



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

EDNA MARIA DE OLIVEIRA

DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN:
ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS

MOSSORÓ-RN

2022

EDNA MARIA DE OLIVEIRA

**DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN:
ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

MOSSORÓ-RN

2022

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48d Oliveira, Edna Maria de
DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-
ESTUDANTES DO PARFOR UERN ESPAÇOS
FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS. / Edna Maria de
Oliveira. - Mossoró RN, 2022.
130p.

Orientador(a): Profa. Dra. Normandia de Farias
Mesquita Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Diários Narrativos. 2. Espaços Formativos. 3.
Aprendizagens Docentes. 4. Pedagogia/ PARFOR/ UERN.
I. Medeiros, Normandia de Farias Mesquita. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

EDNA MARIA DE OLIVEIRA

**DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN:
ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS**

Aprovada em: 19/01/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Orientadora – POSEDUC/FE/UERN

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Avaliador Externo - UFERSA

Profª. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Avaliadora Interna - POSEDUC/FE/UERN

Profª. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque
Avaliadora Externa (Suplente) - UECE

Profª. Dra. Brígida Lima Batista Félix
Avaliadora Interna (Suplente) - FE/UERN

Aos meus pais, **Nazaré Francisca de Oliveira** e **Edmundo Geraldo de Oliveira**, meus pilares, minha base, meu porto seguro. Seres de valores, ética e honestidade, que me ensinam a contornar obstáculos e viver sonhos. Aos meus irmãos, **Edson**, **Herculano** e **Edclésia**, que caminham comigo. Meus passos e vitórias também são seus.

Aos meus sobrinhos, **Igor Henrique** e **Lívia Mariah**, vocês me entusiasmam a ser uma profissional melhor, a fazer uma educação e um mundo melhores.

Ao meu esposo, **Elson Cassiano**, pelo companheirismo e respeito pelo meu amor ao conhecimento; pela compreensão das ausências que envolviam nosso espaço, fins de semana, férias e viagens adiadas; por sua paciência, carinho e incomparável amor, sempre com palavras de ânimo.

Ao meu amado **bebê** que cresce em meu ventre, me fazendo transbordar de felicidade.

AGRADECIMENTOS

A laboração desta pesquisa foi tecida por muitas mãos. Sinto-me emocionada ao escrever estes sinceros agradecimentos, pois sozinha não seria capaz de tecer as linhas desta história que narro aqui. Agradeço de forma ímpar e de modo especial:

A Deus, por sua força, proteção e luz, sempre guiando os meus passos nesta trajetória formativa, dando-me sabedoria para trilhar o mestrado, nas disciplinas, leituras, discussões e apresentação de trabalhos. Onipresente na escrita dissertativa, tarefa laboriosa, mas, nunca solitária. Colocou em minha vida *anjos*, que me encorajaram nesse percurso e, sempre, seguraram a minha mão, tais como:

Prof. Alcides Leão Santos Júnior, que me apresentou o mundo da pesquisa acadêmica, orientou os primeiros artigos na minha segunda graduação, plantou as primeiras sementes (publicações de artigos e capítulo de livro). Meu professor de Pedagogia/PARFOR/UERN (2016-2020), curso ponte para o mestrado. Obrigada professor, por me instigar na pesquisa acadêmica, o que despertou a curiosidade pelo meu objeto de estudo, o PARFOR.

Profa. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação, minha regadora de sonhos, que me apresentou o POSEDUC e falou da possibilidade de cursar disciplina como aluna especial. Plantou em mim a semente do realizável, fez-me abrir a caixinha dos sonhos. Regou/regou cada fase de crescimento da semente. Meu muitíssimo obrigada por suas palavras de “mãe”, conduzindo o meu aprendizado, podando os espinhos, e por não me deixar desistir. À Senhora, querida Aninha, eterna gratidão.

Os meus professores do Curso de Pedagogia, Daliane do Nascimento dos Santos, Fábio André da Silva Morais, Núzia Roberta Lima, Roberta Ceres Antunes M. de Oliveira, Carlineide Justina da Silva Almeida, Marlúcia Barros Lopes Cabral, Naligia Maria Bezerra Lopes, Sara Raphaela Machado de Amorim, Márcia Betânia de Oliveira e Francisca de Fátima Araújo Oliveira. Especialmente, a Profa. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé, por suas inesquecíveis palavras: “Tens tudo para se tornar professora universitária se assim desejar, busque o doutorado, não pare”. Obrigada.

A Profa. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, minha querida orientadora, que me

conduziu de forma brilhante na escrita deste trabalho e me acolheu desde a seleção para o Mestrado em Educação. Sempre com maestria, paciência e firmeza, esclareceu minhas dúvidas, guiou o meu crescimento intelectual e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. O meu muito obrigada.

Os docentes do Curso de Mestrado, Prof. Hélio Júnior Rocha de Lima e, especialmente, as professoras Francisca de Fátima Araújo Oliveira e Márcia Betânia de Oliveira, que me encorajaram na realização do sonho do mestrado desde o Curso de Pedagogia. A professora Profa. Francisca de Fátima Araújo Oliveira, que, também, me ajudou a plantar sementes no percurso para o mestrado, tendo me orientado na produção e publicação de artigos. Obrigada.

Agradeço aos meus alunos, colegas professores e toda a comunidade, que fizeram a Escola Municipal Manoel Felinto Filho no período de 2019 à 2020. Vocês me induziram na busca por conhecimentos, no amadurecimento e crescimento profissional. Lugar que me serviu de “ateliê” de pesquisa-ação-reflexão, no qual pude aplicar conhecimentos e aprendizagens, adquiridos na graduação e no mestrado. Dessa forma, pude transformar minha prática docente a partir da autoformação, tendo adotado a formação-permanente.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço formativo, fonte de desejos de carreiras profissionais, que me aperfeiçoa, desde a primeira graduação em Letras Língua Inglesa, segunda graduação em Pedagogia e, agora, no mestrado em Educação. Os leques de aprendizados são inúmeros e a satisfação é imensurável.

Aos meus estimados colegas de turma (POSEDUC/UERN, 2019), Crisnária, Jaíne, Leonardo Agostinho, Andreza, Pollyana, Bruno, Andressa, Vaneska, Alaíde, Darly e Hilcélia. Especialmente, a Eletrissandra com quem dividi a orientadora. Partilhamos produções textuais (artigos, resumos e resumos expandidos), encontros formativos e conversas. Além disso, sempre leu meus textos com muita atenção.

Aos professores doutores da banca de qualificação e defesa, Emerson Augusto de Medeiros, Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Lia Matos Brito de Albuquerque e Brígida Lima Batista Félix, pela ajuda, que aprimorou a escrita deste trabalho. Muito obrigada pelo zelo e pela responsabilidade dedicados à leitura do meu texto dissertativo e pelas recomendações apresentadas.

Às inesquecíveis colegas/amigas, que a graduação em Pedagogia do PAFOR/UERN me presenteou, as *flores* Petúnia, Prímula, Peônia e Papoila, minhas colaboradoras desta pesquisa. Obrigada pela amizade e companheirismo e, principalmente, pela partilha de narrativas, memórias e experiências, sem as quais a pesquisa não teria se realizado.

Aos amigos, que o mestrado me deu de presente, enquanto cursava disciplina em caráter especial, Francinilton e Darineide. Ele partilhou seu percurso formativo no mestrado e tirou minhas dúvidas relativas às disciplinas e aos editais e, sempre, fez uma leitura atenta dos meus textos. Ela, uma amiga para todas as horas. Construimos trabalhos, que apresentamos em eventos acadêmicos e científicos. Agradeço, especialmente, por suas palavras no momento exato, que me deram força para continuar, quando a estrada do mestrado se fez escura. Obrigada, amigos.

Agradeço, também, à minha sogra, Francisca Barreto Soares, que, em minhas ausências, quando estive em aulas, eventos, orientações e na produção dessa dissertação, cuidou das minhas tarefas de casa e do meu esposo, com tamanha ternura.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consolidação desta difícil, mas gratificante conquista, obrigada. Mais uma vez, agradeço a Deus, que “Grandes coisas fez [...] por nós, por isso, estamos alegres” (Salmos, 126:3).

“Todo relato é um relato de viagem – uma prática de espaço. [...] aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um ‘suplemento’ aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executa”.

Michel de Certeau

RESUMO

DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN: ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS

Na literatura especializada atual, predominam discussões que se referem à (auto)biografia e aos espaços formativos e de aprendizagens. Com esta perspectiva, investigamos os diários narrativos de professoras-estudantes do PARFOR/UERN. Desenvolvemos este estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como área de concentração “Processos Formativos em Contextos Locais”, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão”. Estabelecemos como objetivo compreender os espaços formativos e de aprendizagens, a partir dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN, no período de 2016 a 2020. Elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais espaços formativos e de aprendizagens podem ser identificados no PARFOR/UERN, através dos diários narrativos das professoras-estudantes? Como fundamentação teórica, adotamos conceitos e postulados que se referem aos temas: formação de professor; espaços formativos, aprendizagens e aprendizagem docente e, também, os estudos que analisam o surgimento e desenvolvimento do PARFOR. Destacamos os teóricos: Imbernón (2009), Garcia (1999), Delory-Momberger (2008), Pivetta (2011), Isaia e Maciel (2011); Barreto e Colares (2017). Usamos, ainda, a legislação referente ao PARFOR: Brasil (2017, 2014, 2009) e o *Manual Operativo do Programa* (2014). Nossa metodologia de pesquisa está assim constituída: abordagem qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994); método (auto)biográfico, considerado como instrumento de pesquisa, segundo Josso (2010) e Passegi (2008); e diários narrativos, conforme Zabalza (2007) e Aguiar e Medeiros (2017). Com base nos resultados, destacamos os seguintes aspectos: contribuição dos espaços formativos e de aprendizagens para o processo formativo de professores; percepções positivas das professoras-estudantes em relação ao conteúdo de estudo, à metodologia e à avaliação do PARFOR; diálogos e partilhas de saberes e práticas no coletivo; formação embasada em atividades teórico-práticas, nas quais emergiam os saberes experienciais das professoras, que atuam na rede pública de ensino; e reconfiguração na prática pedagógica dessas professoras a partir da formação no curso superior. Ressaltamos, ainda, a possibilidade de desenvolvimento de novas pesquisas a partir de narrativas (auto)biográficas, tendo em vista o processo de formação docente.

Palavras-chave: diários narrativos; espaços formativos; aprendizagens docentes; Pedagogia/ PARFOR/ UERN.

ABSTRACT

NARRATIVE JOURNALS OF TEACHERS-STUDENTS AT PARFOR/UERN: TRAINING AND LEARNING SPACES

In the current specialized literature, discussions that refer to (auto)biography and to training and learning spaces predominate. With this perspective, we investigated the narrative diaries of student-teachers at PARFOR/UERN. We developed this study together with the Postgraduate Program in Education at the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), whose area of concentration is “Formative Processes in Local Contexts”, in the line of research “Educational Practices, Culture, Diversity and Inclusion”. We established as an objective to understand the training and learning spaces, based on the narrative diaries of the PARFOR/UERN teacher-students, from 2016 to 2020. We developed the following research question: which training and learning spaces can be identified in PARFOR /UERN, through the narrative diaries of the teacher-students? As a theoretical foundation, we adopted concepts and postulates that refer to the themes: teacher education; formative spaces, learning and teaching learning and, also, the studies that analyze the emergence and development of PARFOR. We highlight the theorists: Imbernón (2009), Garcia (1999), Delory-Momberger (2008), Pivetta (2011), Isaia and Maciel (2011); Barreto and Colares (2017). We also used the legislation referring to PARFOR: Brasil (2017, 2014, 2009) and the *Program's Operational Manual* (2014). Our research methodology is constituted as follows: qualitative approach based on Bogdan and Biklen (1994); (auto)biographical method, considered as a research instrument, according to Josso (2010) and Passegi (2008); and narrative diaries, according to Zabalza (2007) and Aguiar and Medeiros (2017). Based on the results, we highlight the following aspects: contribution of training and learning spaces to the training process of teachers; positive perceptions of teacher-students in relation to the study content, methodology and PARFOR assessment; dialogues and sharing of knowledge and practices in the collective; training based on theoretical-practical activities, in which the experiential knowledge of the teachers, who work in the public school system, emerged; and reconfiguration in the pedagogical practice of these teachers from higher education. We also emphasize the possibility of developing new research from (auto)biographical narratives, in view of the process of teacher training.

Keywords: narrative diaries; formative spaces; teaching learning; Pedagogy/ PARFOR/ UERN.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual Orientador da Pesquisa.....	34
Figura 2 – Resultado do Primeiro Vestibular.....	49
Figura 3 – Resultado do Segundo Vestibular.....	50
Figura 4 – Resultado do Terceiro Vestibular.....	53
Figura 5 – Casamento.....	59
Figura 6 – Formatura em Letras.....	60
Figura 7 – Formatura em Letras 2.....	60
Figura 8 – Formatura em Pedagogia.....	65
Figura 9 – UERN Campus Assú.....	86
Figura 10 – Corredores/Galerias UERN.....	87
Figura 11 – Mapa: Cidades das Professoras-Estudantes do PARFOR/UERN/Assú.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados nos portais: CAPES, BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e repositórios da UFRN e UERN.....	23
Quadro 2 – Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2019.....	69
Quadro 3 – Espaços Arquetetados.....	81
Quadro 4 – Espaços Inusitados.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCAR	Associação de Surdos de Caraúbas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONLID	Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso
DEB	Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERNAB	Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Estudo
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBÁSICA	Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
RN	Rio Grande do Norte
SENAPAHV	Seminário Nacional de Pesquisas (Auto) Biográficas e Histórias de Vida
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - NO ABRIR DA CANCELADA, SE DESLUMBRA O CAMINHO.....	15
CAPÍTULO I – CAMINHOS TRANSFORMATIVOS: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA O DESABROCHAR DA PESQUISA.....	36
1.1 A pé, na garupa de Galego, de carroça e bicicleta, quando se quer, vai ao longe.....	37
1.2 No emaranhado de não querer, aprendi a despertar a curiosidade para buscar o novo.....	56
1.3 Nas trilhas da profissão, reencontro-me com a Pedagogia.....	58
1.4 As sendas de um sonho guardado e o despertar na pesquisa.....	61
CAPÍTULO II – DIÁRIOS NARRATIVOS: INVENTÁRIO DE ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS NO PARFOR/UERN.....	66
2.1 O apear no solo impulsionador da pesquisa, o PARFOR/UERN como espaço formativo e norteador de aprendizagens.....	67
2.2 Em terra árida a chuva projeta rumos ao caminho: o fenômeno da narrativa na construção teórico-metodológica da pesquisa.....	74
2.3 Nos rastros narrativos das Professoras-Estudantes do PARFOR/UERN, espaços formativos identificados.....	79
2.4 Evidências de aprendizagens experienciadas no PARFOR/UERN, sobre as pegadas narrativas das Professoras-Estudantes.....	92
CAPÍTULO III – CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS ENCONTRADOS NOS DIÁRIOS.....	99
3.1 Pedagogia não é simplesmente você ter um canudo e ensinar os meninos a pintar.....	101
3.2 O que o estudante sabe, o que precisa melhorar, aprimorar, para partir dali.....	104
3.3 Uma nota não define a capacidade de um aluno.....	107
3.4 Tempo de renunciar para conciliar trabalho, maternidade, atividades domésticas e estudo.....	110
CONCLUSÃO – VEREDAS PISADAS MARCAM CAMINHOS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	124
ANEXO.....	128

INTRODUÇÃO - NO ABRIR DA CANCELADA, SE DESLUMBRA O CAMINHO

“Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro”.

Mia Couto

O presente texto de dissertação de mestrado está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão”. O programa tem como área de concentração os Processos Formativos em Contextos Locais.

Neste capítulo introdutório, apresento os seguintes tópicos: objeto de estudo; justificativas (pessoais e profissionais) da escolha do tema; estado da arte (estado do conhecimento); anúncio a fundamentação teórica, os passos da pesquisa e a estrutura da dissertação. Além disso, faço sugestões de novas pesquisas.

Neste trabalho, defini como objeto de estudo os espaços formativos e de aprendizagens vivenciados por professoras-estudantes do PARFOR/UERN Assú, durante o Curso de Pedagogia, no período de 2016 a 2020. É fruto de minhas experiências vivenciadas nessa licenciatura (minha¹ segunda graduação), no qual me deparei com outro universo diferente da primeira graduação. Passei a vivenciar inúmeros desafios, tais como: inquietações, questionamentos, tomadas de decisão, leituras, diálogos com professores pesquisadores, orientações, relação com os meus colegas de turma, reflexões e momentos de decisões e rupturas.

Nessa linha de pensamento, “o ser em formação [...] se torna sujeito [...] no momento em que a sua intencionalidade é explicitada, no ato de aprender, e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo ou o reorientá-lo” (JOSSO, 2010, p. 78). Assim, quando a pessoa intervém na própria formação, começa a rememorar sua trajetória de vida.

Com o objetivo de compreender os espaços formativos e de aprendizagens através dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN, apresento as disposições e as inspirações da trajetória de minha vida e formação e, também, inventário espaços formativos e de aprendizagens, que me foram oportunizados pelo PARFOR/UERN. Além

¹ O texto foi escrito em duas pessoas verbais: *eu e nós*. Em alguns momentos, apresento relatos da minha vida e, em outros, faço referência às construções realizadas em conjunto com a orientadora e com os colaboradores da pesquisa.

disso, a partir dos diários narrativos, destaco as contribuições dos espaços formativos e de aprendizagens viabilizadas pelo PARFOR/UERN, na formação das professoras-estudantes. A questão que me motivou foi a seguinte: quais espaços formativos e de aprendizagens podem ser identificados no PARFOR/UERN, com base nos diários narrativos das professoras-estudantes?

As inspirações, que escapam no abrir a cancela da memória, motivaram e motivam na continuidade nos caminhos formativos, a iniciar pela minha inspiração primeira, “Filho de pobre não estuda”. Meu pai, trabalhador rural, com o sonho de morar em um lugar onde tivesse escola para os seus três filhos, que estavam em idade de creche, primeiro e segundo ano, vende o gado e sua propriedade, situada na Vila Israel, comunidade de Touros/RN, recebe o dinheiro e o deposita todo no banco. Era o ano de 1990, o Plano Econômico do Presidente Fernando Collor bloqueou os depósitos bancários. Agora, sem seus bens e nenhum dinheiro, o meu pai escuta: “Filho de pobre não estuda! Vocês vão morar aonde? Fique por aqui mesmo e a gente se ajeita.” Ao ouvir isso, meu pai, de *coração doído*, pensou e respondeu com uma frase que, dali em diante, tornou-se a sua inspiração diária: “Nem que eu me ‘rele’ todos os dias pelo chão, mas o estudo a meus filhos eu vou dar.”

Meu pai teve que enfrentar muitas lutas no ano de 1992, agora, com quatro filhos. Mudamos de cidade, fomos morar numa casa “emprestada”, na zona rural de Pedro Avelino/RN. O sustento vinha com a venda de carvão. No ano seguinte, 1993, em virtude da grande seca, o açude que abastecia a cidade havia secado, então, ele passou a vender água na cidade. Acordava na madrugada, colocava o burro na carroça com os tambores em cima e se dirigia à cacimba. Sozinho, enchia os tambores e percorria quatro quilômetros até chegar à cidade. Mesmo assim, o objetivo de dar estudo aos filhos falava mais alto, pois naquele lugar havia escola.

Nunca nos obrigou a estudar, apenas mostrava, com exemplos, principalmente, dos filhos dos *ricos*, que a vida para quem estuda é menos dura. Fazia questão de nos apresentar suas mãos calejadas pela enxada, o carvão e o xique-xique, e nos dizia: “esse é o caminho de quem não estuda.” Rompendo o paradigma da classe social menos favorecida, meu pai se orgulhava ao falar dos seus quatro filhos, todos formados: um Técnico em Agropecuária, duas Professoras e um Engenheiro Civil. **Ele, com garra e persistência, mostrou que filho de pobre estuda e pode galgar os espaços da formação superior.**

Esse desejo por estudar faz parte da minha família, da vida de cada um de nós, como se fosse nossa essência, pois não estamos saciados com os patamares alcançados. Por exemplo, meu irmão mais velho é Técnico Agrícola, Técnico em Informática, Gestor

Ambiental, Engenheiro Civil e especialista em Estrutura de Concreto Armado. O mais novo é Técnico em Agropecuária e a minha irmã do meio é formada em História – atualmente, faz o curso de Pedagogia. Por fim, eu fiz graduação em Letras (Língua Inglesa) e em Pedagogia, sou especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) e, também, em Literatura e Ensino. Quanto ao futuro, almejo passar no concurso público e seguir os caminhos para o doutorado. Estudar está em nossas veias.

Considero que os exemplos mostrados e a luta do meu pai para nos dar estudo me impulsionaram a estudar. Também acredito que não foi só isso, pois o ambiente escolar sempre me atraiu e chamou minha atenção, antes mesmo de *me entender de gente*: a disposição das carteiras enfileiradas; a primeira professora, a Tia Lindalva. Além disso, o apego pela bolsa da Moranguinho; o desejo pela lancheira nova; a busca pelo caderno novo, o lápis, a borracha, a lancheira; as letras que o lápis escrevia; a borracha que apagava quando a letra não saía boa; as continhas que minha mãe me ensinava depois da tarefa de casa... tudo da/na escola me encantava.

A curiosidade e a vontade de estudar foram se avolumando – não estudar por estudar, mas o estudar para aprender, para descobrir o que se esconde nos livros, nas entrelinhas das histórias. Entender não o que está dito, posto, escrito, mas o que se pode dizer/compreender/interpretar a partir do que está escrito. Assim, fui descobrindo o porquê dos porquês, o quando, o como, o onde das coisas. “Ela só é de perguntar demais, é muito *perguntadeira*”, esta era a resposta da professora quando meu pai perguntava como eu ia na escola.

Essa inspiração e essa curiosidade sempre acompanharam minha vida estudantil, desde os primeiros passos na escola, passando pela primeira graduação em Letras (Língua Inglesa) e seguindo pela segunda formação no Curso de Pedagogia. Por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tive a oportunidade de realizar o sonho de tornar-me pedagoga e de chegar, mais recentemente, ao mestrado.

Essa oportunidade se deu a partir de um contrato firmado com a 11ª DIREC, pois havia mudado de cidade, deixei Pedro Avelino/RN, em virtude do meu casamento, e passei a morar em Triunfo Potiguar/RN, até os dias atuais. Desta forma, assumi a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais em uma escola pública no município. Em decorrência disso, fui inserida no Censo Escolar daquela unidade de ensino. Através de colegas de trabalho, tomei conhecimento da possibilidade de fazer o Curso de Pedagogia, que seria oferecido pelo PARFOR. Fiz o cadastro na Plataforma Freire e fui selecionada para ingressar no Curso de Pedagogia, no PARFOR/UERN, ofertado pelo Campus de Assú.

Para Barreto e Colares (2017, p. 330), o PARFOR é a “[...] mais arrojada ação do MEC visando a melhorar a qualidade do ensino público no país, por meio da formação inicial e/ou continuada de professores.” No tocante às atividades realizadas pelo PARFOR/UERN - Assú, Silva (2018) afirma que os impactos produzidos pela ação formativa desse programa vêm sendo percebidos-destacados no aumento quantitativo do quadro de qualificação dos profissionais da educação básica, que estão em efetivo exercício da docência e na ressonância de práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas por seus egressos.

No ano de 2016, mais precisamente no dia 06 de agosto, minha vida começou a mudar, pois, a partir dali, os finais de semana não seriam os mesmos. Agora, estava cursando Pedagogia no PARFOR/UERN/Assú, uma realidade diferente da primeira graduação, pois o Curso de Letras UERN/Assú funcionava de forma regular com aulas diárias no turno da noite. Para ingressar nesse curso, participei do Processo Seletivo Vocacionado (PSV), cujo público, em sua maioria, era de pessoas sem experiência de trabalho e tendo como maior ocupação os estudos.

No PARFOR, as aulas eram ministradas às sextas-feiras, na parte da tarde, e aos sábados o dia todo. Este programa é destinado aos docentes e aos tradutores intérpretes de Libras em exercício na Rede Pública de Educação Básica, como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Nº 9.394/96). As vagas remanescentes podem ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no *Educacenso*, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar. Em sua maioria, o público era constituído de mulheres que, além da responsabilidade com a família, agregam o trabalho secular, ou seja, são professoras da educação básica.

A maneira como as estudantes, colegas de curso, conduziam seus estudos e sua formação chamou minha atenção nos seguintes aspectos: em meio a outras prioridades – como filhos e trabalho, uma vez que não eram liberadas para ir à universidade – faltavam a algumas aulas e reclamavam das leituras dos textos. Diziam que não entendiam nada e que “eram difíceis”. No entanto, alguns posicionamentos eram positivos: “na minha sala de aula, eu faço assim, agora estou aprendendo de outro jeito; meus planos de aula estão ultrapassados”.

Na minha prática pedagógica, percebia uma reconfiguração, pois comecei a adotar novos saberes e, também, novas atividades e propostas didáticas na minha sala de aula. As colegas de curso relatavam experiências diferenciadas, durante as aulas do Curso de Pedagogia, e isso aumentava o horizonte de possibilidades para a minha prática pedagógica.

No decorrer do Curso de Pedagogia, conheci o método (auto) biográfico e, quando tive a oportunidade de usá-lo, fiquei encantada. Em alguns trabalhos avaliativos, fiz uso de entrevistas com narrativas (auto) biográficas, o que me emocionou ao ouvir as histórias, ao interpretar os “não-ditos”, os silêncios, as pausas, os gestos e a riqueza do vivido, que é expresso nas entrevistas de interação, no decorrer da construção das narrativas.

O encontro com as narrativas (auto) biográficas aconteceu durante a disciplina “Antropologia e Educação”, ministrada pela Profa. Ana Lúcia Oliveira Aguiar (PhD em Educação). Na ocasião, a professora projetou o filme “Narradores de Javé”, que conta a história de um povoado, que será inundado por uma barragem. Para salvar o lugar daquela tragédia, o personagem Antônio Biá recebe a missão de juntar as histórias do lugar, que estão guardadas na memória daquela gente, em um livro que se transformaria em um documento científico. Como “pesquisador”, Biá se propunha a ouvir as narrativas e anotá-las. Destaco que, até aquele momento, eu não imaginava que as histórias orais fossem dignas de pesquisa, nem tão pouco que pudessem fazer parte do universo acadêmico, pois, na primeira graduação, adotava o crivo do método cartesiano.

Deparei-me com um grande desafio, quando a professora propôs a escrita de uma carta, intitulada “Cartas de Vida: o aroma de um percurso de escolaridade”, como uma terceira nota da mencionada disciplina. O objetivo era contar o percurso estudantil até a universidade. Deveria ser escrita em um caderno pequeno, a punho e na primeira pessoa do singular. Como assim? Escrita em primeira pessoa do singular? E é correto, na Faculdade, escrever em primeira pessoa do singular!? Tamanha foi a surpresa.

Como já tinha uma agenda de espiral, pedi a uma amiga que fizesse uma decoração com uma cartolina guache azul com bolinhas e uma fita de cetim branca. Pus-me a rascunhar a carta. Iniciei escrevendo na primeira pessoa do singular, no parágrafo seguinte já estava escrevendo na primeira pessoa do plural. Grande foi o desafio de escrever a tal carta, com tantas idas e vindas, pois continuava a escrever na primeira pessoa do plural como de costume.

Um novo desafio surgiu, frente às narrativas (auto) biográficas e à história de vida, na disciplina “Pesquisa Educacional”, ministrada pela mesma professora. Dessa vez, a tarefa foi entrevistar uma pessoa com mais idade, da comunidade onde resido. O objetivo era elaborar questões sobre histórias de vida e de escolaridade. Durante a entrevista com a pessoa da comunidade, era necessário atentar para as respostas, anotar tudo e, também, prestar atenção às emoções que demonstrasse enquanto falava.

Tive uma aproximação maior com o método (auto) biográfico na disciplina “Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica”, cursada em caráter especial no POSEDUC, primeiro semestre do ano de 2018. Naquela ocasião, discutimos o livro *Experiência de Vida e Formação de Josso* (2004), textos de Pollak (1992), Halbwahcs (1990), Bueno (2002), Passegi (2008), Delory-Mombeger (2008), Aguiar e Medeiros (2017). Este último artigo despertou, ainda mais, meu interesse em desenvolver a pesquisa com enfoque nas narrativas e histórias de vida dos estudantes do PARFOR/UERN.

A minha prática com a construção de narrativas solidificou-se na atividade de conclusão da referida disciplina, a partir da seguinte tarefa acadêmica: produzir um documentário com narrativas de estudantes sobre a ascensão social pelos estudos da UERN. Essa atividade foi desenvolvida em dupla. Para tanto, uma colega e eu selecionamos um estudante deficiente físico, cadeirante, do Curso de História da UERN, Campus de Assú.

Muito emocionante lembrar as palavras e entusiasmo do jovem Francisco Nhanduy Roberto de Moraes (hoje *in memoriam*), tais como: superação diária, pois precisava pegar dois transportes até chegar ao Campus de Assú; desejo de continuar os estudos; e projeto de pesquisa, que pretendia desenvolver no mestrado. Na época, ele estava no 8º período do Curso de História.

Tive mais uma oportunidade de trabalhar com narrativas (auto) biográficas na disciplina “Tópico Especial em Educação I: educação especial na perspectiva da educação inclusiva para a cultura da paz”, também cursada em caráter especial. Como atividade avaliativa da disciplina, foi-nos dada a oportunidade de visitar a Associação de Surdos de Caraúbas - ASCAR.

Naquele lugar, junto com dois colegas de grupo (um deles intérprete de Libras, responsável pelas traduções) entrevistamos três associados surdos. Com base nas narrativas construídas na ASCAR, elaboramos² um artigo científico, apresentado no III Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas (ERNAB) e no I Seminário Nacional de Pesquisas (Auto) Biográficas e Histórias de Vida (SENAPAHV). Nesse último evento, tive a oportunidade de vivenciar trabalhos/pesquisas com narrativas (auto) biográficas, pois participei de palestras, GTs e apresentações de trabalhos que me encantaram e me motivaram a trabalhar com narrativas.

Dessa forma, encontrei-me com as narrativas (auto) biográficas, cuja interpretação e uso me permitiram trilhar novos caminhos, tais como: formação e transformação;

² Aqui, faço uso do verbo em 1ª pessoa do plural, pois o artigo foi elaborado com dois colegas.

aproximação com as histórias de vida e formação; reconstrução da trajetória de vida a partir da narrativa; e autoformação. Com as narrativas, tenho me formado, tenho aprendido e me transformado.

No percurso da minha jornada de formação, o trabalho com narrativas (auto) biográficas me possibilitou buscar autoformação e, também, entender como me construí/reconstruí. Assim, enfrentei desafios e procurei transformar o processo de aprendizagem de maneira contínua/permanente. Além disso, tive a possibilidade de reconfigurar minha prática pedagógica na sala de aula e lançar um outro olhar ao fazer pedagógico. Planejar e ministrar aulas e avaliações ganharam maior atenção, principalmente, com os alunos com mais dificuldades no processo de aprendizagem. Antes, eu preferia que eles ficassem em casa, mas, hoje, vejo a necessidade em tê-los incluídos na escola e inseridos em todo processo de ensino e de aprendizagem.

No caderno de planos de aula, incluí anotações diárias dos pormenores, que ocorriam durante as aulas, pois, quando chegava em casa, adotei o hábito de narrar (por escrito) os momentos mais significativos de cada aula dada, de cada turma. Quero destacar os seguintes aspectos: o que deu certo; o que saiu do “controle”; o que foi além das expectativas da aula; e o comportamento de alguns alunos. Dessa forma, procurei sempre refletir sobre minha prática desenvolvida em cada aula. Iniciava a aula seguinte com a leitura dessas narrativas escritas, que estavam registradas em um cantinho a parte, do caderno de plano de aula. Zabalza (2007) chama essas narrativas de “Diário de aula”, uma vez que são recolhidas no contexto da aula.

Nesse cenário, nasceu o meu desejo de pesquisar o PARFOR, que se tornou meu objeto de estudo, em decorrência dos seguintes fatores: sou aluna desse programa; as professoras-estudantes constituem o público predominante e são minhas colegas de curso, portanto partilham comigo momentos de formação. Também encontrei inúmeros espaços formativos e de aprendizagens, por exemplo: a curiosidade de descobrir o papel das viagens; as conversas nos corredores durante os intervalos, o almoço e o café da manhã, que considero como momentos de expressivo alimento cultural-formativo. Destaco ainda as trocas de experiências, ocorridas nos eventos e nas exposições promovidas pelo programa. Diante disso, posso afirmar: as narrativas (auto) biográficas são ricas para a formação e autoformação dos que as escrevem e dos que as leem.

Os diários narrativos fazem parte da linha de pesquisa baseada em narrações autobiográficas, por conseguinte, são considerados como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes. Nos termos de Zabalza (2007), os diários são capazes de

introduzir o professor na dinâmica de revisão e de enriquecimento de sua atividade docente. Percebi esse potencial quando passei a narrar os “acontecimentos” após as aulas e refletir sobre minha prática. Considero que este estudo poderá trazer ricas contribuições para estudantes, professores e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, que terão acesso à realidade descrita na presente pesquisa. Também espero que cada um possa refletir sobre sua prática pedagógica a partir das experiências narradas.

Para fundamentar minhas atividades investigativas, aproximei-me de pesquisas acadêmicas, que apresentam diversos assuntos, pois os pesquisadores caminham na busca de respostas em campos diferenciados: educação, saúde, economia e outros. Nesse caminhar, novos pesquisadores têm objetos de estudo em comum, mas com uma nova perspectiva na tentativa de ampliar o que já foi discutido e encontrar respostas para o que ainda não foi respondido, ou para o que passou despercebido em pesquisas finalizadas.

Com base em diversas pesquisas acadêmicas, comecei a procurar os trabalhos, que se assemelham à presente investigação, que tem como objetivo compreender os espaços formativos e de aprendizagens oportunizados pelo PARFOR, a partir dos diários narrativos das professoras-estudantes. O estado da arte/estado do conhecimento, aqui realizado, teve como objetivo conhecer o que vem sendo discutido em relação à temática *espaços formativos e de aprendizagens oportunizadas no PARFOR*. Tive como foco apreciar cada pesquisa já realizada e procurei identificar pontos comuns e seus distanciamentos, tendo em vista meu objeto de estudo. Tendo observado os critérios de seleção, encontrei, apenas, um trabalho que se aproximava da minha proposta de estudo, o que me surpreendeu.

Para realização deste trabalho, fiz um estudo do estado da arte/estado do conhecimento, que me possibilitou uma melhor aproximação das pesquisas já realizadas e, assim, encontrei subsídios para o assunto que se tencionava pesquisar. O estado da arte/estado do conhecimento tem caráter bibliográfico e, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), traz o “[...] desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.” A autora afirma que a pesquisa do estado da arte ou estado do conhecimento traz para o investigador a oportunidade de identificar diversos aspectos de uma determinada temática, por exemplo: como estão se desenvolvendo as produções; cronologia das pesquisas do tema em foco; metodologias utilizadas e sujeitos da pesquisa. Todos esses elementos podem servir para pesquisas futuras. Em geral, o investigador busca conhecer o já construído/produzido a fim de posicionar sua pesquisa nos meandros daquilo que ficou “despercebido” em outras pesquisas.

Considero que os trabalhos encontrados nos portais pesquisados me serviram de base para delinear o tema que pretendia discutir - o PARFOR e narrativas (auto)biográficas e histórias de vida. Nas primeiras tentativas de delimitação do tema de estudo, procurei pesquisas que abordassem o PARFOR, em geral. Desse modo, organizei as publicações encontradas (no período de 2009 a 2019), por tipo, ano de publicação, autores e título, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados nos portais: CAPES, BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e repositórios da UFRN e UERN

Nº	Tipo	Ano	Autores	Título
1	Artigo	2012	Carmen Moreira de Castro Neves	A Capes e a formação de professores para a educação básica
2	Artigo	2014	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello; Carlos Roberto Jamil Cury.	O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil.
3	Artigo	2017	Eliane Gracy Lemos Barreto; Anselmo Alencar Colares.	O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): perspectivas para a melhoria na práxis pedagógica
4	Artigo	2018	Francisco Canindé da Silva	O PARFOR no Circuito Formativo de Professores do Campus Avançado de Assú/UERN
5	Tese	2015	Maria é Braga Mota	O habitus acadêmico: O Curso do PARFOR – URCA, sua influência na ação docente dos alunos-professores
6	Tese	2016	Cristina Rodrigues Carneiro	A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma escola municipal de Autazes/AM
7	Tese	2019	Andréia Lopes Pacheco Vasques	Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos

8	Tese	2019	Maria Josélia Zanlorenzi	O PARFOR e a formação de professores da Educação Básica: o caso do curso de Pedagogia da UEM
9	Dissertação	2014	Cristina Pereira Carvalho	As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional
10	Dissertação	2014	Fabiana Golz Ribeiro Pereira	Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR
11	Dissertação	2015	Rosana Maria de Souza Alves	(DES)Caminhos da Profissão Docente: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)
12	Dissertação	2015	Juraciara Paganella Peixoto	Contribuições do curso de Pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil
13	Dissertação	2015	Jennifer Susan Webb Santos	Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR
14	Dissertação	2016	Jakson José Gomes de Oliveira	Formação Docente no PARFOR na Visão de Alunos- Professores e Implicações em suas Práticas Pedagógicas
15	Dissertação	2016	Maria Elinete Gonçalves Pereira	O Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA
16	Dissertação	2016	Nilcelio Sacramento de Souza	Formação em Exercício e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea Do Poço-Ba
17	Dissertação	2017	Amanda Caroline Soares Freires	A Formação em Serviço no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/ egresso do PARFOR
18	Dissertação	2017	Maria Cristina Xavier Reis	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de

			Vilas Boas	Professores – PARFOR
19	Dissertação	2017	Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior	O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR na UFOPA
20	Dissertação	2017	Josilene Moraes Quaresma Pires	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/PARFOR – Polo de Igarape-Miri
21	Dissertação	2017	Daniela Fernandes Rodrigues	Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do PARFOR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O Quadro 1 contém vinte e um trabalhos que analisam o PARFOR e estão assim distribuídos: quatro artigos, quatro teses e treze dissertações. Essas publicações trazem contribuições do percurso e contexto histórico do PARFOR.

Desse modo, esses estudos forneceram subsídios para minha pesquisa, enriqueceram minhas concepções relativas ao PARFOR, considerado como uma política de formação de professores e, também, como uma base de reflexão sobre formação e prática pedagógica no âmbito do Curso de Pedagogia investigado.

Durante a elaboração do estado da arte/estado do conhecimento, procurei filtrar o máximo de informações possíveis, que pudessem contribuir com o objetivo da pesquisa em foco. Durante a seleção dos trabalhos, utilizei palavras-chave e critérios para filtragem dos trabalhos. Para uma melhor organização e apreciação dos resultados, dividi em tópicos: Espaços Formativos no PARFOR e Aprendizagens no PARFOR. Em cada tópico, fiz um detalhamento do percurso metodológico e, em seguida, apresentei apreciações pertinentes ao assunto. Encontrei apenas um trabalho relacionado ao tópico “Aprendizagens no PARFOR”.

Pesquisei trabalhos acadêmicos, que se aproximassem dos temas já citados: “Espaços Formativos no PARFOR” e “Aprendizagens do PARFOR”. Inicialmente, defini os repositórios e os bancos de dados, nos quais pretendia desenvolver a pesquisa, tais como: site de periódico da CAPES; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Realizei a pesquisa na BDTD com a intenção de trazer estudos completos, como teses e dissertações, tendo utilizado a seguinte expressão: “Espaços formativos no PARFOR”,

porém não consegui extrair resultados satisfatórios. Diante disso, usei uma nova expressão “o PARFOR como espaço formativo”. Na opção de “buscas avançadas”, encontrei cinco trabalhos e fiz filtragem por títulos. Porém, após a leitura de cada resumo, percebi um acentuado distanciamento entre os conteúdos desses trabalhos e o meu interesse de pesquisa.

Continuando as atividades investigativas, utilizei a expressão: “Aprendizagens no PARFOR”, mas não consegui extrair resultados satisfatórios, portanto, usei expressão “O PARFOR e as aprendizagens”. Na opção de “buscas avançadas”, encontrei um único trabalho: a dissertação de Peixoto (2015), apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES - Lajeado - RS).

A seguir, apresento informações detalhadas acerca da dissertação de Peixoto (2015), tais como: a) teve como objetivo investigar as contribuições do Curso de Pedagogia PARFOR promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS-BG); b) procurou identificar a melhoria das práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Infantil, com foco nas aprendizagens e mudanças nas práticas pedagógicas a partir do PARFOR; c) teve como base os pressupostos metodológicos de Ghedin e Franco (2008); d) utilizou de dados oriundos de entrevistas semiestruturadas, tratados com o aporte teórico metodológico da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009); e) desenvolveu as atividades investigativas junto a quatro professoras da rede básica de ensino, licenciandas em Pedagogia.

Segundo Peixoto (2015, p. 84), o PARFOR “[...] constituiu-se como uma grande possibilidade de qualificação e aprimoramento, de aprofundamento dos saberes necessários ao exercício da docência e de espaço de renovação das práticas pedagógicas.” Para a autora, a relevância deste estudo pode ser reafirmada pela constatação da escassez de pesquisas relacionadas à formação inicial de professores da Educação Básica e ao PARFOR como Programa emergencial destinado a esta formação. Essa afirmação vem se somar ao meu interesse de pesquisa e, também, fortalece minha percepção dessa lacuna, na ocasião em que elaborei estado da arte/estado do conhecimento, acima citado.

Após ter concluído a apresentação do estado da arte/estado do conhecimento, trago informações relativas ao referencial teórico e metodológico, que está baseado em teóricos, que discutem os seguintes temas: a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; b) PARFOR/UERN; c) Curso de Pedagogia - PARFOR/UERN/ASSÚ; d) Escolha da abordagem metodológica; e) Método (auto)biográfico; f) Autobiografia; g) Diários narrativos; h) Espaços formativos; i) Aprendizagens. Procurei unir cada conceito à proposição dos objetivos e à problemática em estudo, conforme o que se segue:

a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – este programa tem como finalidade atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto N°. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto N° 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano objetiva, principalmente, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A fim de subsidiar as discussões sobre o PARFOR procurei apoio nos documentos legais, tais como: Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Manual Operativo do Programa. Além disso, tive como base os seguintes teóricos: Melo e Cury (2014) e Barreto e Colares (2017), que analisam a forma como o programa foi criado e, também, destacam suas potencialidades relativas às melhorias da qualidade da educação básica.

b) PARFOR/UERN – no cenário institucional, a UERN configura-se como uma Instituição de Ensino Superior (IES) parceira do PARFOR, pois oferta cursos de licenciatura para professores em exercício da Rede Pública estadual e municipal de ensino, que não possuem formação adequadas às exigências da LDB, N° 9394/96. Atualmente o Programa possui 290 alunos matriculados em 15 turmas na UERN, distribuídos nos Cursos de Pedagogia, Educação Física e Matemática no Campus de Pau dos Ferros; Pedagogia no Campus Central de Mossoró; e Pedagogia e Educação Física no Campus de Assú. Para analisar este tópico, tive como base Silva (2018).

c) Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN/ASSÚ – este curso é formado por estudantes, que têm as seguintes características: a maioria é do gênero feminino com idade entre 25 e 45 anos; de cor morena, parda e negra; são casadas e, em média, têm um filho; são consideradas de baixa renda; e quase todas residem na cidade do Assú sede da UERN ou cidades circunvizinhas. Em relação à formação e ao exercício profissional, merecem destaque os seguintes aspectos: em sua maioria são egressas do Ensino Médio e têm até 5 anos de experiência na Educação Fundamental Anos Iniciais do 1° ao 5° ano, na Rede Pública de Ensino. Este tópico está fundamentado em Oliveira e Santos Júnior (2016).

d) Escolha da abordagem metodológica – Nesta pesquisa, utilizei uma metodologia vinculada à abordagem qualitativa de investigação, que propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e pesquisado. Esta abordagem ajuda o pesquisador a alcançar os objetivos propostos, pois lhe oferece

apoio metodológico, o que lhe possibilita compreender o universo subjetivo dos sujeitos pesquisados com mais detalhes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” Em geral, esses dados são recolhidos em ambientes naturais, sem necessidade de levantar ou tentar comprovar hipóteses.

e) Método (auto)biográfico – para desenvolver minhas atividades investigativas, adotei o método (auto)biográfico, tendo como fundamento alguns teóricos, que discutem a autobiografia com um aporte reflexivo e autoformativo. Através dos tempos, o homem vem construindo sua história, a partir de narrativas orais e escritas, que são representadas em espaços e tempos específicos. Nessas representações, o ser humano registra seu trajeto e suas lembranças, o que lhe permite um maior apoderamento da consciência de si. Falar de si próprio significa pensar as diversas aprendizagens, que foram adquiridas ao longo da vida. Por intermédio dos conhecimentos expressos nas narrativas, o sujeito expande os saberes sobre si.

Com este enfoque, elaborei o Primeiro Capítulo, que tem como objetivo: apresentar as disposições e inspirações da minha trajetória de vida e formação, através de narrativas (auto) biográficas como eixo organizativo da pesquisa. Irei dialogar com teóricos, que apresentam a autobiografia como metodologia de pesquisa e, por conseguinte, valorizam a história de vida do sujeito dos saberes comuns.

De acordo com Passeggi (2008, p. 98), “[...] falar de si, socializar seus dilemas, no grupo é condição necessária, mas não suficiente para a tomada de consciência de si e da alteridade.” Para a autora, a transformação das representações sociais exigiu mudanças nas práticas sociais, ou seja, uma nova forma de (inter)agir no mundo, o que se tornou um complemento, pois foi preciso ir além do discurso oral. O ator social (ser humano) tem necessidade de narrar por escrito sua história de vida, rever sua trajetória e analisar suas experiências. O conhecimento de si não é espontâneo, uma vez que é preciso fazê-lo através da reflexão com o outro e, se possível, retomá-lo por escrito.

Escrever sobre si é um processo cuidadoso, que exige do sujeito algumas habilidades e articulações, por isso, se torna um desafio para muitos. Para Josso (2004, p. 43) “[...] a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.” Esses registros

são constituídos pelos conhecimentos elaborados, nos quais o sujeito narra/descreve suas experiências e/ou aprendizagens. Escrever sobre si é um exercício, que promove a autorreflexão, pois permite explicitar a singularidade de quem escreve.

Dessa forma, o sujeito (que escreve sobre si mesmo), consegue vislumbrar o universal e perceber o caráter processual de sua formação e sua vida, uma vez que articula espaços, tempos e diferentes dimensões de si mesmo, em busca de uma sabedoria de vida (JOSSO, 2004). Vale ressaltar que esse processo busca trazer à tona um passado vivido com a intenção de compreender e aprender com as vivências, memórias, experiências e momentos bons ou ruins.

f) A (auto)biografia – tem uma proposta mais reflexiva, o que permite ao autor das narrativas uma melhor apreensão das alterações sociais e culturais por ele vivenciadas, por conseguinte, contribui para sua formação e autonomia. Segundo Josso (2010), o trabalho biográfico é uma experiência formadora, que evidencia o processo de formação, que é balizado pelos acontecimentos, situações, vivências não orientadas e reações. Nessa perspectiva, o processo de narrativas se torna ainda mais reflexivo, pois o sujeito tem o prazer de partilhar somente o que acha conveniente e, assim, reflete sobre sua trajetória de vida. Ainda segundo a autora, as narrativas (auto)biográficas têm um propósito fundamental na pesquisa: dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação, uma vez que lhe oportuniza aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas.

Destaco que a relação entre as narrativas (auto)biográficas das professoras-estudantes e o arcabouço teórico, base para a construção desta pesquisa, buscam desencadear reflexões sobre a importância da história de vida de cada sujeito no processo de (re)construção de si. Bueno (1998, p. 29) afirma que “[...] o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar.”

g) Diários narrativos – como recurso para a construção das narrativas (auto)biográficas, utilizei o diário narrativo, que é um instrumento, no qual são registradas as percepções e as avaliações dos sujeitos, portanto, oferece ao pesquisador a possibilidade de desenvolver apreciações mais agudas e profundas de suas observações. Segundo Zabalza (2007), a experiência de contar/narrar de si mesmo

torna o sujeito um duplo ator: o que realiza as coisas (ações) e o que as conta. Tal experiência tornará possível uma nova experiência, qual seja, a de ler a si mesmo. Nesse momento, o sujeito tem a oportunidade de reconstruir as atividades desenvolvidas anteriormente, o que se constitui como uma outra forma pessoal de vivê-las.

h) Espaços formativos – espaço não é apenas um continente, receptáculo de nossos estados e ações, ele faz parte de nossa experiência, é constitutivo de nossa experiência (DELORY-MOMBERGER, 2008). Nesse sentido, a dimensão do espaço vai além da dimensão física. E o espaço se torna formativo quando atribuímos-lhes sentido e reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2008).

i) Aprendizagens – compreende um processo dinâmico e circular que se dá ao longo da vida, está relacionada às oportunidades vivenciadas pelas pessoas, na relação que estabelece com outros e com o meio (PIVETTA, 2011). O enfoque da pesquisa é na aprendizagem docente que de acordo com Isaia (2006), envolve a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições.

Após focar as informações básicas relativas à fundamentação teórica e metodológica, apresento a estrutura/composição das atividades investigativas (sujeitos, desenvolvimento e critérios de escolha).

Sujeitos da pesquisa – selecionei quatro Professoras-Estudantes do Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN Assú. Delimitei os critérios para a escolha das participantes, tais como: graduandas da formação inicial, o que se configura como primeira fase do longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, sob a ótica de Garcia, (1995); está em exercício na docência com no mínimo cinco (5) anos de experiência profissional na rede pública de ensino; ter vínculo ativo na rede básica de ensino; e ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa como colaboradoras. Esclareço que participar como colaboradora significava ter o desejo de expor seus sentimentos, vitórias e trajetória de vida. No decurso da pesquisa, selecionei duas participantes com segunda graduação, que (por afinidade e disponibilidade) enriqueceram este trabalho. Assim, participaram da pesquisa duas graduandas em formação inicial e duas na segunda graduação.

Cabe ressaltar que em virtude da Pandemia da Covid-19, repensei o modo de construção das narrativas (auto)biográficas das professoras-estudantes colaboradoras, pois, inicialmente, planejei convidá-las para sessões individuais. Com a nova realidade, utilizei

como técnica os Diários Narrativos com um roteiro para as professoras-estudantes. Segundo Zabalza (2007) os Diários Narrativos constituem narrações feitas por professores, por conseguinte, seu conteúdo pode ser condicionado a um planejamento prévio e conter uma demarcação espacial.

Passos da pesquisa – Desenvolvi esta pesquisa em três etapas. Na primeira etapa, realizei junto as professoras-estudantes, colaboradoras da pesquisa, via *Google Meet*, sessões de apresentação e de requerimento de narrativas sobre suas experiências de vida, espaços formativos e de aprendizagens, e lancei o convite às participantes.

Paralelamente a isto, desenvolvi leituras para fundamentar a construção da investigação. Nesse sentido, construí o referencial teórico com enfoque em: Bondía (2002), Josso (2004), Delory-Momberger (2008), Medeiros e Aguiar (2015), Imbernón (2006), Barreto e Colares (2017), Zabalza (2007), Nóvoa (2009). Conteí, também, com autores e pesquisadores do campo dos espaços formativos, tais como: Cunha (2008) e Delory-Momberger (2008). Em relação à aprendizagem, usei Pivetta (2011), Isaia (2006), Isaia e Maciel (2011), E para a fundamentação legal, examinei as leis vigentes com destaque nos documentos legais a respeito do PARFOR.

Na segunda etapa a pesquisa, comecei a agrupar as informações iniciais, que estavam contidas na investigação. Nesse momento, as professoras-estudantes elaboraram suas narrativas (auto)biográficas, a partir dos Diários Narrativos. Após a recolha dos diários e da leitura atenta, realizamos, via *Google Meet*, as sessões de discussão para esclarecer dúvidas dos conteúdos narrados.

Atenta às questões éticas desta pesquisa, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE³, tendo seguido as recomendações da Resolução N° 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Deixei claro para as professoras-estudantes, que cada uma iria participar de forma voluntária, portanto, seria possível deixar de fazer parte da pesquisa a qualquer momento. Também ressaltei a garantia do anonimato/privacidade das participantes da pesquisa, uma vez que ninguém precisaria se identificar.

Na terceira e última etapa, desenvolvi as seguintes atividades: interpretação, compreensão e discussão. Destaco que as participantes da pesquisa apresentaram suas narrativas (auto)biográficas em forma de texto, a partir de reflexões relativas às suas trajetórias de vida, aos seus espaços formativos e de aprendizagens. Nas *vozes* das

³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Disponível em: <http://propeg.uern.br>. Acessado em 10/08/2020.

professoras-estudantes, procurei observar e interpretar *o dito e o não dito*, tendo refletido com base no contexto e na realidade das professoras-estudantes, sem a intenção de julgá-las. Naquele momento, as participantes vivenciaram o processo de autoformação, que lhes foi oportunizado pelas narrativas escritas nos Diários Narrativos. Certamente, cada uma pôde refletir sobre suas práticas e se reconhecer como sujeito em formação.

No processo de interpretação, tive um imenso cuidado para ler, reler, *(tri)ler* e interpretar todas as narrativas escritas nos diários narrativos, portanto, procurei me manter fiel às vozes dos sujeitos. Destaco que tive a atenção redobrada, no momento em que fiz a interpretação e a identificação dos espaços formativos e de aprendizagens. Com base nesses resultados, elaborei quadros, que contêm os espaços formativos inventariados, a partir das narrativas das professoras-estudantes e, também, minhas reflexões relativas a cada temática em discussão.

Estrutura da dissertação – até aqui e, sobretudo, tendo como base o desenvolvimento das atividades investigativas e seus respectivos resultados, organizei o texto dissertativo da seguinte maneira: na introdução intitulada, *No Abrir Da Cancela, Se Deslumbra o Caminho*, apresento, em linhas gerais, a justificativa, aproximação e escolha do tema, o problema, os objetivos, a relevância e pertinência da pesquisa, o levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e produções locais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E, por fim, apresento resumo de cada capítulo para a ciência do leitor acerca dos assuntos que serão abordados.

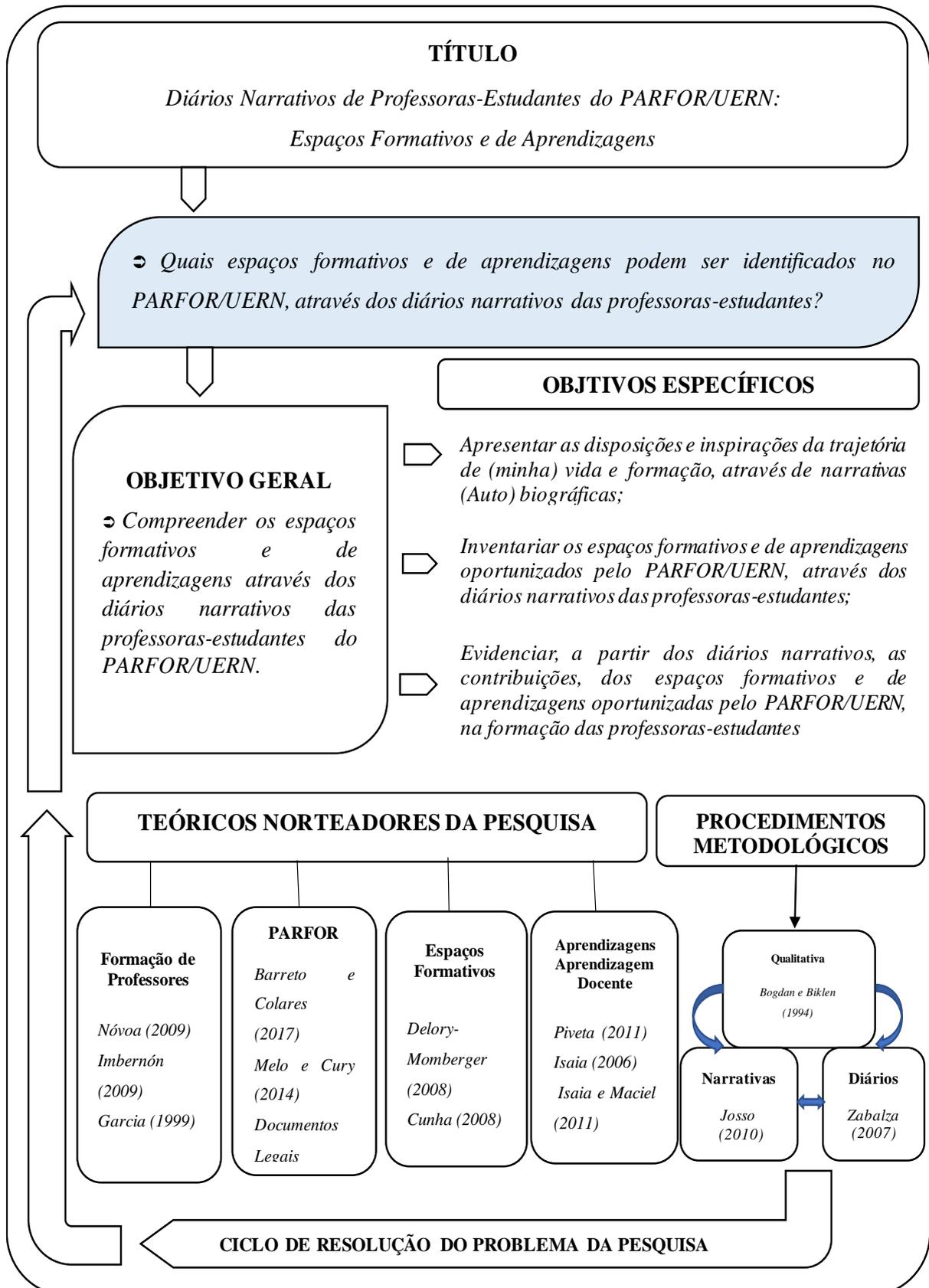
No primeiro capítulo denominado *Caminhos Transformativos: narrativas e experiências para o desabrochar da pesquisa*, apresento narrativas (auto)biográficas, com destaque para os momentos marcantes da minha trajetória de vida, relato e reflito sobre o percurso de formação. Narro as experiências no espaço constituídas de representações e valores, a construção de minha identidade profissional, com ênfase nos momentos mais relevantes da minha formação pessoal, acadêmica e profissional; e, também destaco o encontro com o objeto de estudo e o método (auto)biográfico.

No segundo capítulo, nominado por *Diários Narrativos: inventário de espaços formativos e de aprendizagens no PARFOR/UERN*, apresento, com base nos diários narrativos de professoras-estudantes, os seus processos formativos, a prática de sala de aula mesmo sem o curso superior, as mudanças na prática pedagógica a partir das aulas no PARFOR, os espaços formativos e as aprendizagens identificadas/evidenciadas. E ainda apresento e analiso os espaços formativos e de aprendizagens, oportunizados pelo PARFOR.

No terceiro capítulo, intitulado de *Caminhos Que Se Entrelaçam: reflexão sobre espaços formativos e de aprendizagens encontrados nos diários*, ressalto as contribuições dos espaços formativos e de aprendizagens, que foram oferecidas às professoras-estudantes pelo PARFOR. Evidencio as narrativas de histórias de vida e formação das professoras-estudantes do PARFOR, refletindo as contribuições dos espaços formativos e das aprendizagens docentes vivenciadas no PARFOR. Apresento estratégias utilizadas para se manter no curso e a mudança na prática pedagógica a partir das aprendizagens do curso de pedagogia.

Por fim, no tópico conclusivo do estudo, *Veredas Pisadas Marcam Caminhos*, trago respostas para a problemática e para o alcance dos objetivos propostos, busco provocar reflexões acerca dos espaços formativos e de aprendizagens experienciadas e produzidas no PARFOR. Reflito as entrelinhas das narrativas construídas ao longo desta escrita dissertativa. Na Figura 1, apresento o mapa conceitual, orientador desta pesquisa.

Figura 1 – Mapa Conceitual Orientador da Pesquisa



Fonte: Modelo conceitual de Carvalho Filho (2015), adaptado pela autora.

Neste mapa concietual, demonstrei os caminhos percorridos durante a pesquisa, nos quais procurei articular as etapas deste trabalho com construção do texto dissertativo, a partir da base teórica/metodológica adotada.

Destaco que este trabalho contribuiu para a minha autoformação e para a formação das participantes da pesquisa. Quero ainda ressaltar alguns elementos deste texto dissertativo, que estão sintetizados na figura em foco, tais como: a) contribuições e impactos produzidos pelo PARFOR/UERN, em decorrência de sua ação formativa; b) aumento quantitativo do quadro de qualificação dos profissionais da educação básica em efetivo exercício da docência; c) indicativo de futuras pesquisas no âmbito do PARFOR, mais especificamente, nos seus espaços formativos e de aprendizagens. Após concluir este capítulo introdutório, apresento o Capítulo 1, no qual enfoco minha formação pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – CAMINHOS TRANSFORMATIVOS: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS PARA O DESABROCHAR DA PESQUISA

“Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial”.

Marie-Christine Josso

Este capítulo tem como objetivo apresentar as disposições e inspirações da trajetória de minha vida e formação, através de narrativas (auto)biográficas. No percurso de biografização, utilizo-me dos espaços que decoram minhas experiências. Conto as experiências no espaço constituídas de representações, valores, tecido cultural e social. Ao final, as experiências me retornam pela ação do pensamento, possibilitando a autoformação.

Na epígrafe que inaugura o capítulo, autora nos leva a refletir sobre a escrita de si num diálogo interior consigo mesmo, momento em que percorremos recordações-referências reveladoras de nosso conhecimento adquirido, e das transformações oriundas desses conhecimentos. Captar em nosso percurso formativo e (trans)formativo o sentido particular de cada experiência vivida, os espaços formativos e de aprendizagens adquiridas por meio de nossas atitudes, comportamentos, bem como as contribuições das vivências na construção da nossa identidade. Falar de *recordações-referências* nos faz perceber os desafios que enfrentamos/superamos e fomos por eles transformados.

Início apresentando os primeiros passos na escola, a primeira professora, os materiais escolares que me acompanharam, a minha primeira escola na comunidade Boqueirão localizada na cidade de Touros/RN, as brincadeiras de escolinha, as tarefas de casa com o auxílio de minha mãe. Narro a mudança para a comunidade São Pedro, localizada na zona rural de Pedro Avelino/RN, a infância simples, embalada pelas brincadeiras livres no terreiro, as noites de conversas e de histórias contadas pelo meu pai, as dificuldades enfrentadas para seguir os estudos, quilômetros percorridos a pé, o jumento Galego, e o caminho encurtado quando ganhei uma bicicleta.

Nesse percurso, dando continuidade às narrativas da minha história de vida, apresento, o despertar pela profissão, o curso de pedagogia (interrompido), a formação em letras, a mudança para a cidade de Triunfo Potiguar/RN, os desafios como professora, os novos espaços de trabalho, e o reencontro com a Pedagogia. Ressalto o desejo por fazer pesquisa, os

artigos publicados, os eventos, o interesse em pesquisar as professoras-estudantes do PARFOR/UERN, e os aprendizados nas disciplinas que permitiram transformar minha prática pedagógica.

Finalizo o capítulo por revelar um sonho desejado, o encontro com o método (auto)biográfico, o acender a chama do desejo de entrar no mestrado, chama vislumbrada através da janela que se abriu como aluna especial do programa POSEDUC, e o encontro com o objeto de pesquisa que me inquietou e me levou à investigação para construção do presente texto.

1.1 A pé, na garupa⁴ de Galego, de carroça e bicicleta, quando se quer, vai ao longe

Bolsa da Moranguinho, caderno, lápis, borracha e lancheira tudo novinho, tudo com cheirinho de coisa nova, assim vou pela primeira vez à escola. Segurando a mão da minha mãe, caminho poucos metros e chego na minha primeira escola, lugar onde conheci a Tia Lindalva, minha professora da Creche. Era a Escola Municipal de Vila Israel, localizada na Vila Israel (também conhecida como Boqueirão), um pequeno povoado no município de Touros/RN. Ali estudei a Pré-escola com a Tia Toinha que me chamava de boneca e demonstrava imenso carinho e dedicação. Recordo de sua filha, chamada Emília, que aos domingos ia buscar-me para passar o dia em sua casa, passávamos o dia brincando, a brincadeira preferida era escolinha. Estudei nessa escola, também, a primeira série (atual segundo ano) com Tia Socorro e metade da segunda série (atual terceiro ano) com Tia Da Cruz.

Para Dominicé (2010, p. 87), “na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”, assim, o contexto familiar se constitui espaço frequente nas narrativas (auto)biográficas, aparecendo geralmente no início do itinerário de vida dos narradores.

Rememorar esses momentos de ida à escola, segurando a mão da minha mãe, e a vinda quando, ela me interrogava o que havia feito, o que tinha merendado na escola, se trazia tarefa de casa, momento que fazia questão de explicar tudo nos mínimos detalhes, faz-me perceber a influência e importância dadas aos meus estudos por parte de minha mãe. Visto que, “os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular,

⁴ Parte superior do corpo dos equídeos, desde o lombo até os quartos traseiros.

que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

A escola como um lugar de encanto que sempre me despertou o desejo por frequentá-la, nas férias contava os dias para que as aulas voltassem logo, se constitui num importante espaço formativo e de aspiração para a escolha da minha profissão. A escola e a importância dada pelos meus pais aos estudos, tarefas e os por menores que envolvesse os estudos.

Nasci no dia 8 de abril de 1984, em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, no Hospital Luiz Soares, às 5h:45min. Sou a segunda filha do casal Edmundo Geral de Oliveira – agricultor, analfabeto, mas com uma inteligência inigualável guardava saberes de experiência do homem do campo, sabia se o ano era bom de inverno, acompanhava as fases da lua e fazia “*experiências*” pelas mudanças dos planetas –, e Nazaré Francisca de Oliveira agricultora, ensino fundamental incompleto. Tenho três irmãos, sendo o mais velho Edson Geraldo de Oliveira e os mais novos Edclésia Maria de Oliveira e Herculano Geraldo de Oliveira, este último sendo o caçula. Hoje, casada com Elson Cassiano Sobrinho, resido em Triunfo Potiguar/RN.

A narrativa congrega e entrelaça experiências diversas o que permite interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas (JOSSO, 2004). Numa perspectiva que segundo Josso (2004, p. 41) “favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente”. Ao que podemos perceber no parágrafo anterior, um atravessamento entre o passado e o presente, na busca por compreender quem sou.

No percurso formativo, enfrentei dentre outras a dificuldade financeira, meu pai vende o gado e sua propriedade, situada na Vila Israel comunidade de Touros/RN, recebe o dinheiro e o deposita todo no banco. Era o ano de 1990, o Plano Econômico do presidente Fernando Collor bloqueia todos os depósitos bancários. Agora sem seus bens e nenhum dinheiro, meu pai escuta “filho de pobre não estuda, vocês vão morar aonde? Fique por aqui mesmo e a gente se ajeita”. Ao ouvir essa frase meu pai de coração doído, pensou e respondeu com uma frase, que se tornou dali em diante a sua inspiração diária: “nem que eu me rele todos os dias pelo chão, mas o estudo a meus filhos eu vou dar”. Motivo pelo qual tivemos que nos mudar de cidade.

Passamos, então, a morar no município de Pedro Avelino/RN. Mais precisamente, na Comunidade São Pedro, localizada na zona rural e distante quatro quilômetros do centro da cidade. Ali estudei na Escola Municipal Engenheiro José Bezerra, a outra metade da segunda série (atual terceiro ano) e toda a terceira série (atual quarto ano) com a professora Francisca

de João de Neve, que não gostava que a chamasse de tia. Era uma única sala de aula e funcionava na modalidade multisseriado (com as turmas de primeiro até o terceiro ano). As carteiras eram de madeira, daquele modelo que sentam dois alunos lado a lado. Elas tinham um vinco que davam para colocar o lápis e tinham uma espécie de gaveta aberta para guardar o caderno, apenas o caderno porque livro didático não tínhamos na época.

Na busca por descobrirmos quem somos, procuramos encontrar o nosso lugar nos diferentes agrupamentos humanos, de maior ou menor dimensão, nas narrativas de vida segundo Josso,

A busca de nós começa muitas vezes pela escolha das amizades na infância, passa pela escolha de grupos de afinidades, pela busca de uma companheira ou de um companheiro, pela criação de uma família, pelo ingresso em associações de interesse de toda a espécie, por uma mudança de nacionalidade, pela busca de um país de acolhimento. (JOSSO, 2004, p. 95)

Minha mãe sempre ajudou nas tarefas da escola e ao terminar as tarefas ela fazia umas continhas a mais para a gente resolver. Eu ficava com raiva, pois ela passava contas de dividir e multiplicar para meu irmão e para mim só passava as de somar e diminuir. Ela tentava me explicar, que fazia isto porque eu ainda era pequena, e quando eu crescesse, ela passaria para mim também. Foi assim que aos poucos, minha mãe, me acalentava com aquelas palavras e eu me conformava com aquela conversa.

Terminada a terceira série fomos meu irmão Edson e eu estudar a quarta série com a Tia Margarida, na Escola Estadual Professora Josefa Sampaio Marinho, localizada no centro da cidade de Pedro Avelino. Uma escola grande e bonita aos nossos olhos que só conhecia escolas pequenas e de zona rural. Tiramos foto 3X4 para fazer a matrícula e passamos a usar farda pela primeira vez. Nos deparamos com os meninos e meninas da cidade. Eram outros hábitos, outras brincadeiras. Percorríamos a distância de oito quilômetros todos os dias a pé para estudarmos, saíamos às 5h:30min e retornávamos de quase meio dia.

Outra dimensão da busca de si podemos encontrar e extrair dessas lembranças narradas, o que para Josso é uma busca que:

[...] abarca todas as abordagens empreendidas para aprofundar o conhecimento de si, quer essas abordagens se façam pela mediação de uma pessoa ou de um grupo, dito terapêutico ou de desenvolvimento pessoal, quer elas se efetuem por meio de um trabalho solitário ou de trocas de experiências com pessoas íntimas, ou quer, ainda, elas provenham das diversas e múltiplas confrontações que a vida quotidiana, incansavelmente, nos oferece. (JOSSO, 2004, p. 94)

Passados alguns meses do ano letivo, ganhamos, meu irmão e eu, um jumento da nossa tia. Era um jumento de pelagem branca, por isso tinha o nome de Galego. Passamos a ir para a escola num jumento manso que poupava nossas passadas. Meu irmão ia na sela e eu na garupa. Porém a alegria com o nosso “transporte” durou pouco. Visto que, certo dia, já voltando para casa, o jumento se espantou numa curva, eu caí e quebrei meu braço esquerdo. Era meado do mês de junho. Tive que passar uns dias sem ir para a escola. Mesmo de braço engessado, não parei de estudar, pois Tia Margarida sempre mandava, através de meu irmão, atividades em folhas de ofício para pintar, desenhar e responder.

Na sala de aula éramos os únicos camponeses que estudavam, os outros eram alunos da cidade. “Quem terminou já pode sair!”, dizia Tia Margarida. Como sempre terminávamos primeiro, meu irmão e eu éramos os primeiros a sair da sala. Ela deixava sair mais cedo, também por sermos os que moravam mais distante. Nesses momentos, sempre ouvíamos as piadinhas dos colegas: “tomara que o trem pegue vocês em cima da linha!”, “só queria que *florzinha* pegasse vocês no caminho e desse uma pisa⁵!”, “que vocês sejam pegos por uma raposa doída!”, mas isso nunca nos intimidou, principalmente quando passamos a merendar pastel com *dindim*, igual aos colegas de sala – lanche esse que nosso pai trocava por latas d’água.

Aquele era um ano de grande seca. O açude que abastecia a cidade tinha secado e pai vendia água na “rua” (assim era chamado o centro da cidade). Um dos clientes de pai fazia pastéis e *dindins* para vender na escola. Assim, meu pai abastecia a casa dele com água e ele nos dava o lanche da escola. Com tia Margarida aprendi a ler certinho, a fazer as pausas no momento certo. Lembro-me das leituras compartilhadas. O livro aberto no texto do “Leão e o Rato”. Cada aluno lia um parágrafo. Tínhamos que ler fazendo as pausas, em vírgulas e pontos. Ela lia todo o texto mostrando como era, depois era a nossa vez, se não lêssemos direito ela mandava ler novamente.

Encontramos aqui, um elemento da busca de si, o de que “a busca de si é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante um tempo, se privilegia uma exploração de si, em relação a si mesmo, a partir de autopercepção e de auto-observações, sustentadas, ou não, por um quadro terapêutico ou de desenvolvimento pessoal” (JOSSO, 2004, p. 95).

No ano seguinte, fomos estudar a quinta série, agora no período da tarde. Saíamos por volta das 10h:30min e retornávamos, muitas das vezes, com o dia já escurecendo. Naquela série, conhecemos vários professores. Era um para cada matéria: Português, Lúcia;

⁵ Surra.

Matemática, Edvaldo; Inglês, Manoel; Geografia, Xavier; História, Maduro; Ciências, Francina. Foi uma nova fase para nosso aprendizado. A brincadeira de *queimada* era nossa diversão na hora do recreio. As amizades aumentaram. Lembro de Renata, Ana Cristina, Elinária, Naiana, Roberta, Gláucia e os meninos que mais marcaram aquele ano foram: Leonardo e Xepeteca, pois faziam da nossa turma a mais bagunceira da escola. Era raro, um dia, que a diretora, Gracinha Cadó, não nos chamava a atenção por alguma peripécia que os dois tinham aprontado.

A turma era considerada “do terror” pelos professores. Sempre tirávamos boas notas. Edson e eu estudávamos em casa também. Fazíamos trabalhos em grupo, as tarefas de casa, e para melhor entender os conteúdos das matérias “decorativas” líamos os conteúdos e fazíamos questionários com perguntas e respostas sobre o assunto, estudávamos e depois um perguntava e o outro respondia sem olhar para o papel. Meu irmão muito bom em Matemática me ensinava, e eu tinha um melhor domínio em Português, então o ensinava.

Assim, passávamos por média logo no terceiro bimestre. Ao receber as médias dos professores somávamos os pontos e não dava outra, já estávamos aprovados. Esse era o comum nas nossas notas, porém na matéria de inglês eu vinha me dando mal, nada do que o professor ensinava entrava na minha cabeça, muito triste com minhas notas nessa matéria fui fazer a última prova do 4º bimestre precisando tirar a nota 3.5 para passar de ano, nas demais matérias já estava aprovada.

No último dia de aula daquele ano letivo, o de receber os resultados, quem estivesse aprovado já estava de férias, e quem não estivesse passado teria mais uma semana de aula para fazer a recuperação. Nesse dia, era só para pegar as provas e os resultados, então eu não fui para a escola, meu irmão quem os trouxe. Muito ansiosa para saber se tinha passado em inglês, de vez em quando eu me dirigia à porta e olhava para a estrada esperando ver meu irmão chegar com o meu boletim, e nada. Quando eu menos esperava, ele chega trazendo aqueles resultados. Pergunto: “E aí, passei?” Ele diz: “Não, não passou, ficou em recuperação”. Eu já triste e com cara de choro, ele me entrega aquela prova. Quando olhei cheguei a gritar de tanta alegria: “Passei! Passei! Mãe, eu passei”. Era só felicidade. Alcancei 3.8 naquela bendita prova de inglês.

Chegamos à sexta série e, para mim, foi um dos melhores anos de aprendizado, pois já estava habituada com o turno vespertino, com os professores e suas metodologias de ensino e de avaliação. Foi um ano tranquilo no qual consegui passar por média em todas as matérias logo no 3º bimestre. Recordo-me do professor de geografia ensinando os planetas do Sistema Solar com uma musiquinha que dizia: “Minha velha traga meu jantar: sopa, uva e nove pães”.

As letras iniciais das palavras indicavam a letra inicial dos planetas. Aprendi e nunca mais esqueci.

Outro momento marcante foi no dia em que, por estarmos com horário vago, fomos brincar de A-B-C-D, e de tão entretidos não vimos que a professora Francina tinha ido para sala de aula. Quando olhei pela janela a vi escrevendo já na metade do quadro, corri, chamei todo mundo e assustados na porta da sala perguntamos se podíamos entrar, ela respondeu que não e disse: vão terminar a brincadeira de vocês. As meninas foram mesmo, mas eu fiquei em pé escorada na parede, ali olhando a professora copiar todo o dever no quadro, num descuido dela eu fui escorregando pela parede e de repente sentei numa cadeira que estava ali, bem pertinho da porta, permanecendo até o final da aula. Assisti toda à aula assim, e vi quando ela explicava o conteúdo e como deveria responder a tarefa de casa, porém não tinha escrito o dever, pois o material estava longe, do outro lado da sala e ela podia brigar caso eu fosse pegar, nem tão pouco respondi a chamada, pois a professora já tinha feito, por isso fiquei com falta. Meu irmão olhava para mim com cara de reprovação por eu ter ficado um tempo fora da sala brincando em horário de aula, mas eu confiava nele. Sabia que não contaria aos nossos pais.

Mesmo assim, minha consciência pesava e ficava com aquilo a todo instante martelando em minha cabeça: “perdi aula, não fiz o dever, fiquei com falta”. Foi o final da tarde e a noite inteira até nem consegui dormir com aquilo me inquietando. Quando pela manhã me enchi de coragem e contei tudo a meu pai. Disse que se quisesse podia me dar uma pisa, pois eu estava merecendo. Ao que ele me disse: “você errou minha filha, mas eu não vou bater em você porque você reconheceu o seu erro, só tenha cuidado para que isso não se repita”. Foi um alívio e tanto, parece que tirei uns mil quilos das costas.

Passamos para a sétima série. Nossa turma foi colocada na menor de todas as salas da escola. As carteiras ficavam bem coladinhas umas das outras e quase não tinha espaço para os professores escreverem no quadro. Aumentaram-se os laços de amizades. Desta vez com Josy, Jaíra, Iara, Viviane e Angélica. Neste ano, estudamos com o “carrasco” Zequinha, um professor de Matemática que implicava com tudo. Por exemplo, se um aluno perguntasse alguma coisa, ou se pedisse para explicar algo, ele logo dizia: “Deixe de ser burro! Preste atenção! Não presta atenção aí fica perguntando. São um bando de burro!”. Se visse um aluno mascando chiclete durante sua aula, ele obrigava jogar fora o chiclete. Tínhamos medo dele. Seus trabalhos e provas só tinham apenas cinco questões e cada uma valia 2,0 pontos. E foi em um de seus trabalhos que obtive o único zero de minha vida escolar.

O conteúdo trabalhado naquela tarefa era sobre o jogo de sinais, que os resultados das expressões quando davam positivo se usava o sinal de (+) e quando dava negativo usava o sinal de menos (-). Eu troquei os sinais e onde era positivo coloquei negativo e vice-versa. Resultado: tirei zero naquele trabalho de Matemática. Mas, a dedicação e o empenho nos estudos fizeram-me superar essa nota e não só aprendi esse conteúdo como também obtive nota máxima no trabalho seguinte e também na prova.

No último dia de aula daquele ano, quando já retornávamos para casa, meu irmão ganhou uma bicicleta de um empresário da cidade, o Seu Rômulo da Usina, como era conhecido – hoje, ele já não vive mais entre nós. A bicicleta estava em frente à casa dele, quando fomos passando, o Seu Rômulo chamou meu irmão e perguntou se tinha passado de ano e depois disse: Venha aqui! Eu tenho um negócio para dar a você e foi mostrando a bicicleta e dizendo: É sua, pode levar! Saímos dali com aquela bicicleta, muito felizes. Até hoje, meu irmão a tem guardada.

No ano de 1998, chegamos à oitava série. Pela primeira vez, fomos estudar no período noturno. Como meu irmão já tinha uma bicicleta, meu pai vendeu uma ovelha que eu tinha e comprou uma bicicleta, já usada, para mim. Mesmo assim fiquei feliz demais com o meu presente. Saíamos de casa às 17h:30min, cada um na sua bicicleta e chegávamos na cidade e íamos tomar banho e se arrumar na casa da nossa tia, irmã da minha mãe. Ela que há tempos atrás tinha nos presenteado com o jumento Galego. A casa ficava sempre fechada porque ela morava no sítio. Após nos arrumarmos, íamos para a aula das 19:00h às 22h:30min, como terminava tarde, dormíamos na referida casa e voltávamos para casa de nossos pais na manhã cedinho.

Esse foi um ano de decisão, separação e muito aprendizado também. Decisão, pois devido ser o último ano do ensino fundamental, tínhamos que decidir entre o magistério e o Ensino Médio, qual iria cursar no ano seguinte. Foi um ano de muito estudo para meu irmão, pois logo que chegávamos em casa após a aula, eu ia dormir e ele ia estudar, já que estava se preparando para fazer uma prova afim de obter aprovação e cursar o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária na Escola Agrícola de Jundiá, localizada no município de Macaíba-RN. Uma escola com internato na qual o aluno mora e estuda lá. Com toda dedicação e empenho que ele sempre teve o resultado não foi diferente, foi aprovado. Terminado aquele ano letivo chegou às férias e os preparativos para viagem de Edson. Meses depois, chegou a hora da separação, meu irmão foi morar na escola em Macaíba e eu fiquei sem meu amigo, confidente, companheiro de sala, companheiro de estudo diário.

Senti muito a falta dele em todos os momentos, mas ele tinha sonhos e foi atrás de realizá-los. Fiquei triste também porque eu queria ir com ele, estudar tudo que ele estudou naquelas longas noites e fazer a prova, mas não fiz nada disso, pois nosso pai disse que lá não era ambiente para mim, que não era lugar para uma moça de família. Era momento de erguer a cabeça e decidir o que iria cursar, o período de matrícula já se aproximava e eu precisava escolher entre o Magistério e o Ensino Médio. Perguntei a minha tia que é professora, o que se estudava em cada curso desses. O aluno era preparado para o quê? Ela disse que “o Magistério é para quem quer ser professor e o Ensino Médio para quem quer seguir outras profissões como médico, advogado, engenheiro”. Essas foram às palavras dela. Sabendo disso, decidi fazer o Ensino Médio. Porque o sonho do meu pai era que fosse advogada ou juíza.

Início do ano letivo, lá estava eu, no Primeiro Ano do Ensino Médio, numa sala de aula sem o meu irmão, com quem dividia a sala desde a segunda série. Aos poucos fui me acostumando sem a presença dele e construindo amizades para suprir um pouco a sua falta. Conheci Adna, uma amiga que escolhi como irmã, minha confidente por muitos e muitos anos, com quem fazia trabalhos da escola, dividia meus segredos e ela dividia até os pais dela, que moravam no Sítio São José da Volta do Queixada, quando ia passar os finais de semana no sítio com eles.

Naquele ano me deparei com matérias interessantes como Sociologia e Filosofia, antes acostumada com as respostas prontas, dadas tal qual no exercício, exemplificada durante a aula ou clara e explicadinha no livro, agora era preciso se colocar a pensar, recordo que a professora Perpétua nos questionou durante a aula, sobre o que é conceito e o que é objetivo, sobre o que para cada um é pensar. Ficamos minutos e minutos pensando olhando uns para os outros e não saía nada, realmente nos colocava para pensar. As matérias de química e física também eram novidades. Lembro do professor de química, um dentista já quase aposentado que dava aula retirando o conteúdo de umas folhas de ofício bem amareladas. Como a letra dele que era de médico e ninguém entendia, ele sempre escolhia alguém da sala para copiar no quadro para o restante da turma. Não tive dificuldades no meu aprendizado e na matéria de Matemática terminei o ano com média geral 10,00, ou seja, todo trabalho e prova de matemática feitos naquele ano obtive nota máxima.

A dificuldade era o deslocamento, pois com a ausência de meu irmão eu fiquei sozinha para ir estudar. Meu pai como sempre preservou nossos estudos, arranjou uma solução, falou com um conhecido dele, que morava próximo da escola, para que eu dormisse na casa dele, e falou também com outro senhorzinho que passava o dia trabalhando num sítio vizinho, que

morava na cidade e ia todos os dias de manhã cedo trabalhar no sítio e retornava à tardinha, percurso esse que ele fazia de bicicleta. Então foi assim que estudei aquele ano, vinha para a cidade, estudava, passava a noite e pela manhã cedinho ia para casa.

2000 foi um ano de muitas lutas, vitórias e realizações. Estava no Segundo Ano do Ensino Médio, iniciei o ano letivo fazendo o mesmo deslocamento do ano anterior. Porém vieram uns contratemplos e não dava mais para dormir e passar a noite na casa do conhecido de meu pai. A solução foi irmos pai e eu de carroça para que eu pudesse estudar. Saíamos às 17h:40min e retornávamos após terminar a aula. Pai ficava na casa de conhecidos e eu ia para a escola quando terminava a aula a gente ia para casa e chegávamos, muita das vezes, às 23h:30min. Era uma situação bastante difícil para meu pai que acordava às 4h:00 da manhã e passava o dia todo trabalhando com o gado, cabras, ovelhas, fazendo cerca, puxando água do cacimbão para os animais beber e a noite ao invés de descansar e dormir cedo, tinha mais essa tarefa a realizar. Mas, graças a Deus que as coisas começaram a melhorar e com os anos bons de inverno nós começamos a prosperar e pai conseguiu comprar uma casa na cidade. No dia 28 de setembro daquele ano nos mudamos. Ficando assim bem mais fácil para eu estudar. Com a mudança de hábito não tinha mais galinha e porcos para dar comer e água. Não tinha mais que ir pegar lenha para mãe fazer o fogo, enfim tínhamos deixado à vida rural e passado a vida urbana, como não havia mais tantas tarefas, me sobrava mais tempo para dedicar-me aos estudos. E mais um ano eu passo por média em todas as matérias com tranquilidade.

Cheguei, enfim, ao Terceiro Ano do Ensino Médio, ano de muitas surpresas, trabalho e decepção. Como nossa turma era de concluintes passamos a ano inteiro trabalhando em prol de nossa festa de formatura. Promovemos manhã de sol, sorteio de balaio junino e andamos atrás de patrocínio com nosso livro de ouro. A turma me escolheu como tesoureira. Ano de muito aprendizado aquele, pois fiz um curso de informática, participei do curso de Desenvolvimento de Habilidades Interpessoais, da Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária em Ponta Negra que durou quatro dias nos quais passamos num hotel, estava eu pela primeira vez longe de casa e sem a companhia de meus parentes. Viajamos só os jovens que participaram do treinamento e um coordenador responsável por nós. Com esse curso comecei a ganhar meu primeiro dinheiro, pois como participante do Programa Agente Jovem ganhava uma bolsa de R\$ 65,00 por mês.

Fiz meu primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o resultado foi uma decepção e me deixou bem triste e desanimada, sempre havia tirado boas notas nas provas e agora me deparo com essa realidade. Os três anos de curso no Ensino Médio não tinham me preparado para enfrentar tal desafio. Aquele resultado me deixou tão triste e desestimulada

que não tive coragem de prestar vestibular naquele ano, não me sentia preparada e tinha medo de enfrentar a prova de vestibular para o curso de Direito da UFRN e tirar nota muito baixa, isso iria me deixar ainda mais frustrada. Conclui aquele ano letivo. Veio a festa de formatura com baile e valsa, assim como uma viagem para Natal, só com a turma e dois professores responsáveis. Em Natal ficamos hospedados numa casa de praia na Redinha, local onde passamos um final de semana inteiro, chegamos na sexta e retornamos na segunda.

Percebo nessas experiências narradas um passado vivido, que representam vivências, memórias e momentos, alguns bons outros ruins. Uma relação de memórias que desencadeiam reflexões de como me construí. Minha relação com a escola a riqueza de detalhes que me fazem compreender quem sou, pessoal e profissionalmente. Memórias que trazem o coletivo de professores e amigos que fazem parte da minha história de vida, e do meu processo de (re)construção de si. Narrativas que, para Bueno (1998, p. 29), favorecem “a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

A minha história com a profissão nasce da vivência com pedagogos. Ser professora não era meus planos. Filha obediente, educada com costumes rígidos, pensava em realizar o sonho do meu pai, ter uma filha juíza. Mas, o ano de 2001 trouxe muitas surpresas, trabalho e decisões quanto a minha carreira profissional. Concluinte do Ensino Médio e sempre com boas notas, fui selecionada para participar do Programa Agente Jovem do Portal do Alvorada um programa do Governo Federal em parceria com a prefeitura municipal de Pedro Avelino (cidade que morei de 1992 a 2012). Os participantes do programa eram contemplados com uma bolsa no valor de 65,00 (sessenta e cinco reais) por mês. O programa proporcionou a capacitação no curso de Desenvolvimento de Habilidades Interpessoais, da Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, que teve duração de quatro dias. Aconteceu na cidade de Natal um curso bem dinâmico, voltado para o desenvolvimento protagonista, a desenvolvura em público, onde tive a oportunidade de conhecer pessoas de várias cidades do Rio Grande do Norte.

Além das quatro horas de capacitação diárias com pedagogo, psicólogo e assistente social, em temas voltados para o desenvolvimento sustentável, prevenção às drogas, as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) entre outros, o programa possibilitou cursos de fabricação de chocolate e de cartão de *quilling*⁶. Dessa forma, passei a ganhar meu primeiro dinheiro, boa parte investi num curso de informática.

⁶ Uma técnica que consiste em tiras de papel que são enroladas e modeladas para criar diferentes figuras. O *quilling* é perfeito para formar guirlandas, mandalas, decorar caixas, quadros ou até mesmo confeccionar

Com o resultado daquele primeiro ENEM no ano de 2001 não estava preparada para fazer a prova do vestibular para o curso de Direito da UFRN. Sentia que não seria aprovada, o medo de tirar nota baixa, de decepcionar meus pais, me deixava apreensiva. Então conversei com meus pais e disse que precisaria estudar mais para poder enfrentar um vestibular para Direito na UFRN.

No ano seguinte, como sempre demostrei responsabilidade, assiduidade e compromisso no programa Agente Jovem, tinha o Ensino Médio completo, o curso de informática e 18 anos, fui convidada a trabalhar como Assistente Administrativa do Programa Agente Jovem e, pela primeira vez, tive minha Carteira de Trabalho assinada. Trabalhava digitando relatórios, planos de ação e atividades da pedagoga e dos demais profissionais do programa. Nas horas vagas, estava sempre lendo e me inteirando dos assuntos e conteúdo para a prova do vestibular.

Em 2003 fui convidada a trabalhar como Monitora de Recreação no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), e a convivência com pedagogos se intensificou em minha vida, pois as oficinas de recreação eram planejadas com a coordenação desses profissionais, sua organização, suas orientações e dedicação ao explicar cada item que deve compor um plano de aula despertava minha atenção. Ministras aquelas oficinas com outras colegas iam me despertando para o gosto com alunos com a sala de aula, mesmo que ainda de uma forma inconsciente. Como as oficinas me tomavam mais tempo os estudos começaram a ficar para segundo plano e o sonho do vestibular foi adiado.

Com o meu desempenho nas oficinas do PETI, fui convidada em 2004 para coordenar o Projeto Agente Jovem⁷ um programa semelhante ao que havia participado. O programa era destinado a jovens em vulnerabilidade social, oferecia bolsa de 65,00 (sessenta e cinco reais) e era formado por uma turma com 25 jovens, a coordenadora era responsável por ministrar as oficinas, junto com a pedagoga, um psicólogo e assistente social. Passei a estreitar ainda mais os laços com a pedagoga que planejava as oficinas semanalmente.

Essa profissional me incentivava a continuar os estudos, ela sabia do meu sonho em cursar direito na UFRN e um dia me disse: como você não está podendo fazer o curso de Direito que é em Natal, faça pedagogia, também é um curso muito bom, e você pode fazer na UERN Assú, tem uma turma de alunos aqui de Pedro Avelino que estuda lá, todas as noites vão e vem. Uma notícia que me despertou, ter um curso superior, mesmo que ainda não fosse

lembrancinhas.

⁷ Uma proposta da Secretária de Estado de Assistência Social destinada ao segmento juvenil, que por meio de um conjunto articulado de ações busca assegurar a participação ativa e efetiva do jovem na sociedade.

o curso de direito. As leituras e estudos ficaram mais frequentes, principalmente por que, a mesma, sempre me indicava livros.

No ano de 2005, várias mudanças aconteceram no âmbito da política pública de assistência social com o advento do Cadastro Único. Como eu fazia parte da secretaria de assistência social e tinha o curso de informática, fui convidada para ser a digitadora do Cadastro Único. Passei a ter acesso à internet, o que me permitiu mais conhecimentos e informações, através dos materiais disponíveis na rede. No mesmo ano, o prefeito interino da cidade incentiva a educação dos jovens trazendo professores de “cursinho” da cidade de Natal para “aulões” preparatórios para o vestibular, que aconteciam aos finais de semana. Aulas de suma importância para os estudos, aprendi marcar um tempo diário para os estudos, me aprofundei na produção de redação e intensifiquei meus estudos e leituras.

Nesse mesmo ano fiz meu primeiro vestibular, a vontade era fazer para o curso de Direito na UFRN, mas guardei o sonho, e fiz o vestibular para pedagogia na UERN Assú. Não fui aprovada, mas, o resultado me deixou confiante e bem estimulada, com a classificação no 27º lugar, resultado que guardo até hoje como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Resultado do Primeiro Vestibular

CONSULTEC - CONSULTA DE DESEMPENHO UERN - UNIVERSIDADE ESTA... Página 1 de 1

**CONSULTA DE DESEMPENHO
UERN - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO R. GRANDE DO NORTE - PROCESSO SELETIVO
VOCACIONADO 2006**

NÚMERO DE INSCRIÇÃO 22113
NOME EDNA MARIA DE OLIVEIRA
DOC.ID. 2385740
OPÇÕES 2ª Opção: 204 - PEDAGOGIA-ASSU-Turno:Noturno
Língua Estrangeira: Espanhol

PROVA	SCORE BRUTO
Redação	24.00
Português	27.50
L.Estrang.	12.00
Específicas	56.00
Total PSV	119.60
Nota Passes	0.00
ENEM OBJ	39.68
ENEM RED	57.50
Nota ENEM	46.59

RESULTADO Nota Final: 1306,6479
Situação: Classificado
Classificação: 27º Lugar

LEGENDA

SITUAÇÃO DO CANDIDATO NO PROCESSO SELETIVO:

CONVOCADADO/APROVADO: Aprovado dentro das vagas do curso, deve efetivar matrícula.
CLASSIFICADO/HABILITADO: Aprovado, porém sua classificação foi além do número de vagas do curso/quota, deve aguardar lista de segunda chamada.
ELIMINADO POR NOTA ZERO: Zerou alguma prova que tem caráter eliminatório, não possui classificação.
ELIMINADO AUSENTE: Faltou em qualquer dia de prova, não possui classificação.

LEGENDA DAS NOTAS:

Específicas: Pontuação do candidato no somatório das disciplinas específicas do seu grupo de curso.
Total PSV: Pontuação do candidato no somatório das provas de Redação, Português, L.Estrangeira e Específicas do seu grupo de curso.
Nota PASSES: Nota obtida no passes, caso o candidato o tenha realizado.
Nota ENEM: Nota obtida no ENEM 2005 (Média na nota objetiva e redação), caso o candidato o tenha realizado.
Nota Final: Nota final do concurso, após ponderações previstas no Manual do Candidato.

Outros esclarecimentos: consultec@consultec.com.br

Versão para Impressão

Tecnologia: ASTI/Consultec
Copyright © 2006 - CONSULTEC - Consultoria em Projetos
Educacionais e Concursos Ltda. - www.consultec.com.br



<http://www.consultec.com.br/inscbd/2005insc/nota2.php> 23/3/2006

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Como eram 20 vagas para as quotas de estudantes de escola pública, fiquei na suplência, mesmo assim, bastante confiante e dizia para a minha mãe: “vou estudar mais, me dedicar mais e no próximo vestibular que eu fizer, eu vou passar”.

No ano de 2006, fui convidada a trabalhar como Assistente Administrativo no escritório local da EMATER de Pedro Avelino/RN. O técnico agrônomo do escritório também foi um incentivador, “a EMATER tem vários pedagogos, faça o curso de pedagogia, quando se formar você faz o concurso, passa e vem trabalhar aqui como um salário de formada”, dizia ele.

Ainda no ano de 2006, o mesmo prefeito interino conseguiu uma parceria com a UFRN e levou um Polo do PROBÁSICA⁸ para a cidade de Pedro Avelino, ofertou 50 vagas para o Curso de Pedagogia, das quais 40 destinavam-se aos professores da rede básica de ensino que não tinham curso superior bem como profissionais que trabalhassem ou tivessem vínculo com a Secretaria de Educação do município. As outras 10 vagas destinavam-se à comunidade em geral, aqueles que haviam concluído o Segundo Grau. Concorri a uma destas 10 vagas e fui classificada e aprovada em 8º lugar, resultado que também guardo como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Resultado do Segundo Vestibular

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR PROCESSO SELETIVO PROBÁSICA 2006 RESULTADO FINAL										
CURSO: 402 PEDAGOGIA (Polo: Pedro Avelino) (Município: Pedro Avelino) (Turno: Noturno)										
CPF	NOME	NF	CLASSIFICAÇÃO	NR	NME	NPOR	NMAT	NCSSO	NCFB	NASC
	Ana Cristina de Araujo	7.13	1	8	5.8181	7	6	8	11	16/05/1984
	José Hilton Martiliano	6.51	2	6	7.2727	8	10	10	12	31/01/1986
	João Maria de Aquino	5.98	3	5	7.4545	7	7	12	15	07/06/1960
	Livia Marisla Camara Pinheiro	5.85	4	6	5.6363	7	6	6	12	28/10/1987
	Francisco Caninde Bezerra	5.76	5	5	6.9090	8	7	11	12	12/07/1969
	Ana Rosa Braz Oliveira	5.49	6	6	4.7273	9	7	4	6	02/02/1968
	Paulo Wanderley da Silva	5.18	7	5	5.4545	6	7	7	10	20/07/1978
	Edna Maria de Oliveira	4.73	8	4	5.8181	7	7	8	10	08/04/1984
	Elaine Cristina de Meilo	4.67	9	5	4.1818	6	4	7	6	27/01/1982
	Márcia Maria de Sena Lima	4.53	10	5	3.8182	5	4	7	5	29/12/1978
	Eloiza Maciel da Silva	4.05	11	3	5.6363	7	6	8	10	12/02/1981
	Carlos Andre de Meneses	4.05	12	3	5.6363	3	8	8	12	02/10/1973
	Ana Roberta Constâncio	4.00	13	4	4.0000	7	5	4	6	15/06/1984
	Diana Cristina Rodrigues de França	4.00	14	4	4.0001	5	3	4	10	11/01/1974
	Maria Jose Miranda	4.00	15	4	4.0001	4	4	4	10	19/08/1963
	Maria Goreti de Sena Lima	3.91	16	3	5.2727	5	5	6	13	12/04/1980
	Encelisia Maria de Oliveira	3.78	17	4	3.4545	6	2	3	8	16/07/1989
	Valéria Kátiane de Araujo Ferreira	3.78	18	4	3.4545	1	6	6	6	21/09/1986
	Eleni Souza de Aquino	3.71	19	4	3.2728	5	4	5	4	28/11/1988
	Maria Juciara Ferreira	3.56	20	4	2.9092	4	3	3	6	06/11/1982
	Geovan Antônio da Silva	3.49	21	4	2.7273	5	1	4	5	31/08/1984
	Debora Renata Braz Silva	3.49	22	4	2.7273	4	1	5	5	01/02/1979
	Valesca Cardelania de Sena	3.35	23	4	2.3637	3	1	4	5	10/08/1986
	Vandécia Keila Ferreira Bezerra	3.25	24	3	3.6364	4	5	5	6	31/10/1978
	José Juscelino de Oliveira	3.25	25	3	3.6364	2	5	3	10	15/05/1986
	Núbia Maria Ferreira Bezerra	3.18	26	3	3.4546	1	6	3	9	27/07/1962
	Gerson Xavier da Costa	3.04	27	3	3.0910	3	4	5	5	26/04/1947
	Marcia Viana Clementino	3.04	28	3	3.0910	3	3	3	8	18/08/1974
	Valéria Carla de Sena Aprigio	2.89	29	3	2.7272	2	2	5	6	09/08/1985
	Genilze Maria da Silva	2.58	30	2	3.4546	5	4	3	7	17/08/1979

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Uma felicidade incomparável, inexplicável, todos os colegas, amigos e conhecidos me abraçavam e parabenizavam, eu ainda não conseguia acreditar. Quando olhei a lista e conferi os documentos, a sensação foi de estar nas nuvens, naquele momento tive a certeza da aprovação. A pedagogia estava na minha vida.

⁸ Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica.

Diante desses eventos experienciados, de incentivo e apoio de professores e colegas passei a ver possibilidades que não via antes, a vivência com profissionais da educação, pedagogos especialmente, me cativaram para a profissão. Nesse contexto, vivenciei experiência, que vai de encontro ao que Larrosa afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2013, p. 5)

Nesse sentido, esse momento foi um marco na minha vida estudantil, profissional e pessoal, comecei a ver possibilidade de uma profissão com mais nitidez, foi momento de parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, momento também de suspender a opinião, suspender o juízo a respeito da profissão docente.

As aulas iniciaram no semestre 2006.2 com os componentes curriculares: Fundamentos Socioeconômicos da Educação, com a Professora Úrsola; Fundamentos Filosóficos da Educação com o Professor Antônio Gomes; Psicologia Educacional-I, com a Professora Zenaide; História da Educação, com a Professora Ana Maria; e, Seminário-I, com a Professora Hérica. Ótimos professores com quem fui a cada dia criando o gosto pela pedagogia. As aulas eram no turno noturno e tínhamos um professor por noite, este se deslocava da cidade de Natal para nos dar aula em Pedro Avelino.

No início, os textos eram bem complicados uma leitura maçante que ao terminar de ler não entendia nada, era necessário três ou quatro leituras para compreender o assunto, mas aos poucos fui me adaptando aos textos acadêmicos, ao mundo acadêmico e perdendo o medo de apresentar seminários. Aprendi também com os professores: Cássio, Rosário, Eriama, Fábio, Márvio, Francisca Lacerda, Sandra, Lucila, Maria Pia, Ana Maria Nóbrega e Raimunda Porfírio.

Final de 2006, objetivando incentivar a minha irmã fazer vestibular e testar meus conhecimentos resolvi prestar vestibular novamente na UERN Assú, dessa vez para Letras Língua Inglesa. Ao fazer a inscrição e optar entre Letras Português ou Inglês, o “lápiz” marcou Inglês. Tem coisas que Deus faz e não entendemos o porquê. Essa é uma delas. Logo inglês a matéria em que mais tive dificuldade durante o ensino regular, sempre me esforcei

para tirar notas boas, 8,0 e 8,5 eram as minhas notas mais baixas, porém na matéria de Língua Inglesa sempre me exigia mais e por mais que me esforçasse não conseguia entender aquelas palavras até, para tirar do quadro era uma dificuldade olhando letra por letra.

Para minha surpresa fui aprovada no curso de Letras Língua Inglesa classificada em 9º lugar. Como a UERN antecipou os resultados do vestibular em uma semana, eu não esperava àquela notícia. Era quase 20:00horas, estava assistindo aula, no curso de Pedagogia, da Professora Ana Aguiar, quando chegam duas amigas, estudantes da UERN Assú. Me chamam à porta da sala e perguntam: “Seu nome é Edna Maria de Oliveira?” Eu disse: É. “Pois você passou no vestibular da UERN, o resultado saiu agora à noite e seu nome está na lista”.

Todos da sala de aula ouviram e foram me abraçando e cantando os parabéns pela minha aprovação. Lembro que a professora disse: “Você ainda vai longe” e me abraçou forte. Ainda sem acreditar, “a ficha só veio cair”, quando na hora do intervalo, fui na internet, olhei a lista e pude comprovar com o CPF e o RG. Na mistura de emoções, um questionamento me escapa: E agora, continuar Pedagogia e deixar Letras, ou abandonar Pedagogia cursar Letras? Decisão que pesava também devido o município não ter ninguém graduado em Letras Língua Inglesa. O resultado está nos meus arquivos como mostra a figura 4.

Figura 4 – Resultado do Terceiro Vestibular

CONSULTEC - CONSULTA DE DESEMPENHO UERN - UNIVERSIDADE ES... Página 1 de 1

**CONSULTA DE DESEMPENHO
UERN - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO R. GRANDE DO NORTE - PROCESSO SELETIVO
VOCACIONADO 2007**

NÚMERO DE INSCRIÇÃO 9890
NOME EDNA MARIA DE OLIVEIRA
DOC.ID. 238674p
OPÇÕES Curso: 203 - LETRAS L. INGLESA-ASSU-Turno:Noturno
Língua Estrangeira: Espanhol
Optante: Quota de Escola Pública

PROVA	ESCORE BRUTO	
Redação	45.00	---
Português	45.00	---
L.Estrang.	12.00	---
Específicas	90.00	---
Total PSV	192.00	---
ENEM OBJ	31.75	---
ENEM RED	42.50	---
Nota ENEM.	37.12	---

RESULTADO Nota Final: 1803.3000
Situação: Aprovado na 1ª Opção
Classificação: 9º Lugar

LEGENDA

SITUAÇÃO DO CANDIDATO NO PROCESSO SELETIVO:

CONVOCADO/APROVADO: Aprovado dentro das vagas do curso, deve efetivar matrícula.
CLASSIFICADO/HABILITADO: Aprovado, porém sua classificação foi além do número de vagas do curso/quota, deve aguardar lista de segunda chamada.
ELIMINADO POR NOTA ZERO: Zerou alguma prova que tem caráter eliminatório, não possui classificação.
ELIMINADO AUSENTE: Faltou em qualquer dia de prova, não possui classificação.

LENGENDA DAS NOTAS:

Específicas: Pontuação do candidato no somatório das disciplinas específicas do seu grupo de curso.
Total PSV: Pontuação do candidato no somatório das provas de Redação, Português, L.Estrangeira e Específicas do seu grupo de curso.
Nota PASSES: Nota obtida no passes, caso o candidato o tenha realizado.
Nota ENEM: Nota obtida no ENEM 2005 (Média na nota objetiva e redação), caso o candidato o tenha realizado.
Nota Final: Nota final do concurso, após ponderações previstas no Manual do Candidato.

Outros esclarecimentos: consultec@consultec.com.br

Tecnologia: ASTI/Consultec
Copyright © 2007 - CONSULTTEC - Consultoria em Projetos
Educação e Concursos S/C.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Decisão difícil, pois os dois cursos eram à noite e aos olhos humanos seria impossível conciliar duas graduações presenciais e no mesmo horário. Mesmo assim fiz a matrícula no curso de Letras Língua Inglesa e continuei fazendo Pedagogia. Entreguei nas mãos de Deus e confiei.

No ano seguinte, em 2007, ocorreu uma mudança, desígnios de Deus, eu creio. As aulas do curso de Pedagogia passaram a acontecer no turno vespertino, então pude conciliar os dois cursos. O curso de pedagogia me rendeu algumas cadeiras no curso de Letras, conseguir aproveitar as disciplinas de fundamentos da licenciatura.

Tempos de correria, muitos desafios, mas eu sempre confiante. Meu tempo se dividia em: manhã, trabalho na EMATER; tarde, aulas no curso de Pedagogia; e aulas noturnas no

curso de Letras. Como tinha dificuldade com o inglês, comecei a fazer um cursinho de idiomas aos sábados, na cidade do Assú. Nos finais de semana ocupava o tempo com as leituras e atividades dos cursos. Abriam-se novos horizontes e comecei a ter gosto pela docência e quanto mais avaliava o curso de Direito mais fui desgostando dele, principalmente por saber da justiça injusta que temos em nosso país.

No curso de Letras iniciei com os professores Milton, Akailson, João Batista e Luiz Alberto. Vinha conciliando as duas graduações, porém no semestre de 2008.1 o curso de Pedagogia voltou ao turno noturno. Fui forçada a trancar o curso de Letras. O que não durou muito, pois com a mudança de prefeito, o que assumiu a prefeitura não via com bons olhos o investimento na educação, “Não vou gastar uma ruma de dinheiro com esses professores da UFRN não, isso é um desperdício”, dizia o novo prefeito. Foi travada grande luta para não perdemos o curso, que faltava aproximadamente dois períodos para concluir. Luta essa que perdurou por três anos até o retorno do curso. Nesse tempo, enquanto os demais estavam sem aula, eu retomei o curso de Letras e voltei a estudar na UERN.

Ao regressar à UERN tive que ir para outra turma e fiz novas amizades. Comecei a produzir artigos científicos me envolver no mundo da pesquisa e dos eventos acadêmicos. Me recordo do I Encontro de Pesquisa em Assú, do I Simpósio de Letras do Vale do Assú, e do II Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso – CONLID – na cidade de Mossoró, onde na ocasião apresentei em forma de pôster meu projeto de monografia, uma experiência bem marcante.

Em 2009, mais precisamente no dia 07 de julho, o curso de Letras também me possibilitou conhecer o amor da minha vida, meu esposo Elson Cassiano. Naquele ano também trilhei novos horizontes profissionais, dessa vez à docência, através do estágio remunerado destinado a alunos a partir do 4º período da graduação. Me recordo o primeiro dia de aula como professora de inglês era uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, todos aqueles alunos me olhando, eu tremia, suava, mais respirei fundo e consegui colocar em prática meu plano de aula. E fui para a casa com a sensação de dever cumprido de ter conseguido colocar em prática os conhecimentos aprendidos na faculdade.

Trabalhei como estagiária na Escola Estadual Professora Josefa Sampaio Marinho por dois anos, mais ainda não me percebia como professora até que um de meus professores, que à época estava fazendo mestrado, lançou um questionamento para a minha turma de Letras: “Em que momento da sua vida você começou a se sentir ou se considerar um professor: antes, durante ou depois do curso de graduação na UERN? Por quê?”. Aqui eu destaco esse questionamento porque até o momento nunca havia parado para pensar a respeito, e foi

pensando nesse questionamento que cheguei à conclusão de que foi (transcrevo tal qual está no e-mail do professor): “durante o curso, mais especificamente durante o estágio (estágio do governo – o remunerado) que ocorreu antes mesmo do estágio supervisionado.

Porque foi meu primeiro contato real com os alunos, onde senti o peso da responsabilidade de ministrar uma sala de aula. Quando aprendi na prática ser maestra de um coral que pensa individualmente, tem suas especificidades e que na maioria das vezes não quer participar do ritmo estipulado pelo sistema de ensino. Se recusam a fazer os trabalhos, provas, atividades de casa e até mesmo escrever o conteúdo do quadro. É nesse emaranhado de não queres que aprendi a lidar com alunos e despertar nos mesmos a curiosidade para querer conhecer “algo”, aprender a ser curioso na descoberta pelo novo. Não é tarefa fácil, mas é muito gratificante quando conseguimos atingir que pelo menos “um” consiga trilhar os caminhos do saber e a sede por aprender.” E assim me dei conta que tinha me tornado professora.

No ano de 2011, a turma de pedagogia da UFRN conseguiu na justiça retomar as aulas após três anos. Fui convidada a voltar para terminar o curso, mas como as aulas eram a noite e implicava fechar o curso de Letras novamente, assim como os estágios supervisionados que iam se dá no mesmo período, decidi abandonar o curso de pedagogia. Ou melhor adiar o sonho.

No ano seguinte, veio o concurso público, foram extintas as bolsas de estágio. E eu tive que sair da minha profissão, para dar lugar ao concursado. Nesse momento fui convidada a dar aulas de informática pois já tinha experiência com digitação e certificado do curso de informática. As aulas eram na Câmara Municipal de Pedro Avelino/RN, ministrei aulas para mais de 60 alunos, em pequenas turmas por semestre, e ao final do curso foram devidamente certificados.

Assim, apresento aqui uma seleção de memórias, evidente que umas boas, outras tristes, mas deixo claro que toda memória é seletiva por isso, as linhas que narro são seleção de experiências vividas. Aconteceram escolhas, esquecimentos, lapsos e omissões. Como afirma Halbwachs, (1990, p. 71-72): “[...] a lembrança é uma larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”.

1.2 No emaranhado de não querer, aprendi a despertar a curiosidade para buscar o novo

Após o terceiro vestibular, dessa vez para o curso de Letras (Língua Inglesa), encontro-me de fato com os primeiros passos para a minha profissão, passados quatro períodos do curso consegui um estágio não obrigatório (remunerado) para lecionar a disciplina de Língua Inglesa numa escola estadual no município de Pedro Avelino/RN.

Recordo-me daquela segunda-feira ao retornar à escola em que estudei do quarto ano do ensino fundamental anos finais até o terceiro ano do ensino médio, agora como professora, felicidade e medo estavam presentes. Felicidade por reencontrar meus professores agora como colegas de trabalho, todos diziam-se orgulhosos por minha carreira. Medo por temer se daria conta daquelas quatro turmas de alunos (6º ano A e B, 7º ano e 8º ano do ensino fundamental anos finais).

Entro na sala do 6º ano A aqueles alunos todos me olhando. A aluna que sentava lá no final da fila, agora está na frente da turma e é a professora. O que dizer? O que fazer? Apresentei-me, conversei um pouco com a turma procurando identificar o gosto de cada um, e o que achavam da matéria de inglês. Repeti esses procedimentos nas demais turmas e a maior parte dos alunos diziam não gostar dessa matéria, nem sabiam para que servia, outros diziam que gostavam de alguma matéria e outros não gostavam de nenhuma matéria nem gostavam de estudar.

A cada atividade, dinâmica, aula expositiva e dialogada era comum ouvir dos alunos que não queriam fazer determinada atividade, não queriam participar daquela dinâmica, não queriam dizer nada, não queriam fazer nada. Era como se todo esforço meu de planejar, pensar as atividades, as dinâmicas fossem em vão.

Interoguei os alunos a respeito do livro didático de língua inglesa a maioria dizia que não entendia nada, pois era tudo em inglês. Em 2011 foi o primeiro ano em que a rede de educação básica foi contemplada com o livro didático de língua inglesa pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e todos os alunos receberam um exemplar.

Passei a buscar alternativas para tentar tornar as aulas mais atrativas, encontrei no livro didático mais especificamente nas atividades com imagens um atrativo para ensinar inglês aos alunos. Planejava a aula de modo que as respostas os alunos iriam encontrar no livro didático, “essas figuras ajudam a gente encontrar as respostas mais rápido” diziam eles.

Certo dia, garimpando os armários de materiais didáticos e pedagógicos da escola encontrei um minisistem que tocava CD todo empoeirado e passei a utiliza-lo nas aulas, toda

aula o minisitem era companhia garantida. Após uma sondagem com os alunos sobre músicas em inglês que ouviam, se ouviam e porque ouviam, descobri que as músicas internacionais de novelas, as músicas “tema” dos casais das novelas, estavam presente no dia a dia dos alunos e eles gostavam de ouvir mesmo que não entendessem a letra, que não conhecessem aquelas palavras. Pedi para uma colega do curso de letras gravar um CD com músicas internacionais de novelas aquelas indicadas pelos alunos que haviam falado: professora quero ouvir aquela da novela a Favorita (I'm Yours do Jason Mraz, I want to know what love is da cantora Mariah Care) dentre outras que eles disseram.

Em 2010 veio o estágio supervisionado I quando tive a oportunidade de presenciar com um olhar atento, toda a dinâmica de uma sala de aula. Fui instigada pelo professor do estágio lançar um olhar nos por menores que aconteciam na sala de aula, durante a primeira parte do estágio, a observação. Pude perceber, o fazer pedagógico dos professores, a práticas que levaria para a minha prática, como também aquelas que não levaria. Na segunda fase do estágio, a regência ministramos aulas para alunos de uma escola estadual, junto com mais três colegas. Ali procuramos imprimir aulas dinâmicas, utilizamos jogos, brincadeiras, músicas, ou seja, procuramos aplicar o que havíamos aprendido no curso de letras, principalmente nas aulas de metodologia do ensino de língua inglesa.

Em 2011 veio o estágio supervisionado II, mais madura com teorias e práticas pedagógicas, chego no estágio II, com uma bagagem inspirada, dessa vez, o desafio foi dar aulas preparatórias para o vestibular. As aulas ocorriam na UERN, os alunos de uma escola estadual, ou aqueles que quisessem podiam participar dos “aulões” preparatórios para o vestibular.

Durante o curso de letras, antes dos estágios obrigatórios, um professor que, naquela época, fazia mestrado, para que pudesse dar continuidade a sua escrita dissertativa, pediu que nossa turma respondesse a seguinte questão: em que momento da sua vida você começou a se sentir ou se considerar um professor: antes, durante ou depois do curso de graduação na UERN? POR QUÊ?

Foi então, que me coloquei a refletir, e cheguei à conclusão de que me senti professora, durante o curso de letras, mais especificamente, durante o estágio (estágio do governo - o remunerado) que ocorreu antes mesmo do estágio supervisionado. Porque foi meu primeiro contato real com os alunos, onde senti o peso da responsabilidade de ministrar uma sala de aula. Quando aprendi na prática ser maestra de um coral que pensa individualmente, tem suas especificidades e que na maioria das vezes não quer participar do ritmo estipulado

pelo sistema de ensino. Se recusam a fazer os trabalhos, provas, atividades de casa e até mesmo escrever o conteúdo do quadro.

E nesse emaranhado de não queres que aprendi a lidar com alunos e despertar nos mesmos a curiosidade para querer conhecer “algo” aprender ser curioso na descoberta pelo novo. Não é tarefa fácil, mas muito gratificante quando conseguimos tingir que pelo menos “um” consiga trilhar os caminhos do saber e a sede por aprender.

Dessa forma, passo a me perceber como professora, e avanço no desenvolvimento profissional que segundo Garcia, (1999, p. 144) é “[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

1.3 Nas trilhas da profissão, reencontro-me com a Pedagogia

No início de 2012, novos ares, novos horizontes e novo endereço. No dia 26 de janeiro de 2012 casei e vim morar em Triunfo Potiguar/RN, onde resido até os dias atuais. Após concluir o curso de Letras nesse mesmo ano, pensava em continuar os estudos, fazer especialização, mestrado e doutorado, mas uma pós-graduação na área de Letras, naquela época não era fácil, e só tinha em cidades distantes e outros estados. Tive que adiar mais os sonhos, especialização, mestrado e doutorado.

Esse foi um ano de grandes mudanças e realizações, o casamento com Elson Cassiano Sobrinho, que conheci na UERN, enquanto cursava Letras, ele cursava história. Além da formação acadêmica essa instituição possibilitou conhecer aquele com quem divido minha vida. Um espaço formativo e possibilitador de encontros e partilhas para a vida.

Figura 5 – Casamento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

A figura 5 mostra a realização pessoal, que ocorreu em decorrência dos estudos na UERN, um espaço que possibilitou aprendizagens, formação, além de oportunizar conhecer o meu esposo. Em decorrência do casamento mudei de cidade. E em meados do mês de junho do mesmo ano, realizo o sonho, meu e do meu pai. A minha sonhada formatura. A figura 6 mostra o tamanho da felicidade em estar formando sua filha, com um sorriso largo, todo orgulhoso segura junto o canudo. Na figura 7, meus pais ao meu lado nesse dia tão memorável, de uma conquista imensurável.

Figura 6 – Formatura em Letras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Figura 7 – Formatura em Letras 2



Em Triunfo Potiguar passei a dar aulas de reforço para alunos do Ensino Fundamental I e II, a procura era maior pelos alunos do Fundamental I o que me exigia os conhecimentos da pedagogia o que me fazia está sempre me atualizando nos conteúdos e assuntos do fundamental menor. E quase no final do ano de 2012, fui convidada a ministrar aulas de Língua Inglesa para as turmas de 6º e 7º ano, da Escola Estadual Desembargador Felipe Guerra. Conheci outros alunos e outras realidades de sala de aula e de escola, um pouco diferente da experiência que tive na cidade de Pedro Avelino/RN.

Em 2013 ministrei, na mesma escola, Oficina de Letramento no Programa Mais Educação, em 2014 aulas de física, química, história, artes e teatro para uma turma do Programa Conquista. Em 2015 ministrei aula em dois bimestres para a turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. Também ministrei oficinas de Rádio Escola, pelo Programa Mais Educação, em 2015 e meados de 2016. Uma realidade que sempre me exigia os conhecimentos do curso de Pedagogia.

Ouvia falar em cursos de Pedagogia em faculdades particulares, tentei procurar esses cursos para poder concluir o meu, mas nunca deu certo. Nesse tempo de pós-conclusão do

curso de Letras sempre estudando e prestando concursos públicos, mas sem sucesso. Também assumi disciplina de ciências no 6º, 7º no Ensino Fundamental II, e na EJA na Escola Municipal Manoel Silvestre Freire. No ano seguinte fui convidada a ministrar aulas de Língua Portuguesa na mesma escola, no Ensino Fundamental II e também na EJA.

Em 2015 surge a grande oportunidade de cursar Pedagogia no PARFOR-UERN Assú, me escrevi na Plataforma Freire, como estava inscrita no Senso, consegui uma vaga. As aulas tiveram início em agosto de 2016 e pude assim, voltar à UERN, para retomar o curso de pedagogia.

As aulas no PARFOR aconteciam nas sextas-feiras à tarde e no sábado nos turnos matutino e vespertino. As disciplinas são ministradas uma após a outra, só inicia uma após ter finalizado a anterior, a exceção é nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, Laboratório de Monografia e Monografia que acontecem simultâneo a outras disciplinas.

Através dessas narrativas de formação sinto-me transformada, acredito ter conjugado os verbos poder, querer e saber expressos por Josso (2010, p. 63) “é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida”. Compreendo, como formei-me, ao longo da vida, “mediante um conjunto de vividos transformados em experiências” (JOSSO, 2010, p. 65).

1.4 As sendas de um sonho guardado e o despertar na pesquisa

Retornar a UERN para cursar mais uma graduação, a tão sonhada pedagogia, fez-me acender um sonho a muito tempo guardado, desde o ano de 2012, quando concluí a graduação em Letras Língua Inglesa, o sonho do mestrado. Vislumbrei essa oportunidade e voltei ao espaço da UERN determinada a construir caminhos que levassem ao mestrado, mestrado esse em Educação área de estudo decidida desde o início do curso de Pedagogia no PARFOR/UERN.

Os caminhos trilhados até o mestrado em Educação foram permeados por assiduidade nas aulas, pontualidade na entrega dos trabalhos, participação nas discussões em sala de aula, leitura dos textos propostos nas disciplinas do Curso de Pedagogia, participação em eventos, apresentação de artigos, publicação de artigos, capítulos de livros em e-book, notas acima de (8,5) que lhe renderam um Índice de Rendimento Acadêmico – IRA (9,68) e o prêmio de Láurea Acadêmica; e ainda ter cursado duas disciplinas como aluna especial no mestrado POSEDUC.

O caminho até o mestrado em educação é entrelaçado ao curso de pedagogia, pois através desse curso, participar de eventos, palestras, seminários, simpósios. Fui orientada por professores a escrever, artigos, resumos, capítulos de livros e apresentar em eventos.

Foi durante o curso de pedagogia que conheci o método (auto)biográfico, se encantei quando oportunizado em uma atividade avaliativa fazer uso de entrevista com narrativas (auto)biográficas, me emociona ao ouvir as histórias, ao interpretar os “não-ditos”, os silêncios, as pausas, os gestos e a riqueza do vivido expresso na construção das narrativas e interpretação, tudo isso a partir da leitura de textos e discussões orientados pela professora PhD em Educação Ana Lúcia Oliveira Aguiar.

Esse encontro com as narrativas (auto)biográficas acontece durante a disciplina Antropologia e Educação ministrada pela já mencionada professora, através dos filmes Tapete Vermelho e Narradores de Javé, e dos textos como A vontade da Memória: pedagogia da terra na biografia de alunos e professores. Até então, não imaginava que as histórias orais fossem dignas de pesquisa, nem tão pouco pudessem fazer parte do universo acadêmico, pois na primeira graduação (em letras) privava-se pelo crivo do método cartesiano.

Na ocasião, também conheci e fez uso da Escrita de si elaborada por Jossó (2004), quando a professora propôs a escrita de uma carta, intitulada “Cartas de Vida: o aroma de um percurso de escolaridade”, cujo objetivo era narrar em primeira pessoa do singular o percurso estudantil até a universidade. Como assim!? Escrita em primeira pessoa do singular!? E é correto escrever na faculdade em primeira pessoa do singular?! Tamanha foi minha surpresa. Tal escrita, a fez refletir e “perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”. (JOSSO, 2004, p. 9).

No final de 2017, a mesma professora, me apresentou o POSEDUC, falou da possibilidade de cursar disciplinas como aluna especial, falou do edital, que sai todo semestre e tem todas as regras, sugeriu que olhasse a página do programa, lesse as normas, as dissertações, conhecesse a página.

No semestre 2018.1 me escrevi e fui selecionada como aluna do POSEDUC em caráter especial, para a disciplina “Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica”. Todas as manhãs das segundas-feiras daquele semestre 2018.1, estava bem cedo na UERN, era a primeira a chegar. As leituras dos autores que abordam o método (auto)biográfico, com discussões que envolveram autores como: Josso (2004), Pollak (1992), Halbwahcs (1990), Passegi (2008), Delory-Mombeger (2008), e Aguiar e Medeiros (2017). Aumentou a afinidade com essa abordagem. E esse último trabalho, em muito despertou meu interesse,

pois, se tratava de uma pesquisa com narrativas e história de vida dos estudantes do PARFOR/UERN, surge então o mote que mais tarde veio fazer parte dessa pesquisa dissertativa.

A prática com a construção de narrativas solidifica-se na atividade de conclusão da referida disciplina, junto com uma colega de turma, produzo um documentário intitulado Narrativas de Estudantes sobre a Ascensão Social pelos Estudos da UERN. Produzimos um documentário com a narrativa de um deficiente físico, cadeirante, estudante do curso de história da UERN, Campus de Assú. Muito me emociona ao lembrar as palavras de entusiasmo daquele jovem (hoje in memoriam), da superação diária, em ter que pegar dois transportes até chegar ao Campus de Assú, o desejo de continuar os estudos, já pensando no mestrado. Na época ele estava no 8º período do curso de história.

No semestre seguinte 2018.2, percorro o mesmo caminho, olho o edital me escrevo, e mais uma vez sou selecionada como aluna especial do POSEDUC, dessa vez para cursar a disciplina “Tópico Especial em Educação I: educação especial na perspectiva da educação inclusiva para a cultura da paz”. Agora as aulas eram nas manhãs das sextas-feiras, cedinho estava lá. A professora a mesma da outra disciplina. Nesta disciplina proporcionou vivenciar espaços formativos para além da sala de aula, fui a ASCAR (Associação de Surdos de Caraúbas) dialogar com surdos, o resultado do diálogo escrevi, junto com duas colegas, um artigo e apresentamos no ERNAB 2018.

Esse semestre foi bem corrido, pois conciliava as aulas do mestrado com as de pedagogia, as duas nas sextas-feiras, e assim seguia: acordava bem cedo e as quatro e cinquenta saía de Triunfo Potiguar/RN, chegava na UERN Mossoró/RN antes das sete horas, tomava o café, participava da aula, e saía por volta das onze horas. O destino era a UERN Assú/RN, lá almoçava e participava das aulas no PARFOR Pedagogia que começava por volta das treze horas.

Nesse contexto de mudanças, de formação e transformação acadêmica também abriu portas para a vida profissional, tive oportunidade de ministrar aulas na escola Municipal Manoel Silvestre Freire, no ano de 2018, em turmas de sexto ao nono ano. Ali também conheci a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Nos anos seguintes (2019 e 2020) conheci a realidade da escola Municipal Manoel Felinto Filho localizada na zona rural do município. Momento em que, pela primeira vez, tenho o desafio de ministrar aulas para dois estudantes com baixa visão.

Em consonância as aulas do mestrado em caráter especial, as aulas do curso de Pedagogia e as aulas como professora, fui me preparando nas leituras e estudos para a seleção

de aluna regular no mestrado do POSEDUC. Na tarde do dia 26 de julho de 2019 uma notícia veio concretizar todo meu empenho para entrar no mestrado, a tão sonhada, almejada e desejada aprovação.

Do primeiro dia de aula no mestrado, recordo bem, trinta colegas de diversas áreas se conhecendo, trocando ideias, firmando amizades. Café da manhã, almoço e lanche com os colegas, que foram se agrupando, as afinidades sendo desveladas e os laços de amizade virando nó no mestrado e na vida.

Nas terças-feiras era muito aprendizado, manhã e tarde tinha aula. Depois do almoço o descanso esperado, muita conversa, diversão e gargalhada, também era o tempo para com os de casa conversar, benção pai, benção mãe como estão? do amado ouvia tudo bem meu amor, já almoçou? Apoio me deixava mais confiante e segura para estudar. Terças de debates em sala de aula, apresentação de trabalhos e seminários, as professoras sempre muito criativas, davam aulas dinâmicas, lúdicas e produtivas.

As aulas no mestrado, os trabalhos com narrativas (auto)biográficas e aulas de pedagogia possibilitaram buscar a (auto)reflexão, entender como se constrói, no percurso da jornada em formação, refletir e reconstruir sua autoformação. Possibilitou também, reconfigurar as práticas pedagógicas de aula, e a lançar um outro olhar ao fazer pedagógico. O planejar, desenvolver a aula e as avaliações ganharam mais atenção, principalmente com os seus alunos com mais dificuldades no processo de aprendizagem.

Passei a incluir, no caderno de planos de aula, anotações diárias dos pormenores que ocorriam durante as aulas, agregou o hábito de narrar, em pequenos escritos, os momentos significativos de cada aula dada. O que deu certo, o que saiu do “controle”, o que foi além das expectativas da aula, o comportamento ou a falta dele por alguns alunos, sempre buscando refletir a prática desenvolvida naquela aula. Assim, passei a planejar a aula seguinte iniciando com a leitura dessas narrativas. Narrativas, essas, que Zabalza (2007) chama de “diário de aula” por ter uma demarcação espacial recolhida no contexto da aula.

Desse cenário, nasce o desejo de pesquisar narrativas de estudantes do PARFOR, pesquisa que vai se reconfigurando, nas aulas do mestrado, e nas conversas com a orientadora, de tantos títulos reformulados, atualmente se intitula Diários Narrativos de Professoras-Estudantes do PARFOR/UERN: espaços formativos e de aprendizagens.

De uma emoção não esqueço o dia da qualificação, apresentar o projeto numa banca de alto requinte, o frio na barriga invadiu nos primeiros momentos da apresentação, aos poucos menos nervosa, ia explanando cada tópico e proposições de capítulos. Em ambiente virtual a orientadora trouxe, a ata com a avaliação satisfatória, foi gigante a emoção.

Em consonância com o mestrado conclui o curso de pedagogia, com dedicação, empenho, esforços e estudo, trouxeram grande recompensa, durante a formatura em formato virtual, de tantas turmas e alunos fui a única laureada, como mostra a figura 8 a realização do sonho, a formatura em pedagogia.

Figura 8 – Formatura em Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

A história que escolhi contar, a partir de relatos de vida centrada na formação, traz, assim, continuidades e rupturas, projetos de vida, meus e dos que caminham comigo. Este trabalho de reflexão, permitiu ver mudanças sociais e culturais e relacioná-las com a vida pessoal, profissional e social. Concluído este primeiro capítulo, apresento o Capítulo II, no qual enfoco o inventário dos espaços formativos e as aprendizagens.

CAPÍTULO II – DIÁRIOS NARRATIVOS: INVENTÁRIO DE ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS NO PARFOR/UERN

“O maior potencial do diário se expressa na possibilidade de poder “iluminar” os dilemas profissionais e pessoais de quem o escreve. Nisso está sua capacidade formativa. Trata-se, no entanto, de uma tarefa complexa, que requer paciência e a habilidade de relacionar as diversas linhas de argumentação seguidas pelo autor de um diário”.

Miguel Zabalza

Na intenção de iluminar os dilemas descritos por Zabalza (2004) na epígrafe que inaugura o capítulo e perpassam as experiências vivenciadas durante o curso de pedagogia no PARFOR/UERN, apresentamos⁹ através dos diários narrativos de professoras-estudantes, o processo formativo, a prática de sala de aula mesmo sem o curso superior, as mudanças na prática pedagógica a partir das aulas no PARFOR, bem como os espaços formativos e as aprendizagens identificadas/evidenciadas.

Decidimos por tratar os participantes da pesquisa ao longo do texto dissertativo por professoras-estudantes devido os quatro ser do sexo feminino, por isso a presença do feminino professora junto ao nome estudante, e a presença do hífen que demonstra uma indissociabilidade do ser professora com o ser estudante. Esse público antes de ser estudante do curso superior, da graduação em pedagogia é professor na rede básica de ensino, assim nosso entendimento de que nossos participantes da pesquisa são professoras-estudantes.

Neste capítulo, trazemos conceitos para facilitar a compreensão do leitor, ideias como a de Cunha (2008) que atribui a dimensão humana o poder de transformar o espaço em lugar, lugar que, na concepção do autor, se constitui quando atribuímos sentido aos espaços e reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando atribuímos um sentido subjetivo, cultural, político a algum espaço, este ultrapassa a base física e espacial, passando a assumir uma condição humana.

Nessa mesma direção, Delory-Momberger (2008) afirma que o espaço dá a experiência orientações e de conteúdos se apresenta como já construído, mas, também somos capazes de transformá-los, de fabricar novos espaços. Em outros termos, aqui entram em jogo as representações e os sentidos atribuídos que os indivíduos fazem dos lugares. Como a pesquisa aborda em um de seus vieses os espaços formativos, percebemos a necessidade de

⁹ A escolha da pessoa verbal em primeira pessoa do plural justifica-se por trata-se de momentos de construção coletiva realizados junto com a orientadora.

definir o que são esses espaços.

Definimos também a concepção de aprendizagens, viés ladeado do nosso tema principal em estudo. Trazemos a ideia de Pivetta (2011, p. 35), que compreende a aprendizagem como: “um processo dinâmico e circular que se dá ao longo da vida do ser humano e está intimamente relacionada às oportunidades vivenciadas pelas pessoas, as quais são significativamente potencializadas pelos sentidos e significados que estas possuem”. Em geral, a autora estuda a aprendizagem com o interesse na construção da aprendizagem docente e busca identificar as aprendizagens produzidas no grupo reflexivo.

De maneira mais específica, abordamos a aprendizagem docente conceituada por Isaia (2006, p. 377) como: “Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério (...), vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação”. Segundo a autora, a aprendizagem docente envolve: o processo de apropriação, o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral, o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo, além das condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições.

2.1 O apear no solo impulsionador da pesquisa, o PARFOR/UERN como espaço formativo e norteador de aprendizagens

O presente tópico aborda a contextualização por meio dos documentos e das discussões teóricas sobre o PARFOR e a formação de professores. Conforme o Capítulo I, Art. 2º, da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, que regularizou o Plano, o PARFOR visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica. Apresentamos o cenário de alcance que o programa vem atingindo num período de dez anos de sua vigência (2009-2019).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado em 2009, por meio do Decreto 6.755/2009, é um programa de caráter emergencial que tem como finalidade garantir a formação mínima, exigida pela Lei nº 9.394/1996, aos professores em exercício da educação básica. Implantado em regime de colaboração entre a União, representada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

Capes, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições de Educação Superior – IES.

O PARFOR fomenta a oferta de cursos em nível superior a professores da educação básica em exercício nas escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LBD/1996 em seu artigo 62 “formação (...) em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996). Para tanto, o PARFOR oferta cursos de 1ª e 2ª licenciaturas e de formação-pedagógica distribuídos da seguinte forma:

- I. Primeira Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo-a se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula;
- II. Segunda Licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que trabalhem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009)

O PARFOR apresenta-se na modalidade presencial e à distância, sendo que, a modalidade presencial é implementada pela Diretoria de formação dos professores da Educação Básica (DEB) e a modalidade à distância é de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED), órgãos pertencentes à Capes.

Segundo Teixeira, (2018) o PARFOR foi criado com o objetivo de fomentar a oferta de cursos a nível superior gratuito, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais obtenham a formação mínima exigida pela LDB/1996. O que tem possibilitado licenciatura aos professores que não possuem graduação, como também uma segunda licenciatura, para os já licenciados, mas que atuam em áreas diferentes da sua formação.

A Capes vem atuando como gerenciadora do PARFOR desde 2009, acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IESs participantes, por meio da Plataforma Capes de Educação Básica, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição, as inscrições são validadas pelas secretarias de educação às quais os docentes pertencem, as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula.

Dados atuais fornecidos pela Capes sobre o PARFOR desde seu lançamento ajudam a compreender melhor o quadro em que vem ocorrendo esse programa emergencial de

formação de professores da educação básica desde a sua criação em 2009. O quadro a seguir expressa os principais resultados alcançados pelo programa.

Quadro 2: Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2019

Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2019	Quantitativo
Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Portal Capes (2019)

Pelo alcance que o PARFOR assumiu, justifica-se assim a sua relevância na formação dos professores da educação básica, já que esse programa pode contribuir para a valorização do magistério em atuação na escola pública brasileira. Importante lembrar que a valorização do magistério vem sendo evidenciada por diversos instrumentos legais, desde a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/1996, a Lei 9294/1996 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), além da Lei nº. 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Dessa maneira, pode-se verificar a amplitude de políticas voltadas para a formação de professores pós LDB/96. É a partir dessa relevância política que, se julga necessário

desenvolver uma pesquisa sobre a produção acadêmica sobre o PARFOR, tendo em vista que esses programas são realizados concomitantemente ao exercício das funções do professor que atua na educação básica. Em geral, não lhes é dada uma licença ou algum tipo de afastamento enquanto realizam o curso de formação.

Trata-se, portanto, de uma ação que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula, conforme a Capes. Como podemos observar no quadro 01 até o final de 2019 o programa registrava 53.512 professores já formados e 59.565 Professores cursando uma licenciatura. Dessa forma verifica-se a relevância da contribuição do PARFOR sobre a formação dos professores da educação básica.

Em diálogo com Barreto e Colares (2017), percebemos a importância do PARFOR na melhoria da qualidade do ensino, segundo os autores, o PARFOR é a “mais arrojada ação do MEC visando melhorar a qualidade do ensino público no país, por meio da formação inicial e/ou continuada de professores” (2017, p. 330).

Apoiados na visão de Melo e Cury (2014) esclarecemos o surgimento do PARFOR, como o resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as Secretarias de Educação e as IES, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à LDB – Lei nº 9394/96 ou que atuam fora da área de formação.

Nessa mesma linha de pensamento, Neves (2012) que trata de questões relacionadas a como a Capes gerencia o programa, compreende o PARFOR como “uma ação emergencial destinada aos professores da rede pública que ainda não têm a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2012, p. 366).

As discussões existentes na área da formação de professores a insere, geralmente, em formação inicial, continuada, permanente e em serviço. No Brasil existe divergências, segundo os autores pesquisadores da temática, sobre a demarcação exata dos conceitos de formação seja inicial, continuada, permanente ou em serviço. Bueno (2002) afirma que,

É preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO, 2002, p. 22)

A formação do professor, acima descrita, inicia muito antes do seu curso de licenciatura, pois em se tratando de formação deve-se levar em conta todo o percurso de escolarização. Incluindo o momento histórico, conseqüentemente o modelo de ensino e de sociedade que se pretende formar. E em virtude da educação está sempre em transformação requer dos professores constante atualização, por isso se torna improvável pensar a formação de professores, principalmente a formação inicial, como produto acabado. Nessa conjuntura, Garcia (1995, p. 54-55) compreende a formação de professores como:

(..) um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. (...) Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’ encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

A formação continuada de professores, segundo Chimentão (2009, p. 3), “tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Nessa mesma linha de pensamento, Alarcão (2003) afirma que o processo de formação continuada dos professores é:

(...) um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (ALARCÃO, 2003, p.100)

A formação continuada, nesse sentido, se insere no processo de formação docente como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Possibilitando-o repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a efetiva melhoria do seu desempenho profissional. (MACEDO, 2011, p. 5)

Já a formação permanente pode ser entendida conforme Imbernón como:

(...) aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e

coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros (IMBERNÓN, 2009, p. 74)

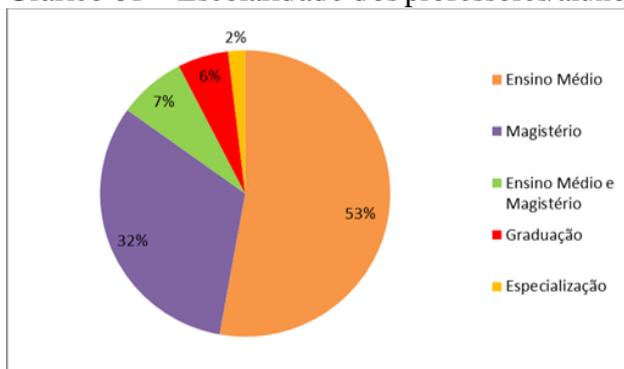
A formação em serviço, é caracterizada por Placco (2010), como um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para esse modelo de formação. Segundo a autora:

[...] a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada. Diz respeito ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas em que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação. (PLACCO, 2010, p. 281)

Na esteira da não clareza nas definições de formação de professores Gati (2009) expressa que os cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas de experiências.

No que concerne ao PARFOR/UERN Assú Oliveira (2019) afirma que o programa “contempla as formações inicial, continuada”, de professores em exercício e profissionais do magistério que estejam no exercício da docência, como se evidencia nos documentos legais. A autora teceu análise sobre a formação existente no PARFOR uma vez que encontrou três categorias de formação de professores existentes no programa. Para a mesma, a Formação é inicial por haver estudantes com ensino médio e/ou magistério; Formação é Continuada pois alguns estudantes tem graduação; e a Formação é Permanente por haver estudantes com especialização. Categorias elaboradas a partir da análise do Gráfico 01 que traz a escolaridade dos professores/alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN Assú.

Gráfico 01 – Escolaridade dos professores/alunos do Curso de Pedagogia



Fonte: Oliveira e Santos Júnior (2016).

Nesse sentido, a formação inicial pode ser evidenciada a partir do nível de escolaridade dos estudantes que ingressaram no curso de pedagogia, com o Ensino Médio e/ou Magistério, pois esta configurando-se como primeira fase do longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995).

A formação continuada revela-se a partir no nível de escolaridade dos estudantes que ingressaram no curso de pedagogia, com graduação, visto que tal formação se dá num processo dinâmico por meio do qual, o profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional (ALARCÃO, 2003).

E a formação permanente pode ser aferida ao nível de escolaridade dos estudantes que ingressaram no curso de pedagogia com especialização e, conseqüentemente, uma graduação, por ser na formação que o professorado se assume sujeito da formação, desenvolvendo uma identidade profissional que irá possibilitá-lo ser, agir e analisar o seu fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2009).

Dessa forma, compreendemos que a formação dos estudantes do PARFOR contempla não só as formações inicial e continuada, mais também a formação permanente. Mesmo em turmas de primeira licenciatura destinada a docentes ou tradutores intérpretes de libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo-a se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula.

É importante salientar que existe o cumprimento ao que preconiza a formação de turmas de primeira licenciatura, pois ao observarmos o Gráfico 1, percebemos a predominância de 92% dos estudantes (somando os que tem só Ensino Médio, os que tem só o Magistério e os que tem Ensino Médio e Magistério ao mesmo tempo) compatível com o nível de escolaridade exigido nos documentos legais.

A formação inicial baseada nos documentos legais pode ser entendida, também, como uma formação continuada, se considerarmos os estudantes do PARFOR que atuam em sala de aula, mesmo sem a formação específica e adequada. Uma formação que possibilita repensar o fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que vão permitindo descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a efetiva melhoria do seu desempenho profissional (MACEDO, 2011).

Outra reflexão se faz ao associar a formação dos estudantes do PARFOR a possibilidade de uma formação em serviço, indo de encontro a constatação de que 60% dos respondentes possuem até cinco anos de experiência no magistério. E afirmam conseguir relacionar os conteúdos e discussões das aulas do PARFOR com suas práticas docente, sendo possível aprimorar o conhecimento em sala de aula com os seus alunos.

Portanto, podemos afirmar que no PARFOR existe formação inicial, continuada, permanente e em serviço, mas predomina o entendimento de que o PARFOR é um programa de formação em serviço, como afirma Teixeira (2018) “dentre os programas voltados para a formação em serviço dos docentes da educação básica, destaca-se o PARFOR”. Considerando também que os professores em formação já tiveram, em algum momento de sua vida, uma formação inicial que permitiu que atuassem profissionalmente na educação básica.

2.2 Em terra árida, a chuva projeta rumos ao caminho: o fenômeno da narrativa na construção teórico-metodológica da pesquisa

Nesse tópico apresentamos o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa, delineada a partir da pesquisa qualitativa junto ao método (auto)biográfico. De maneira mais específica nos aliamos a pesquisa (auto)biográfica e de história de vida, pois em conformidade com Medeiros e Aguiar (2015) assume um papel potencializador no fazer científico nas ciências humanas e sociais, as quais até pouco tempo estavam mergulhadas no positivismo e na racionalidade de conceber a construção do conhecimento.

Bueno (2002, p. 20), em seu estudo sobre o método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores, afirma que quem conta a sua vida, conta a um indivíduo, narrativa capaz de exprimir a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. A autora assevera que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido utilizadas na formação contínua de professores.

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para a qual damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou

inconscientemente, o que deve ser dito e o que deve ser calado (SOUZA, 2006, *apud* CARVALHO, 2010). Ao narrar, buscamos as experiências que foram mais marcantes, o que possibilita, selecionar o que deve e o que não deve aparecer na escrita. Essa compreensão nos leva a perceber o caráter seletivo da memória trabalhado por Pollak (1992), em sua obra “memória e identidade social” que aborda como cada um escolhe o que deve ser lembrado, e esquece aquilo que não o favorece.

Falar de si pode ser entendido como uma prática social que permeia as diversas formas de linguagens seja verbal, não verbal ou mista. É possível se auto expressar através de quadros, pinturas, da fala, mas somente as narrativas (auto)biográficas permitem ir além do reviver o vivido. “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” Benjamin (1994, p. 43-45) *apud* Corrêa (2015).

Delory-Momberger (2008 p. 35) *apud* Vale (2010) expressa que “o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que vale só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência”. Falar de si próprio implica pensar as diversas aprendizagens que foram ensinadas ou adquiridas ao longo da vida. Por intermédio dos conhecimentos expressos nas narrativas, o sujeito expande os saberes sobre si.

Segundo Passeggi (2008, p. 98), “falar de si, socializar seus dilemas, no grupo é condição necessária, mas não suficiente para a tomada de consciência de si e da alteridade”. Para a autora, a transformação das representações sociais exigiu mudanças nas práticas sociais, uma nova forma de (inter)agir no mundo. Seria isso, um complemento, sendo preciso ir além do discurso oral, foi necessário narrar por escrito, sua história de vida, rever sua trajetória, analisar as experiências. Sendo assim, para a autora, o conhecimento de si não é espontâneo, é preciso fazê-lo através da reflexão com o outro e, se possível, retomá-lo por escrito.

Escrever sobre si é um processo cuidadoso que exige do sujeito determinadas habilidades e articulações, por isso, é tarefa desafiadora. Para Josso (2004, p. 43) “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”. Esses registros são conhecimentos elaborados, no qual o sujeito conta suas experiências ou aprendizagens. Narrar sobre sua trajetória em seu percurso de formação docente será um momento delicado, pois as estudantes voltarão às lembranças vividas, sentimentos virão à tona, tanto os bons quanto os dolorosos e angustiantes.

Escrever sobre si é, portanto, um exercício que solicita autorreflexão, visto que essa escrita permite: “Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2004, p. 9).

O entrelaçamento da autorreflexão com as ações realizadas garante a análise de si, e é nesse momento de (re)conhecimento que se encontram alternativas para soluções de eventuais problemas no percurso vivido. De modo mais claro, refletir sobre si é avaliar as próprias ideias, sentimentos, emoções, experiências, decisões, comportamentos e vivências. Vale ressaltar que esse processo busca trazer à tona um passado vivido, na intenção de compreender e aprender com as vivências, memórias, experiências e momentos, sejam esses bons ou ruins.

A escrita de uma narrativa provoca interrogações em quem escreve, e a veracidade do que se escreve está justamente na habilidade de evocação do artista-narrador. Na escrita de si, cada um avalia sua identidade, as influências que recebeu e as opções e escolhas feitas. Como nem tudo pode ser contado é pertinente trazer as experiências mais significativas, aquelas que contribuíram sobremaneira para a construção identitária do sujeito. Em outras palavras: “a autenticidade da narrativa reside mais na pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade” (JOSSO, 2010, p. 205).

As narrativas (auto)biográficas têm propósito impreterível nesta pesquisa: dar voz aos participantes da investigação, oportunizando-os aprender e refletir partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Ou seja, viver o que Josso (2004) define como um “processo de caminhar para si”, que se caracteriza,

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 5)

A relação entre as narrativas (auto)biográficas das professores-estudantes e o arcabouço teórico, base para a construção desta pesquisa, busca desencadear reflexões sobre a importância da história de vida de cada sujeito no processo de (re)construção de si.

Seguindo na explanação dos aspectos metodológicos, para a escolha dos participantes da pesquisa utilizamos os seguintes critérios: está regularmente matriculado no Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN Assú com início em 2016 e conclusão em 2020; Como no referido curso existem quatro turmas intituladas por Turma A, Turma B, Turma C e Turma D

selecionamos um participante de cada turma, assim todas as turmas se encontram representadas e podemos contemplar a formação em cada uma; Dois participantes na primeira licenciatura e dois na segunda licenciatura; Ter experiência profissional na rede pública de ensino e vínculo ativo o que nos possibilita perceber a sua prática pedagógica antes e depois do curso superior; Ter disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa.

A fim de garantir o anonimato das falas/narrativas e preservar a identidade das participantes da pesquisa, decidimos nomeá-las por flores iniciadas com letra P. Assim, vamos identifica-las por Petúnia, Peônia, Prímula e Papoila¹⁰. Nos inspiramos em flores pois em nossa trajetória formativa encontramos flores valiosas que nos permitiram ver a pedagogia com o brilho vistoso comparado ao das flores. Dentre as flores selecionamos as iniciadas com a letra P representam a nossa profissão Professoras Pedagogas.

Para os procedimentos de construção das narrativas pensamos, inicialmente, em entrevistas a ser realizados nas residências ou em ambientes pré-definidos e de acordo com a disponibilidade de cada participante. Seguida da transcrição e interpretações das narrativas. Caso necessário um encontro com a/as participante para possível esclarecimento quanto a algum ponto não entendível. Mas, com o advento da Pandemia da Covid-19 foi preciso repensar o caminho metodológico de construção de narrativas, uma vez que o distanciamento social se tornou medida de proteção à vida.

Em vista disso, decidimos utilizar como instrumento para a construção das narrativas os diários com assertivas norteadoras a serem digitadas/elaboradas/contadas pelas professoras-estudantes. Assim, utilizamos o e-mail para enviar os instrumentos de construção de narrativas, intitulado Diário Narrativo. Após um prazo de quinze dias recebemos os Diários Narrativos preenchidos de três participantes da pesquisa, também via e-mail. Passamos, então, a apreciar as narrativas, para a posterior interpretação, momento em que sentimos a necessidade de contactar as participantes afim de esclarecer ideias, construções frasais e ainda incrementar as narrativas presentes nos Diários Narrativos. Motivo que nos levou a utilizar o *Google Meet*¹¹ a fim de conversar com as professoras-estudantes.



Petúnia



Peônia



Prímula



Papoila

¹⁰

¹¹ *Google Meet* é uma plataforma de videoconferências do Google, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, criptografia e uma série de recursos disponíveis. Mais informações em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghml>.

Nesse momento traçamos as seguintes estratégias, conversa com as participantes a partir de mensagem pelo *WhatsApp* a fim de marcar uma conversa via *Google Meet* que permite gravar a conversa para depois transcrever. No dia marcado e de maneira virtual, conversamos para acrescentar ideias às narrativas. Após as conversas em ambiente virtual com as quatro participantes (a participante que não conseguiu enviar as narrativas digitadas via e-mail conversou de forma virtual e foi possível registrar as suas assertivas), transcrevemos as narrativas de modo a selecionar as informações “novas”, aquelas que não constavam nos Diários Narrativos.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, contactamos as quatro participantes da pesquisa, conversamos (as cinco) via *Google Meet* e mostramos a proposta de pesquisa, momento que aceitaram o convite de prontidão. Paralelo, desenvolvemos leituras para fundamentar a construção da investigação. Nesse sentido, construímos o referencial teórico, para a nossa arguição apoiamos as dimensões do estudo a luz de: Narrativas (auto) biográficas referenciadas em Josso (2010), Passegi (2008) e Souza (2006); Diários sob a ótica de Zabalza (2007); Espaços e espaços formativos com apoio de Delory-Momberger (2008), Cunha (2008) e Esmeraldo (2020); Aprendizagens nos termos de Pivetta (2011) e Isaia (2006). Recorremos também às regulamentações legais do PARFOR como o Decreto nº 6.755 (2009) e o Manual Operativo do programa (2014).

Nesse ínterim, selecionamos o Diário como instrumento de construção de dados para contar as narrativas (auto)biográficas de quatro professoras-estudantes do curso de pedagogia do PARFOR/UERN, por tratar-se de um dispositivo que permite ao participante do estudo narrar experiência de si mesmo e se tornar duplo ator, o que realiza as coisas e o que as conta (ZABALZA, 2007), e esse processo tornará possível nova experiência, a de ler a si mesmo. Nossa compreensão a respeito do trato com os diários narrativos se estende a de Zabalza, pois entendemos que ao narrar experiências o participante da pesquisa torna-se triplo autor: aquele que realiza as coisas, aquele que conta e aquele que se transformou como resultado da reflexão permitida pelo ato de perceber ator e construtor de sua própria vida.

Assim, escolhemos trabalhar com o Diário por entender sua relevância no trajeto metodológico, uma vez que Zabalza (2004, p. 150) afirma que “Os diários (como outros instrumentos em que se registram as percepções e as avaliações dos sujeitos como, por exemplo, a entrevista) nos oferecem a possibilidade de desenvolver análises mais agudas e profundas do conteúdo de suas contribuições”.

Dando continuidade as etapas da pesquisa realizamos buscas nos periódicos do Repositórios da BDTD, da Capes, da UFRN e UERN para ampliar o horizonte de discussões e

a nossa compreensão com relação a produção bibliográfica e o nosso objeto de estudo. Na terceira e última etapa realizamos a interpretação das narrativas (auto)biográficas presentes no Diários Narrativos das professoras-estudantes do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN.

2.3 Nos rastros narrativos das Professoras-Estudantes do PARFOR/UERN, espaços formativos identificados

A partir dos rastros narrativos das professoras-estudantes do PARFOR, trazemos considerações sobre espaços formativos, o papel dos espaços na formação em nível superior dos professores, e o potencial dos espaços como impulsionadores na formação docente.

Apresentamos narrativas de quatro professoras-estudantes do PARFOR/UERN Assú, com a pretensão de identificar os espaços formativos, o que as participantes da pesquisa expressam como espaço formativo, por meio de suas narrativas, iremos identificar os espaços formativos, que imbuídos de subjetividade ganharam sentido na formação das professoras-estudantes.

Esmeraldo (2020) em seus estudos sobre representação dos espaços em obras literárias compreende o espaço como uma categoria essencial de estudo, uma vez que qualquer texto narrativo possui uma dimensão espacial, refere-se ou remete a um recorte espacial. Segundo a autora a ênfase dada às dimensões espacial e temporal caracteriza a narrativa, sendo o espaço pensado como um dado prévio e fundamental na prosa literária. Percebemos a riqueza e o potencial que envolve o estudo do espaço que permeia as narrativas entrelaçando acontecimentos e vivências. A autora enfatiza a dimensão temporal e afirma que:

passado longínquo ou passado próximo – o espaço é objeto de apropriação do discurso decisivo nas vidas humanas como uma espécie de suporte de memórias e identidades, que registra as relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Assim, “espaço” é construção material e simbólica, independente dos suportes conceituais adotados – espaço, território, lugar, paisagem, entre outros –, o que possibilita o diálogo entre as diversas disciplinas na tentativa de compreender a sua representação. (ESMERALDO, 2020, p. 28)

Os Diários Narrativos contemplam o conjunto de imagens e discursos que compõem as espacialidades representativas a respeito dos espaços formativos vivenciados no espaço tempo do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN. Espacialidades que segundo Gama-Khalil (2010) *apud* Esmeraldo (2020, p. 20-21) “não figuram apenas como acessório ou como escravas do discurso narrativo, mas como potencialidades que podem descortinar ideologias sendo revistas, desmascaradas, problematizadas”.

Antes de adentrarmos aos rastros dos Diários Narrativos, cabe retomar a ideia expressa por Delory-Momberger de espaço como parte integrante e constitutivo de nossa experiência. Situamos nossa compreensão em dois pontos ligados no vivido da experiência elencados pela autora, o primeiro é: o espaço dá a experiência orientações e conteúdos, se apresenta como já construído. Para a autora o espaço

(...) é construído primeiro no sentido mais material: edifícios, obras e construções de todas as ordens, vias de comunicação, objetos. Nesse sentido, ele condiciona, orienta, organiza nossos movimentos, nossos deslocamentos, as posições de nossos corpos, suas posturas em relação aos outros (esses outros enquanto corpos-espaços fazem parte, eles próprios, do espaço condicionado a ordem e o uso, assim como, aliás, a geografia de nosso próprio corpo). (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96)

O outro ponto diz respeito a ideia de que o espaço é constitutivo de nossa experiência a medida em que oferece recursos, e está aberto à nossa ação e ao nosso pensamento, quando permite que venhamos a agir “sobre ele e com ele pela ação do pensamento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). De acordo com a autora:

Nós somos seguramente indivíduos de sociedade, os indivíduos de uma sociedade determinada e dos espaços que essa sociedade construiu, mas participamos, nós mesmos, da construção da realidade social e dos espaços materiais e ideias da sociedade à qual pertencemos. E esses espaços, nós somos capazes coletivamente de transformá-los, de fazê-los evoluir. Nós somos capazes de fabricar novos espaços. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97)

Assim, podemos situar os espaços em espaços construídos para um determinado fim e em espaços fabricados, aqueles transformados coletivamente. Daí parte nosso entendimento de inventariar os espaços formativos em Espaços Arquitetados e Espaços Inusitados. O primeiro abarca os espaços construídos para a formação de professores. O segundo engloba os espaços que se transformaram em espaços formativos pela ação coletiva das professoras-estudantes do PARFOR/UERN.

De modo a inventariar os espaços formativos e de aprendizagens vivenciados pelas professoras-estudantes, durante a formação no curso de Pedagogia do PARFOR/UERN organizamos dois quadros contendo o arsenal de espaços formativos e de aprendizagens, um com os Espaços Arquitetados e o outro com os Espaços Inusitados identificados/percebidos nos Diários Narrativos das participantes da pesquisa.

O Quadro 3 apresenta os Espaços Arquitetados encontrados nos Diários Narrativos das professoras-estudantes, está organizado por número, nome do espaço formativo, discriminação do espaço formativo e por quem foi identificado.

Quadro 3 – Espaços Arquitetados

Número	Nome	Discriminação	Identificado por
01	UERN/Assú	Espaço físico que comporta toda a estrutura da universidade.	Prímula
02	Biblioteca	Espaço físico que abriga livros, enciclopédias, dicionário, e monografias, dispostos ordenadamente para estudo e consulta. Tem salas para estudo coletivo e individual.	Petúnia
03	Laboratório de Informática	Espaço físico que oferece equipamentos de informática e multimídia para atividades de ensino, pesquisa e extensão. Visa estimular e promover o conhecimento das tecnologias informatizadas, dar o suporte as disciplinas do curso.	Petúnia
04	Brinquedoteca	Espaço físico preparado para estimular o professor a criar, possibilitando o acesso a uma variedade de brinquedos educativos. Lugar onde tudo convida a explorar, a experimentar e a fantasiar.	Petúnia
05	Auditório	Espaço físico onde o público comparece para contemplar uma expressão artística, como peça de teatro, apresentação de dança, peça musical ou um monólogo. É reservado a qualquer atividade que possa transmitir conhecimento, como conferência, debate, seminário dentre outros.	Petúnia
06	Escolas Campo de Estágio	Escolas públicas de ensino básico localizadas nas cidades onde as professoras-estudantes residem.	Peônia
07	Sala de Aula (UERN)	Espaço físico para favorecer o processo de aprendizagem, abriga carteiras, cadeira, bureau e cesto de lixo, tem boa iluminação, ar	Prímula

		condicionado, quadro branco e Datashow.	
08	Sala de Aula (escola)	Espaço físico destinado ao processo de ensino aprendizagem, abriga geralmente, carteiras, quadro, fazem parte das escolas públicas de ensino básico onde as professoras-estudantes desenvolvem o estágio supervisionado obrigatório.	Papoila

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Ao observarmos o Quadro 2 podemos identificar oito espaços formativos construídos no sentido material, dois edifícios (UERN e Escolas Campo de Estágio), e seis construções (biblioteca, laboratório de informática, brinquedoteca, auditório, sala de aula da UERN e sala de aula escola). Espaços que segundo Delory-Momberger, (2008, p. 96) “condiciona, orienta, organiza nossos movimentos, nossos deslocamentos, as posições de nossos corpos, suas posturas em relação aos outros”.

O espaço da UERN organiza nossos movimentos, nossa postura ao chegarmos lá, na sala de aula da UERN existe uma orienta posições em que nossos corpos ocupam, as cadeiras em que sentamos que é diferente da cadeira destinada ao professor. Na biblioteca, brinquedoteca e no laboratório de informática também organizam nossos movimentos, ali existe regras como o silêncio na biblioteca, o desligar a máquina ao sair no laboratório de informática e organizar os materiais no ressoito da brinquedoteca. Nossa postura em relação aos outros é orientada no auditório, ao ocuparmos o lugar de palestrante ficamos à frente no palco, temos voz, enquanto nossos ouvintes devem permanecer em silêncio até que (ou se) for facultada a palavra.

Além desses Espaços Arquetados descritos podemos acrescentar o mini-auditório, o laboratório de geografia que estavam presentes em nossa formação, o mini-auditório proporcionou discussão e apresentação de trabalhos. O laboratório de geografia foi de grande valia para compreender que a geografia vai muito além de mapas e florestas, o espaço comporta relíquias de mostras de folhas de plantas nativas, pedras, significativas maquetes de espaços urbanos e rurais, entre outros.

Comprendemos Os Espaços Arquetados como aqueles espaços construídos para a formação de professores ou que sirvam de base para os estágios supervisionados, podemos elencar: a própria universidade; as salas de aula; a biblioteca; o laboratório de informática; o auditório; o laboratório de geografia; as escolas campo de estágio supervisionado; espaços

para estágio supervisionado (não) escolar; dentre outros que possibilitam aos discentes, vivências que irá somar a sua constituição como docente. Espaços que irão permitir o estabelecimento das conexões entre os conhecimentos teóricos fundamentados nas disciplinas e, que irão sustentar suas práticas no momento de experienciar a docência, senão antes disso, durante a inserção no meio escolar, ou, em espaços não escolares, que requeiram conhecimento pedagógico.

O inventário dos Espaços Inusitados encontra-se no Quadro 4 que segue a mesma disposição do Quadro 2. É possível observar um número maior de espaços formativos como também a identificação do mesmo espaço por mais de uma participante da pesquisa.

Quadro 4 – Espaços Inusitados

Número	Nome	Discriminação	Identificado por
01	Cantina	Espaço destinado as refeições.	Petúnia Prímula
02	Ônibus	Meio de transporte utilizada por boa parte das Professoras-Estudantes.	Petúnia Prímula
03	Xérox	Espaço onde formava fila a para comprar apostilas.	Petúnia
04	Redes Sociais	Aconteciam as postagens das viagens, das apresentações de trabalhos, em que os colegas teciam comentários.	Petúnia
05	Google Meet	Plataforma para aula síncrona no período da Pandemia da Covid-19.	Petúnia
06	WhatsApp	Aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet. Utilizado para interação com os colegas da turma, coordenação e professores.	Petúnia
07	E-mail	Sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela Internet. Útil no envio de trabalhos para os professores e	Petúnia

		no recebimento de informações por parte dos professores.	
08	Barragem Armando Ribeiro	Aula de Campo na Barragem Armando Ribeiro Gonçalves localizada no Rio Piranhas-Assú, entre os municípios de Assú, Itajá e São Rafael.	Petúnia Papoila
09	Corredores/Galerias	Os corredores da UERN	Petúnia Papoila Prímula
10	Praças	Aula de Campo nas Praças do centro comercial da cidade de Assú.	Papoila
11	Floricultura/Horta	Aula de Campo na Floricultura localizada no centro da cidade de Assú.	Papoila
12	Sala da Coordenação	Espaço para os documentos e a parte burocrática do PARFOR. Também utilizada para as orientações monográficas.	Prímula
13	Quadra/Pátio	Praça de eventos onde realizamos atividades lúdicas.	Prímula

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2121).

Apreciando o Quadro 4 encontramos treze espaços os quais se tornaram formativos pela ação das participantes. Espaços Inusitados em que as participantes da pesquisa foram “capazes coletivamente de transformá-los, de fazê-los evoluir” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). A partir de espaços já construídos as participantes foram capazes de fabricar novos espaços, na experiência do vivido, se tornaram espaços formativos de troca de experiências, de partilha de emoções, de escuta sensível, de alimento cognitivo.

Dos Espaços Inusitados elencados no quadro 03 podemos destacar cantina, ônibus, Barragem Armando Ribeiro e corredores/galerias como os espaços mais lembrados pelas participantes da pesquisa. Sendo que a cantina, o ônibus e a Barragem Armando Ribeiro foram indicados cada um por duas participantes e os corredores/galerias indicados por três participantes. Em vista disso, passamos a apresentar o que as participantes narram a respeito desses espaços, experiências vividas no coletivo:

[...] a cantina, o momento do lanche, o horário do almoço, mesmo no momento de comer, não deixava de surgir conhecimento ali envolvido, (...) a aula na barragem de Itajá (...) o próprio ônibus quando a gente ia discutindo aquele assunto durante a viagem. (DIÁRIO NARRATIVO DE PETÚNIA)

No momento em que tinha aquele professor que não ia almoçar em outro lugar, que almoçava com a gente, lá na porta da sala, né, lá na cantina (...) eles ficavam conversando e falando ou da vida profissional ou as vezes da vida familiar, isso era aprendizagem.

A própria viagem de ônibus, que as vezes a gente vai conversando, a gente vai terminando trabalho, vai lendo livro pra próxima aula, vai organizando a nossa vida acadêmica dentro do ônibus. (...) ir organizando os trabalhos (...) porque as vezes todo mundo trabalhava a semana toda e a gente só tinha aquele momento dentro do ônibus, as vezes não dava tempo da gente se reunir durante a semana pra organizar algum seminário, alguma coisa, então cada uma fazia o que podia em casa e dentro do ônibus a gente ia organizando o que ia ser apresentado. (DIÁRIO NARRATIVO DE PRÍMULA)

[...] o momento do lanche, as galerias, agente compartilhava os momentos de dificuldades e de alegrias também. (DIÁRIO NARRATIVO DE PAPOILA)

As experiências vividas pelas participantes da pesquisa nos Espaços Inusitados as tornam operadoras do espaço, uma vez que, no seio de suas práticas socializadas agem no espaço e fazem agir o espaço, dando-lhes significações, valores ligados as suas histórias, emoções e sentimentos, o que faz desses espaços componentes de suas construções pessoais, (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Ainda outros espaços foram identificados e percebidos como Espaços Inusitados: a sala de aula das próprias professoras-estudantes em que tinham a oportunidade de utilizar como laboratório para reflexão quando levavam suas experiências para a graduação discutia suas práticas, assim como aplicava as atividades e propostas pedagógicas vivenciadas no PARFOR; Os banheiros, a própria casa, a casa dos colegas nos momentos de fazer os trabalhos em grupo, a casa do vizinho quando solicitada uma entrevista com pessoa maior de 80 anos para falar a respeito da educação na sua época num comparativo com a educação dos dias atuais.

Com vistas a trazeremos representações de cada uma das categorias de espaço formativo selecionamos a UERN e os corredores/galerias para representar Espaços Arquitetados e Espaços Inusitados através das imagens 01 e 02, respectivamente. Escolhemos a UERN por ter sido atribuído o valor de totalidade de espaços como formativo, para Prímula “toda a estrutura física, a UERN ela propõe isso, ela propõe essa aprendizagem” (DIÁRIO NARRATIVO DE PRÍMULA). E corredores/galerias justifica-se por ter sido o espaço mais lembrado pelas participantes.

Figura 9 – UERN Campus Assú



Fonte: Arquivo da Internet (2021).

A UERN/Assú, apresentada na figura 01, se constitui num espaço construído primeiro no sentido material um edifício com estrutura física que orienta e organiza os movimentos, deslocamentos, posições e posturas (DELORY-MOMBERGER, 2008), de pessoas que ali trabalha, estuda, forma-se e transforma-se, passam diariamente por seus corredores, galerias, salas, suas instalações. De modo que é um espaço aberto à ação e ao pensamento, permite que venhamos agir “sobre ele e com ele pela ação do pensamento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

Assim, podemos afirmar que a UERN representa no seu cerne Espaço Arquitetado como também Espaço Inusitado, a partir do instante em que torna capaz das pessoas agir sobre a mesma, atribuindo a função de segunda casa, realizadora do sonho do curso superior. Um espaço que permite transformar vidas num coletivo humano, como é o coletivo vivido e experienciado no curso de pedagogia do PARFOR. Ao que ressaltamos no trecho do Diário Narrativo de Prímula “Lá no PARFOR existia essa parte da empatia e da humanização (...) do porteiro (...), as meninas da cantina (...) os espaços ali (...) contribuíram muito pra formação de todo mundo (...), independente da função que cada um ocupava”.

Figura 10 – Corredores/Galerias UERN



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

A figura 02 representa um Espaço Inusitado presente na formação das professoras-estudantes do PARFOR/UERN, mostra uma exposição de materiais confeccionados pelas mesmas. Na mesa consta vasos confeccionados com materiais reciclados, são garrafas de água sanitária decoradas com turbantes feitos de TNT. Ainda na mesa tem garrafas de vidro decoradas com fios de náilon, cordão, e papel de presente que formam lindos vasos decorativos. Como também, *sousplat* confeccionado em crochê na cor amarela. Dependurado na parte superior da figura 02 consta roupas confeccionadas em crochê nas cores rosa, amarela, branca e vermelha. Consta ainda, estudantes-professoras explicando como produziram os seus materiais, trocando experiências com as colegas de curso. Ao que percebemos a ação das participantes no espaço inusitado do corredor sendo fabricado coletivamente um novo espaço, e assim abstraímos a ideia de operadoras de espaço (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98).

Os materiais foram produzidos dentro da sala de aula da UERN, por ocasião da disciplina ensino de arte. A professora ensinou a confecções de materiais didáticos como também de materiais decorativos, vasos, caixas, bonecas de tecido, dentre outros. Após a produção desses materiais foi proposto uma exposição. Onde a professora combinou que se alguém tivesse algum material confeccionado em casa poderia trazer e expor junto aos produzidos na UERN, por isso a presença de materiais em crochê, como roupas, *sousplat*, e roupas de tecido.

Esse espaço formativo que emerge na fala das professoras-estudantes foi alvo de muitas trocas de experiências, apresentações, aulas, e exposição de materiais pedagógicos,

cartazes, artesanatos e tantos outros confeccionados pelas professoras-estudantes durante o curso de pedagogia do PARFOR/UERN.

Podemos assim, perceber que a formação no curso de pedagogia do PARFOR/UERN conjuga o princípio do aprender para a vida, uma formação para além da acadêmica e profissional, formação que é recriada a partir das especificidades locais. Uma vez que é dada a oportunidade as professoras-estudantes apresentar suas práticas, suas habilidades, seja na cultura, arte, escrita, dança, partilhando experiências com as demais, seja oportunizando alargar o leque profissional.

Passamos, nesse momento, a apresentar os Diários Narrativos das professoras-estudantes de modo a compreender o papel dos espaços na formação em nível superior dos professores, seu potencial como espaços impulsionadores na formação docente, que imbuídos de subjetividade ganharam sentido na formação das professoras-estudantes. Para tanto, seguimos as veredas de Esmeraldo (2020, p. 22) que orienta “para a aferição do espaço, levamos em conta nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa”.

Uma das assertivas norteadoras da escrita dos Diários Narrativos solicita as participantes a falar a respeito de como avaliam os espaços formativos vivenciados no PARFOR/UERN, elencamos as percepções das participantes nos trechos a seguir:

Sobre os espaços formativos eu trago em destaque não apenas a sala de aula em si, mais toda a convivência que a gente tinha no território da UERN, todas as conversas que a gente tinha no corredor, na hora das refeições, os eventos que a gente participou no auditório, as viagens, os pequenos passeios. (DIÁRIO NARRATIVO DE PRÍMULA)

Os estágios, as viagens aulas de campo, a aula na barragem de Itajá, a biblioteca, a sala de informática, os corredores. (DIÁRIO NARRATIVO DE PETÚNIA)

Aulas de campo, foram espaços de muita aprendizagem, no PARFOR todos os espaços eram espaços de aprendizagem, por exemplo: a cantina. Aconteciam na biblioteca, na volta para casa quando nos encontrávamos no ônibus, no auditório. (DIÁRIO NARRATIVO DE PEÔNIA)

Os eventos, o RESPED é a residência pedagógica destinado a alunos de pedagogia a partir do 5º período, com duração de um ano e oito meses, a gente teria que desenvolver um trabalho numa escola do Estado. (...) Encontros de outras instituições, palestras, a semana pedagógica, o momento do lanche, as galerias, agente compartilhava os momentos de dificuldades e de alegrias também. (TRANSCRIÇÃO DE PAPOILA)

Percebemos nos diários das professoras-estudantes a dimensão dos espaços formativos vivenciados no PARFOR/UERN, Prímula atribui como formativa toda a convivência no

território da UERN, espaço onde localiza as ações de conversas, refeições e eventos que fazem parte de sua experiência formativa. Como afirma Delory-Momberger (2008) o espaço faz parte de nossa experiência, é constitutivo de nossa experiência.

A dimensão do todo formativo está presente também no Diário Narrativo de Peônia quando afirma que todos os espaços eram espaços de aprendizagem, percebemos como os espaços são presentes nas narrativas e fazem parte da experiência vivida. O que segundo

Outra assertiva que propõem identificar os espaços formativos vivenciados pelas professoras-estudantes do PARFOR/UERN estimula as participantes da pesquisa descrever outros espaços formativos além da sala de aula.

A convivência nos corredores, as viagens, os trabalhos em grupo, a construção de projetos, as aulas dinâmicas fora do prédio da UERN, o próprio percurso Lajes-Assú, os diálogos com funcionários, professores, gestores, os momentos de paralização onde tivemos contatos com militâncias, os eventos extra UERN realizados no auditório, os seminários, encontros, eventos de formação, as aulas de estágio, as pesquisas fora do prédio da UERN ...Enfim, existia todo um contexto durante a formação, as aulas não se davam apenas no contato nas salas de aulas, mas no conviver com as colegas, com os professores, o dividir angustias, as incertezas, as conquistas, estar e fazer parte do PARFOR, me fez ver a docência de forma diferente, respeitando limitações do outro, cotidiano do outro, entender que nem sempre o que planejamos podemos praticar que a humanização também faz parte da formação, que ser estudante vai além do cotidiano escolar e que ser professor é mais que lecionar é ser, entender, refletir e promover na vida do outro bem mais que educação, mas entendimento de mundo e de lugar nesse mundo. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

A ambientação narrada por Prímula nos faz perceber o quão importante e presente em sua narrativa são os espaços, sejam eles Espaços Arquitetados para a formação de professores, como também Espaços Inusitados que se tornaram formativos no decurso da formação em pedagogia do PARFOR/UERN. Sobre os espaços formativos para além da sala aula Prímula falou na conversa via *Google Meet*, acrescentando que:

Eu acho que toda a estrutura física, a UERN ela propõe isso, ela propõe essa aprendizagem da porta da sala até a porta da sala de Naiana quando a gente ia pra lá perturbar ela por documento, e a gente via ela organizando o documento, a gente estava aprendendo e entendendo como o trabalho dela acontecia. No momento em que tinha aquele professor que não ia almoçar em outro lugar, que almoça va com a gente, lá na porta da sala, né, lá na cantina de Sandra e eles ficavam conversando e falando ou da vida profissional ou as vezes da vida familiar, isso era aprendizagem. Eu acho que a convivência principalmente, os espaços para além da sala de aula, poderia ser na calçada da faculdade, no auditório, naquele pátio que os meninos jogavam bola. Lá no PARFOR existia essa parte da empatia e da humanização porque eu acho que eu vi mais presente em todo o processo do PARFOR do porteiro que guardava a nossa feira até o horário que a gente ia embora, as meninas da cantina que se a gente tivesse doente elas estavam ali pra socorrer de verdade. Eu acho que todos os espaços ali foram espaços que contribuíram muito pra formação de todo mundo que passou por lá, independente da função que cada um ocupava. Eu

acho que o compartilhamento das experiências faz toda a diferença, porque ali a maioria já estava em sala de aula, uns estavam entrando outros estavam se aposentando, outros estavam no meio e de gerações, eu acho que essa compartilhar de gerações é muito bom, você ouvir o que o mais velho tem pra dizer, aí você tentar entender a cabeça de quem tá começando agora é muito bom. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

Na mesma direção percebemos a presença de vários Espaços Inusitados, percebidos pela participante e fruto de ações que ali ocorreram, o que segundo Delory-Momberger (2008, p. 98) ocorre “pela capacidade individual e coletiva que temos de agir no e com o espaço, de sermos operadores do espaço”.

Além das salas de aulas: pátios, quadra de esportes, laboratórios de informática, biblioteca, brinquedoteca, auditório, refeitório e muitos outros ambientes podem proporcionar aprendizagem. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

O auditório, a cantina, o momento do lanche, o horário do almoço, mesmo no momento de comer, não deixava de surgir conhecimento ali envolvido, o próprio ônibus quando a gente ia discutindo aquele assunto durante a viagem, as redes sociais, o WhatsApp, Google Meet e o e-mail, a fila da xerox, a brinquedoteca. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

O Diário Narrativo de Petúnia traz outros Espaços Inusitados, como os momentos de comer, as redes sociais, o *WhatsApp* e o *Google Meet* espaços que podemos compreender como não materiais, pois uma vez que a dimensão material não é inseparável da dimensão ideal “a ação não é indissociável do sentido que lhe atribuímos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Assim, mesmo o espaço não sendo material se tornou formativo pela troca de experiências e a devida atribuição feita pela participante da pesquisa.

Pensar em espaços de aprendizagem é pensar resumidamente que a escola e a universidade podem estender-se fisicamente além de suas paredes e (hoje) virtualmente até os limites imagináveis.

Não há mais como acreditar que a escola (enquanto espaço físico) é o único lugar que gera e promove aprendizagem. A escola e a universidade precisam urgentemente ressignificar a sua compreensão de espaços de aprendizagem e redefinir o seu currículo.

Há meses a sala de aula presencial (ambiente de aprendizagem tradicional) precisou ser fechada forçadamente e o processo de ensino-aprendizagem vem acontecendo na sala, no quarto, na cozinha de nossas casas.

Nos últimos dias, tenho refletido sobre o futuro da educação pós-pandemia. Ouvimos muito as pessoas falarem as frases “vida normal” e “novo normal”. Mas, será que pós-pandemia haverá esse “novo normal”? Acredito que não! Acredito que, o modelo “semi-presencial” será uma das tendências pedagógicas em todos os níveis de ensino, principalmente no superior.

Penso que, os espaços de aprendizagem devem ser flexibilizados e que o ensino-aprendizagem deve ser intercalado com outros ambientes, pois, se num passado recente, a escola houvesse flexibilizado e dividido esse tempo de aprendizagem em espaços físicos e virtuais, utilizando algumas atividades parcialmente a distância, não teríamos sido tão pegos de surpresa com o ensino remoto.

Além do espaço virtual, sinto a necessidade de a escola e a universidade integrar-se a outros espaços significativos de aprendizagem, a exemplo museus, bibliotecas, cinemas, teatros, parques, praças, centros comerciais, entre outros. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Os estágios, as escolas investigadas pesquisadas, foram espaços muito bons, foram laboratório, muito bacanas, né. O estágio eu fiz na creche Américo Vespúcio, outro na escola SEPA que foi com uma turma de primeiro ano que foi maravilhoso. O PARFOR me propiciou se estagiária do IEL numa turma de creche no IMPE de Assú. O estágio na Secretaria de Educação do Município (de Assú) porque lá é o lugar onde sai todas as tomadas de decisões, né, toda a articulação do currículo da cidade né, da educação do município. Eu decidi ir pra lá (SMEC) porque eu queria ver como é que efervescia, como é que funcionava, né, as tomadas de decisões, dos secretários de educação, dos coordenadores pedagógicos lá dentro, eu fui ver de perto, de onde partia as decisões, as coisas que aconteciam na educação de Assú. Eu pude perceber como o pedagogo atuava na lá sala de aula quando fui para as escolas, eu pude perceber como ele atuava frente a uma gestão de uma escola, né, como diretora que eu acompanhei lá no CAIC. Vi também o trabalho de um pedagogo dentro de uma secretaria de educação municipal. Eu consegui ver, né, onde e quais espaços o pedagogo pode atuar, quais os desafios de cada um deles, né, quais as contribuições que ele dá pra educação, porque não só o professor, mas, o pedagogo professor, todos eles têm um papel importantíssimo para a educação, né. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

No Diário Narrativo e transcrição de Peônia podemos extrair espaços Inusitados e Arquetizados. Os Inusitados são sala, quarto e cozinha de casa, espaço virtual, que surgem da/na sua prática pedagógica, ou seja, Peônia participa da construção desses espaços através de suas práticas sociais. Dos Espaços Arquetizados encontramos escola, universidade, museus, cinemas, teatros, parques, praças, centros comerciais, a creche Américo Vespúcio, a escola SEPA, a creche IMPE, a Secretaria de Educação do Município (de Assú), e o CAIC.

“O momento de quando a gente saía para fazer compras, as aulas de campo, aula em Mossoró, aula de campo numa horta, a barragem, nas praças da cidade”. (TRANSCRIÇÃO – PAPOILA, 2021). Da transcrição de Papoila podemos perceber uma predominância de Espaços Inusitados como: o fazer compras, aula numa horta, barragem e praças da cidade. Por mais inusitados que possam parecer, a participante se percebe no espaço e dar significação e valores ligados à sua vivência.

Outra dimensão de espaço formativo identificada a partir da interpretação dos Diários Narrativos é a existência de espaço formativo subjetivo, as professoras-estudantes são espaços formativos subjetivos, uma vez que, através de sua profissão formam estudantes. A partir dessa compreensão solicitamos as participantes da pesquisa que, dentre os espaços formativos vivenciados no PARFOR/UERN escolhesse aquele mais significativo e narrasse o porquê. Assim, escreveram:

Corredores, porque são neles que nos encontramos, conversamos fazemos as vezes até de divã, compartilhamos experiências, angústias, esperanças, expectativas. Nós corredores nós formamos humanamente, sem o teor acadêmico, mas o teor da partilha, do cooperativismo, da empatia, de saber que o outro, a outra vive sua realidade naquele espaço, que dividimos as mesmas teorias em vidas tão distintas, mas que no final tem uma linha tênue, de um único objetivo que é a formação com o pedagogas/pedagogos. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Auditório porque foi onde tive várias oportunidades de dividir e somar conhecimentos e vivências com outros colegas de turmas além do curso de pedagogia. (DIÁRIO NARRATIVO – PAPOILA, 2021)

Sala de Aula baseado no espaço em que eu mais tinha adquirido experiências, mais tinha ouvido outras experiências, que tinha prendido bastante, porquê os momentos mais dinâmicos que eu vivenciei brincadeiras, dinâmicas, seminários, todos foram dentro da sala de aula, construções de materiais para as oficinas, o espaço mais marcante foi a sala de aula. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Fora a sala de aula, eu acho o auditório especialmente quando as quatro turmas se reuniam, as apresentações culturais, encerramentos de disciplina, espaço de interação, de integração entre as turmas, de mostrar resultados de trabalhos. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

A partir desse mote provocativo, instigamos as participantes a prática reflexiva e afetiva do espaço, pois de acordo com Delory-Momberger (2008, p. 98) nós temos uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos conduz a investi-lo e a fazê-lo um dos componentes de nossa construção pessoal.

Os espaços auditório e sala de aula são mencionados por três das participantes, ao que podemos entender ser os espaços mais significativos e prechos de ações e interações praticadas. Dos trechos narrados podemos extrair a compreensão de que “o ator social em nós não é separável de um indivíduo (...), tem uma história particular, que se construiu segundo vias singulares, que desenvolveu uma imagem de si que lhe é própria” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Nesse sentido, mesmo as participantes que escolheram o mesmo espaço apresentam narrativas e formas de refletir os espaços de maneira singular.

2.4 Evidências de aprendizagens experienciadas no PARFOR/UERN, sobre as pegadas narrativas das Professoras-Estudantes

Na esteira de discussões repousamos a conceituação de aprendizagem como um processo dinâmico e circular que se dá ao longo da vida, sempre relacionado às oportunidades vivenciadas pelas pessoas, as quais são potencializadas pelos sentidos e significados que estas possuem, na relação que estabelece com outros e com o meio (PIVETTA, 2011).

A aprendizagem docente, aquela aprendizagem dos profissionais para atuarem na docência tem se constituído, segundo Isaia e Maciel (2011, p. 37) “na somatória de experiências significativas, que são base de uma profissão ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas”. Para as autoras um ambiente potencializador de ambiência interativa permite que a aprendizagem seja, ativa, construtivista, intencional, cooperativa e problematizadora.

Isaia e Maciel (2011) compreendem que a aprendizagem docente ocorre por via de cinco instâncias explicitando que:

É ativa porque os participantes da formação geram as atividades na indagação, no questionamento, na pergunta, na busca de informações dirigida ao foco, na reflexão, etc.

É construtiva porque as experiências que estão sendo vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos, que auxiliam na compreensão do que está sendo apreendido, promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação.

É intencional, pois engajar-se na atividade requer que os participantes conheçam e partilhem a importância da meta da atividade; esta não conduz por si mesma à aprendizagem, senão a reflexão e integração do que está sendo aprendendo.

É problematizadora, uma vez que as tarefas emergem no envolvimento com a realidade, criando situações autênticas, realistas, de investigação na e para a própria prática docente.

É cooperativa porque se aprende mediante a observação, a conversação e a prática colaborativa, em situações de interação e diálogo, a fim de que os problemas e dilemas cotidianos sejam resolvidos coletivamente. (adaptado de ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45) (grifo nosso)

No quarto tópico Evidências de aprendizagens experienciadas no PARFOR: sobre as pegadas narrativas dos Professores-Estudantes, apresento narrativas das professoras-estudantes sobre a caminhada pela pretensão do ensino superior, onde irão relatar barreiras encontradas nesse processo. A luta para se manter no curso, uma longa caminhada, cheia de barreiras a serem enfrentadas.

As professoras-estudantes com o sonho da formação superior e o desejo de melhorar suas práticas de sala de aula, travam lutas constantes para se manter no curso superior, e romper as barreiras encontradas ao longo dessa caminhada. Mesmo em meio às barreiras as participantes da pesquisa conseguem se manter no curso e aprimorar suas aprendizagens. Quais as aprendizagens docentes são experienciadas no PARFOR/UERN? É a partir dessa pergunta que pretendo, por meio das narrativas das professoras-estudantes, evidenciar as aprendizagens concatenadas nas falas das participantes.

Instigamos as professoras-estudantes a narrar sobre as aprendizagens experienciadas no curso de pedagogia, momento em que revisitam suas memórias e expressam a forma como vivenciaram as aprendizagens no PARFOR/UERN.

Muito produtivas, nos proporcionaram reflexão sobre nossa prática, bem como aperfeiçoaram a mesma, fazendo com que tivéssemos mais confiança em nossa atuação. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

A principal coisa que aprendi que eu não utilizava é a questão dos planos, porque eu fazia, mas não era do jeito certo, e quando a gente começa a fazer a faculdade a gente percebe que fazia totalmente errado. E aí a gente aprende e só não faz do jeito que é pra fazer se não quiser. Hoje eu tenho o caderno com a rotina a ser seguida. Outra coisa foi a questão de trabalhar com jogos, os recursos que a gente produziu lá que eu utilizo nas minhas aulas, a produção de jogos, aprendi como utilizar os jogos não só para brincar, mas sim para eles brincar e ao mesmo tempo aprender conteúdos por meio da brincadeira. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

A fala de Petúnia é permeada por aprendizagem ativa porque participa da formação gerando atividades dirigida a reflexão. E por aprendizagem problematizadora, pois as tarefas emergem no envolvimento com a realidade, e cria situações autênticas, realistas, de investigação na e para a própria prática docente.

No PARFOR, as nossas experiências não foram negadas ou aniquiladas, as metodologias que usamos em sala de aula não foram vistas como erradas ou práticas ultrapassadas. Ao contrário, aprendi no curso de Pedagogia que o meu fazer pode ser melhor. Encerrei minha formação no PARFOR com a certeza de que muito aprendi, mas de que ainda tenho muito a aprender, pois, o professor é um ser em construção e em formação constante. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

A partir do curso de pedagogia eu passei mais a pensar nessas questões de letramento, isso tem me ajudado muito como professora de língua portuguesa. Eu passei a entender melhor as dificuldades de alfabetização. O curso me ajudou muito a compreender essas questões e a trabalhar em cima dessas dificuldades. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

A mudança na prática pedagógica fica latente na fala de Peônia, o que evidencia aprendizagem construtiva uma vez que as experiências vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos, auxiliando na compreensão do que está sendo apreendido, promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação. (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45). Percebemos ainda aprendizagem intencional, pelo engajamento da participante na reflexão e integração do que aprendeu como o seu ser em construção “tenho muito a aprender” (PEÔNIA, 2021).

Como, eu já tinha vivência em outra licenciatura, onde o principal foco era a pesquisa, percebi no PARFOR que a didática era mais enfatizada que a pesquisa, tivemos sim formação sobre pesquisa, mas a maioria das disciplinas norteavam a prática através da teoria exposta pelos educadores e através das leituras propostas. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Nós temos a formação acadêmica, mas nós também temos as vivências. Agente tanto aprende com os professores, com os textos, com a teoria que nos é passada, mas a gente também aprende muito com a vivência das colegas. Agente vai com a

cabeça meio fechada, né, pra parte da academia e acaba que, as vezes a gente aprende muito mais sobre alguns aspectos na convivência com as colegas por serem, já há muito tempo professoras experientes algumas já em fim de carreira, outras iniciando, algumas já aposentadas, mas, com aquela perspectiva que não tinham o curso superior e que por uma questão pessoal queria ter o famoso diploma. Então nessa perspectiva o PARFOR ele traz esses dois posicionamentos de aprendizagem. No PARFOR acontecia algo bem interessante os professores traziam as ideias teóricas, traziam as ideologias, as teorias, os posicionamentos dos teóricos frente a construção daqueles materiais e as colegas produziam materiais pedagógicos a partir do pensamento daqueles filósofos, daqueles teóricos que a gente estudava faculdade, que eram assim, maravilhosos. E eu absorvi muito essa parte, aprendi bastante também com as colegas na questão de montar os materiais didáticos concretos, principalmente para trabalhar a ludicidade, alfabetização, contação de história. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

A narrativa de Prímula expressa aprendizagem cooperativa uma vez que aprende mediante a conversação e a prática colaborativa, em situações de interação e diálogo. É também problematizadora, devido seu envolvimento com a realidade, criando situações autênticas de investigação na e para a própria prática docente (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45).

Foi a questão da profissão docente, pois anteriormente, antes do PARFOR eu achava que para ser professor né, teria que já nascer com um certo jeitinho. Quando comecei a disciplina profissão docente fui mudando o meu conceito. Hoje eu entendo, aprendi durante os quatro anos de PARFOR a necessidade de aprender pedagogia, reconheço a necessidade de melhorar muito mais. Vai aprendendo a questão da profissão né, de ser professor. Eu vim entender que você não precisa ter exatamente só o jeito né, mas, você tem que ter o conhecimento teórico para que na verdade você possa transmitir para os seus alunos. A questão da didática, o planejamento das nossas aulas, a autoavaliação, a questão da práxis, aprendi a fazer a autoavaliação das minhas aulas. (TRANSCRIÇÃO – PAPOILA, 2021)

A fala de Papoila está permeada por aprendizagem construtiva uma vez que as experiências por esta vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos, que auxiliam na compreensão do que está sendo apreendido, promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45). Como a mesma afirma “aprendi fazer a autoavaliação” (PAPOILA). Encontramos também aprendizagem intencional, por engajar-se na atividade conhecendo a importância da meta “aprender pedagogia, reconheço a necessidade de melhorar muito mais” (PAPOILA) o que conduz a integração do que está aprendendo.

Podemos perceber a mudança na prática pedagógicas das professoras-estudantes quando solicitadas a descrever uma situação de aprendizagem vivenciada no PARFOR que contribuiu em sua prática pedagógica e no seu fazer de sala na aula.

Durante uma aula de didática nos foi dada a tarefa de produzir um plano de aula, eu, no entanto não sabia realizar tal tarefa, logo através do auxílio da professora e com a

ajuda dos colegas de classe, me foi possível compreender o objetivo da atividade e consegui realizá-la. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

Aprendi com a colega (...) que a música traz contribuição para a criança também. Aprendi que a gente sempre deve está ligando tudo, desde o início, quando chega, tudo está ligado aquela aula daquele dia. Para que aquele dia fique marcado para aquela criança, se for significativo você não vai esquecer você vai aprender. Aprendi a produzir um livro com a história da Dona Baratinha e fiz com os meus alunos, todo dia a gente fazia uma parte, a receita, a escolha do vestido de noiva, o convite, o cardápio. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Para Petúnia as atividades mais marcantes expressam aprendizagens cooperativas que ocorreram mediante a observação, a conversação e a prática colaborativa da professora e dos colegas de sala. Percebemos uma construção coletiva de aprendizagem docente com o estabelecimento de um processo de interação e de mediação, que favorecem trocas cognitivas entre os docentes. (BOLZAN e ISAIA, 2010 p. 16)

As disciplinas práticas (menos teóricas) contribuíram muito para a minha prática pedagógica, entre elas, posso citar os Estágios Supervisionados e as disciplinas de Ensino (de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Literatura e Infância). Foram muitas as situações de aprendizagem vivenciadas no PARFOR que contribuiu e contribuem com a minha prática pedagógica, mas eu posso exemplificar uma delas: as oficinas de Letramento, orientadas pela professora Marlúcia Barros na disciplina Ensino de Língua Portuguesa. A partir dessas oficinas, compreendi melhor a diferença entre alfabetização e letramento. Passei a estudar mais sobre as teorias e práticas de letramento. E, conseqüentemente, levei esses conhecimentos para a sala de aula. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Aula dinâmica lúdica, quem não gosta lá na aula quando o professor manda você levantar, vamos fazer uma atividade, na aula por exemplo de artes, corpo e movimento, ludicidade, quem não gosta de se movimentar. Eu gosto disso na sala de aula, eu gosto de botar os alunos para movimentar, é por isso que eu estranho na aula remota. Vez por outra eu faço uma coisinha pra ver se os alunos movimentam o chat, como uma dinâmica dos sentimentos. Outro dia, sabe o que foi que eu fiz?! (Balões em cartolina com as perguntar): não faço as atividades quando... estou precisando de... e os alunos começam no chat. As respostas: de descanso, de férias, de dinheiro. Para tornar as aulas mais dinâmicas, porque só eu falando e os alunos lá sem eu ver. Outro dia preparei uma receita para ser um bom aluno, né. Disse olhe vão pegar uma panela lá na cozinha, vamos fazer uma receita agora, né, abram as câmeras pra eu ver as panelas, os alunos abriram as câmeras. Eu lembro muito dessas aulas no PARFOR, dessas aulas nesse movimento, dessas oficinas, desse rebuliço [risos], agente gostava, obviamente nossos alunos também gostam. Gosto das aulas práticas. As atividades de oficina porque que eu gostava, porque eu desenvolvia com o meu grupo as oficinas e eu via também as oficinas dos outros grupos, e aí aquelas oficinas dos outros grupos serviam de ideia pra eu levar para a minha sala de aula. Eu fazia muito, jogos com quiz, jogos com trilha, jogos com dado, sempre eu inventava jogos com dados. Eu sou muito de trocar ideias e compartilharsaberes. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

As aprendizagens narradas por Peônia inspiram aprendizagem cooperativa porque aprende mediante a observação, a conversação e a prática colaborativa, em situações de interação e diálogo, através das oficinas. Inspira também aprendizagem construtiva porque as

experiências que estão sendo vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos, e auxiliam na compreensão do que está sendo apreendido, promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45).

As aulas de geografia, onde íamos ao centro da cidade observar os prédios, o percurso, os elementos que constituíam o espaço em que estávamos, essas aulas tiveram como avaliação a construção de croqui, tipo um mapa, do percurso feito, achei muito interessante a metodologia usada, pois propiciou uma análise teórica tendo as leituras em sala como aporte e a vivência como conclusão do projeto proposto. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Quando eu vejo aquele aluno que ele não tá legal, que ele tá se sentindo inferior que tem alguma coisa errada, e aí eu sempre lembro do que Adriana disse e aí eu lembro o posicionamento do professor Joaquim, ele fazia agente refletir tudo, se a gente sofresse uma topada na entrada da UERN ele queria saber toda a analogia daquela topada, e aí essa vivência né, porque realmente eu vi, ouvi isso, isso mudou algumas coisas em mim quanto ao relacionamento com os alunos, não que a gente vá ser mole como diz a história e deixar eles fazerem o que querem, mas a gente tem sim que ouvir, a gente tem que entender o que se passa. É uma coisa que eu trago do PARFOR é essa possibilidade de refletir o seu devir humano que você não é o mesmo que foi ontem. (TRANSCRIÇÃO - PRÍMULA, 2021)

Na visão de Prímula as aprendizagens mais evidentes foram aprendizagem problematizadora, uma vez que as tarefas emergem no envolvimento com a realidade, criando situações autênticas, realistas, de investigação na e para a própria prática docente. (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45).

Me recordo bem de uma oficina, uma apresentação relacionada as festas juninas, mesmo colegas com a idade avançada não impediu, foi uma dança junina, fui ensaiar com essas meninas (as colegas de sala) cada equipe ficou responsável por uma parte, a minha equipe foi ensaiar com as meninas, outra ficou com o figurino e a outra com a parte da alimentação. Entramos na (UERN) pelas galerias com um colega tocando sanfona e agente atras, teve o envolvimento da turma por completo. Outra aula que me recordo é da produção de materiais didáticos meu grupo ficou responsável pelo livro, um livro gigante para chamar a atenção das crianças, outro grupo confeccionou a sorveteria do saber, o relógio do tempo, não só pessoas da nossa sala, mas de outras salas pediram os materiais emprestados para executar nas salas de aula deles (nas escolas que ensinavam). O interessante era que a gente produzia os materiais para a universidade e depois levava para nossas aulas. (TRANSCRIÇÃO – PAPOILA, 2021)

Transparece na fala de Papoila aprendizagem cooperativa uma vez que aprendeu mediante a prática colaborativa, em situações de interação e diálogo, (ISAIA E MACIEL, 2011, p. 45), por meio de oficina. E construtiva porque as experiências vivenciadas foram adaptadas e levadas para a sua sala de aula.

A partir das falas das participantes também podemos perceber uma significativa “apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério” (ISAIA, 2006, p.

377). As narrativas são banhadas por conhecimentos práticos, que estiveram presentes no percurso da formação, e principalmente, adentraram as salas de aulas das participantes da pesquisa. Após concluir este segundo capítulo, apresento o Capítulo III, no qual enfoco as contribuições, dos espaços formativos e de aprendizagens oportunizadas pelo PARFOR/UERN.

CAPÍTULO III – CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS ENCONTRADOS NOS DIÁRIOS

“A memória constitui (...) o elemento mais rico na redação de um texto, contendo (...) uma massa de dados cuja significação é mais bem alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever”.

Roberto Oliveira

Neste capítulo objetivamos evidenciar, a partir do mais rico elemento presente na redação de um texto conforme Oliveira (1996) na epígrafe que abre o capítulo, as contribuições, dos espaços formativos e de aprendizagens oportunizadas pelo PARFOR/UERN, nas linhas dos Diários Narrativos das professoras-estudantes. Faremos reflexões da itinerância vivida pelas professoras-estudantes, pontuando aspectos da formação em nível superior, da transformação da prática pedagógica e desenvolvimento profissional, a partir do curso de pedagogia no período de 2016 a 2020.

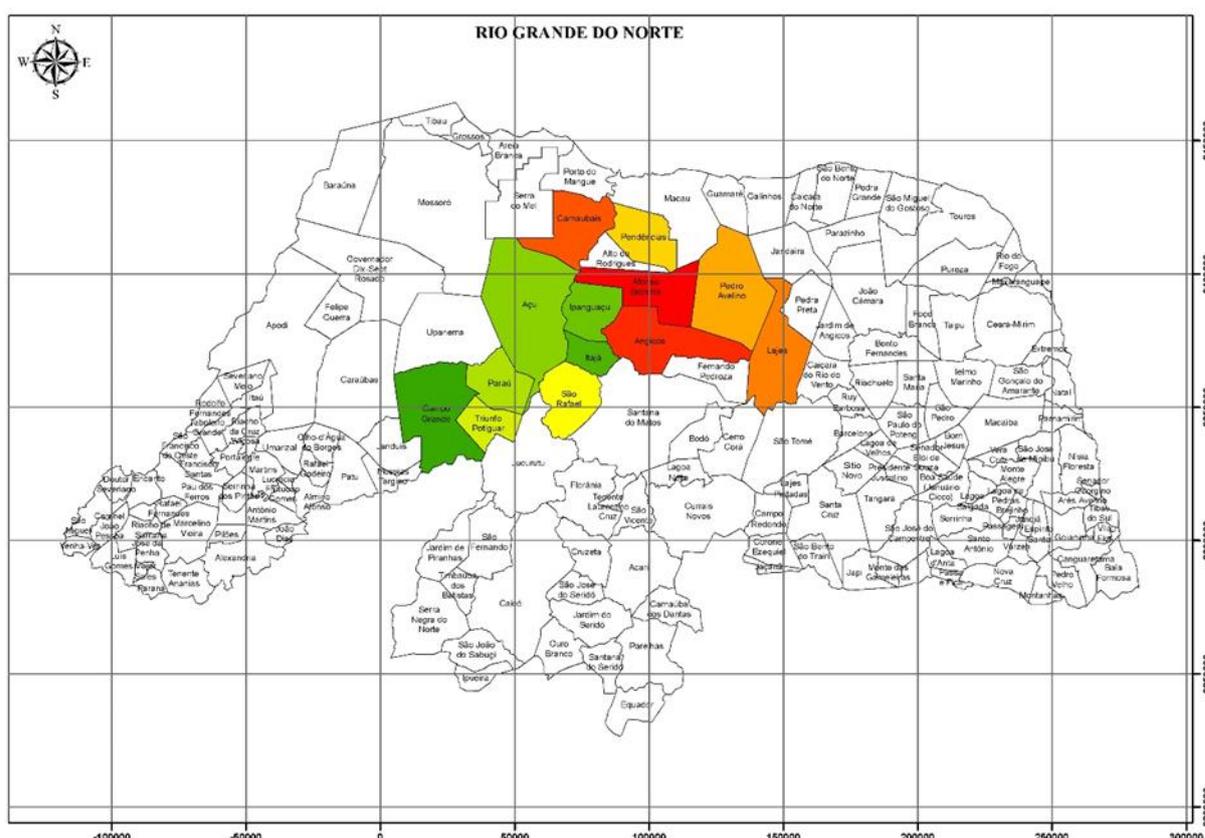
Com base na compreensão sobre o conceito de formação trazido por Imbernón (2009), Garcia (1999), Freire (2005) e Nóvoa (2009) interpreto os Diários Narrativos, dando ênfase para quatro aspectos, que abordarei nos subtópicos a seguir: os conteúdos estudados que mais contribuíram no trabalho das professoras-estudantes; as metodologias mais significativas; os autores e teorias que elucidaram as suas atividades de sala de aula; e avaliação do processo de ensino aprendizagem.

A partir das vivências experienciadas durante a formação no curso de Pedagogia, das leituras realizadas no decurso da presente pesquisa e da interpretação dos Diários Narrativos, extraímos experiências que se entrelaçam fazendo do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN/Assú, um denominador comum na vida das professoras-estudantes que compartilharam saberes, práticas e aprendizagens docentes no coletivo acadêmico. Para tanto, iniciaremos pontuando esse denominador comum através dos termos território, lugar e espaço, com o aporte teórico de Cunha (2008). E em seguida abordamos os aspectos mais ligados as contribuições na formação docente.

Cunha (2008, p. 185) se utilizando das palavras de Lopes (2007, p. 80) conceitua território como “um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção”. O território do Estado do Rio Grande do Norte é, assim, o espaço em

que o grupo de professoras-estudantes se estabelecem, bem como as cidades que se encontram nesse território. O mapa a seguir, compõe o território que habita esse grupo que faz parte do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN/Assú turmas 2016-2020.

Figura 11 – Mapa: Cidades das Professoras-Estudantes do PARFOR/UERN/Assú



Fonte: OLIVEIRA, Santos Jr. (2016, p. 741).

Em pesquisa realizada por Oliveira e Santos Jr (2016) encontramos o mapa do RN com as treze cidades, em destaque, que representam o território estabelecido pelas professoras-estudante do PARFOR/UERN. De acordo com a pesquisa¹² a maioria desse público reside no município de Assú, seguido de Afonso Bezerra e Triunfo Potiguar, tendo Ipanguaçu, Pedro Avelino, Pendências, Angicos, Lajes, Campo Grande, Carnaubais, Itajá, Paraú e São Rafael um menor quantitativo. Como percebemos, a cidade do Assú, sede da UERN, detém o quantitativo maior de estudantes e as demais cidades são circunvizinhas desse município. Ao que reitera Silva (2018, p. 34) “Os egressos de nossos cursos estão presentes na maioria dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte, concentrando-se o maior número na microrregião do Vale do Açu.”

¹² Política de Formação de Professores: implicações e desafios dos estudantes do PARFOR/UERN/Assú. (OLIVEIRA e SANTOS JR, 2016).

Nas palavras de Cunha (2008, p. 185) “lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”, melhor dizendo, lugar “é o espaço preenchido”, “a partir dos significados de quem o ocupa”. A UERN se torna assim, o lugar de formação, uma vez que é possível perceber nas narrativas (auto)biográficas contidas nos Diários Narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN, valores, experiências, reconhecimento e legitimidade desse espaço como formativo. Segundo Cunha (2008),

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentidos ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita. (CUNHA, 2008, p. 185)

Reconhecimento e valorização que podemos perceber no trecho do Diário Narrativo de Prímula (2021) quando assevera que:

(...) a UERN ela propõe isso, ela propõe essa aprendizagem (...) lá no PARFOR existia essa parte da empatia e da humanização (...) do porteiro (...) as meninas da cantina (...) todos os espaços ali foram espaços que contribuíram muito pra formação de todo mundo que passou por lá, independente da função que cada um ocupava. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

A noção de espaço expressa nas linhas do Diário Narrativo de Prímula configura a transformação de espaço em lugar, que de acordo com Cunha (2008) somente “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar”. Assim, no lugar UERN são atribuídos sentidos aos seus espaços, reconhecendo a contribuição para a formação de todos que ali passaram.

Desse modo, no território do RN, no lugar UERN e nos diversos espaços apresentados/identificados no Capítulo II dessa pesquisa, se entrelaçam os caminhos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN. Passamos agora, nos tópicos seguintes tratar dos aspectos mais ligados as contribuições na formação docente. Apropriando-nos da subjetividade presente nos Diários Narrativos pois “Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós” (CUNHA, 2008, p. 185).

3.1 Pedagogia não é simplesmente você ter um canudo e ensinar os meninos a pintar

Na busca pelo denominador comum que entrelaça o caminho das professoras-

estudantes do PARFOR/UERN, quanto a profissão do pedagogo e reconhecimento de sua atividade profissional docente, percorremos as histórias construídas, numa perspectiva de produção de sentidos, perpassada no espaço-lugar da formação.

As participantes da pesquisa têm experiência docente entre seis e dez anos, são professoras da educação básica, atuam na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e EJA. Duas são efetivas uma na rede estadual e outra na rede municipal, as outras duas trabalharam como contratadas em escolas públicas por um tempo e atuam no reforço escolar. Podemos perceber que conhecem a atividade docente, tem experiência na sala de aula, mesmo sem a formação adequada em nível superior no curso de Pedagogia.

Essas informações trazem o tom para percebermos quais as contribuições, dos espaços formativos e de aprendizagens oportunizadas pelo PARFOR/UERN, no que concerne os conteúdos estudados. Como se fazem presentes no dia a dia da prática docente dessas professoras? O antes sem a formação adequada e o depois tendo participado da formação e reconfigurado os seus saberes e fazeres didático-pedagógicos.

Nesse interim, indagamos as participantes sobre os conteúdos estudados no PARFOR que mais contribuem com o seu trabalho docente, ao que responderam:

De forma geral todos contribuíram, mas, destaco algumas disciplinas que tiveram destaque para mim: Didática, alfabetização e letramento, seminário temático II e literatura e infância. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

As atividades de faz de conta, ensinar por meio da brincadeira, as notinhas para ensinar matemática, ensinar passar troco, os valores, trabalhar os produtos para reconhecer as marcas através das embalagens, o pet shop, as disciplinas de português aproveitar uma leitura de uma história para alfabetizar uma criança, matemática, ciências. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Não há como classificar conteúdos específicos que mais contribuem com o meu trabalho. Mas, levando em consideração que, sou professora de Língua Portuguesa nos anos finais, as disciplinas “Alfabetização e Letramento” “Ensino de Língua Portuguesa”, “Linguística e alfabetização” e “Literatura e infância” têm sido muito importantes na organização da minha prática pedagógica e me ajudado a pensar metodologias e objetos de conhecimentos a serem trabalhados em sala. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Hoje para a minha prática as disciplinas que muito me ajudaram as de alfabetização, de literatura, e as disciplinas voltadas para o letramento, ensino de língua portuguesa, as discussões as reflexões dos textos foram muito importantes para a minha prática. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

Os conteúdos sobre sociologia, psicologia, didática, educação infantil educação de jovens e adultos, além das diretrizes sobre as teorias pedagógicas e os teóricos mais estudados, como Piaget e Vigotsky. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Eu fui realmente fazer pedagogia pra suprir essa minha necessidade profissional, mas eu achava que não ia ser tão assim puxado, que não era tanta coisa não. Mas, quando a gente começa, o que eu me apeguei mais foi na parte da alfabetização de tentar entender como acontece o processo de alfabetização, de tentar compreender o que aqueles teóricos que a gente tanto ouvia falar, que eu ouvia falar, bem distante, e

a gente na pedagogia acaba se agarrando com eles né. E aí o que me despertou o entender de que pedagogia não é simplesmente você ter um canudo pra ir, pra uma educação infantil ensinar os meninos a pintar. Eu percebi através destes teóricos, principalmente Vigotsky e Piaget da importância que é um professor da educação infantil ter um curso de pedagogia e ser sensível quanto as teorias desses filósofos e entender o processo de alfabetização, e pôr em prática realmente, estudar quebrar a cuca, e entender o que cada tracinho que o menino quer dizer. O que trago do PARFOR pra minha prática é essa questão da organização da alfabetização, de entender que cada criança tem seu tempo, que existe as fases que a gente tem que entender para poder ter uma prática pedagógica eficiente e eficaz. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

Aprendi a questão do gerenciamento, de como organizar nosso tempo enquanto professor, hora de trabalho para estudo, aprendia a gerenciar melhor o meu tempo, a planejar mais. A planejar de acordo com a realidade, planejar levando em consideração a família do aluno. Antes planejava a atividade do dia das mães como se todo aluno tivesse uma mãe, replaneja agora esse dia com o tema chá da tarde para mamãe ou responsáveis. Cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma. (TRANSCRIÇÃO – PAPOILA, 2021)

Diante aos relatos observamos que as professoras-estudantes indicam alguns conteúdos que acabaram buscando, por afinidade de sua prática pedagógica, a sua prática docente, sinalizando também para uma reconfiguração de suas ações como docentes. Estas professoras, inclusive, indicam suas práticas dentro da sala de aula como espaços de produção de saberes.

Evidente está a ideia de que “o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.” (GARCÍA, 1999, p. 139). Podemos perceber, nos Diários Narrativos, uma formação de docentes que reconhece e valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança. Formação comprometida com o desenvolvimento profissional e implicada por uma constante revisão e renovação de práticas educativas a partir de suas experiências de aprendizagens. Nessa linha de pensamento, Imbernón (2009) assinala a ideia de se pensar uma formação docente que:

[...] privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas. (IMBERNÓN, 2009, p. 48)

Quando Prímula (2021) traz em sua narrativa que “despertou o entender de que pedagogia não é simplesmente você ter um canudo pra ir, pra uma educação infantil ensinar os meninos a pintar” podemos extrair a compreensão de García (1999) do professor como aquele que investiga a sua própria prática, aquele que reflete e autoavalia sua prática, num

constante processo formativo, pois, segundo o autor:

Ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica. (GARCÍA, 1999, p. 183)

Ao que podemos constatar também, na fala de Peônia (2020) quando afirma que “têm sido muito importantes na organização da minha prática pedagógica e me ajudado a pensar metodologias e objetos de conhecimentos a serem trabalhados em sala”. Assim, constatamos uma formação imbricada por reflexão, autoavaliação e uma constante atualização da prática pedagógica dessa professora. Nesse sentido Freire (2005 p. 40) afirma que “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades”.

Percebemos no Diário Narrativo de Petúnia (2021) a presença de metodologias extraídas da vivência nas aulas do PARFOR, quando afirma que aprendeu “ensinar por meio da brincadeira”, “as notinhas para ensinar matemática, ensinar passar troco”, “trabalhar os produtos para reconhecer as marcas através das embalagens”, “aproveitar uma leitura de uma história para alfabetizar”.

Da fala de Papoila emergem entendimentos a respeito da organização e gerenciamento da vida profissional e acadêmica, do planejamento focado na realidade do aluno, e o reconhecimento de que antes não desenvolvia a sua prática de maneira mais acertada. Conforme Freire (1998, p. 43) é a partir da “reflexão crítica sobre a prática” que se pode promover mudanças. Ainda, para o autor (1998, p. 43 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Podemos perceber que as participantes não distinguem com clareza a diferença entre conteúdos e disciplinas. Assim, as disciplinas/conteúdos que mais se destacam nas falas das participantes são: didática, alfabetização e letramento, seminário temático II e literatura e infância, atividades de faz de conta, ensino de língua portuguesa, sociologia, psicologia, educação infantil e educação de jovens e adultos.

3.2 O que o estudante sabe, o que precisa melhorar, aprimorar, para partir dali

No presente tópico abordamos contribuições e reconfiguração da prática pedagógica, a partir das metodologias estudadas e dos autores mais presentes na prática das professoras-estudantes. Para tanto, indagamos as participantes “Quanto as metodologias estudadas quais

as que contribuem na sua prática de sala de aula? Quais autores você leu que ampliaram as suas metodologias de trabalho?”. Diante disso, responderam:

As metodologias que utilizavam de leituras foram muito importantes, logo as que usavam da prática em si, foram mais pertinentes e significativas. Já os autores, Piaget com suas fases do desenvolvimento me auxiliam até hoje. Vygotsky com sua teoria sobre as zonas de desenvolvimento, foi motivo de reflexão durante o curso e ainda me serviu de embasamento teórico para a produção da minha monografia. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

Metodologias: a contação de história, uma história para iniciar o assunto que vou trabalhar, ensinar o alfabeto com as letras vogais de uma só cor, e consoantes de uma só cor, ensinar as vogais e consoantes a partir da história O reino da fada azul e o reino da fada rosa.

Autores: Paulo Freire ele traz muita lição sobre ensinar e aprender, ele fala que ninguém educa sozinho enquanto você ensina ao mesmo tempo você aprende. Piaget traz as fases de desenvolvimento para avaliar o aluno. Vygotsky sobre as fases de desenvolvimento proximal, real. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Petúnia (2021) traz em sua narrativa metodologias que envolve leitura, contação de história, e história para mediar a aprendizagem de conteúdo. Quanto aos autores se destacam, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. A mesma imprimi em seu fazer pedagógico metodologias aprendidas no processo de formação. O que de acordo com Tardif (2012, p. 38-39) “professores, (...) na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

As metodologias utilizadas no curso de Pedagogia que mais me ajudam a organizar o meu fazer pedagógico, a elaborar planos de aulas foram a produção de oficinas, elaboração de sequências didáticas e a organização e execução de planos de aula.

Quanto aos autores estudados durante o curso, fica um pouco difícil classificar os que mais contribuíram. Ao longo do curso de Pedagogia realizei a leitura de muitos livros e textos que eu classifico como excelentes. Mas, eu posso dizer que alguns textos me marcaram. Há escritores e escritores. Há os que tem o dom da palavra escrita; que sabem dialogar com a gente (leitores).

Uma das leituras que me marcou e me ajuda a pensar as minhas metodologias foram os textos do chileno Humberto Maturana, na disciplina Sociologia da Educação. Um dos mais famosos textos do escritor é “A biologia do amor”.

Maturana me levou a compreender que educar e ensinar é conviver em um espaço de respeito às diferenças. Isso porque, o escritor é adepto do pensamento sistêmico, em que, a aprendizagem acontece de forma interdisciplinar e interdependente da realidade, onde nós estamos em constante relação com o ambiente, os objetos. Maturana defende que, ciência, sociedade, subjetividade e amor estão interligados. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Metodologias: as oficinas, os trabalhos de sequências didáticas, eu fiquei mais prática em produzir. Autores: na parte do letramento a Magda Soares, Paulo Freire os livros, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Oprimido. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

Das linhas do Diário Narrativo de Peônia (2020) extraímos metodologias ligadas a elaboração de planos de aula, a produção de oficinas, elaboração de sequências didáticas e a organização e execução de planos de aula. Os autores destacados são Humberto Maturana, Magda Soares e Paulo Freire. Da leitura aos trechos da participante podemos extrair a ideia elaborada por Tardif e Lessard (2007, p. 250), de professor como “um intérprete do que acontece em sala de aula, dos movimentos realizados pelos alunos, suas reações, seus progressos, a partir dos saberes que possui. (...) um leitor de situações”.

Na prática, li bastante Paulo Freire, Jane Paiva, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Antonio Nóvoa, entre outros. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

No PARFOR a gente sempre ver eles produzirem a práxis, eles tentarem trazer a teoria exemplificar com o nosso cotidiano, com aquilo que a gente pode fazer. Eles (os professores do PARFOR) sempre tarem elencando a formação e prática.

Autores: os teóricos da pedagogia principalmente, né, Vigotsky e Piaget, Walon, os autores da EJA Jane Paiva, Libâneo a parte da didática, li muito para poder aprender a ensinar, a organizar a parte didática realmente, a entender como era que eu fazia um objetivo, um tema, o que era que eu queria alcançar com aquilo ali, aprendi a direcionar o olhar até na hora da leitura, com Libâneo eu aprendi isso a organizar a minha visão teórica, a minha visão produtiva, a escrita de organização para que a minha prática tenha sentido, pra mim e pros alunos. Sérgio Hadad, para a educação infantil Emília Ferreiro, Cortella, o Professor Joaquim, Antônio Nóvoa ele traz uma educação humanizada, tratar o aluno como uma pessoa individual que você está ali se dando, passando o que eles precisam entender, o ser professor não apenas por ter um salário no fim do mês, e um título, mas, ser professor pra tentar mudar vidas realmente. Paulo Freire por toda a humanização freireana, né, que é essencial pra gente. Psicologia com Freud o complexo de Édipo e o complexo de Eléctra eu achei bem interessante, e como a gente identificar isso na sala de aula do ensino infantil. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

A escrita de Prímula (2021) traz à tona metodologias que envolvem a práxis o entrelaçar da teoria com a prática. Os autores em destaque são: Paulo Freire, Jane Paiva, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Antonio Nóvoa, Vigotsky, Walon, Sérgio Hadad, Emília Ferreiro, Cortella e Freud. Do Diário Narrativo em evidência podemos perceber “aprendizagem e domínio das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. (...) A formação inicial (...) não realiza suas promessas e força seus professores a inventar seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização”. (TARDIF, 2007, p. 285).

Fazer um relatório de cada aluno, do que ele já sabe e o que vejo que ele tem necessidade. Antes eu chegava e já ia passando o conteúdo, hoje eu paro vejo o que ele consegue, do que ele é capaz, o que ele sabe, o que ainda precisa melhorar, aprimorar, para mim partir dali. Para o trabalho funcionar bem, para o trabalho ficar bom. O autor Paulo Freire sempre me identifiquei muito pela forma, pela maneira que ele passa né, nos seus livros. A simplicidade das palavras. (TRANSCRIÇÃO DE PAPOILA, 2021)

Da fala de Papoila (2021) transparece metodologias que envolve o fazer relatório, o diagnóstico prévio dos alunos. A participante recorda apenas do autor Paulo Freire. Podemos perceber nas linhas narrativas em evidência que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” (TARDIF, 2012, p.36).

3.3 Uma nota não define a capacidade de um aluno

Com intuito de perceber as contribuições do PARFOR no tocante a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, questionamos as participantes “De que forma o PARFOR contribuiu na sua prática de avaliar o processo de ensino aprendizagem?”. Antes de apresentarmos os trechos dos Diários Narrativos destacamos nosso entendimento quanto ao ato de avaliar.

Para compreender a forma como as participantes avaliam, explicito alguns tipos de avaliação com base em Matui (1995): a tradicional, a diagnóstica, a mediadora e a dialógica (as três últimas compreendidas como construtivistas) e, em seguida, traço mergulhos interpretativos nos Diários Narrativos.

Na avaliação tradicional, encontra-se a chamada “pedagogia de exames”, no sentido de fazer uma tarefa para tirar uma nota. Já a avaliação diagnóstica idealizada Luckesi converge com a reflexão sobre a ação realizada, o que conduz à decisão de novas ações e sempre leva à tomada de decisão, pois faz refletir sobre a ação.

A avaliação mediadora, apresenta as seguintes características:

- Dinamização das oportunidades de ação-reflexão;
- Acompanhamento permanente por parte do professor;
- Prática que desafia o aluno para novas questões a partir de respostas formuladas;
- Busca incessante de compreensão das dificuldades do educando;
- Compreensão do processo de cognição: pensar como o aluno e entender por que ele pensa dessa forma; (MATUI, 1995, p. 232)

E a avaliação dialógica, é o tipo de avaliação mais construtivista que temos e subsidia tanto a avaliação diagnóstica como a avaliação mediadora.

Ante o exposto, passamos a apresentar os trechos dos Diários Narrativos, no que

concerne, a dimensão de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Contribuiu positivamente durante todo o curso e a cada aula, nos dando instruções para melhor conduzir nosso trabalho. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

Não dar para avaliar todos os alunos da mesma forma, durante as aulas tem como avaliar, tem que ver várias questões, a convivência da criança com a família, se ela tem ajuda. Não podemos avaliar uma criança que não tem ajuda de ninguém que a única pessoa a ensinar é a professora, da mesma forma que uma criança que tem a ajuda dos pais. As limitações de cada criança. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Emerge na fala de Petúnia (2021) traços significativos da avaliação mediadora uma vez que a participante afirma que “Não dar para avaliar todos os alunos da mesma forma”, o que segundo Matui, (1995, p. 232) se configura na “busca incessante de compreensão das dificuldades do educando”.

Ao longo do curso muito se foi discutido sobre os processos avaliativos em sala de aula, mas, no sétimo período, tivemos a disciplina “Avaliação do processo ensino-aprendizagem” ministrada pela professora Cláudia Tomé. Os textos dessa disciplina foram muito importantes para refletirmos o modo como avaliamos os alunos em sala de aula. Entre eles, recordo-me de três textos que foram muito cruciais para minha autorreflexão: o texto de Cipriano Carlos Luckesi, intitulado “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?; O texto “Já ouviu falar de Procusto?” de Marcos Bagno; e “Autoavaliação: como ajudar seus alunos nesse processo” de Bianca Bibiano.

Posso dizer que, a leitura do mito de Procusto me ajudou muito a refletir e repensar sobre o modo como eu estava avaliando os meus alunos. A simbologia desse mito grego nos possibilita fazer analogias dentro dos processos avaliativos. Muitas vezes, tentamos avaliar todos os alunos da mesma forma, com os mesmos métodos. E quando fazemos isso, ignoramos a diversidade e desrespeitamos os ritmos de aprendizagem de cada um. (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Eu descobri nessa disciplina (do PARFOR) que é possível tirar um pouco a carga avaliativa (do professor) e colocar para que eles (alunos) também se autoavaliem. A metodologia da autoavaliação me ajudou muito. Hoje vez por outra eu peço para os alunos se autoavaliarem. Agora nas aulas remotas ao final da aula eu peço no chat uma enquete, quem gostou da aula? Quem não gostou? Quem não entendeu nada? A partir dessas enquetes eu avalio a minha prática. E começo a planejar as próximas aulas, as próximas ações. Eu prendi isso no PARFOR. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

As linhas narradas por Peônia (2021) transparecem avaliação diagnóstica pois converge com a reflexão sobre a ação realizada, o que conduz à decisão de novas ações, uma vez que a mesma afirma que “começo a planejar as próximas aulas, as próximas ações”. Mesmo a participante reconhecendo a existência de outras formas de avaliar como a autoavaliação, bem presente na sua fala, a avaliação que mais se evidencia é a diagnóstica.

Aprendi no PARFOR, como organizar meu processo didático, tendo por base as orientações compartilhadas nas aulas não apenas pelos educadores, como também pelas colegas, que partilhavam suas experiências, o que veio a aumentar meu leque de possibilidades de efetivação da minha prática. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Eu posso destacar não apenas aquelas que aprende de somativa, qualitativa, formativa, eu acho que o PARFOR ele deixa claro que avaliação não é somente aquele trabalho que o menino vai entregar no final do bimestre, ou aquele número que vai representar o quanto ele aprendeu. Mas, que a gente deve avaliar de uma forma contínua, mas de uma forma contínua de verdade, não é só colocar no papel que é contínua e tascar trabalho pros meninos fazerem não. É a contínua sim dessa realidade que a gente tem hoje, é tá na sala online e ver quem não tá dormindo, quem tá participando, quem aceita abrir a câmera, quem não aceita, quem fala, quem prefere conversar pelo chat, quem prefere conversar no microfone. A avaliação não é somente essa questão da nota no boletim no final do bimestre, mas é todo esse processo mesmo cotidiano de vivência, né, a chamada avaliação contínua de verdade. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

Podemos perceber no Diário de Prímula (2021) a presença da avaliação mediadora quando a participante expressa que avaliação é todo processo cotidiano de vivência, o que vai de encontro ao que Matui, (1995, p. 232) entende por “acompanhamento permanente por parte do professor”.

Avalio a questão da família, tento conhecer melhor a família para poder trabalhar com o aluno, procuro saber a que tipo de família ela (a criança) está inserida. No PARFOR eu aprendi que a gente tem que conhecer é a família primeiramente para depois a gente trabalhar com a criança de acordo com a realidade que ela está vivendo na família. Como trabalho com crianças, trabalho com o sistema de relatório, é dividido em duas partes, o primeiro relatório inicial que é do primeiro semestre e o relatório final do segundo semestre. Como trabalhei com educação infantil eu avaliava, às vezes, até por meio de uma roda de conversa, colocava, por exemplo, um tema aí começava a falar e as vezes começava avaliar antes de entrar no conteúdo eu já percebia que eles tinham uma determinada, um determinado critério em relação ao que eu estava expondo ali. Eu buscava avaliar eles de uma forma que ele nem se quer percebesse que estavam sendo avaliados. Aprendi que uma nota não define a capacidade de um aluno. (TRANSCRIÇÃO DE PAPOILA, 2021)

Da narrativa de Papoila (2021) sobressai avaliação dialógica uma vez que acontece no diálogo da participante com seus alunos, como evidencia em “por meio de uma roda de conversa” diálogo que perpassar toda a prática construtivista e, através deste, o sujeito interage com o mundo. Diálogo que segundo Freire (1980, p. 82-83) “é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. (...) o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

3.4 Tempo de renunciar para conciliar trabalho, maternidade, atividades domésticas e estudo

Nesse tópico tencionamos perceber o entrelaçamento das diversas atribuições do trabalho, universidade, pessoal, familiar e maternal que envolve as participantes da pesquisa, ao passo que as interrogamos “Como você vivenciou o fator tempo durante o curso, para dar conta de suas tarefas diárias?”. Dessa forma, apresentamos as respostas das participantes que através de seus Diários Narrativos se expressam.

Foram quatro anos de renúncias, muitas coisas precisaram ficar para depois, para assim priorizar a minha formação. (DIÁRIO NARRATIVO – PETÚNIA, 2020)

Tive que renunciar um monte de coisa, deixar fazer muita coisa para poder está lá (UERN), o domingo deixou de ser dia para descansar, ia dormir tarde na semana que tinha trabalhos, não dormia direito quando no outro dia tinha estágio, dava uma ansiedade. Um tempo de corrido, tempo de renunciar muita coisa, para poder conciliar. O tempo já era corrido porque tinha a questão de casa, tinha a questão da escola. Na semana que tinha trabalho eu tirava um tempinho no final do dia ou à noite lia o texto, separava as partes que eu queria falar ia fazendo anotações. (TRANSCRIÇÃO – PETÚNIA, 2021)

Nos trechos narrados por Petúnia (2021) percebemos sua força de vontade para permanecer no curso, o colocando como prioridade em sua vida. As renúncias ao lazer, o domingo como descanso, as noites apenas para dormir. Os esforços para conciliar “a questão de casa, tinha a questão da escola”. E a maneira como estudava para a trabalhos da faculdade “Na semana que tinha trabalho eu tirava um tempinho no final do dia ou à noite lia o texto, separava as partes que eu queria falar ia fazendo anotações”. Conforme Nóvoa (1991, p. 11), “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Tendo em vista que, o PARFOR é um programa de formação direcionado a professores já atuantes, acredito que, conciliar as tarefas diárias e profissionais com as aulas do PARFOR não foi uma tarefa fácil para muitos (as).

Ao longo dos quatro anos de formação, eu precisei me desdobrar para dar conta de inúmeras funções sociais: mãe, professora, estudante. E para nós mulheres, o nosso maior desafio é conseguir desempenhar tantos papéis sem anular a nós mesmas.

Organizar a rotina, criar métodos de organização e otimizar o tempo são os únicos caminhos. O que nem sempre é fácil! (DIÁRIO NARRATIVO – PEÔNIA, 2020)

Esse é um quesito que eu ainda trabalho muito na minha vida que é otimizar o tempo. Eu sempre buscava o máximo fazer as coisas lá (na UERN), para produzir, para realizar leitura. Eu sempre me doeí muito, passei por cima do cansaço, enfrentei estresse, sono, mas sempre me doava para chegar no sábado com as leituras feitas.

Eu tinha o apoio chamado mãe, com a educação dos filhos e as questões domésticas. Participei de eventos, palestras, minicursos, formações. (TRANSCRIÇÃO – PEÔNIA, 2021)

Peônia (2021) expressa como ultrapassou suas limitações para conciliar tantas atribuições e as funções sociais, de mãe, professora, estudante sem se anular como afirmar “o nosso maior desafio é conseguir desempenhar tantos papéis sem anular a nós mesmas”. Para a mesma “não foi uma tarefa fácil”, mas, conseguiu organizar o tempo para aproveitar o máximo as coisas que envolviam sua formação na UERN. Venceu cansaço, enfrentou estresse, sono. Teve o apoio da mãe nos cuidados dos filhos e nas questões domésticas. Comprometida com a sua formação participou de eventos, palestras, minicursos e outras formações. De acordo com Freire (1996, p. 51) “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade (...); e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

Como trabalho durante o dia, os dois horários, sempre fiz as leituras e atividades durante a noite e por vezes adentrava nas madrugadas, pois tinha que conciliar trabalho, maternidade, atividades domésticas e estudo. (DIÁRIO NARRATIVO – PRÍMULA, 2020)

Eu só fazia tudo a noite... depois que já está todo mundo jantado nas suas casas, já tudo calmo, aí eu vou pra o computador estudar. É tudo a noite, durante o dia é trabalho, é família, é casa são todas as atribuições a mais que agente tem né. Eu nunca deixei de participar dos eventos, mesmo com essa problemática de tempo, embora a gente não teve muito congresso muita coisa fora, a gente não teve era tudo mais focado lá em Assú. Mas, eu consegui organizar pra estudar, fazer os trabalhos todos a noite e sempre participei de todos os eventos assim, que tavam ao meu alcance eu tava lá. (TRANSCRIÇÃO – PRÍMULA, 2021)

A escrita de Prímula (2021) traz empenho e responsabilidade nos estudos, “nunca deixei de participar dos eventos”. A organização de seu tempo para estudar “consegui organizar pra estudar”. E a superação vencendo o cansaço de um dia de trabalho, com dois expedientes, para fazer “as leituras e atividades durante a noite e por vezes adentrava nas madrugadas”, conciliou assim, trabalho, maternidade, atividades domésticas e estudo. Atitudes que representam oportunidade de atuação como indivíduo transformador. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 1996, p.136).

Foi difícil né, na época eu dava aula de reforço, e ensinava na rede pública de ensino

e as aulas eram à tarde. A diretora me auxiliou bastante, porque na sexta-feira eu dava aula na sexta-feira à tarde e a gente tinha aula (no PARFOR) aí ela (a diretora) negociou comigo, por eu saber cortar papel [risos], sempre quando tinha as festividades eu assumia, para suprir a falta que eu tinha na sexta, eu cobria com outros trabalhos, entende. Na questão dos trabalhos (da faculdade) era realizado mais à noite, madrugada. Na reta final, com a pandemia, as aulas online e a monografia, pra mim, foi muito doloroso porque foi o período que fiquei mais sufocada. (TRANSCRIÇÃO – PAPOILA, 2021)

No trecho narrado por Papoila (2021) apresenta seu esforço em conciliar as aulas na rede pública de ensino, com as aulas no PARFOR, as duas à tarde, para isso, teve que assumir a organização de festividades da escola. Realizava os trabalhos da faculdade a noite e a escrita da monografia foi seu período mais doloroso do curso. Podemos perceber a profissionalidade docente que responsável por sua profissão busca alternativa para conciliar seu trabalho docente. Segundo Garcia (1999, p. 145) profissionalidade “refere-se ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende”.

CONCLUSÃO – VEREDAS PISADAS MARCAM CAMINHOS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa

A dissertação objetiva compreender os espaços formativos e de aprendizagens através dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN. Nessa perspectiva, assumo a limitação de estudos referentes aos espaços formativos e de aprendizagens a partir de narrativa (auto)biográfica de professoras-estudantes do PARFOR.

Este texto partiu de uma hipótese resultante de um questionamento, que me apropriei como ponto de partida: quais espaços formativos e de aprendizagens podem ser identificados no PARFOR/UERN, através dos diários narrativos das professoras-estudantes? Assim, conforme a escolha pela narrativa (auto)biográfica como professora-estudante do PARFOR/UERN, pude revisitar e (re)significar a minha escolha pela docência, considerando toda a trajetória que me trouxe até aqui, e as disposições, que contribuíram para a descoberta de quem sou, os traços que formaram como pessoa e profissional.

No decorrer desta revisão, em alguns momentos cheguei a pensar que a dissertação não tivesse mais fim, pois a cada lida, lembrava de algo que poderia acrescentar. Mas, não podia fazer isso, consciente de que estava me preparando para finalizar o que escrevi ao longo desses mais de dois anos laboriosos em que vivi, me encantei, sorri, chorei, me emocionei, cresci, aprendi. Durante esse tempo, vivenciei uma colisão de aprendizagens que me lançaram para frente, na busca de aprender mais, de crescer como profissional e como pessoa.

O estudo tem como título “Diários narrativos de professoras-estudantes do PARFOR/UERN: espaços formativos e de aprendizagens”. Inspirei-me no método (auto)biográfico, a fim de compreender os espaços formativos e de aprendizagens através dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN, no período de 2016 a 2020.

O método (auto)biográfico oportuniza o conhecimento de si e perpassa por encontros, acontecimentos de vida pessoal e social, atividades, contextos de vida e situações formadoras que concebe a construção da identidade. As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida escritos, centrados na formação, são como laboratórios de compreensão da nossa aprendizagem, do ofício de viver um mundo que está sempre em movimento, em que a existencialidade se encontra em construção (JOSSO, 2010).

Tendo tais ideias subjacentes ao trabalho, elenquei três dimensões: disposições e inspirações da trajetória de vida e formação, espaços formativos e as aprendizagens do curso de pedagogia, contribuições desses espaços formativos e de aprendizagens oportunizadas pelo PARFOR/UERN através de narrativas (auto)biográficas. A primeira dimensão é composta pelas disposições e inspirações da minha trajetória de vida e formação. Nesse primeiro capítulo, no caminhar para si, aprendi que um objeto de estudo é construído a partir das experiências, que nos toca, que nos atravessa, permeado por várias mãos num tecido de retas, rupturas, mas sempre contínuo. Assim, a minha história foi tecida por muitas mãos, como as: dos meus pais, irmãos, familiares, meus professores, amigo (a)s, estudantes, e colegas de profissão, com os quais partilhei do mundo multicolor da docência.

Através das minhas narrativas, tudo isso emergiu de maneira que fui desabrochando ao longo do processo de escrita, dando maior destaque para os momentos – charneira (JOSSO, 2010), como: minha infância e os professores que dela fizeram parte, inserção nos curso de graduação de Pedagogia/PROBÁSICA/UFRN, de Letras/UERN, e de Pedagogia/UERN, as primeiras experiências profissionais, o casamento, entrada como aluna especial e posteriormente regular, no POSEDUC, as contribuições das disciplinas cursadas, os ensinamentos dos professores, os eventos acadêmicos, o estado da arte que foi feito, entre outros elementos que trago na escrita. Isso tudo, fez crescer pessoal e profissionalmente, no sentido de me fazer compreender as disposições e inspirações da minha trajetória de vida e formação docente do ensino básico.

Como segunda dimensão, pontuei os espaços formativos e as aprendizagens do curso de pedagogia. Com o desenrolar do segundo capítulo, inventariei os espaços formativos e de aprendizagens a partir dos Diários Narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN. Para apresentar os espaços formativos configurei-os em dois, a saber, Espaços Arquitetados e Espaços Inusitados, esses compreendem espaços que se tornaram formativos a partir da significação e localização de ações, por parte das participantes. Aqueles compreendem espaços que foram construídos/idealizados próprios para a formação docente. Evidenciei aprendizagens docentes, bem como percebi a existência de espaços formativos subjetivos, as próprias participantes da pesquisa como espaço de formação, para os seus alunos e colegas de turma.

A terceira dimensão da pesquisa foi as contribuições dos espaços formativos e aprendizagens oportunizadas pelo PARFOR/UERN. Neste capítulo três faço interpretação dos Diários Narrativos das participantes da pesquisa, especificamente no tocante a conteúdos, metodologias, a prática de avaliar e ainda trago evidências do entrelaçar da vida pessoal,

profissional, acadêmica, maternal e familiar das participantes.

Deixo em evidência que o método (auto)biográfico potencializou o meu desenvolvimento profissional, no sentido de estar sempre em “[...] atitude de pesquisa, de questionamento e busca de soluções [...]” (GARCIA, 1999, p. 137). Um desenvolvimento que abriu horizontes de possibilidades a serem realizadas, pessoal e profissionalmente.

Pude constatar que a pesquisa contribui para a academia, por acreditar que este estudo pode servir de meio para que a comunidade compreenda as narrativas (auto)biográficas dos discentes como objeto de conhecimento no ensino. Pude perceber que esse método se constitui numa ruptura em relação aos modelos convencionais de investigação nas ciências sociais. Conforme Josso (2010), as práticas de reflexão sobre si, que emanam dos relatos de vida escritos, centrados na formação, proporcionam a formação e a transformação de si.

Indubitável que haveria muita coisa para discutir neste trabalho, porém os limites do tempo e a especificidade deste não o permitiram, no entanto, registro o desejo e necessidade em fazer maiores aprofundamentos sobre o tema, em nível de doutorado. Outra aspiração é a busca de uma futura efetivação, por meio de concurso público, como professora.

A narrativa (auto)biográfica da minha vida como pessoa e profissional, proporcionou-me um conhecimento acerca de mim mesma, como sujeito e objeto dessa pesquisa, e também como ser humano. Cada experiência narrada me fez (re)pensar toda essa trajetória, que foi contar a história da minha existência. Comecei a deslumbrar a beleza de ser o que sou, de possuir uma identidade própria e singular, respaldada, também, nos alicerces da coletividade de pessoas, que fizeram e fazem parte dessa trajetória.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. O.; MEDEIROS, E. A. de. A pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida como método investigativo na pesquisa em educação: entre experiências e trajetórias de professoras no PARFOR/UERN. In: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs.). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017.

AGUIAR, A. L. O.; MEDEIROS, E. A. de. Percursos de formação: experiências e trajetórias (re)significadas nas histórias de vida de professoras no PARFOR. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.121-146, jun./dez. 2015.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES, G. A. A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas. 2015. 149f. **Dissertação** (Mestrado em Música) – UFRN, Natal. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/20977/1/GisleneDeAraujoAlves_DISSERT.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. G. L.; COLARES, A. A. O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): perspectivas para a melhoria na práxis pedagógica. **Revista HISTEDBR Online**, São Paulo: UNICAMPD; Campinas: v. 17, n. 1, p. 308-333, janeiro/março. 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645335/16300>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**. Vol. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. Curitiba, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: www.scielo.br/. Acesso em: 31 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>.

Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, DF, 2017. Disponível em:<
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial - **Manual Operativo**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PARFOR 2009-2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP; v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CARNEIRO, C. R. A experiência formativa na 1ª licenciatura em pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma escola municipal de autazes/AM. 2016. 216f. **Tese** (Doutorado em Educação) – UFAM, Manaus. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5504/5/Tese%20-%20Cristina%20Rodrigues%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARVALHO, C. P. As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional. 2014. 274f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UCS, Santos. Disponível em:
<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/661/2/CRISTINA%20PEREIRA%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARVALHO FILHO, Josué José de. A Formação Docente na Amazônia Ocidental: Uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR. Porto Velho-Rondônia, 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 163 p.

CARVALHO, N.A. As narrativas autobiográficas de professores da zona rural de Baixa Grande-BA. 2010. 61 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Salvador, 2010.

CASTRO, A. M. D. A.; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **A gestão da educação brasileira: políticas e programas**. Natal: EDUFRN, 2015.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHIMENTÃO, L. K. **O Significado da Formação Continuada Docente**. IV Congresso

Norte paranaense de Educação Física Escolar. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em 03/11/2019.

CORRÊA, C. H. S. A dialética de Benjamin como referencial teórico para um jornalismo que dê vez e voz aos pequenos, aos derrotados e aos esquecidos. Universidade Católica de Brasília. **10º Encontro Nacional de História da Mídia**. UFRGS, 2015.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, nº. 3, vol. 12. Set. / Dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>

DAMASCENO, L. L.; SANTOS, C. de A.; NOGUEIRA, D. X. P. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**: perspectivas avaliativas a partir de seus egressos 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/103.pdf> Acesso em 03/10/2019.

DANTAS, M. CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa**. UFPE: Recife, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>>

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia, Corpo, Espaço**. In.: PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.) Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

DICKINSON, Emily. **Poemas Escolhidos**. Tradução de Ivo Bender. Edição Bilingue. Porto Alegre: L&PM, 2008.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

ESMERALDO, M. de S. **Cora Coralina e José Décio Filho**: representações poéticas do espaço e da cidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FERNANDES, A. N. de O. Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas. 2015. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UERN, Mossoró. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938aleksandra_nogueira_de_oliveira_fernandes.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo: UNICAMP; ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. VII – Glossário – Brasília: INEPE, 2006, p. 359-360, 360, 370-371, 371, 373, 373-374, 374, 376, 377, 387.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Rev. Imagens da Educação**. V.1, n.1, p. 37-47, 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/49350569/Comunidades_de_pr%C3%A1ticas_pedag%C3%B3gicas_universit%C3%A1rias_em_a%C3%A7%C3%A3o_construindo_a_aprendizagem_docente_doi_10_4025_imagenseduc_v1i1_12349. Acesso em: 22 jan. 2020.

JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

_____. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS; 2012, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805/16028>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LIMA, N. R. Formação e prática: narrativa (auto) biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte. 2013. 147f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UERN, Mossoró.

Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2011/arquivos/3936nazia_roberta_lima.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

MACEDO, V. P. de. **Formação de Professores no Contexto das Mudanças Educativas**. 2011. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0525.pdf>>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, R. M. A. V. de; CURY, C. R. J. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Distrito Federal: CAPES; Brasília: v. 11, n. 26, p. 1087-1116, dezembro. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571/pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, 1993.

MOTA, M. B. O habitus acadêmico: o curso do PARFOR – URCA, sua influência na ação docente dos alunos-professores. 2015. 201f. **Tese** (Doutorado em Educação Brasileira) – UFC, Fortaleza. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14372/1/2015_tese_mebmota.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

NEVES, C. M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Distrito Federal: CAPES; Brasília: v. 8, n. 2, suplemento 2, p.353-373, março. 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/229/221>. Acesso em: 11 jan. 2020.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. Comunicação apresentada no **1º Congresso nacional de Formação Contínua de Professores**. Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, E. M. SANTOS JR, A. L. Política de Formação de Professores: implicações e desafios dos estudantes do PARFOR/UERN/Assú. 2016, p. 734- 746. In.: **E-book** do 1º Encontro Nacional de Planejamento Urbano e Regional no Semiárido: I ENAPUR-Semiárido [recurso eletrônico] / Organização Larissa da Silva Ferreira Alves, Joseney Rodrigues de Queiroz Dantas, Alcides Leão Santos Júnior. – Dados eletrônicos. – Natal: CCHLA, 2016. 1039 p. Disponível em: < <http://ienapursemiarido.blogspot.com.br/>> Acesso em: 11 jan. 2020.

_____. O Programa PARFOR no Campus Assú da UERN: o perfil e a práxis dos estudantes. 2016. **Anais: IV Semana de Educação do Campus Avançado de Assú/RN**. Assú, 2016. p. 324 – 334.

OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, USP: São Paulo: v. 39 n° 1. pp. 13-37, maio. 1996. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

OLIVEIRA, J. J. G. de. Formação Docente no PARFOR na Visão de Alunos- Professores e Implicações em suas Práticas Pedagógicas. 2016. 143f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UEPA, Belém. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp->

content/uploads/dissertacoes/10/jakson_jos_gomes_de_oliveira.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quattrtet, 2008.

PASSEGGI, M. da C. et. al. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: EDUFRN, 2018.

PEIXOTO, J. P. Contribuições do curso de pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil. 2015. 95f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – UNIVATES, Lajeado. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/969/1/2015JuraciaraPaganellaPeixoto.pdf>.
 Acesso em: 14 jan. 2020.

PEREIRA, F. G. R. Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR. 2014. 72f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UCS, Santos. Disponível em:
<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1661/2/Fabiana%20Golz%20Ribeiro%20Peireira.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PEREIRA, M. E. G. O curso de licenciatura em pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a educação básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA. 2016. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFMA, São Luís. Disponível em:
<http://tede.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1702/2/MariaElinetePereira.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PIRES, J. M. Q. Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de pedagogia/PARFOR – Polo de Igarapé-Miri. 2017. 134f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFPA, Belém. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9487/1/Dissertacao_ProfissionalizacaoMudanc
[aPr%c3%a1ticas.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9487/1/Dissertacao_ProfissionalizacaoMudanc). Acesso em: 14 jan. 2020.

PIVETTA, H. M. F. O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação – Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. Verbete formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. Fundação capes. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Publicado: terça, 12 janeiro 2010 09:53, Atualizado: quarta, 18 dezembro 2019 15:25. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PUJOL, M. S.; FARIAS, G. F.; SEVERO, B. de A. Espaços formativos e a descoberta pela docência: os interditos curriculares. 2018. **Anais: X Congresso Ibero-americano de Docência Universitária: o envolvimento estudantil na educação superior – CIDU**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br//acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/130.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RODRIGUES, D. F. Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia do PARFOR. 2017. 96f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Ensino) - UECE, Limoeiro do Norte. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_daniela_fernandes_rodrigues.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

SANTOS, J. S. W. Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. 2015. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFPA, Belém. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8459/1/Dissertacao_PossibilidadesLimitesCursos.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

SANTOS, J. G. Narrativas de "professoras" de educação infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício. 2013. 189f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – PUC, Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/715/1/Juliana%20Gomes%20Santos.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, F. C. da. O PARFOR no circuito formativo de professores do campus avançado de Assú/UERN. **Revista Geointerações**, Rio Grande do Norte: Departamento de Geografia UERN; Assú: v. 2, n. 2, p. 33-40, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/geointeracoes/article/view/3712/1997>. Acesso em: 21 jan. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, L. L. B. O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018). 2018. 111f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFPA, Belém. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Lena\(1\).pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Lena(1).pdf). Acesso em: 09 jan. 2020.

VALE, S. R. S. do. Singular e plural: histórias de vida de alunos na educação de jovens e adultos. 2010. 50 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

VASQUES, A. L. P. Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e

dispositivos formativos. 2019. 502f. **Tese** (Doutorado em Educação) – UNESP, Rio Claro. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182217/vasques_alp_dr_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 14 jan. 2020.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artemed, 2007.

ZANLORENZI, M. J. O PARFOR e a formação de professores da Educação Básica: o caso do curso de pedagogia da UEM. 2019. 187f. **Tese** (Doutorado em Educação) - UNESP, Presidente Prudente. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191043/zanlorenzi_mj_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 jan. 2020.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada professora-estudante,

Sou Edna Maria de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC-UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, sob orientação da professora Dr.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros, desenvolvo pesquisa dissertativa intitulada DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN: ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS.

Para o desenvolvimento da pesquisa dissertativa, solicitamos sua colaboração, narrando experiências de sua formação docente no Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN/Assú. Nesse estudo, discutimos espaços formativos e de aprendizagens oportunizados pelo PARFOR/UERN, afim de identificar, a partir de suas narrativas, espaços formativos e de aprendizagens vivenciados por você durante a formação no Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN/Assú. Sua colaboração é de suma relevância para este trabalho, ao preenche-lo você estará prestando valiosa informação sobre a política para formação de professores e avaliando a formação recebida na Universidade. Você não precisa se identificar com a finalidade de lhe deixar à vontade em suas respostas.

Cordialmente,

Edna Maria de Oliveira (Mestranda)
Normândia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora)

- () Ed. Infantil
 () Ens. Fundamental
 () Ens. Médio
 () Educação de Jovens e Adultos
 () Gestão – Cargo: () Supervisão () Orientação () Administração Escolar

5 - Local de trabalho: _____

6 – Tempo de atuação no magistério:

- () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos
 () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos

III – SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA NO PARFOR

- a) Como você avalia as aprendizagens e os espaços formativos vivenciados no PARFOR/UERN Assú?
- b) Quais os conteúdos estudados no PARFOR que mais contribuem com o seu trabalho?
- c) Quanto as metodologias estudadas quais as que contribuem na sua prática de sala de aula? Quais autores você leu que ampliaram as suas metodologias de trabalho?
- d) De que forma o PARFOR contribuiu na sua prática de avaliar o processo de ensino aprendizagem?
- e) Como você vivenciou o fator tempo durante o curso, para dar conta de suas tarefas diárias?
- f) Como você tem desenvolvido suas aulas durante a Pandemia da Covid-19? As aulas do PARFOR contribuíram para enfrentar novas realidades de ensino? De que forma?
- g) Descreva uma situação de aprendizagem vivenciada no PARFOR que contribuiu na prática pedagógica, nas ações de sala de aula. (Por exemplo, uma aula que aconteceu no PARFOR).
- h) Descrever outros espaços de formação além sala de aula, o que você compreende sobre espaços de aprendizagem e formação no PARFOR?

ANEXO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTUDO: “DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN: ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS”.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado, que tem como objeto de estudo, Espaços Formativos e de Aprendizagens do PARFOR/UERN Assú. O objetivo geral é compreender os espaços formativos e de aprendizagens através dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na

,

RG:....., CPF:..... nascido(a) em ___ / ___ / ___, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “DIÁRIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PARFOR/UERN: ESPAÇOS FORMATIVOS E DE APRENDIZAGENS”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possa compreender os espaços formativos e de aprendizagens através dos diários narrativos das professoras-estudantes do PARFOR/UERN;
- II) A pesquisa será construída a partir de alguns instrumentos, dentre eles, a escrita de Diários Narrativos e a Entrevista Semiestruturada, realizada de forma remota, por conta do período de

distanciamento social, que nos encontramos, devido a Pandemia da COVID-19.

III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;

V) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Estou ciente quanto aos riscos e benefícios do estudo. Riscos: este estudo apresenta risco de identificação do participante, nesse sentido na elaboração do estudo serão utilizadas codificações, para preservar o anonimato do participante. Benefícios: essa pesquisa pode oportunizar reflexões sobre espaços formativos e aprendizagens do PARFOR/UERN, e suas contribuições ao processo formativo, bem como, proporcionar uma autoavaliação e autoformação.

VIII) No caso de alguma dúvida entrar em contato com a Mestranda Edna Maria de Oliveira pelo e-mail: ednaoliveira@alu.uern.br ou com a Orientadora Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros pelo e-mail: fariasnorma@hotmail.com.

Assinatura da Mestranda

Assinatura do Participante