

O PARFOR COMO UM ESPAÇO CARREGADO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA MULHERES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/ARRAIAS – TO

The PARFOR like a loaded directions space and meaning for pedagogy course of women uft / Arraias– TO

Maria Santana Ferreira dos SantosMilhomem^()
Leila Chalub Martins^(**)*

Resumo

Este artigo busca compreender os sentidos e significados construídos pelas professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR – oferecido pela Universidade Federal do Tocantins – UFT/Arraias – TO. O referencial teórico desta investigação está baseado em diferentes autores como Louro (1989), Nóvoa (1995), Tardif (2002), que vem abordando a formação docente em seus estudos. A metodologia aplicada é a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário que com questões fechadas acerca de alguns dados pessoais questões abertas sobre os motivos, os significados da formação inicial. Os sujeitos foram 29 professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. Após a leitura do material de coleta, foram organizadas algumas categorias de análise o que contribuiu para aprofundar nas análises, apontando para novas perspectivas de pesquisas nesse campo.

Palavras-chave: Formação Docente. Significado. Parfor. Gênero.

Abstract

This article seeks to understand the meanings constructed by these teachers / academic course of Pedagogy of the National Plan of Training of the Magisterium of the Basic Education Teachers - PARFOR - offered by the Federal University of Tocantins - UFT / Arraias - TO. The theoretical framework for this research is based on different authors as Blonde (1989), Nóvoa (1995), Tardif (2002), which is addressing teacher training in their studies. The methodology used is the qualitative approach, and instruments used for data collection was the application of a questionnaire with closed questions about some personal data open questions about the reasons, the meanings of initial training. The subjects were 29 teachers / academic course of PARFOR Pedagogy. After reading the collection of material, were organized some categories of analysis which helped to deepen the analysis, pointing to new vistas of research in this field.

Keywords: Teacher Training. Meaning. Parfor.

^(*)Doutoranda em educação pela UNB, professora adjunta da UFT/Arraias TO. **E-mail:** msfsantos@uft.edu.br.

^(**)Doutora em Ciências Sociais UNB, professora associada da UNB.

INICIANDO....

As grandes modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios à educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, isso por sua vez, determina novas formas de relação entre estado e sociedade, redefinindo conceitos, intensificando relações, gerando conflitos e interesses políticos. Nessa perspectiva, autores como Anderson (2003) e Santos (2005), nos esclarece que as reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal apontam a necessidade de investimento na formação docente se tornando este um tema recorrente.

A sociedade atual, pelos diferentes contornos evidenciados, tem sido caracterizada de também diferentes modos e, dependendo da ênfase que se quer dar, é a sociedade capitalista, a sociedade do consumo, a sociedade da informação, a sociedade da informatização, a sociedade tecnológica, a sociedade global, etc.

Nessa ótica, nos últimos tempos ocorreram vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos está o Plano Nacional de Formação de Professores que é uma política do resultado de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação - MEC, Instituições Públicas de Educação Superior – IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. A partir de 2007, com a adesão do Plano de Metas Todos pela Educação, se estabeleceu no país um regime de colaboração da União com os estados e municípios, visando assegurar a formação exigida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para todos os professores que atuam na educação básica que não possuem a formação.

Dessa forma, surgiu o curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública - PARFOR da Universidade Federal do Tocantins- UFT, tendo suas atividades iniciadas em 2010, com uma turma. A proposta foi de um curso de Pedagogia específico para a primeira licenciatura, com 80 vagas, com oferta única, tendo como parte do processo de seleção a pré-inscrição na Plataforma Freire. O curso apresenta características específicas que o diferencia de um curso regular, visto que reconhece que estas professoras/acadêmicas, nunca se afastaram de sua formação, considerando as contribuições de Tardif (2002), o qual defende o espaço de atuação profissional como um lugar e um tempo de construção de conhecimentos que contribuem na formação

profissional, no entanto, as professoras neste momento voltam para o local que legitima, no entanto, as professoras neste momento voltam para o local que legitima o saber.

Nessa perspectiva, por se configurar em um curso que atende a formação de profissionais em exercício, o mesmo tem o intuito de colocar a docência como foco em todas as suas temáticas de estudo. Por isso, apresenta certa singularidade, pois não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, pretendendo durante quatro anos, promover situações em que as professoras/acadêmicas possam situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re) construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar.

Assim, como forma de não interromper o trabalho dos professores nas escolas, definiu-se que os cursos seriam realizados na modalidade semipresencial e aconteceriam nos períodos das férias escolares, ou seja, nos meses de janeiro e parte de fevereiro e em julho, sendo 80% das atividades realizadas presencialmente e 20% das atividades acadêmicas, desenvolvidas a distância. Quanto ao currículo e à organização didática dos cursos, por estarem vinculados aos cursos regulares, utilizam os mesmos projetos pedagógicos adotados pelas graduações presenciais da UFT.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O ensaio apresentado neste artigo tem como objetivo identificar as principais características das professoras em serviço que são atendidas pelo Curso de Pedagogia– PARFOR – procurando analisar pela perspectiva das docentes os impactos deste espaço formativo na constituição das suas identidades profissionais e pessoais. A investigação se deteve nos depoimentos das professoras/acadêmicas do PARFOR, acerca dos investimentos na formação de professores e quais os efeitos destas, bem como o quanto esse retorno à academia pode contribuir para uma maior compreensão da prática pedagógica.

Diante disso, ao longo do primeiro semestre de 2013, foi realizado pela Coordenação Pedagógica do curso uma auto– avaliação. Nela continha os motivos que levaram os/as acadêmic@sa fazerem o curso de pedagogia nesta modalidade e quais os aspectos positivos e negativos do curso.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa que trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes. Ressalta que essa metodologia, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* ANDRÉ, 1986, p. 13).

Enfim, o passo seguinte foi o da análise dos dados obtidos. Para tal recorri à análise de conteúdo, na qual foi realizada a categorização das respostas mais recorrentes, organizando as principais ideias e problematizando as informações com teóricos que irão fundamentar a pesquisa. As mesmas serão apresentadas em forma de fragmentos ao longo do texto, sendo identificadas com a letra P de professor.

UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CARREGADO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Discutir e problematizar as características sociais, culturais e históricas que envolvem os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos formativos. Nóvoa (1995) nos esclarece sobre o conceito de formação, alertando que este não é apenas uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma construção de si próprio. Já, Wadas e Souza (2000, p.315) ampliam essa ideia, dizendo que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma e ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo como age, reage e interage em seus contextos.

Em decorrência disso, pode-se dizer que a profissão docente possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas. Diante disso, compreendo que a formação do professor acontece ao longo da vida atrelada a processos históricos e culturais diferenciados e que precisam ser ressignificados constantemente.

É válido considerar, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na

profissão”. Assim, a formação do professor, tanto quanto da sua identidade profissional são um contínuo indissociável de construção e de reconstrução, um movimento complexo de ser e de vir a ser. E é por isso que Nóvoa (2007, p. 16) diz ser mais adequado, ao invés de falar em identidade docente, falar em “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira dinâmica como cada um se sente e se diz professor”.

Tais reflexões nos suscitam questionamentos: qual é a função do professor nessa sociedade do conhecimento marcada também por incertezas e que vem imprimindo a necessidade de constantes mudanças? Nesse contexto, o que é ensinar e aprender a ser professor? Em que bases deveriam alicerçar ensino e aprendizagem na formação inicial do professor polivalente no curso de Pedagogia?

Essas questões são aqui colocadas porque, quando se olha, com mais criticidade, para o cenário educacional, o que se vê, em grande parte, ainda é uma escola do século XIX, com professores do século XX que intencionalmente buscam educar os alunos, em especial as crianças, do século XXI. De fato, muitas das práticas hoje desenvolvidas na sala de aula são uma herança, um reflexo do que o professor vivenciou enquanto aluno na educação básica. Tem-se, na maiorias das vezes, repetido gestos que ecoam do passado, marcados na memória do professor e por vezes perpetuados, até mesmo ou, inclusive, nas práticas dos professores formadores de outros professores. E nessas bases, a educação escolar é veementemente criticada, por diferentes segmentos da sociedade e nos mais diversos aspectos. Desconsidera-se a trajetória histórica da constituição dessa instituição, marcada por interesses econômicos e políticos, como destacado por Freitas (2011).

Para Arroyo (2000, p. 20),

a categoria de profissionais da educação percebe que é atacada de vários lados: do lado das gestões tecnocráticas, “modernizantes”, que consideram a educação centrada no seu ofício qualificado como um lastro de tempos pré-industriais e jogaram a escola para uma comunidade difusa, amorfa. Mas também o ataque vem do lado das gestões progressistas, que abrem tanto a responsabilidade social e do trato da educação escolar que, se não dispensam, ao menos descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais.

Ora, “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana em sua formação” (ARROYO, 2000, p. 18).

No entanto, o trabalho do professor tem sido constantemente criticado, exaustivamente ampliado e tão pouco valorizado. Cada vez mais, novos saberes passam a ser exigidos dos professores. Evidentemente, não podemos desconsiderar saberes necessários à prática docente, tal como defende Freire (1996). Para ele, dentre os muitos saberes necessários à prática educativa, é preciso ter a consciência do inacabamento e sabendo-se inacabado colocar-se como um aprendiz. Nesse sentido, vale considerar que a formação inicial, por si só, não dá e não dará conta de formar o professor para a complexidade da prática pedagógica. Assim, a formação continuada, ou a formação contínua como tem sido defendida na literatura da área, deve ser uma constante na vida profissional do professor. Ele precisa ter direito a essa formação, não se restringindo a uma busca pessoal, mas precisa estar incorporada na jornada de trabalho do professor.

Para tanto, iniciarei compartilhando algumas especificidades marcantes das professoras/acadêmicas do PARFOR da UFT/Arraias -TO, visto que possuem diferentes idades, etnias, gostos, formação e tempos de atuação no magistério, além de possuir uma diversidade cultural, pois são integrantes de distintos grupos sociais. Essas características configuram um grupo heterogêneo que apresenta particularidades que mudam conforme as trajetórias históricas de cada professora.

O curso é composto por um grupo de 26 mulheres, com idade entre 24 e 50 anos, representando diferentes gerações. Das docentes pesquisadas, 19 são solteiras, porém moram com filhos e marido, 07 responderam que são casadas civilmente. O número de filhos ficou entre 0 a 5 filhos. A grande maioria das docentes trabalha e mora na zona rural e são provedoras do lar.

Importa ressaltar, que a questão do gênero é uma característica muito comum entre os profissionais da educação, principalmente quando nos referimos aos primeiros anos da Educação Básica. Essa feminização do magistério não está “apenas no fato de esta profissão abrigar um número de mulheres (principalmente nas séries iniciais), mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura (PEREIRA, 1994, p.115)”. Esse fazer feminino não é algo natural, mas sim, uma construção social dos modos de ser e fazer, que se constituiu historicamente no processo de diferenciação entre homens e mulheres.

Como Coordenadora do Curso, estou sempre dialogando com as professoras/acadêmicas do PARFOR, e é possível perceber a grande dificuldade de negociação entre os diferentes papéis assumidos pelas mulheres ao longo da história. Essas observações ocorreram principalmente nos momentos que antecediam o início das

aulas, quando essas professoras conversavam e relatavam como havia sido o dia, explicitando o quanto elas se desdobram para conciliar e desempenhar o papel de ser mulher, esposa, mãe e profissional. A esse respeito, Louro (1989) afirma que na ligação da mulher com a educação, existem outras questões envolvidas que vão além de um gênero específico e que esse tema só pode ser entendido se for examinado em conjunto as transformações sociais, políticas e econômicas do nosso País.

A partir das análises dos relatos escritos pelas professoras/acadêmicas do PARFOR/UFT/ARRAIAS percebe-se o quanto esse espaço de formação é recheado de sentidos e significados. Após analisar inúmeras vezes os relatos das participantes foram observados questões relacionadas à formação, a experiência, a teoria e a prática, como pontos recorrentes em grande parte das respostas obtidas.

Para iniciar o diálogo com as acadêmicas sobre o curso, foi questionado sobre o que mobilizou essas professoras a fazer pedagogia pelo PARFOR. A expressão formação apareceu de forma expressiva nos relatos. Palavras como sonho, meta, qualificação, entre outras, surgiram ligadas a um imaginário de representações, sentidos e significados.

Por falta de qualificação e busca novas oportunidades (P11).

Como estava em sala de aula, e não tinha formação superior, foi onde surgiu essa oportunidade e abracei a causa(P8).

Adquirir mais conhecimentos na busca de base teórica e melhorar a prática (P9).

Porque o curso de pedagogia irá contribuir trazendo novos conhecimentos que possam ser colocados em prática como educadora (P25).

Na escolha do curso de Pedagogia há também o aspecto da continuidade da formação básica ou ampliação da titulação do professor que se torna cada vez mais necessária a partir da Lei n. 9.394/96.

A precisão de ter um curso superior para continuar a atuar em sala de aula (P1);

Destacamos que, antes dessa LDB, muitos professores dos anos iniciais ingressavam no curso de Pedagogia visando ampliar a sua própria formação, a possibilidade de atuar também na coordenação pedagógica ou na gestão da escola e não como uma obrigatoriedade para a regência de classe. Nossa experiência como docentes do curso de Pedagogia, nos possibilita atestar o quanto o perfil desse curso mudou;

antes havia um número significativo de professores já atuantes nas turmas de Pedagogia, o que possibilitava boas reflexões sobre as questões da prática. Atualmente, passados 16 anos dessa LDB, a maioria dos professores que só tinha o Magistério já possui a graduação. Assim, grande parte dos alunos nas turmas atuais não tem experiência alguma na docência.

Mediante esses depoimentos, percebe-se o que significa para grande parte desse grupo estar na Universidade. É interessante observar as imagens que as professoras têm de sua profissão, atrelado a um imaginário social, como mostra os relatos abaixo:

Em primeiro lugar eu trabalho no município como educadora em educação infantil, e eu não tinha o curso de pedagogia e para trabalhar na educação infantil é necessário o curso (P26).

O curso de pedagogia melhorou minha forma de pensar e lidar com crianças, mudou consideravelmente na execução da minha profissão.(P 12)

Essa ideia de docência qualificada está atrelada a um imaginário social que perpassa uma rede de sentidos, isto é, fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores, nos quais os professores constroem imagens e significados sociais sobre sua própria profissão e que afirmam a necessidade do Ensino Superior como condicionante para uma atuação mais eficiente e comprometida. Esse processo identitário ocorre em múltiplos espaços e tempos, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor, mas podemos inferir também as comparações com outros grupos profissionais que por terem habilitação superior são mais valorizados.

Outro ponto a destacar no grupo pesquisado é a experiência, a prática que todas têm de sala de aula.

O curso apesar de nós já termos experiência de sala de aula, nós propiciou um aprendizado melhor e a uma lapidação do nosso estado em busca de nos tornarmos melhores enquanto seres humanos (P2).

Tive mais esclarecimento na hora de atuar na prática. (P25)

Conhecimento novo, uma aprendizagem mais qualificada, mais segurança para minha vida profissional.(P13)

Melhorou a minha forma de ensinar, hoje eu tenho mais confiança no que faço, pois os meus conhecimentos aumentaram (P14)

Para muitas, o curso com essa metodologia presencial – no período de férias e semipresencial, contribui para muitas não desistirem, como mostra o relato:

O curso oferece condições aos professores que estão em sala de aula e que não disponibiliza de tempo para frequentar o curso na modalidade regular (P24).

No entanto, essas mulheres enfrentam várias dificuldades em estarem no curso:

A distância da família, dificuldades financeiras e moradia, aluguel (P1)

As aulas nos sábados, os trabalhos à distância e a falta de auxílio (P2)

Cansaço, ausência da família entre outros (P3)

Condições financeiras para alimentação, transporte e material para estudo (P9).

A dificuldade maior é que a distância é muito grande, que gastamos muito ao ficar no curso, apesar de ser gratificante para nós e ganharmos conhecimentos com o curso. Eu amo este curso e agradeço a Deus por estar aqui e conhecer pessoas maravilhosas (P12).

Uma das principais dificuldades é o acesso a tecnologia e quando estou exercendo a profissão o tempo é corrido, não tenho muito tempo para aprofundamento nas pesquisas (P4).

Ainda outro ponto a destacar é a metodologia do curso. Foi bastante criticada pelas professoras participantes da pesquisa.

A presencial é meio cansativa, muito conteúdo em pouco tempo e a semipresencial as mesmas dificuldades só que por causa do nosso trabalho (P1)

A metodologia do curso presencial é ótima, más o semipresencial é muito corrido e também muito trabalho (P2)

A metodologia presencial esta razoável, a semipresencial esta deixando a desejar. No curso Parfor presencial há um exagero de atividades e no semipresencial também. (P 13)

Analisando essas falas e todo o material da pesquisa, percebe-se que as dificuldades relatadas pelas professoras/acadêmicas são de ordem econômica, física e emocional. Não foi observado nos relatos dificuldades de ordem pedagógicas, ou seja, o que mais tem preocupado essas mulheres é o estar longe da família e a falta de recursos financeiros para permanecerem no curso. Portanto, foi possível perceber que as dificuldades apontadas têm um caráter prático e giram em torno da reorganização do cotidiano, adaptando-o às novas exigências.

Este modo de pensar soa como ecos de um passado, herança histórica e cultural de uma sociedade marcadamente dominada pelos homens e que acreditava na inferioridade da mulher para aprender e para desempenhar tarefas que não estivessem ligadas às prendas domésticas e à sua vocação de ser mãe (por isso sua inserção no mercado de trabalho era bem restrita)

Quando questionadas sobre quais transformações e sentimentos ocorridos em sua vida pessoal a partir do curso, os relatos mostram que as acadêmicas se preocupam tanto com a profissão quanto ao conhecimento e relacionamento com o grupo.

No início como não tinha amizade com os colegas era péssimo, hoje converso com todos sou muito amiga(P18)

Reflexão em todos os sentidos (P19)

Melhorou a minha forma de ensinar, hoje eu tenho mais confiança no que faço, pois os meus conhecimentos aumentaram (P20)

Hoje eu sou uma pessoa completamente diferente, tenho outra visão, outras metodologias, enfim estou fazendo um trabalho melhor com meus alunos e em minha vida pessoal (P21).

Diante de tudo isso, é possível evidenciar o PARFOR como um espaço de formação e, interação, carregado de sentidos e significados compartilhados na troca de experiência entre as acadêmicas/ professoras, sendo esse um fator importante de socialização profissional e afirmação de valores próprios da profissão. Durante anos essas professoras vêm orientando o seu fazer docente a partir de “múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem e até se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presentes no cotidiano escolar” (MONTEIRO, 2006, p.36 - 37) Sendo assim, sentimentos de ressentimento e desvalorização se misturam com expressões como qualificação e oportunidade, o que me permite inferir que a prática docente é uma teia de contradições e complexidades.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS

A realização de um curso superior constitui –se em uma marcante experiência na vida das pessoas, independente dos motivos que nortearam as suas escolhas. No caso de pedagogia, curso reconhecido como predominantemente feminino, a escolha se vincula de tal forma que passam a se constituir em uma unidade forjada desde as primeiras

experiências vividas no curso. Desta forma, experiências associadas às expectativas sociais em relação às mulheres, definidas histórica e culturalmente, se refletem na sua prática profissional, tornando, muitas vezes, impossível a separação das duas identidades: de gênero e de profissional de pedagogia, como mostra os depoimentos abaixo.

Melhorou muito na compreensão do desenvolvimento da criança, como lidar com as relações em sala de aula, o desenvolvimento da aprendizagem e também com meus filhos em casa.

Passando conhecimento para nossa vida cotidiana através de professores eficientes e capacitados onde aprendemos ser professores também capacitados, menos leigos no ambiente de trabalho.

Os depoimentos permitem depreender a existência de uma convergência de identidades que não se fragmentam e, mais do que isto, se fundem, dado que permanecem únicas- mulher e educadora- um todo integrado. Também reforçam a análise da associação entre as funções exercidas pela educadora como extensão do seu trabalho no lar, tradicionalmente definido como ‘coisa de mulher’ e permitem um retorno a Mead(1967, p,24-25), por exemplo, que afirma: “ (...) na divisão do trabalho (...) homens e mulheres são socialmente diferenciados e cada sexo, como sexo, é forçado a conformar-se ao papel que lhe é atribuído.” Entretanto, ressalta-se que, longe de significar uma biologização da divisão do trabalho entre homens e mulheres, pode se entender a ideia expressa por essa autora como uma constatação de que a divisão de trabalho entre os sexos é uma construção social que sempre utilizou as diferenças biológicas entre os sexos é uma construção social que sempre utilizou as diferenças biológicas entre os dois sexos para justificá-la.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui realizado pretendeu colaborar com as discussões acerca dos investimentos na formação de professores, buscando compreender os pressupostos que envolvem a formação e a atuação dos/das profissionais da educação. Dessa forma, esse trabalho é fruto das minhas inquietações sobre os vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Além disso,

compreender os sentidos e significados empregados pelas professoras/acadêmicas ao seu cotidiano e a sua formação.

A partir das análises dos relatos escritos, pude perceber que o PARFOR é um espaço de formação recheado de sentidos e significados. Para esse grupo de professoras/acadêmicas investigadas, a formação está atrelada a um imaginário de representações, nos quais as mesmas vêm construindo imagens e significados sociais sobre sua própria profissão. Em alguns relatos, os sentimentos são expressos pelas palavras: sonho, qualificação e oportunidade. Pode-se atribuir a gênese desses sentidos a processos históricos e culturais que acontece ao longo da vida, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor.

Outro sentido recorrente que as professoras/acadêmicas do PARFOR discorrem é acerca da experiência, conforme Larrosa “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e ao passar-nos de alguma forma nos transforma (2002, p. 21)”. Diante disso, é interessante perceber o quanto consideram esse espaço importante a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão, visto que compartilham suas angústias, seus dilemas e suas vivências. Muitos sentimentos emergem em relação à teoria e prática, essa é uma questão que envolve uma problemática maior, diferente do que é questionado no curso de Pedagogia Licenciatura, as professoras/acadêmicas do PARFOR esperam ter e ver a suas práticas contempladas nas discussões do curso. É claro que não se pode negar que em toda a ação esta ancorada em uma teoria, mas para esse grupo não ser considerada as suas experiências significa desconsiderar todo o tempo que atuam profissionalmente na docência. Vale lembrar, que esse não é um sentimento compartilhado por todas do grupo, visto que algumas consideram esse espaço de formação importante, no qual vem propiciando a mobilização dos conhecimentos oriundos da teoria e os incorporando em suas práticas docentes. Essa é uma discussão que merece um maior investimento de pesquisa, visto que implica em pensar na necessidade de adentrar outras perspectivas teóricas para redefinir novas intervenções pedagógicas.

Sendo assim, quero reafirmar a importância de pesquisar sentidos e significados a profissão docente, visto que possui uma peculiaridade que a difere das outras profissões, isto é, trabalhar com a formação de pessoas. Desse modo, é preciso compreender que cada professor percorre caminhos próprios os quais constituem suas identidades de forma muito singular, trazendo consigo valores, saberes e vivências que

ultrapassam os conhecimentos da academia e que marcam suas formas de ser e de estar profissionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). *Pós Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. 6ª ed. Paz e Teoria, 2003 (9-23)
- ANDRE, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (p.11-24).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 (p. 20-28).
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14, jul/dez, 1989 (p.31-39).
- MEAD, Margareth. *Macho e fêmea: um estudo do sexo num mundo em transformação*. Petrópolis: Vozes, 1967.
- MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei... tornando públicas as minhas histórias secretas. LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências: o início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006 (p.27-37).
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995 (p.11-30).
- _____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora, 2007, p. 11-31.
- PEREIRA, Luisa Ribeiro. O fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa). In: Projeto História. *Mulher e Educação*. São Paulo, n. 11, nov. 1994.
- TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.56-109).
- WADAS, Jaqueline; SOUZA, Sônia Regina Kinalski. Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil. OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (p.301-328).

(Recebido em julho de 2016; aceito em agosto de 2016)