessoal e profissionalmente; respeito com a diversidade, o que nos conduz à inclusão social e o trabalho colaborativo; o compromisso social, que nos inquieta na busca de uma formação permanente, dentre outros aspectos pessoais e idiossincráticos.

Helena quando era pequena não queria ser professora. O sonho era ser aeromoça. Diz ela:

Eu não queria ser professora. Sonhava muito em ser aeromoça. Quando os aviões passavam, eu dizia: “Vó, o meu pai mora onde?” (o meu pai, nessa época era garimpeiro e eu ficava na janela imaginando) Ela respondia: “O teu pai mora no Baixo Amazonas e só pode vir aqui de avião”. Eu dizia: “Então vou ser aeromoça porque vou ficar viajando pra cima e pra baixo, porque o papai só gosta de avião e aeromoça ganha bem, não é?” Eu só pensava no dinheiro. (rsrs) (Helena)

Além do desejo de encontrar o pai, que só viajava de avião, Helena também sempre quis fazer algo para ter seu próprio dinheiro. E, para isso, começou a ajudar sua avó na venda, fazendo a propaganda dos bolos que ela vendia e do chop³ gostoso da dona Angélica. E a escolha pela docência, a princípio, foi a oportunidade encontrada para ganhar dinheiro mais rápido. Mas, depois veio a identificação com a profissão.

Isso é evidenciado no percurso de formação de Helena, a menina que tinha a letra bonita e gostava de escrever, ou melhor, copiar o que encontrava escrito nos livros, mas ainda não compreendia sobre o que escrevia, o que veio a ocorrer quando, com 10 anos, se encontrava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Nos dias atuais, com essa idade, a criança deve estar concluindo o último ano do Ensino Fundamental, ou seja, o 5º ano, e espera-se que ao final do 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), em língua portuguesa a criança tenha desenvolvido a leitura, escrita e a oralidade. Helena se expressa nos seguintes termos:

Eu gostava muito de escrever, mas não sabia ainda ler o que escrevia. (...) Fui aprender a ler quando já estava no 4º ano. Peguei uma professora rígida que dava cada palmatória! E foi aí que eu disse: “Agora tenho que aprender a ler mesmo.” Aquela professora marcou minha vida! Ela me chamou para ler e quando cheguei gaguejando, ela disse: “Menina, tu estás com 10 anos e não sabes nem ler.” Respondi: “Não sei porque minha avó não sabe ler e eu não sei ler essas palavras aí.” (Helena)

Helena foi criada pela avó, analfabeta, rígida com a criação da neta, por ela ser danada. Ela acompanhava a avó durante o tempo que fazia sua venda em frente a uma empresa têxtil do município. Lá ela gostava de escrever, especificamente de copiar, pois só veio a aprender a ler e escrever tardiamente, quando teve uma professora rígida, como diz ela, que castigava com a palmatória quem não soubesse ler.

Assim como Helena, Rosa também não pretendia ser professora. Ela sonhava em ser médica, o que não ocorreu por não ter o apoio de seus pais e suas condições financeiras serem insuficientes para seguir o caminho desejado. Uma vez independente financeiramente não tentou a faculdade de medicina por acreditar que não tinha mais idade para ingressar em tal curso superior. Assim se manifesta Rosa:

³O chop, como é chamado aqui no Pará, é uma espécie de picolé feito, geralmente, de frutas, da qual se extrai o suco ou a polpa, que, após ser adoçado é colocado em saquinhos plásticos que são levados ao congelador para endurecer e, assim, ser saboreado. Em outras regiões ele recebe outras denominações, como: sacolé, geladinho, gelinho, dim-dim, chupe-chupe, big-bem, juju, flautinha, saquete, dentre outras.

Quando eu era adolescente, gostaria de seguir carreira na área da saúde, mas não tive apoio necessário dos meus pais. Mesmo assim, ainda trabalhei nessa área durante quatro anos. Depois é que comecei a fazer magistério. Fiz meu curso de magistério trabalhando na saúde. Como eu tinha parado de estudar, achei que não tinha como continuar na carreira da medicina, pois já estava com 29 anos. Mas eu não ia fazer nem magistério, pois como não tinha feito o que queria, disse que não iria mais fazer nada. (Rosa)

A área da saúde sempre foi a paixão de Rosa. Sem perspectivas para fazer o curso de medicina, disse que não iria mais fazer nada, nenhum outro curso. Mas, na vida, a certeza que temos é que as coisas sempre podem mudar, para melhor ou pior, isso vai depender das escolhas que fazemos.

Assim, Rosa decide retornar aos estudos quando estava casada e com cinco filhos. Para muitas mulheres aquela condição seria motivo para se acomodar em casa e cuidar dos filhos, mas, Rosa decidiu trilhar outro caminho, talvez o mais difícil, porém um caminho repleto de possibilidades. Tinha 29 anos de idade quando iniciou o curso de Magistério, mas não tinha paixão pela educação. Sempre enfrentou desafios na vida. O casamento não deu certo e após a separação teve que criar sozinha os filhos.

Imaginamos como foi difícil criar cinco filhos sem apoio de um companheiro e em complexa condição financeira! De fato, Rosa é uma guerreira – como ela mesma se considera –, como tantas mulheres amazônidas, pois sua história se confunde com a história de tantas outras mulheres desse imenso país que, abandonadas por seus companheiros, têm a responsabilidade de trabalhar e criar os filhos sozinhas. Rosa afirma que nasceu para ser mãe e assim sempre se dedicou aos filhos, tendo a preocupação de que todos tivessem o que comer e que estudassem.

Como dissemos anteriormente, Rosa nunca havia pensado em exercer a docência até o dia em que ela recebeu um convite para ser professora voluntária em uma escola comunitária. Sem trabalho remunerado, decidiu aceitar o convite, conforme relata a seguir:

Aqui no bairro em que moro, morava uma senhora que tinha uma escola comunitária e lá estavam precisando de voluntários para dar aula. A senhora que tomava conta da escola me conhecia e me convidou para trabalhar e disse que pagaria as minhas passagens, pois a escola era distante de minha casa. Como nesse período eu estava sem trabalhar, aceitei o convite. Após ter trabalhado como voluntária dessa escola foi que decidi mesmo fazer magistério. (Rosa)

As escolhas que fazemos em um determinado período de nossa vida pode fazer diferença no futuro, conforme aconteceu com Rosa, que estava sem trabalhar e recebendo apenas o dinheiro da passagem para o deslocamento de sua casa para a escola, ela resolveu aceitar a proposta de ser professora voluntária em uma escola comunitária e essa experiência mudou sua vida, direcionando-a ao magistério quando já havia desistido de estudar por não ter tido incentivo para seguir na área da saúde como gostaria. A professora se expressa nos seguintes termos:

Então comecei a fazer os estágios [no curso de Magistério], em escola particular também, e assim comecei a gostar da área. Mas eu gostava das duas áreas. Não tinha paixão pela educação, era mais pela saúde. Quando comecei a trabalhar com criança foi que passei a gostar também [da educação]. (Rosa)

Após a experiência como professora voluntária, Rosa decide voltar aos estudos e fazer o curso de Magistério em nível de 2º grau, embora sua paixão pela saúde fosse mais forte. Nesse



sentido, o convívio com as crianças foi essencial para que ela viesse a gostar também da profissão docente.

Ao fazer uma retrospectiva da vida, refletindo sobre as escolhas que fez na vida pessoal e as oportunidades que teve na vida profissional, Rosa nunca ficou desmotivada ou reclamando. Uma profissional que se recente dos muitos dias em que os alunos ficam sem aula e que apesar da docência não ter sido uma escolha, assim como Helena, hoje têm orgulho da profissão.

Diferente de Rosa e Helena, Marta sempre quis ser professora. Sua história de vida evidencia um contexto de pobreza de milhares de famílias do interior da Amazônia. Descendente de uma família ribeirinha, que vê na educação a esperança de uma vida melhor e com essa compreensão, ela também incentiva seus filhos a estudarem. A professora se expressa nos seguintes termos:

Eu vim de uma família de pescadores, de agricultores, tive que trabalhar desde cedo em casa de família. Hoje, os meus filhos têm o que eu não tive. Nunca tive uma boneca para brincar e hoje posso oferecer isso para os meus filhos. E a minha mãe com aquele pequeno conhecimento que tinha, passava porque antes ela era professora, com a quinta série. Ela sempre fazia de tudo para a gente não desistir dos estudos por achar que era a melhor forma, que ia transformar aquela situação tão pobre em que nós vivíamos. (Marta)

O sonho de ser professora foi sendo construído no convívio com a mãe que, com o pequeno conhecimento que ela tinha - estudou até a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental -, era professora e sempre fazia de tudo para que seus filhos continuassem os estudos. As experiências do passado e as dificuldades pelas quais Marta passou foram/são referências no presente para dizer aos filhos que ela seguiu os conselhos de sua mãe e nunca desistiu de realizar seu sonho e dar-lhes uma vida digna.

Pela sua situação de pobreza, Marta passou fome e tinha que acordar cedo para trabalhar ainda criança, em casa de família, mas não deixou de estudar e de brincar. A brincadeira tornou-se um dos momentos mais marcantes em sua vida, embora nunca tenha tido uma boneca para brincar. Ela busca resgatar com seus alunos os momentos lúdicos do seu tempo de criança. Marta a se expressa nos seguintes termos:

Tem muitas coisas que a gente precisa resgatar. Gosto muito de brincar de roda, gosto de sentar no chão com os alunos, de ter aquele momento de fazer aquela acolhida logo na entrada. Eu achava tão interessante na hora do recreio quando a gente podia brincar. (Marta)

A experiência da brincadeira na infância, na hora do recreio, na escola, para uma criança trabalhadora como Marta, era o momento da liberdade, quando podia brincar. Certamente que daquele tempo de sua infância para os dias atuais, muita coisa mudou. As brincadeiras são outras porque a experiência humana se renova. Ela não é apenas reproduzida, pois o mundo e os conhecimentos que as pessoas vão produzindo em interações entre si e com outros seres vivos e outros componentes meio se modificam constantemente (MATURANA E VARELA, 2011). Entendemos, pois, que as crianças são produtoras de conhecimentos e de cultura. Ao brincar, elas imaginam, criam, reinventam e produzem culturas (BORBA, 2006). Ninguém nasce sabendo brincar. Aprendemos a brincar na interação com o outro. É interessante a importância que Marta atribui à brincadeira na escola, especialmente à brincadeira de roda, que possibilita a interação entre as crianças. Valoriza, também, o diálogo no momento da acolhida, na roda de conversa.



Para Helena, assim como para Marta, as brincadeiras também estiveram presentes em sua infância, mesmo diante da rigidez da avó, e, esses momentos lúdicos também eram vistos em sua prática pedagógica.

Helena tinha o desejo de fazer uma graduação em Educação Física certamente na sua concepção para ser professora de educação física precisava ter muita energia para brincar com os estudantes, embora sua experiência como professora fosse a de alfabetizar crianças. Era uma professora polivalente, que ensinava aos alunos conteúdos das diversas disciplinas. Ela sempre buscou se desenvolver pessoal e profissionalmente. Não nos surpreende que o fato de estar cursando a graduação em Licenciatura em Pedagogia ela venha construindo novos saberes e aperfeiçoando sua metodologia, seu trabalho em sala de aula.

Cursar o nível superior também foi uma vontade que veio se constituindo em Rosa. Ao longo dos anos, viu muitos de seus alunos ingressando na universidade. Jovens que nem lembrava mais, pois foram seus alunos nos anos escolares iniciais. Durante muito tempo, a vontade de cursar uma graduação ficou adormecida em decorrência do seu contexto de vida, como afirma a seguir:

Eu já tinha os filhos e o dinheiro não dava para pagar um curso superior particular. Foi então que surgiu o PARFOR. Me inscrevi duas vezes, mas não consegui passar. Ainda bem que uma colega de trabalho nunca desistiu de mim e todo ano ela ia me inscrever. Certo dia, a diretora da escola veio me avisar que eu havia sido contemplada na inscrição do PARFOR. Nem acreditei, já fazia tanto tempo! E eu não havia me inscrito. Então liguei para aquela minha colega de trabalho e ela disse que havia me inscrito sem eu saber. (Rosa)

Costumamos dizer que cada um de nós tem anjo(s) na vida que nos protege(m) e não deixa(m) que percamos a esperança de realizarmos nossos sonhos, nos ajudando nos momentos que mais precisamos. O anjo de Rosa foi uma colega do trabalho que nunca desistiu dela, sempre disposta a apoiá-la.

A revelação veio quando saiu o resultado e Rosa foi selecionada. Certamente, essa foi uma demonstração de carinho, de amizade e de reconhecimento pelo trabalho que a professora desenvolvia na escola com as crianças. Fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia não foi uma escolha de Rosa, pois ela “tinha muita vontade de fazer uma graduação, não seria Pedagogia e sim ciências”. Certamente sua vontade estava relacionada com o fato de um dia ter sonhado em trabalhar na área da saúde, o que não foi possível. E, segundo ela, quando perguntamos se gostar de ciências a ajudava no dia a dia ao ter que ensinar ciências às crianças, ela respondeu que sim, embora no início da carreira não tenha sido fácil. Rosa se expressa nos seguintes termos: Logo que comecei a trabalhar em sala de aula eu tinha muita dificuldade [em ensinar ciências], pois sentimos dificuldade no começo. (Rosa)

Rosa se refere aos primeiros anos de docência que, em geral, nos causam muitos conflitos, inseguranças e dúvidas, inclusive se estamos na profissão certa e se vamos de fato contribuir na educação das crianças. Esses também são tempos significativos para a nossa constituição docente. Portanto, é natural que Rosa tenha sentido muita dificuldade para ensinar ciências no início da prática pedagógica, mesmo gostando dessa área do conhecimento.

E o que contribuiu significativamente no desenvolvimento profissional de Rosa foi o ingresso no curso de Pedagogia, o qual ela passou a gostar do curso, conforme relata a seguir:

Estou gostando muito de cursar Pedagogia, me identifiquei com esse curso.

Pedagogia tem me ajudado muito em minha profissão. Os conhecimentos, os relatos de colegas que falam acerca das suas experiências em sala de aula, observo para ver o que tem dado certo em sala com os alunos e acabo querendo fazer na minha sala também. (Rosa)

As experiências de Rosa, vivenciadas na graduação, parecem evidenciar que sua colega sabia o que estava fazendo ao inscrevê-la no referido curso, considerando que Rosa se identificou com ele, o qual tem ajudado muito no trabalho desenvolvido em sala de aula. Importante ressaltar o destaque que a referida professora faz acerca das experiências socializadas entre os professores/colegas de turma vivenciadas no cotidiano da escola, as quais ela observa para ver o que tem dado certo e assim experimentá-las em sua sala de aula com seus alunos.

Tal situação me remete aos saberes da experiência definidos por Tardif (2007, p. 39), ao dizer que “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Os outros/novos conhecimentos que Rosa vem construindo na graduação, na interação com a literatura, docentes e colegas, na reflexão sobre os seus saberes da experiência de outros professores, não se restringem a quaisquer saberes. Segundo sua avaliação, eles dizem respeito aos que dão certo e se tornam referência para sua prática pedagógica. Certamente, as experiências que antes ficavam entre as quatro paredes da sala de aula, ao serem socializadas transformam-se em *habitus* de um coletivo que vivencia à docência cotidianamente, ou melhor, que tem anos de prática docente.

Ao afirmar que o curso de Pedagogia contribui para a constituição de outros/novos saberes – mais especificamente, saberes da formação profissional e saberes da experiência socializados pelos colegas –, bem como no aprimoramento do seu fazer pedagógico, Rosa reconhece que estava equivocada quando às vezes dizia que Pedagogia não ia influenciar muito em sua prática porque ela já sabia [ensinar].

Assim como Rosa, Marta também percebe que a graduação em Pedagogia tem contribuído significativamente para reafirmar algumas de suas convicções e transformar outras sobre a educação, em seus aspectos gerais, e, mais especificamente, sobre as atribuições do professor, principalmente, daqueles que convivem com crianças que moram em bairros periféricos e são oriundas de famílias desfavorecidas econômica e socialmente, como é o seu caso. Marta se expressa nos seguintes termos:

Hoje tenho outra visão [sobre o papel da família em relação ao aprendizado dos filhos]. Eu já pensava assim, mas esses dias e com a minha graduação tenho mais conhecimentos. Eu já me sentia preparada [para o exercício da docência], mas é claro que muda a tua cabeça, teu conhecimento. (Marta)

O sonho de ser professora e o fato de mais de uma década exercer a docência em turmas da Educação infantil e do primeiro ciclo de alfabetização, especificamente em turmas do 1º e 2º ano, contribuíram para que Marta se constituísse como professora alfabetizadora e se sinta preparada como docente. No entanto, ela percebe que, ao cursar uma graduação, seus conhecimentos se ampliaram. Conforme Tardif (2007, p. 85) é entre três a sete anos de experiência docente, fase de estabilização e de consolidação, que os professores ganham “uma confiança maior” em si mesmos e dominam os “diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos”. Segundo o referido autor, essa é fase em que o professor centra sua atenção no aluno, pois antes, sendo inexperiente, seu foco era em si mesmo e na matéria a ser ensinada.

Saberes socializados pela instituição de ensino superior em que as três professoras estudaram foram incorporados a sua prática docente, confirmando os achados de Tardif (2007, p. 37) ao

dizer que algumas das ciências da educação “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor”.

Assim como Helena e Rosa, Marta também desejou se desenvolver pessoal e profissionalmente por meio da formação acadêmica, afinal, assim como sua mãe, ela sempre acreditou que a educação seria o caminho para ascensão social. Assim se expressa Marta:

Hoje estou fazendo o PARFOR. É um desejo, é um sonho que estou realizando e espero concluir. É uma realização pessoal, sim, porque tentei várias vezes e não consegui entrar na Universidade Federal do Pará. (Marta)

Marta demonstra o quanto ela tinha sede de conhecimentos. Ela lutou pelo sonho de ter o nível superior, o que vem sendo construído com o acesso ao PARFOR, estudando na UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia), no polo São João de Pirabas, município para onde se muda nos períodos de férias para estudar.

Marta estudou, concluiu o 2º grau em nível Magistério e realizou o sonho de ser professora, embora ainda não tenha sido aprovada em concurso público. E com um sonho realizado, surgiu o sonho de ter o nível superior, que foi adiado em virtude do nascimento de seus quatro filhos, os quais ela, assim como sua mãe, os incentiva a estudar para não vivenciarem as mesmas dificuldades que ela.

A realização pessoal encontrada nos estudos e a esperança de melhorar de vida são fatores que a impulsionam a fazer com que seus alunos tenham prazer em aprender e ser uma referência para eles, como ela mesma diz:

Tem aquelas recordações que marcam, professores que marcam na vida da gente. E eu procuro marcar algo, seja o que for, na vida dos meus alunos, seja pessoal, seja aquele aprendizado mesmo. (Marta)

Sua intenção também é fruto de suas experiências docentes, na demonstração de um aluno que, em vez de conhecimento, necessita mesmo é de um afeto ou só de um abraço. Dar atenção aos seus alunos, conhecer seu cotidiano familiar e participar de suas vidas, isso se torna satisfatório para ela, como expressa a seguir:

Fazemos tantas coisas dentro da sala e não sabemos o que a criança está vivendo no seu dia a dia, no seu convívio familiar. E às vezes a criança está precisando só de um afeto ou só de um abraço, não de conhecimento, mas só de uma atenção especial. Acho que participo da vida das crianças e isso para mim é satisfatório. (Marta)

Nas narrativas das professoras Marta e Rosa elas expressam o afeto, o amor e o carinho que dedicam aos filhos e alunos. Rosa, por exemplo, o amor, a preocupação, a proteção e o cuidado que ela tem com seus filhos se estende aos alunos, como ela afirma ao dizer quem é:

Quem sou eu? É tão difícil falar de si mesmo. Eu, fora do profissional, sou mãe. Isso transfiro um pouco para meus alunos, pois posso até brigar com eles, mas outra pessoa não pode. Cada aluno tem uma personalidade diferente. Sei a dificuldade de cada um. Penso que professor é como se fosse mãe. (Rosa)

A experiência materna, a compreensão de que somos todos diferentes um dos outros e que isso deve ser respeitado é algo que Rosa também traz para a sala de aula. Ela não admite que alguém fale mal de seus alunos, sendo apenas ela a responsável por chamá-los à atenção.



Interessante como as coisas mudam em nossa vida! O espaço, o tempo e as circunstâncias por vezes nos direcionam para caminhos nunca imaginados/desejados por nós. O tempo deve ser nosso grande aliado. Não podemos mudar o passado, mas podemos a partir dele fazer diferente (filme Alice através do espelho). Rosa queria ser médica, mas não teve condições para realizar seu desejo. Tornou-se professora.

Helena, apesar de ter ingressado na docência por entender que seria a maneira mais fácil de ganhar dinheiro, a partir do momento em que se identificou com a profissão, ela se dedicou ao aprendizado dos alunos. Independentemente do nível ou modalidade em que atue, ela sempre busca fazer um bom trabalho. Afinal, não é isso que esperamos dos professores, que se dediquem ao aprendizado dos alunos? Que sintam prazer em ensinar?

Ao perguntarmos o que Helena imagina que as crianças pensam dela, se expressa nos seguintes termos:

A maioria dos meus alunos diz que sou uma boa professora. Mas depende da metodologia que uma pessoa dá aula. Como faço um bom trabalho nas minhas séries, acho que me saio bem com os meus alunos, acho que eles aprendem e eles me veem assim... que dou um avanço para a leitura deles, para a formação. Eu me vejo uma boa professora. (Helena)

O reconhecimento de ser um bom professor, de acordo com Helena, está relacionado com a metodologia, com a maneira de ensinar, de alfabetizar as crianças. Nesse caso, especificamente, diríamos que um bom professor, ao compreender que os seres humanos são singulares e não aprendem da mesma maneira, planeja sua aula pensando na diversidade que tem em sala de aula e assim busca metodologias diferenciadas para ensinar um determinado conteúdo, podendo ao final do dia dizer como Helena: eu faço um bom trabalho nas minhas séries. Por isso, a maioria dos alunos diz que sou uma boa professora. De acordo com Nóvoa (2011): “é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sobre o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.”

Nesse sentido, é potencialmente formativo valorizar as motivações intrínsecas dos professores (CUNHA, 1999, p. 141) é essencial para que reflitam e venham a compreender o seu modo de ser e estar na profissão e, conseqüentemente se desenvolverem pessoal e profissionalmente, afinal “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (CUNHA, 2010, p. 31).

(In)conclusões que seguem e se constituem permanentemente na docência

A constituição do ser professora das colaboradoras desta pesquisa está diretamente relacionada com suas próprias histórias de vida: de uma menina “sapecca” que gostava de brincar e de copiar, que tinha a letra bonita, mas que ainda não sabia escrever com autonomia o próprio nome; da menina que começou a trabalhar ainda muito pequena em casas de família para ajudar no sustento da própria família e não tinha boneca, mas que sempre encontrava um tempo para brincar e estudar, o que, aliás, sempre foi uma prioridade para sua mãe; da adolescente que sonhava em ser médica mas não teve o apoio dos pais e, como mãe e professora, deseja que seus cinco filhos e seus alunos consigam realizar os próprios sonhos.

As motivações de Rosa, Helena e Marta para exercer a docência são singulares, mas todas elas assumiram a profissão a partir da convivência com as crianças. A interação com os alunos e o afeto que sentem por eles, individual e coletivamente, e sua retribuição, são potencialmente

formadores. Como já dizia Freire (2016), “não há docência sem discência”.

Sentimentos como o afeto são fundamentais para o desenvolvimento do procedimento científico (ASTOLFI, PETER FAVI e VÉRIN, 1998 e SILVA, 2022). Conforme assinala Astolfi, Peter Favi e Vérin (1998, p. 257): “O procedimento científico implica toda a nossa personalidade: a afetividade, a imaginação, a criatividade, a vontade, ainda que desemboque sempre numa expressão racional”.

Ao buscarmos compreender motivações que levam mulheres a serem professoras e ensinar ciências nos anos escolares iniciais do ensino fundamental e as relações estabelecidas entre suas experiências pessoais e a docência, encontrarmos as múltiplas referências constituidoras do seu saber-ser e seu saber-fazer ao longo de sua existência (ALMEIDA, 2010, p. 142). Ao acessarem a memória buscando nas experiências de vida e formação respostas ao questionamento “quem sou?”, e, ao narrarem sobre a relação que tem com as crianças em sala de aula, as professoras foram conhecendo a si mesmas em um processo autoformativo provocado pelos questionamentos que nós pesquisadores fizemos à elas.

De acordo com Almeida (2010, p. 144): “partindo das narrativas orais ou escritas, de nós mesmos, torna-se possível compreender o presente e, no caso dos professores, entender a adoção, desta ou daquela, estratégia comportamental/didática”. Nesse caso, a multirreferencialidade autoformativa das professoras está relacionada aos desejos profissionais quando ainda crianças ou jovens e as experiências de vida pessoal que têm reflexo no exercício da docência, mas também na vida familiar.

Cada uma tem história de vida e formação singular, bem como o modo como cada uma se tornou professora, mas o sentido que atribuem à docência é semelhante, expressando zelo pela profissão que exercem, algo que vem sendo construído através do tempo, do espaço e das múltiplas relações estabelecidas no cotidiano da vida.

Como pesquisadores no âmbito da formação de professores e nossas experiências como formadoras de professores dos anos escolares iniciais do ensino fundamental, na Amazônia, evidenciam que ser docente nesse nível de ensino, em geral, não é uma escolha e que a constituição docente se dá cotidianamente no exercício da profissão, tal como acontece com Helena, Marta e Rosa.

Os acontecimentos e a situação vivida pelas professoras na infância, adolescência e na vida adulta repercutem na relação com os alunos na escola. A dificuldade em aprender a ler e escrever; a rigidez da professora; a falta de apoio dos pais; e, o refúgio do trabalho infantil encontrado nas brincadeiras são marcas refletidas e que imprimem valores nas práticas pedagógicas das professoras.

Nesse sentido, propomos que as discussões/reflexões sob as histórias de vida e formação dos professores estejam presentes nos cursos de formação inicial e continuada, ou seja, que possam ser realizadas em um coletivo de professores, permanentemente. Ao desenvolvermos o estudo esse movimento reflexivo se faz importante tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores da pesquisa quanto para o formador/pesquisador, que ao ouvir as narrativas dos professores vai tomando consciência de si e do seu modo de ser e estar na docência.

Referências

ALMEIDA, Verônica D. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In. CORDEIRO, Verbena M. R. & SOUZA, Elizeu C. (Orgs). Memoriais, literatura e práticas

culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

ASTOLFI, Jean-Pierre; PETERFALVI, Brigitte & VÉRIN, Anne. Vitor Host (1914-1998) Pioneiro da Didática das Ciências (Cap. 6). In. ASTOLFI, Jean-Pierre; PETERFALVI, Brigitte & VÉRIN, Anne. Como as Crianças Aprendem as Ciências. Lisboa: Instituto Piaget, 1998 (Coleção Horizontes Pedagógicos).

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo. In. BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BURTON, Tim (Diretor). Filme Alice Através do Espelho. Distribuidor: Disney/Buena Vista, 2016. (Adaptação do livro de Lewis Carroll)

CLANDININ, D. Jean & CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2010, p. 19-34.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à editora brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito Formação. In. NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs). O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida).

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In. NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. Profissão: docente. Revista Educação. Agosto, 2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em 12/05/2016.

PEREIRA, Elisa N. G. Constituir-se Professora de Ciências para Crianças de 4 a 6 Anos de Idade: processos formativos do ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2010, 124p. (Orientadora: Terezinha Valim Oliver Gonçalves)

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre a hetero e a ecoformação. In. NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs). O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, Rafael S. A Importância da Afetividade no Ensino de Ciências e Matemática. RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR. V. 3, n. 5, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.