

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL¹

Prof^a Dr^a Tânia Suely A. Brasileiro²

RESUMO: Propomos-nos analisar o itinerário formativo e profissional de 60 professores da rede pública municipal de Porto Velho/RO, priorizando a autobiografia como uma das técnicas de coleta de dados junto ao projeto *Graduando na Escola Viva*, uma parceria Universidade-Escola. Ela nos oferece um terreno onde explorar os modos como se concebe o presente, divisa-se o futuro, e – sobretudo – se conceitualiza as dimensões intuitiva, pessoal, política e social da experiência educativa, permitindo-nos narrar o que foram as experiências de vida e como influíram na carreira profissional desses docentes. A análise e interpretação qualitativas do discurso gerado a partir dos dados coletados tiveram na triangulação interativa seu ponto de referência, enfatizada nas percepções, opiniões valorativas e/ou sentimentos dos atores dessa formação em serviço. Seus protagonistas nos revelam que as deficiências, o sentimento de insegurança e, ao mesmo tempo, a vontade de crescer, de mudar sua prática pedagógica, estavam conjuntamente implicados no processo de formação desses profissionais, que se torna, em grande parte, num processo de autoconhecimento.

Palavras-chave: Formação de Professores. Autobiografia. Identidade Profissional.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Num mundo em que a mudança é uma característica constante, resulta útil confrontar nossa experiência pessoal e profissional com um fundo mais amplo, podendo desta maneira aumentar nosso conhecimento das diversas formas de pensar sobre o futuro. É importante fomentar um sentido de proporção histórica e uma apreciação de como nossos dilemas e preocupações atuais está relacionada também com a história evolutiva. Esta visão proporciona uma perspectiva de mudança que é compreensível e acessível a todos, e introduz um compromisso tão significativo, e muitas vezes esquecido: inquietude pelo futuro e a idéia de poder intervir em sua criação.

¹ Artigo elaborado para a 31ª Reunião Anual da ANPED, publicado no *site* da ANPED, no GT8, 2008.

² Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (Universidade Rovira i Virgili/Espanha). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Líder do Grupo de Pesquisa PRAXIS, credenciado CNPq. E-mail: taniabrasileiro@gmail.com

Quanto a educação, o que estamos presenciando no debate sobre a natureza e o futuro do ensino é uma ambivalência cultural que nos mostra todos os signos de uma sociedade profundamente confusa sobre como adaptar-se a um mundo diferente daquele das gerações passadas, e que está mudando de uma forma acelerada. Neste contexto, a formação de professores é hoje, mais que nunca, uma temática estudada; isto se deve ao fato de que os sistemas de ensino em todo o mundo estão sendo impelidos a reformular-se. O impacto provocado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente no seio das sociedades desenvolvidas, está desencadeando mudanças profundas também nos sistemas educativos em países considerados emergentes, como o nosso.

País imenso, o Brasil sofre grandes problemas para atingir uma educação pública de qualidade. Dadas suas dimensões territoriais e o tamanho de sua população, além do descaso histórico da classe política, a questão do ensino sempre foi uma matéria pendente. Contudo, as grandes diferenças geográficas, socioeconômicas, políticas, culturais e inclusive ecológicas, que afetam a cada região deste país, contribuíram a manter um sistema educativo marcado por desigualdades regionais, que até hoje permanecem retratadas nas muitas caras de uma realidade a ser superada: uma política educacional ainda incipiente, que tem um longo caminho a percorrer, até porque os problemas educacionais são também problemas sociais e, portanto, essencialmente problemas políticos. Paulo Freire (1997) já nos convidava a uma postura mais crítica neste aspecto, sobretudo, em relação ao compromisso social e ético para enfrentar os desafios destes “novos tempos, porém, velhos problemas”.

Diante desta realidade, Nóvoa (2001) afirma que hoje é mais complexo e mais difícil ser professor/a até porque a própria sociedade apresenta dificuldades em saber para que ela quer a escola. Assim, o incremento e popularidade atingidos pela investigação narrativa sobre as histórias de vida e as autobiografias dos/as professores/as nos podem ajudar a entender nossa atualidade, reivindicando uma dimensão pessoal do “ofício” de ensinar.

Tomando por base o exposto, e considerando a autobiografia como uma técnica de pesquisa e de formação profissional, este estudo pretende:

* Identificar os determinantes da própria história pessoal e sócio histórica de professores/as participantes do projeto *Graduando na escola Viva*, a partir das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas, contribuindo assim a configurar um perfil autobiográfico do professorado que participou desta formação profissional em serviço.

* Traçar o itinerário formativo destes/as Professores/as – Alunos/as: a dimensão pessoal dos processos formativos no seu desenvolvimento profissional.

2. CONTEXTOS DO ESTUDO

Conforme afirmou Giddens apud Pérez Gómez et al (1998), o ser humano “faz sua própria geografia” e também “faz sua história”. Isto é, as configurações espaciais da vida social é uma questão de importância fundamental para a teoria social, bem como também o são as dimensões da temporalidade (HARGREAVES apud PÉREZ GÓMEZ et al, 1998). Com isto, faz-se imprescindível descrever, ainda que sucintamente, o contexto situacional e delimitativo em que se desenvolveu esta experiência profissional, dada à novidade da iniciativa das duas agências formadoras implicadas e sua transcendência, já que o espaço em si mesmo é uma característica importante das instituições e interações humanas, igual que o é o tempo.

2.1. Contexto situacional: Brasil – um país de contrastes.

Escrever sobre a realidade brasileira é falar de um contexto plural, de uma nação jovem, com uma população de aproximadamente 170.000.000 de habitantes, em sua maioria, também jovem; com uma diversidade sócio–econômica, cultural e étnica significativa, dando-nos tudo isso a oportunidade de conhecer e trabalhar a partir de uma óptica plural e de conflito. Apesar de toda esta riqueza contextual há também muita pobreza, injustiça e impunidade frente aos grandes desafios de um país em desenvolvimento (se é que podemos falar de um “só” Brasil).

Sabemos que o processo de ocupação do espaço territorial tem sua própria história dentro da ocupação populacional de cada região de Brasil, o mesmo que a peculiaridade de cada Estado em si mesmo. Assim que nosso objeto de estudo está situado espacialmente na região norte do país, com uma população de 12.900. 604 habitantes (IBGE, Censo, 2000) e densidade demográfica de 3,20, tendo uma população urbana de 62,3% (IBGE, 1996). O processo de ocupação de Rondônia coincide com o processo de criação do que hoje é sua capital: a cidade de Porto Velho. Sua origem remonta ao século XVII quando das primeiras bandeiras em procura de ouro, especiarias e madeiras nobres, nos Vales do Rio Madeira e Guaporé. O primeiro movimento de povoar o espaço físico onde hoje se encontra Porto Velho teve sua origem em 1907 e 1908, quando se instalou um canteiro de obras para construir a

estrada de Ferro Madeira – Mamoré. A origem do Território Federal do Guaporé acontece no ano de 1943, posteriormente passando a ser chamado de Território de Rondônia (1956), assumindo nesta época a cidade de Porto Velho o status de capital da nova unidade da federação. Com a Lei Complementar de 1981, o território de Rondônia adquire a categoria de Estado, mantendo Porto Velho como sua capital.

Em se tratando da Educação no município de Porto Velho, quase não cresceu até a criação das escolas secundárias nos anos 50. A história nos aponta que a primeira escola criada na área onde hoje conhecemos como Porto Velho se remonta a 1913, conforme nos relata Silva (1995). Somente a partir de 1945 se criam os cursos “ginasiais”, que pretendiam atender à educação pública de 5ª ao 8ª série do ensino fundamental. Dois anos depois, surge o Curso Normal Regional Carmela Dutra - primeiro curso de formação de professores ao nível de 2º grau, nesta cidade. Apenas em 1973 se instala provisoriamente o ensino de 3º grau na cidade de Porto Velho, através da implantação do Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) – entidade também localizada na Região Norte de Brasil, e que se associa à Prefeitura Municipal de Porto Velho, criando assim a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia. Esta funciona até 1982, quando foi implantada em Porto Velho, a primeira e única Universidade pública do Estado de Rondônia até o presente momento – a Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

2.2. Contexto delimitativo: Projeto *Escola Viva* – política educacional da SEMED.

O projeto *Graduando na Escola Viva* surge como um dos produtos da política de formação profissional do professorado do projeto *Escola Viva* - projeto político pedagógico proposto para as ações educacionais da administração pública municipal no biênio 1993-96, sendo, portanto, o subsídio básico na elaboração do Plano Decenal de Educação do Município de Porto Velho (1993 – 2003). Neste período, a gestão que assume a SEMED propõe mudanças radicais na rede municipal de educação, baseadas no desenho de um projeto político – pedagógico inovador, ativo, inspirado nos princípios teóricos de Paulo Freire.

Apresentamos uma breve descrição do projeto *Escola Viva*, pretendendo com isto pôr em evidência as linhas básicas desta política educacional que gerou o projeto *Graduando na Escola Viva*, cujos princípios fundamentais foram: o respeito à identidade cultural do/a educando/a; a mudança na compreensão do que é ensinar e aprender; o estímulo à criatividade e a curiosidade do/a educando/a; o desenvolvimento

do trabalho coletivo; a democratização no interior da escola e, o resgate da identidade do/a educador/a. Estes princípios, bem como seus objetivos (assegurar a permanência dos/as alunos/as na escola; colocar o conhecimento a serviço da vida; reconhecer o/a aluno/a como sujeito de sua própria aprendizagem e de sua história; estimular o/a educador/a como sujeito de seu “quefazer” pedagógico; aprender a conviver com o medo, resgatando a crítica e a ousadia; levar em conta a realidade local e, (re)dimensionar o político na escola (mito da educação neutra e apolítica)), estavam integrados às diretrizes gerais desta política, quais sejam: democratização da gestão do ensino; democratização do acesso do/a aluno/a; política popular de fiscalização e utilização dos recursos e **formação permanente e valorização dos trabalhadores da educação**.

Considerando que a qualidade do ensino na *Escola Viva* passa por formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida social, política, econômica e cultural do país, a SEMED propõe no ano de 1994 a criação de um Curso de 3º grau para os profissionais do Magistério que atuavam no pré-escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental, dentro de seu Programa de Formação Permanente. A concretização desta idéia se materializa durante o período de 1995-96, com o projeto especial *Graduando na Escola Viva* - uma Colaboração Interinstitucional Universidade/Escola, representada pelas agências formadoras: Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED). A Colaboração Interinstitucional Universidade/Escola se fundamenta nas idéias de autores como Huberman (1988); Escudero (1990; 1991); Ferreres (1991); Esebaranz e Mingorance (1991; 1992), Medina (1996), entre outros. Segundo Estebaranz (1994, p. 478), “(...) um meio excelente de procurar a melhoria da escola é o planejamento colaborativo entre a Universidade e a escola”.

Este projeto de formação de professores/as procura capacitar estes/as profissionais em serviço e consolidar suas bases teóricas para a reflexão de sua atuação na sala de aula, bem como oportunizar o conhecimento de instrumentos que aponte caminhos à solução das diferentes problemáticas existentes na Rede municipal de ensino da capital do Estado de Rondônia.

Desde a promulgação da nova Carta Constitucional, no ano de 1988, evidenciando a necessidade e urgência de viabilizar a valorização dos profissionais da educação, a política nacional de formação do professorado da educação básica se encontra na busca de estratégias de intervenção que realmente consigam atender às

necessidades e aspirações reais deste imenso contingente de cidadãos brasileiros. Qual seja - os professores e professoras, co-atores deste processo de melhoria da qualidade de vida e trabalho de nossa gente. Assim, a realidade desvelada neste estudo doutoral nos permite afirmar que o projeto *Graduando na Escola Viva* foi um projeto inovador na formação do professorado da educação básica da rede municipal de Educação de Porto Velho. O mesmo procurou contemplar uma parcela da população até então impossibilitada de aceder a uma formação de nível superior. Sua peculiaridade radica em ser uma formação inicial proposta dentro do programa de formação permanente de professores da educação básica da SEMED, que na prática se desenvolveu na modalidade de formação em serviço, durante o período de 1996 a 2000, visando atender as diretrizes e princípios fundamentais da nova política educacional deste município com o Projeto *Escola Viva*.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO.

Tendo estudado algumas vias de aproximação à realidade analisada, optamos por uma metodologia qualitativa, de corte mais etnográfico, que tem por fundamento a teoria de Paulo Freire, esta considerada como ponto de partida e, ao mesmo tempo, o eixo condutor das ações estabelecidas durante o processo de realização deste estudo. Dentro desta orientação, adotamos principalmente os métodos biográficos – narrativos (BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M., 1998) por crer que a teoria e a prática da mudança educativa precisam penetrar no que é o coração do ensino, naquilo que move os atores deste processo a fazê-lo melhor.

Não podemos ignorar a dimensão pessoal e biográfica dos relatos destes/as agentes, já que nos contam detalhes da vida pessoal e profissional, do que fazem, sentiram, sucedeu-lhes ou as conseqüências que teve uma determinada ação, sempre contextualmente situada; não desde um eu solitário ou imparcial. Neste sentido, a pesquisadora, enquanto professora desta formação superior, pertencia ao próprio meio da mesma. Isto lhe possibilitou compartilhar com os/as protagonistas as circunstâncias que lhes afetavam, tornando-se parte delas. Esta experiência pessoal, registrada em sua tese doutoral (BRASILEIRO, 2002), facilitou o processo de investigação, já que viveu desde um duplo papel – pesquisadora e docente dentro do projeto *Graduando na Escola Viva*.

Quanto ao processo de tratamento da informação, partimos do suposto de que a realidade social é subjetiva, múltipla, mutante, resultado de uma construção de sujeitos participantes mediante a interação com outros membros da sociedade. Assim, procuramos adotar os procedimentos interpretativos para a análise da informação textual e posterior aplicação da estratégia de triangulação interativa (DENSIN apud BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M., 1998) de pessoas, situações e instrumentos (entrevistas, questionário e autobiografia).

A adoção da autobiografia como uma das técnicas de coleta de dados junto aos destinatários do projeto *Graduando na Escola Viva* pretendeu conhecer a dimensão mais pessoal - afetiva destes profissionais, permitindo-os narrar o que foram as experiências de vida e como influíram em sua carreira profissional. A aproximação autobiográfica nos permitiu assim conectar o processo autoformativo com a reflexão sobre a história pessoal do docente, partindo do saber acumulado na experiência ao longo de sua história de vida, contribuindo a desvelar, compreender e autoreflexionar sobre sua própria prática profissional desde a recordação de aspectos concretos da realidade cotidiana.

4. AUTOBIOGRAFIA, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Tanto “autobiografia” como “história de vida” tem uma ambigüidade etimológica: é o curso de vida de um indivíduo singular, mas também sua reconstrução narrativa, sua escritura ou narração por um relato. Tema de estudo e método de abordá-lo, vida e relato de vida, história e história contada, autobiografia e biografia, confundem-se de modo fecundo (BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M., 1998). A característica própria da autobiografia é a de ser uma construção e configuração da própria identidade, mais do que um relato fiel da própria vida, que sempre está em projeto de chegar a ser. A autobiografia oferece um terreno onde explorar os modos como se concebe o presente, divisa-se o futuro, e – sobretudo – se conceitualiza as dimensões intuitiva, pessoal, política e social da experiência educativa.

As histórias dos professores proporcionam-nos intuições de suas experiências, do conhecimento e emoções que caracterizam suas ações profissionais cotidianas. Na recordação que estes profissionais fazem de sua vida profissional transformam suas experiências concretas em sabedoria prática, emergindo um conjunto de questões de

aprendizagem da experiência que incluem modos narrativos de conhecimento compartilhado; a conexão entre acontecimentos vividos e regras da prática, o processo de maturação do conhecimento profissional, reconstrução como processo de aprendizagem da experiência, aprendizado da experiência como atividade construída socialmente, além da noção de corpo coletivo (BEN-PERETZ apud BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M., 1998).

Não obstante, devemos estar atentos a que não toda experiência proporciona conhecimento sistematizado: são precisos também marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos que apoiem o que fazemos porque, caso contrário, corre o risco de canonizar a experiência pelo fato de ser experiência vivida. Desde uma perspectiva mais geral, as metodologias autobiográficas nos possibilitam um enfoque alternativo sobre o ensino e a formação, pois o emprego de documentos pessoais como fonte de conhecimento dos significados dos professores desenvolve-se no contexto sócio – histórico em que vivem, em relação a suas próprias atividades, interesses, preocupações, temores e necessidades vitais. Questões todas elas do máximo interesse quando o que se pretende é a melhora de sua formação como docentes, que não é outra coisa que incidir sobre uma parte importante de suas histórias pessoais (GOTZENS apud BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M., 1998).

Na tentativa de construir novas metodologias e práticas de formação, sensíveis ao educador como pessoa, que rompam com as formas conservadoras de escolarizar o adulto com uma experiência profissional de vida, a autobiografia e as histórias de vida trazem, como conseqüência, que o processo formativo adquire os contornos de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor. Desde a perspectiva francesa (Pierre Dominicé, G. Pineau e Mathias Finger), que retoma alguns ensinamentos de Paulo Freire em relação à educação de adultos, cabe destacar que o processo formativo adquire os contornos de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do/a professor/a, como reapropriação do passado e das experiências. A formação se torna, em grande parte, num processo de autoconhecimento (CANÁRIO, 1994). Contudo, a pessoa do professor deve ser considerada como capaz de orientar sua vida a partir da assunção dos determinantes de sua própria história (pessoal e sócio - histórica) e sua transformação em projeto existencial inscrito socialmente. Deste modo, a metodologia autobiográfica e o enfoque narrativo são tanto um enfoque de investigação como uma prática de formação.

Desta maneira, reorientam-se os processos formativos segundo critérios de pertinência com as trajetórias profissionais, entendendo a formação como mobilização e desenvolvimento de experiências, gerando novos saberes. Também Josso (1991; apud BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M. (1998), apoiando-se em Dominicé e Pineau (apud NÓVOA, A. e FINGER, M., 1988), mas também em Freire (BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M., 1998), reivindica a verdadeira formação como um “projeto, produção de sua vida e de seu sentido”.

5. PALCO, PARTICIPANTES E O PRODUTO DAS AUTOBIOGRAFIAS.

As autobiografias produzidas pelos 60 Professores – Alunos (PA) do projeto *Graduando na Escola Viva* foram tomadas como uma das estratégias didático-pedagógicas utilizadas pela pesquisadora, na formação profissional do professorado durante sua participação como docente na Disciplina de Prática de Ensino I deste projeto, em julho de 1999. O interesse e a dedicação em realizar esta atividade demonstraram o grau de envolvimento e busca de auto-reflexão por parte destes profissionais em formação. Isso nos confirmou a validade e a significação desta técnica, não só como recurso didático senão, também, como recurso de investigação na formação profissional do professorado.

Desde a dimensão pessoal do “ofício” de ensinar, emerge com força a materialidade dinâmica da palavra do sujeito como constituinte de sua identidade profissional. Sempre se acreditou que a prática poderia ser mudada pela teoria, ignorando essas complexas redes que configuraram as histórias de vidas pessoais e profissionais. Como assinalou Hargreaves (1997), o fracasso das reformas se deveu, entre outros aspectos, a não ter reconhecido que os participantes numa reforma têm sua própria história de vida. Isto implica não só ter em conta o conhecimento, valores e assunções próprias da gente implicada, senão – e mais ainda – suas esperanças, intenções e desejos sobre o futuro. Com isto, a interpretação dos dados autobiográficos é dependente do tratamento que se tenha produzido deles, mas não se identifica com ele, exige formular explicitamente, e de modo sistemático, as hipóteses presentes na interpretação. Ao tempo, propõe que estas hipóteses extraídas de um caso singular possam ter um significado mais geral, ao inscrevê-las num marco teórico e num contexto de sentido (BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M.,1998).

Assim, nos dados procedentes das 60 autobiografias elaboradas pelos PA, nosso objetivo foi identificar os determinantes de sua história pessoal, escolar e profissional, com vistas a traçar o perfil autobiográfico dos Professores – Alunos, através das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas. Tudo isso se encontra registrado em forma de matrizes descritivas, onde se encontra as categorias de análises, os indicadores básicos que as sustentam e o perfil aproximado destes PA. A seguir, os quadros 1, 2 e 3 (ao final do texto) traçam matrizes com o perfil autobiográfico do curso de vida (pessoal, escolar e profissional) dos PA do projeto *Graduando na Escola Viva*.

Os dados apresentados nestas três matrizes nos ajudam a conhecer uma parcela da realidade contextual destes profissionais desde uma perspectiva autobiográfica, já que este é um instrumento que favorece a auto-formação do professorado; sobretudo, são espaços onde podem expressar-se com liberdade, contribuindo a revelar sua história de vida, os avanços e/ou obstáculos presentes em suas vidas, além de possibilitar a auto-reflexão e o auto-conhecimento.

Bolívar, A; Domingo, J; Fernández M (1998) afirmam que o desenvolvimento profissional é o conjunto de atividades, processos ou medidas dirigidas a melhorar as capacidades profissionais e pessoais de os professores, de modo que possam dar lugar a uma renovação das instituições escolares, ao mesmo tempo em que incrementa os níveis de satisfação e identidade profissional do professorado. Para estes autores, é fundamental conhecer os propósitos e metas do desenvolvimento como pessoa (com suas vivências, preocupações ou ciclos vitais), o contexto real em que trabalham os professores e a cultura do ensino. Por tudo isso, queremos exemplificar, a seguir, fragmentos de textos das autobiografias aqui trabalhados, que refletem, conjuntamente, sentimentos, emoções e/ou situações e fatos que viveram estes PA, e que, de uma forma ou de outra, foram decisivos para o desenvolvimento de sua carreira docente, considerados desde as categorias “perspectiva pessoal” e “perspectiva profissional”.

Com relação à **perspectiva pessoal**, buscamos destacar três relatos que vêm retratar o âmbito da formação da pessoa do professor, a partir de um contexto concreto de vida. São eles:

Meu pai concluiu o 2º grau, mas minha mãe nem tinha o primário (até o 4º curso), Nenhum de seus filhos se interessaram pelos estudos, então eles criaram expectativas para que eu me formasse. Eles falavam que não precisava fazer nada em casa, nem trabalhar fora, só estudar (PA1)

Não sei como consegui terminar o curso primário, mas me recordo bem que para ingressar no curso “ginasial” (5º ao 8º curso) tive que me enfrentar ao exame de admissão (vestibular) e as provas para coincidir à bolsa de estudos, porque o curso era de pagamento e meus pais não tinham condições para custeá-lo. Graças a Deus foi aprovada nos dois: Admissão e na bolsa. (PA2)

Comecei outra vez a estudar (agora, já casada e mãe de cinco filhos) através de módulos (Logus II). Tudo foi muito difícil porque eu trabalhava todo o dia com os cursos de 4º, 2º e 1º pelas manhãs, e 3º e 4º pelas tardes. Ia à cidade (vivia a 6 km da cidade e tinha que ir caminhando) e pegava os livros dos módulos para estudar em casa, pelas noites; nos fins de semana ia fazer as avaliações. Concluí em 10 meses. (PA3)

Estes três relatos nos revelam situações estruturais de vida semelhantes (situação socioeconômica “precária”), mas, também apresenta um curso de vida diferente, o que provavelmente contribuiu a gerar experiências também diferentes em decorrência de sua formação. A realidade encontrada neste grupo de professoras remete-nos à idéia defendida por Kelchtermans (1995), quando nos sugerem que para compreender o desenvolvimento profissional dos professores devemos assumir que “as ações profissionais de um professor não estão só determinadas pelo contexto organizativo atual, senão também por uma história de vida e experiências relatadas” (idem, p. 203).

Desde a perspectiva profissional, foram feitos vários recortes que podem ilustrar situações vividas há muito tempo bem como outras que estavam presentes no momento da redação da autobiografia e muito influencia a própria carreira docente (GATTI, 1997). São elas:

Como profissional, não me sinto realizada; identifico as dificuldades de meus alunos e me agradaria muito poder fazer mais por eles. Tenho-lhes muito carinho, mas sinto que tenho também dificuldades. (PA 4)

Escolhi trabalhar na Educação consciente de todas as dificuldades, por isto não tenho que estar queixando-me desta situação. Precisamos tentar melhorar, ao invés de tornar pior. Com certeza que devemos lutar por nossos direitos e não deixar que fique pior do que já está hoje. (PA5)

Trabalhei cinco anos numa escola rural onde eu exercia todas as funções de uma escola. (PA6)

Com o tempo foi compreendendo o quanto era importante para mim, ser uma professora e, ao mesmo tempo, gratificante estar conduzindo o processo ensino – aprendizagem de meninos(as) e adultos que depositaram muita confiança em minha. E, não queria decepcioná-los. (PA7)

A falta de professores capacitados e comprometidos de fato com a educação, e somente interessados no emprego, torna nossa atividade e postura conflitivas com o restante da equipe da escola, gerando vários debates sobre como traduzir um ensino de qualidade e o papel do educador no sistema de ensino público. (PA8)

Hoje me sinto orgulhosa por ter optado por esta profissão; sento-me feliz quando posso compartilhar o pouco de tudo que aprendi, ou que estou aprendendo, com as pessoas. Sei que o sucesso de tudo é o dia a dia em que posso viver. (PA9)

O que me dá satisfação é que o pouco que faço é muito para quem o está recebendo, e vou continuar esta caminhada de desafios porque sem eles eu não teria crescido em minha vida pessoal e profissional. Um dos grandes é este curso (formação superior para assumir o magistério), que entrou em minha vida como um raio de sol penetrando em minha pele, dando-me suporte para um melhor desenvolvimento profissional. (PA10)

As citações anteriores nos fazem refletir sobre o que vem a ser uma carreira e o que pode estar implícito a ela, quando a escolhemos como nossa. Isto é, a carreira tem duas dimensões: uma estrutural, ou objetiva, e um ângulo subjetivo. A dimensão estrutural é entendida como a seqüência de diferentes posições que uma pessoa vai ocupando no curso de sua vida. Quanto a seu ângulo subjetivo, podemos interpretá-lo como sendo o modo como a pessoa vive/narra seu desenvolvimento a respeito de suas experiências de trabalho e como reconstrói seu passado e seu futuro em relação à situação presente. Portanto, estas duas dimensões integram as situações extraídas da formação recebida, do saber acumulado nas organizações onde trabalhamos, e a seqüência de posições profissionais que tenhamos assumido no curso da vida.

A realidade destes dados põe em evidência a dimensão subjetiva da carreira docente, enquanto nos faz pensar o relevante que é tudo isso no processo de formação profissional. Contudo, considera-se intimamente vinculado a profissionalização docente à

melhoria da qualidade da educação pretendida nas reformas, além da evidente relação entre a inovação educativa e a preparação e atitude coerentes do professorado para levá-las a cabo. Propõem-se a profissão como um processo cultural de melhora permanente, que, no caso dos professores, pode influir na qualidade do ensino e no próprio autoconceito, e que é cada vez mais necessário numa sociedade em mudança (SARRAMONA LÓPEZ et al, 1998).

Para concluir, retiramos uma mensagem extraída das autobiografias que anuncia a postura estratégica adotada por um PA para enfrentar as frustrações da vida e poder transformá-las num fator positivo, de possibilidades atingidas, e por tanto, de superação.

Concluo afirmando que nem sempre o que sonhamos pode adequar-se ao que pretendemos na vida. Contudo, o que temos e conseguimos é digno de incluí-los a nossos sonhos. PA (1999).

REFERENCIAS

BRASILEIRO, Tania S. A. *La Formación Superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña*. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Virgil, Espanha. 2002.

BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, 1998.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A. e CANARIO, R. (orgs.). *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994.

DOMINICE, Pierré. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Perfil dos Municípios Brasileiros: gestão pública 2007*, Porto Velho IBGE 2007.

KELCHTERMANS, G. A utilização de biografias na formação de professores. In: *Aprender - Revista de la Escuela Superior de Educación de Portalegre*, Portugal, n. 18, 1995.

MEDINA. *La perspectiva autobiográfica em la formación del profesorado*. Madrid: UNED, 1996.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 161- 186, 2001.

PINEAU, G. A autoformação no decurso de vida: Entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

PÉREZ GOMES, A. Y COLS. (1999). *Dessarrollo Profesional del Docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

SARRAMONA LÓPEZ et al. Situación de La Investigación Educativa en Cataluña. In: *Revista Española de Pedagogía*, Universidad de la Rioja, vol. 56, n. 209, pags. 75-94, 1998.

SILVA, L. *Financiamento da Educação na Escola Viva. Relato de uma Experiência no município de Porto Velho*. Monografia de Especialização. UNIR. Porto Velho, Rondônia, 1995.

Quadro 1. Perfil autobiográfico da história de vida pessoal dos Professores-Alunos (PA).

HISTORIA DE VIDA PESSOAL		
Categorias	Indicadores básicos	Perfil aproximado dos PA
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> Região de origem (Brasil) Gênero Idade Estado civil Translado a Rondônia (Ano) Taxa de migração Motivos do traslado 	<ol style="list-style-type: none"> Norte (57%), Nordeste (34%), Sudeste (6%) e Sul (3%). A maioria deles vêm de cidades do interior 55 são mulheres (91%), e cinco homens. 52% possuem entre 33 e 42 anos de idade. 18% são maiores de 42 anos e 18% têm entre 23 e 31 anos de idade. Oito deles não informam sua idade 67% explicita seu estado civil: 58% é casada(o) e 36% dizem estar solteira(o) Década dos anos 80: "Anos dourados" Desde outras Regiões (43%); Dentro da própria Região Norte (56%) Para estudar, trabalhar ou acompanhando os pais ou marido.
FAMILIA DE ORIGEM	<ol style="list-style-type: none"> Escolaridade dos pais Ocupação dos pais Tipo de família Perfil socioeconômico Nível de estruturação familiar Fixação de moradia 	<ol style="list-style-type: none"> Analfabetos ou semi-analfabetos e poucos com escolaridade de 2º e 3º graus. Camponês, comerciante, funcionário público, dona de casa (mãe), etc. Família numerosa (quatro irmãos ou mais: entre 4-11 irmãos) (54%) Família "humilde", "simples" ou "pobre" (55%). 13% se consideram classe média Família desestruturada (pais separados ou viviam separados deles) (42%) Família itinerante, por motivos diversos (melhores condições de vida e trabalho)
FAMILIA ATUAL	<ol style="list-style-type: none"> Idade que se casou Número de filhos Estruturação familiar 	<ol style="list-style-type: none"> A idade varia entre 14 e 38 anos (a maioria se casou precocemente) 67% têm entre 1 e 3 filhos. Somente 6,7% possuem 4 ou 5 filhos. Vivem com o marido e os filhos (algumas, num segundo casamento)
EXPECTATIVAS DE FUTURO	<ol style="list-style-type: none"> Aspecto afetivo-emocional Aspecto profissional Aspecto pessoal 	<ol style="list-style-type: none"> Voltar a sua terra natal, estar bem com sua família. Valorização da profissão e poder continuar estudando (pós-graduação) Melhoria da qualidade de vida e trabalho

Fonte: Resultado das 60 autobiografias dos PA do projeto *Graduando na Escola Viva* (1999).

Quadro 2. Perfil autobiográfico da história escolar dos Professores-Alunos (PA).

HISTORIA ESCOLAR		
Categorias	Indicadores básicos	Perfil aproximado dos PA
INICIO DA ESCOLARIZAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> Idade inicial Modo de iniciar os estudos Tipo de escola Apoio nos estudos Experiência inicial 	<ol style="list-style-type: none"> Não explicita (40%); 5-6 anos (13%); 7 anos (18%); <u>8-10 anos</u> (22%); 11 anos ou mais (7%) Escola (55%); em sua própria casa (15%), autodidata ou em aula particular. 25% não comenta nada sobre isto. 75% em escola pública, sendo que muitos deles em escolas rurais (multiseriadas), e 8% em escolas privadas ou mixtas. Os pais, mãe ou pai separado, e avós. Houve quem explicitasse não ter incentivo de ninguém. Não explicita (51%); positiva (33%) e negativa (16%).
TRAJETÓRIA ESCOLAR	<ol style="list-style-type: none"> Educação infantil Ensino Fundamental (1º ao 8ºano) Ensino Médio (três anos de curso) Tipo de curso de ensino médio Tipo de Escola Região aonde concluiu o curso 	<ol style="list-style-type: none"> São poucos os que mencionam haver estudado esta fase da educação. <u>Idade de conclusão</u>: Não explicita (68%); 14 anos (7%); Com 15 anos ou mais (25%). <u>Período de conclusão</u>: 1971-1979 (12%); 1980-1989 (38%); 1990-1995 (22%). Curso Técnico (Contabilidade, Administração, Agropecuária ou Análise Clínica) (11%); Científico (0,7%) e <u>Magistério</u> como primeira formação (89%). Institutos de Educação (32%); Escola pública de ensino médio (60%); Escola Privada (7%). 22% escrevem que não havia escolas de ensino médio nas cidades onde viviam. 68% no Norte, sendo que 52% em Porto Velho (RO); Nordeste (25%), e os 7% restantes, no Sudeste e Sul do país.
REPROVAÇÃO E EVASÃO	<ol style="list-style-type: none"> Número de reprovações Séries reprovadas "Motivos" para a evasão 	<ol style="list-style-type: none"> Não explicita (40%), 33% afirmam haver reprovado (uma ou duas vezes) ou abandonado os estudos, e 23% interrompeu seus estudos por várias vezes. Aparecem reprovações em todas as séries, principalmente na 1ª, 2ª e 7ª série, inclusive no exame de admissão para ingressar no antigo 5º ano (já extinto). Abandona a escola para trabalhar ou casar-se (precocemente), ou por problemas de saúde.
FORMAÇÃO ADICIONAL	<ol style="list-style-type: none"> Estudos adicionais de ensino médio Curso superior (3º grau) 	<ol style="list-style-type: none"> Não explicita (73%); Alfabetização (22%); Comunicação e Expressão, e Pré-escolar. Há uma das PA que já possuía curso universitário.

Fonte: Resultado das 60 autobiografias dos PA do projeto *Graduando na Escola Viva* (1999).

Quadro 3. Perfil autobiográfico da história profissional dos Professores-Alunos (PA).

HISTORIA PROFISSIONAL		
Categorias	Indicadores básicos	Perfil aproximado dos PA
DEFINIÇÃO PELA PROFISSÃO DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonho de ser professor(a) 2. Acesso mais rápido a uma profissão 3. Falta de opção 4. Vocação 5. Já era professor(a) “leigo(a)” 6. Formação para orientar os filhos 7. Influência dos pais, amigos e/ou pessoas da família. 	<p>* Não explícita (33%). 20% nos contam que isto foi seu sonho desde criança.</p> <p>* A maioria que manifesta os motivos para escolher esta profissão dizem que foi porque tinham o sonho desde pequena de ser um(a) Professor(a) (20%).</p> <p>* Se considerarmos conjuntamente a “falta de opção” (8%) e o “acesso mais rápido a uma profissão” (13%), estes foram os motivos mais indicados pelos PA.</p> <p>* A influência de pessoas da família e/ou, amigas(os) foi um indicador considerável para escolher esta profissão (15%), sendo que a figura da mãe foi a mais relevante (inclusive, algumas delas eram professoras “leigas”).</p>
TRAJETÓRIA LABORAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiro emprego docente 2. Idade de início da profissão docente 3. Primeiras séries que ministrou aulas 4. Formação escolar 5. Tempo de serviço na educação 6. Tipo de Escola que atua 	<p>1.1. 43% começaram como professores na escola pública e 11% na privada; 38% dizem ter começado como Professor(a) “leigo(a)”.</p> <p>2.1. Não explícita (28%); entre 15 e 17 anos (11%), entre 18 e 23 anos (38%) e entre 24 e 33 anos (20%).</p> <p>3.1. Não explícita (30%); pré-escolar e alfabetização (18%); 1ª série (18%); educação compensatória (7%); sala multisserida (1ª e 4ª série) (8%), 1ª, 2ª, 3ª e /ou 4ª série (11%).</p> <p>4.1. Ensino médio completo (65%): Magistério (57%) e Científico ou técnico (8%); Ensino médio incompleto (33%); cursando Magistério (23%) e cursando o 1º grau (10%).</p> <p>5.1. Dos 60 PA, somente 13% explicitam sobre seu tempo de serviço na educação: De 12 a 17 anos (8%), e de 22 a 24 anos (5%). Há dois que já são aposentadas porém continuam atuando no sistema público.</p> <p>6.1. Todos afirmam continuar trabalhando no sistema público de ensino, sendo que 12% estão somente em escolas estaduais, e 55% nas escolas municipais (SEMED). 23% deles dizem atuar nos dois sistemas de ensino público.</p>
EXPECTATIVAS DE FUTURO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoal 2. Profissional 3. De formação 	<p>1.1. Estão relacionadas com a conclusão deste curso superior ou com o âmbito familiar.</p> <p>2.1. Continuar crescendo profissionalmente e poder aplicar o apreendido na aula.</p> <p>3.1. 20% afirmam querer continuar estudando: Outro curso superior (Ed. Física, História, Português ou Direito) (10%), ou Pós-graduação (Psicopedagogia/Supervisão) (10%).</p>

Fonte: Resultado das 60 autobiografias dos PA do projeto *Graduando na Escola Viva* (1999).

Recebido em 08/1/2010. Aceito em 25/2/2010.