

Memorial de formação pessoal e desenvolvimento profissional docente: temporalidades, inícios e reinícios

A teacher's personal training and professional development memorial: temporalities, beginnings, and restarts

Amarildo Gomes Pereira¹  0000-0003-2278-1963

Rosa Maria Moraes Anunciato¹  0000-0003-1478-411X

Resumo

A valorização da história profissional implica na compreensão das interações sociais e familiares, das influências culturais e religiosas, bem como dos desafios enfrentados, da aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos ao longo da carreira docente como elementos fundamentais na constituição pessoal e profissional. O objetivo deste artigo, oriundo da tese de doutorado do primeiro autor, é compartilhar e analisar

¹ Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A. G. PEREIRA. E-mail: <amarildog@27@gmail.com>

Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de A. G. PEREIRA, intitulada "Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ". Universidade Federal de São Carlos, 2021.

Apoio/Support: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo nº 404133/20169).

Como citar este artigo/How to cite this article

Pereira, A. G.; Anunciato, R. M. M. Memorial de formação pessoal e desenvolvimento profissional docente: temporalidades, inícios e reinícios. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 28, e236999, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6999>



os caminhos percorridos por um professor com 18 anos de experiência docente na Educação Básica. No processo de constituição do professor experiente, vida pessoal e desenvolvimento profissional se entrecruzam. Ao final, compreendeu-se que a trajetória foi resultado da busca constante por aprender mais e de um trabalho coletivo desenvolvido em um longo percurso histórico. Nesse caminhar são vistas as lutas travadas para superar desafios, as interações e apoios de professores, familiares e amigos, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, formação escolar, acadêmica e atuação profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem de adultos. Docência. Formação de professores. Memória histórica. Trajetória de vida.

Abstract

The valorization of professional history implies understanding social and family interactions, cultural and religious influences, as well as the challenges faced, and the acquisition of new learnings and knowledge along the teaching career as fundamental elements in the personal and professional constitution. Resulting from the first author's doctoral thesis, this article aims to share and analyze the paths taken by a teacher with 18 years of teaching experience in Basic Education. In the process of constituting an experienced teacher, personal life and professional development intertwine. In the end, it was understood that the trajectory was the result of the constant search for learning more and of a collective work developed over a long historical journey. On this path, we see the struggles to overcome challenges, the interactions and support from teachers, family, and friends, the learnings and knowledge acquired throughout life, educational and academic training, and professional practice.

Keywords: Adult learning. Teaching. Teacher training. Historical memory. Life trajectory.

Introdução

A constituição do primeiro autor como professor percorre um longo caminho em termos de tempos e lugares. Assim, as temporalidades podem ser resumidas na docência que tem início nas suas primeiras experiências enquanto estudante, perpassa pela formação acadêmica, pelo início da docência e se estende por toda a carreira profissional. Autores como Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Tardif (2011) defendem a valorização da trajetória histórica como um dos princípios para o estudo e a discussão sobre desenvolvimento profissional docente.

O conceito de desenvolvimento profissional docente se modificou ao longo do tempo, e, se era visto como uma sucessão de eventos de formação continuada, passou a ser entendido em termos mais amplos e processuais (Oliveira; Gama, 2014). Atualmente compreende práticas e experiências de vida e formação que consideram os professores como sujeitos ao se envolverem em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão em decorrência do exercício profissional.

Quanto à escrita da narrativa, Cunha (1997) destaca que por meio dela é possível reconstruir os fatos, ter uma visão mais ampla do seu contexto e atribuir-lhes novos significados. Logo, ao escrever e reescrever a própria história, o sujeito tem a oportunidade de enxergar aspectos de sua vida e atuação não percebidos antes e desenvolver novas aprendizagens sobre eles.

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida (Oliveira, 2011, p. 293).

A utilização do memorial como atividade formativa e instrumento de pesquisa convida os pesquisadores e formadores a configurar os elementos dos dados presentes no documento em uma história que unifica e lhes dá significado, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual sem manipular a voz do seu autor. “O objetivo é revelar o caráter único dessa trajetória de formação e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular” (Lagoeiro; Coura; Oliveira, 2016, p. 390).

A autoria de narrativas autobiográficas, de acordo com Passeggi e Cunha (2013), é realizada por meio de operações da linguagem e compreende processos cognitivos e sócio-históricos através dos quais quem escreve se apropria de suas experiências e vai se constituindo em autor pelo ato de escrita, ao mesmo tempo em que reinventa sua condição humana.

Rememorar sua história de vida pessoal e profissional valorizando as relações estabelecidas com outros agentes e como se deu a sua constituição enquanto professor experiente foi o tema escolhido pelo autor deste trabalho em análise para a escrita de um memorial que narrasse seu percurso como pessoa e professor de História, coordenador pedagógico e coordenador de área e, por fim, diretor de escola, bem como sua trajetória de formação escolar e acadêmica, iniciada nos primeiros anos de escolarização até sua iniciação como pesquisador no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da segunda autora.

O objetivo deste artigo, cuja fonte de dados é um memorial, é analisar e compartilhar os caminhos percorridos desde os primeiros anos de escolarização por um professor com 18 anos de experiência docente na Educação Básica, visando a compreensão das interações sociais, familiares, as influências culturais e religiosas e os desafios enfrentados – superados ou não –, razões pelas quais sua história de vida pessoal e profissional se entrecruzam e resultam no processo de constituição de um profissional experiente.

As primeiras linhas de sua carreira começaram a ser escritas quando ainda era criança e morador de uma fazenda localizada na zona rural do município de Garça (SP) e sua história profissional foi redigida ao longo de seus 53 anos de existência, estando o autor, neste momento, na cidade de Bauru (SP), onde exerce o cargo de diretor de uma escola pública municipal. Ao final, observou-se que sua trajetória é resultado da busca constante por aprender mais e de um trabalho coletivo desenvolvido num longo percurso histórico, o qual será narrado a seguir.

Trajетória e constituição pessoal e profissional docente

É importante destacar que, ao narrar sua história de vida e carreira profissional, o autor o faz a partir do momento e contexto que está vivenciando, bem como das necessidades que tem, das concepções e crenças que possui a respeito da realidade na qual está inserido e do mundo que o cerca.

Para Pillar e Fontes (2014, p. 416), “[...] reconhecer trajetórias é dar existência ao que fez sentido no percurso, é refletir sobre as vivências, relacionar, produzir singularidades, identificar experiências”.

Assim, nessa dinâmica de reconstruir e refletir sobre os eventos, novas aprendizagens são adquiridas, conhecimentos são ampliados e os sujeitos desenvolvem-se como pessoas e como profissionais. A escrita de narrativas autobiográficas é um momento privilegiado para analisar a própria prática e formular novas concepções, novos modos de ver e agir na realidade.

Apoiados em Tardif (2011), entende-se que a constituição do professor é um processo que se inicia quando o sujeito ainda é criança, com as primeiras experiências de vida escolar, e se estende ao longo de toda a carreira docente. Para atuar, em muitos momentos o docente recorre a saberes que são adquiridos e reformulados ao longo do tempo. Escreve o autor: “Uma boa parte dos que sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (Tardif, 2011, p. 261). Assim, tudo o que o professor vive e aprende com seus familiares, amigos e nas relações com outras pessoas influi no exercício da docência.

Sobre o início de sua escolarização, quando sujeito às precárias condições de vida enquanto criança e jovem habitante da zona rural, o autor escreve que o processo pode ser dividido em várias etapas em razão das constantes interrupções causadas, em grande parte, pela demanda de atendimento das necessidades básicas de subsistência suas e de sua família.

Desde criança, o trabalho para garantir o sustento da casa, principalmente com a alimentação, ocupou o espaço da educação escolar, fato que contribuiu para que ele levasse um longo tempo para concluir a formação inicial e começar o exercício da docência. Ao longo dos anos, a narrativa enfoca as temporalidades, inícios e reinícios que são a marca da trajetória aqui analisada, como se pode observar a seguir.

O início da formação escolar do autor deu-se quando ele tinha sete anos de idade, com o ingresso na 1ª série, em 1975. Em síntese, da 1ª até a 4ª série, entre 1975 e 1979, ele estudou na escola da Fazenda Santo André, localizada na zona rural do município de Garça (SP). Em 1987 cursou a 5ª série, em uma escola pública municipal, e de 1988 a 1989 estudou Mecânica Geral em uma escola técnica.

Em 1990, após ter deixado a zona rural para ir morar na cidade de Caçapava (SP), iniciou os estudos em uma escola particular que ofertava o supletivo para cursar a 6ª série. Frequentou a escola durante três meses, mas teve que abandonar os estudos por não possuir recursos para pagar as despesas. De 1991 a 1993, já morando na cidade de Sumaré (SP), cursou a 6ª, 7ª e 8ª séries na modalidade supletivo, em Americana (SP). De 1994 a 1996, cursou o Ensino Médio em Sumaré (SP). O Ensino Superior foi realizado de 1997 a 2001 em uma universidade localizada no município de Bauru (SP). De 2012 a 2013 fez o mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba e de 2017 a 2021 cursou o doutorado na UFSCar.

A trajetória vitoriosa do autor, em que os objetivos foram colocados a cada etapa, após ter vencido cada obstáculo, será analisada a seguir. Serão conhecidos aspectos da singularidade de uma história inscrita no seu tempo e no espaço de 50 anos, desde o final do século XX até hoje, e que dialoga com as histórias de outros professores.

Formação escolar: inícios, interrupções, recomeços, lutas e conquistas de um morador da zona rural paulista dos anos 1970 a 1980

Retornando ao início da história da escolarização do autor, aos 7 anos de idade ele entrou pela primeira vez numa escola, onde cursou da 1ª à 4ª série – que foi concluída estando ele com 11 anos.

Em seguida aconteceu a primeira interrupção nos estudos, que pode ser explicada, em parte, pelo fato de que os investimentos do poder público em educação, nas décadas de 1970 e 1980, não proporcionavam condições para que uma cultura de valorização dos estudos fosse desenvolvida pelos moradores da zona rural. Em nível nacional, os investimentos na democratização da educação escolar não eram suficientes para a oferta do ensino em todas as localidades do país. A zona rural, especificamente, era a mais prejudicada.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no início da década de 1980 a taxa de analfabetismo no Brasil era de 25,41%, e, na zona rural, chegava a 46,21%. Esses dados alarmantes indicam o quanto estava distante uma política voltada para a educação escolar naquela década. Os pais do autor faziam parte desse enorme contingente da população.

Somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 é que a preocupação com a democratização da educação escolar ganhou destaque. O Art. 208 do referido documento prescreve que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de que o Ensino Fundamental passe a ser obrigatório e gratuito, sendo assegurada a oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Oliveira; Oliveira, 1998, p. 120). No entanto, isso indicava apenas sinais de preocupação expressos na Constituição, pois levaria muito tempo para que a realidade fosse transformada ou para que a educação fosse, de fato, democratizada,

A questão da igualdade de acesso implica considerar as profundas e históricas diferenças que tangenciam o modo como o direito à educação vem sendo concretizado no Brasil, pois é incontestável que a Constituição de 1988 permanece distante de uma concretude aos sujeitos que compõem o sistema de Educação brasileiro. Aos filhos e filhas das classes populares, a igualdade de condições e, principalmente, a permanência na escola não se efetivam numa sociedade em que as condições sociais dos diferentes grupos que a compõem são de fato desiguais (Santos; Melo; Lucimi, 2012, p. 7).

Se atualmente a educação escolar no Brasil enfrenta grandes desafios devido à falta de investimentos e vontade política, no final de 1970 e durante todo o percurso de 1980 o acesso à educação escolar não era facilitado e havia um entendimento de que não era importante que os moradores do campo estudassem.

Vivendo nesse contexto, os moradores, de maneira geral, e os pais do autor, em particular, entendiam que ajudar no sustento da casa era mais importante do que dar continuidade aos estudos. Seus pais nunca frequentaram uma sala de aula e desconheciam o domínio das letras e dos números; não possuíam conhecimentos sobre a importância da educação para uma vida melhor. Suas preocupações giravam em torno de garantir o sustento da família.

Dessa forma, o primeiro registro do autor em carteira data de 1º de setembro de 1982, no cargo de Auxiliar de Serviços Gerais, embora já trabalhasse sem registro desde o término da 4ª série, em 1979, quando tinha 11 anos de idade. Aos 14 anos foi “matriculado” na escola do mundo do trabalho; tornaram-no um trabalhador registrado.

Essa primeira interrupção nos estudos perdurou de 1979, quando terminou a 4ª série, até 1987, quando retornou para cursar a 5ª série - um total de sete anos afastado da escola, em uma fase da vida considerada, em uma fase da vida considerada de grande importância para o desenvolvimento físico,

cognitivo e cultural de uma pessoa. Em termos de desenvolvimento humano, foi um período que se estendeu do final, da infância até o início da juventude, já que ele parou os estudos aos 11 anos de idade e retornou aos 20 anos.

O longo período longe dos estudos foi tempo suficiente para levá-lo à perda das aprendizagens escolares e à aquisição das técnicas do mundo do trabalho. Com 14 anos, tornaram-no um trabalhador registrado. Aprendeu todos os ofícios de lavrador: conhecer os segredos da terra, o tempo de semear as sementes, o de reconhecer quando os grãos estão maduros o suficiente para colher, entre outros afazeres, além de ter adquirido o modo de vida, de se expressar e de pensar daquilo que ele viria a ser no futuro: um homem do campo. No exercício dessa profissão, à medida que o tempo ia passando, os saberes do dia a dia como trabalhador passaram a fazer parte cada vez mais da formação dele, e, em contrapartida, as aprendizagens escolares foram, aos poucos, caindo no esquecimento.

A entrada precoce no mundo do trabalho, aos 11 anos, força a identidade de trabalhador a se sobrepujar a outros aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente que poderiam ser potencializados pela escolarização formal. Assim, numa análise ligeira, verifica-se que o autor teve sua infância roubada, seu direito de brincar e socializar com colegas da mesma idade. Aprofundando um pouco a análise, percebe-se uma geração sem acesso a uma base de conhecimentos fundamentais para a participação na sociedade, especialmente, tendo em vista as demandas da complexa sociedade atual, refém de grupos organizados via redes e mídias digitais. O professor continua sua história indicando o momento “charneira”, na expressão de Josso (2006).

Porém, quando o propósito de seguir a carreira de homem do campo estava se sedimentando na vida do autor, surgiram aquelas pessoas que chegam para fazer parte da história de alguém e mudar os rumos de suas vidas: dois seminaristas foram até a fazenda para desenvolver trabalhos de evangelização durante a Semana Santa.

Os seminaristas passavam a semana realizando reuniões. Num dos encontros com os jovens da fazenda, eles falaram sobre a importância dos estudos para as pessoas, principalmente para os adolescentes. Seguindo esses conselhos, o autor se reuniu com alguns colegas para encarar o desafio de voltar aos estudos, tendo o apoio do administrador da fazenda. Assim, após sete anos afastado dos bancos escolares, ele retornou tendo se matriculado na 5ª série, numa escola situada na cidade de Garça (SP).

Como descrito, não bastou o esforço individual, defesa recorrente na ideia de meritocracia – o principal caminho para a ascensão social no discurso neoliberal. Além do esforço, o professor contou com o apoio de outras pessoas e, também, de políticas públicas. O transporte que o levava até a escola (que ficava a 16 km da fazenda) era fornecido pelo governo municipal, e todo o processo de solicitação/organização foi feito pelo administrador da fazenda. É possível citar ainda o fato de os demais colegas não terem desistido.

A permanência nos estudos implicava em acordar às 6h e trabalhar na roça das 7h às 16h30, andar 1 km, embarcar na perua Kombi (velha) às 18h, viajar 16 km, andar mais 1 km até a escola e iniciar os estudos às 19h. Depois de fazer todo o percurso ao contrário, chegava em casa por volta das 23h40 e, no dia seguinte, repetia toda a rotina. Resistir a essa jornada no primeiro ano de retorno foi muito importante. Caso não conseguisse, dificilmente daria continuidade aos estudos. Além disso,

se seus colegas desistissem, ele não conseguiria concluir os estudos, uma vez que não seria garantido o transporte para um único aluno. No ano seguinte, outros jovens se interessaram pelos estudos e o grupo aumentou.

Os desafios, para conciliar estudos e trabalho descritos, fizeram parte dos demais anos de estudos – do curso de Mecânica Geral, da 6ª à 8ª série e do Ensino Médio. Em todas essas etapas, o esforço individual e os apoios coletivos se entrelaçaram. Isso reforça a ideia de que não basta cada pessoa lutar de forma individual para que os desafios sejam superados; são necessárias ações coletivas e políticas favoráveis para que a população (principalmente a menos abastada) possa usufruir do acesso à educação e de outros direitos. Hoje o autor vê as ações afirmativas, as políticas sociais e de inclusão como necessárias para democratizar o acesso aos bens materiais/culturais disponíveis no país.

Embora retrate a dificuldade para superar os desafios de conciliar subsistência e estudos, a quantidade de escolas e cidades elencadas na formação revela a vivência de muitas experiências culturais, com amigos, colegas... Enfim, foram muitas as experiências ao longo desse tempo. As aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento da consciência da importância da coletividade e da capacidade de análise dos fatos com base em diferentes pontos de vista.

No processo de elaboração de seu memorial, o autor se valeu de referências e fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que, no momento da escrita de sua tese, o ajudaram a refletir sobre aspectos do acesso à educação no meio rural no passado, as ações afirmativas na atualidade e conceitos como meritocracia, que, aplicada a uma sociedade excludente como a brasileira, promove a manutenção do *status quo*. Josso (2006) chama a atenção para a construção do “momento charneira” na escrita autobiográfica, quando, por meio de olhares cruzados, o processo da história de vida adquire um novo significado, teorizando-se acerca das lições das experiências que articulam passado, presente e futuro.

Prosseguindo no relato e nas reflexões sobre a constituição profissional docente, após narrar seu processo formativo, o autor retoma a escolha pela docência, e se pergunta: “Como um jovem trabalhador rural, filho de pais analfabetos, desenvolveu o interesse pela carreira docente?” A resposta aparece no desenrolar da narrativa.

A formação acadêmica: novas necessidades, interações e desafios (1990-2000)

O processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados e geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, segundo Gatti *et al.* (2010), observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público, nas quais, uma vez admitido por concurso, o candidato tem a estabilidade garantida por lei.

Gatti *et al.* (2010, p. 11) observam que em vários estudos as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: “[...] o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar

logo certa autonomia financeira". Para as autoras, aparentemente a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho com base em um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse em atuar como professor, mas em busca de recursos para sua subsistência e de sua família.

Essas considerações introduzem a narrativa do autor do memorial e a reflexão sobre a escolha da profissão, marcada pelo contexto, como tratam Gatti *et al.* (2010), e pela influência de professores marcantes (Arroyo, 2011) pela forma como atuavam ou exerciam a profissão (Tardif, 2011), e sobre o desenvolvimento profissional docente (Oliveira-Formosinho, 2009).

A escolha do autor do memorial pela docência, está relacionada, em grande parte, às aulas ministradas pelo professor de História que ele teve no Ensino Médio. Uma das características desse professor era explicar os conteúdos articulando os fatos históricos com os acontecimentos atuais. Essa forma de ensinar ajudava os alunos a compreender aspectos da realidade que estavam vivendo e a encontrar significado nos fatos históricos, além de desenvolver uma visão crítica da realidade.

Quanto aos ideais de vida do autor, até o 2º ano do Ensino Médio, que ele cursou no início de 1995, não passava por seus pensamentos fazer faculdade devido às suas condições financeiras, embora já estivesse consciente (pelos desafios que enfrentara) de que a busca pelo conhecimento era fundamental para ter uma vida melhor. A partir do ano citado, observando como aquele professor se dedicava às aulas, sempre preocupado em relacionar as aprendizagens com as questões sociais da época, passou a desejar de ser professor.

Na época, o autor era um integrante da Pastoral da Juventude e de um grupo de jovens de uma igreja de Sumaré (SP). Os encontros do grupo eram sempre marcados por reflexões e entusiasmadas discussões sobre o papel dos jovens na sociedade. Acreditavam que era dever deles lutar por uma sociedade melhor e que poderiam mudar o mundo. Encontrou nesse professor muitas elucidações em relação ao papel dos jovens na sociedade. Nessa época, ele estava bastante integrado às questões sociais, e aquele professor também era muito preocupado com essas questões. Arroyo (2011) ressalta que o aprendizado de futuros professores vem dos contatos com os mestres que tiveram desde o maternal. O autor entende que sempre foi agraciado com excelentes mestres, mas a motivação maior para a escolha da carreira que seguiu deve-se a esse professor.

Acreditando no possível, em 1997 ingressou no curso de História da Universidade do Sagrado Coração (USC), uma instituição privada localizada na cidade de Bauru (SP). Foram quatro anos intensos de estudos, trabalho e dificuldades financeiras. Nesse período, pessoas como seu irmão, Eduardo, que se sacrificou arcando com as despesas da casa para que ele pudesse fazer a faculdade; as colegas de curso que socorriam-no com vales-transporte e com caronas e os professores que doavam os textos a ele e incentivavam-no foram fundamentais para a realização e conclusão do curso.

Todas essas pessoas (e outras tantas que estiveram sempre auxiliando-o) levaram-lhe a entender que as relações sociais não só contribuem para a formação de alguém, como também são fundamentais para que os sujeitos consigam superar os desafios que surgem em suas trajetórias de vida. Dessa forma, é possível afirmar que as conquistas de uma pessoa são resultado de ações coletivas. Ou seja, as pessoas fazem parte das conquistas das outras, seja por meio de um trabalho prestado, de um auxílio material ou das ideias que ajudam aqueles que estão enfrentando dificuldades a enxergar caminhos e a encontrar saídas.

Além do apoio dessas pessoas, no terceiro ano da faculdade o autor conseguiu a bolsa do Fundo de Financiamento Estudantil. Mesmo com todo o apoio descrito anteriormente, sem essa bolsa não teria sido possível a conclusão da graduação por conta dos altos custos. Incentivos governamentais como o programa mencionado têm sido um fator importantíssimo para que os indivíduos de baixa renda tenham acesso aos estudos em nível de graduação. É sabido que, atualmente, não há unanimidade quanto à importância de programas como esse. O autor, no entanto, entende que não há como não o defender.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, no ano de 2001 o autor recebeu a certificação de licenciado em História. Tornou-se professor. Recordando desde o primeiro dia de aula da 1ª série (em 1975) até a conclusão da faculdade (em 2001), percebeu que 26 anos haviam se passado. Migrou de uma cidade para outra e estudou em várias escolas até tornar-se professor. Em termos de idade, iniciou o ensino básico aos 7 anos e encerrou aos 29, terminando a graduação aos 34 anos. Nesse período, de criança à pessoa adulta, muitas experiências foram acumuladas.

Como explica Cunha (1997), o ato de escrever uma narrativa autobiográfica conduz o sujeito a reviver percursos e a analisar e refletir sobre acontecimentos, o que gera conhecimentos que podem servir como referências para a realização de seu trabalho. Ainda segundo a autora, a escrita permite ao sujeito que escreve se distanciar dos fatos vivenciados e poder “[...] ouvir a si mesmo ou ao ler seu escrito [...] ir teorizando a própria experiência” (Cunha, 1997, p. 4). A forma como a realidade é concebida vai sendo transformada com o passar do tempo, nos embates da vida, nas inter-relações.

Por fim, todo o sacrifício e apoio recebidos ao longo da trajetória do autor precisavam ser valorizados, através do exercício da profissão docente. Dessa forma, chegou o tempo de ele se constituir professor; construir sua carreira, construir uma história em sala de aula – agora exercendo a profissão de docente.

Gatti *et al.* (2010, p.12) indicam que “[...] o desejo de desempenhar um papel na educação também aparece no estudo de Valle (2006), em que os professores interrogados, na sua maioria, se veem como agente de transformação social”. Isso fica claro no memorial quando o autor indica que as aulas ministradas por aquele professor de História que o inspirou, articuladas com as questões sociais da atualidade, iam ao encontro de suas crenças e anseios.

Início da carreira docente: em busca de oportunidades em 2003

Ao relatar um pouco desse percurso, o autor ressalta acontecimentos que marcaram não somente o início de sua carreira, mas também sua constituição como professor experiente. Destaca, como um fator importante nesse processo, as relações que foi estabelecendo com os pares estando ele na categoria de professor iniciante e, depois, de professor experiente.

Apesar de ter recebido a certificação de professor em 17 de janeiro de 2001, o autor só conseguiu entrar numa sala de aula para lecionar em março de 2003. Esse tempo de espera foi angustiante, pois tinha a sensação de que todo o sacrifício não havia valido a pena.

Uma das formas de lecionar era substituindo docentes nas escolas públicas do estado. No momento em que se formou, alguma escola teria que chama-lo para substituir professores ausentes, ou seja, e, pela quantidade elevada de docentes disponíveis na época, muitas escolas resistiam em fazê-lo. O autor

e muitos outros futuros professores percorriam as escolas implorando uma oportunidade, e, de tanto querer, em março de 2003 o “sonho” foi realizado e ele deu sua primeira aula, substituindo um docente em uma aula de geografia para uma turma de alunos adultos numa escola de Bauru (SP) que ofertava o supletivo à noite.

A partir de então, passou a estar disponível para substituir os professores em qualquer escola do estado, e, como previsto, muitas outras escolas passaram a chamá-lo. Relata ter tido a oportunidade de conhecer muitas escolas públicas da cidade de Bauru (SP), cada qual com sua realidade. Essa forma de inserção na docência foi denunciada por Venco (2019) quando trata da precarização do trabalho docente na atualidade. Em sua pesquisa, ele identifica que a remuneração do professor ao iniciar a docência depende de assumir aulas de várias disciplinas e da atuação em muitas escolas. Esse fato foi vivenciado pelo autor ao ingressar na docência. Assim, é possível afirmar que, passados cerca de 16 anos, as condições de trabalho dos iniciantes não mudaram.

Enquanto professor substituto, a relação com os professores experientes era muito distante. Para ele, eles eram como “semideuses”; ele os considerava muito acima da capacidade dele. Recorda-se que, durante todo o período em que atuou como professor substituto teve pouquíssimos contatos com os mais experientes para conversar, trocar ideias ou solicitar e receber apoio.

Quando tinha que ficar na sala dos professores, sua posição era a de ouvinte. Não fazia perguntas e nem as recebia. Ele ouvia as conversas dos demais e, às vezes, percebia alguns olhares em sua direção, como se quisessem dizer “quem é esse aí?”. Seu sentimento era o de quem se reconhecia como menor em conhecimento e experiência. Muitas vezes, entrava e saía da sala dos professores apenas fazendo as saudações do cotidiano.

Houve um episódio revelador do tipo de relação que ele tinha com os professores experientes. Uma professora de História tirou uma licença de duas semanas e ele foi chamado para substituí-la. No dia em que foi à escola, a coordenação comunicou qual seria a sala na qual ele atuaria. Nesse dia, a professora titular também estava na escola, mas ela não quis passar a ele os diários e nem explicar o que estava ensinando. Deixou que ele desenvolvesse a atividade que quisesse, mesmo que isso pudesse interferir na continuidade no que tinha planejado. Nesse dia, ele relata, ficou muito chateado pelo descaso.

Para realizar o seu trabalho, o autor diz ter se orientado pelos cadernos dos alunos. Quando estava já na metade da substituição, um aluno disse a ele que a professora esteve na escola e quis saber se os alunos haviam gostado das aulas. O autor nunca soube se algum professor aproveitou alguma aula que ele lecionou em substituição.

Enquanto professor iniciante, atuando como substituto, a relação estabelecida com os docentes experientes proporcionou a formação da concepção de que aqueles professores eram ou se colocavam como superiores, que não tinham necessidade de dialogar com alguém que estava iniciando. Eles passavam a imagem de profissionais que não tinham dificuldades ou problemas no desenvolvimento do ensino.

A experiência do autor como professor substituto foi curta, já que logo surgiu a possibilidade de assumir uma turma. O autor conta que, numa bela tarde, estando ele em casa à espera de algum chamado para substituir um professor, por volta das 15h tocou o telefone: era uma solicitação da Delegacia de Ensino para que ele assumisse aulas livres na Unidade da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, antiga FEBEM.

A trajetória do autor enquanto professor iniciante destaca elementos, como os expostos na literatura (Corsi; Lima, 2005; Lima *et al.*, 2007; Venco, 2019). O início na docência se caracterizou pelo isolamento; pela falta de orientação, acolhimento e apoio pela instabilidade financeira e incertezas.

A continuidade da narrativa permite inferir que, para se constituir como um professor experiente, o docente necessita de um contrato de trabalho que possibilite que ele saia da precariedade e planeje sua vida financeira, seu processo de formação e seu desenvolvimento profissional.

Professores experientes: percursos marcados por desafios

O autor relata que, chegando à Unidade da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), tanto a coordenação como os demais professores receberam-no muito bem, talvez porque eram poucos os professores que ficavam naquele lugar, então a vaga estava sempre disponível. Falavam-lhe de um professor que, de tanto medo, não conseguiu terminar a primeira aula, tendo entrado e ficado de pé, imóvel, num dos cantos da sala, até que a aula terminasse.

Os primeiros meses de experiência naquela escola, descreve, foram os mais tensos que ele já viveu. Os muros altos, característicos de uma prisão, eram de arrepiar. Dentro das salas, pequenas e com portas de ferros, havia alunos cujas expressões eram de quem não o queriam por ali; um sentimento ruim tomava conta de tudo. Nos dois primeiros meses, ensinar era o que menos importava; a preocupação dele era com sua proteção.

Sobre sua relação com os professores experientes naquela instituição, relata ter vivido apenas um episódio constrangedor. Uma professora experiente levou o um rádio para a sala e, quando saiu, por pressões dos alunos deixou o aparelho. Conta que, quando entrou, os alunos fizeram pressão para ouvir músicas, mas ele disse que não poderiam, pois já tinha preparado uma aula em que o rádio não seria utilizado. Eles ficaram muito bravos. Diante da insistência deles, pediu para o segurança tirar o rádio. A partir daí relata ter ouvido contínuas provocações. Isso fez com que, por dentro, ele vivenciasse um turbilhão de sentimentos, embora, por fora, demonstrasse firmeza. Escreveu na lousa o conteúdo, que não foi copiado pelos alunos e nem explicado por ele, que ficou sentado até terminar a aula. A decisão de não permitir que eles ouvissem músicas enquanto ele desenvolvia a aula foi tomada num flash de reflexão. No momento, ele pensou que, se deixasse o rádio na sala, os alunos de outras turmas iriam querer o mesmo e dificilmente ele conseguiria fazer algo que não fosse do consentimento deles posteriormente. Havia uma “regra”: o que fosse feito de diferente para uma sala, deveria ser feito para todas as outras. Ele estava consciente de que teria muita dificuldade para construir sua autoridade, então, decidiu encarar a pressão e não ceder.

O autor diz pensar que, se fosse um professor com mais tempo de casa, aquela professora não teria deixado o rádio na sala de aula para os alunos ouvirem músicas sabendo o quanto isso poderia deixá-lo numa situação difícil. No fim, no entanto, deu tudo certo; eles não ouviram músicas como queriam e, passados alguns dias, um deles até pediu desculpas ao autor. Essa experiência, ele diz, o deixou fortalecido; dali em diante, foi, aos poucos, conseguindo desenvolver seu trabalho. Tirando esse episódio, a relação com os professores experientes foi muito positiva naquele local. Os professores, de um modo geral, procuravam se unir, e ele diz ter sido rapidamente integrado ao grupo.

Essa experiência contribuiu para que a visão dele sobre os professores experientes mudasse. Aos poucos, diz, foi descobrindo que os professores experientes, que ele imaginava serem “semideuses”, na verdade eram seres humanos: tinham medo, dúvidas, carregavam o peso de ensinar na adversidade. Havia conversas e trocas entre ele e os demais, mesmo ele sendo ainda um professor iniciante. Recorda-se que, durante as discussões e desabafos, eles tinham interesse em ouvi-lo. O autor lecionou naquela escola por um ano e meio, e diz ter sido um período de grandes aprendizagens e fortes experiências.

Após um ano lecionando ali, ele já era considerado “velho de casa”; ou seja, um professor experiente para aquele contexto de trabalho docente. Num lugar onde a troca de professores era muito frequente, em que uns ficavam um dia, um mês ou dois, pois era difícil suportar a tensão, os que ficavam mais de um ano eram considerados “velhos de casa”. Naquele local de trabalho, ele era um professor experiente em pleno início da docência, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento da cultura do local, ao domínio da sala, à condução das situações etc. – o que leva ao entendimento de que, na questão de ser considerado professor experiente, é necessário levar em conta também o contexto e o tipo de trabalho que é realizado.

Após um ano e seis meses lecionando na escola da FEBEM, o autor assumiu, em 2005, uma vaga de professor efetivo na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, tendo como locais de trabalho duas escolas de Ensino Fundamental II onde ministrava aulas de História e Geografia. Quando deixou as aulas na escola da FEBEM, ele diz, teve a sensação de que havia atingido um patamar de professor experiente, pois demonstrava certo domínio, principalmente nas relações com os alunos, e havia conquistado o respeito do grupo ao ponto de desenvolver seus trabalhos com tranquilidade.

Ao assumir as aulas como professor efetivo, procurou aproveitar as experiências que tinha adquirido dando aula na FEBEM, e praticamente transferiu o seu modo de lecionar para aquela outra realidade. O resultado foi catastrófico: o que servia lá não serviu ali. Em pouco tempo se viu perdido e sem rumo. As dificuldades apontadas nas pesquisas sobre professores iniciantes foram vivenciadas por ele naquela nova realidade; elas se diversificaram e se manifestaram de várias formas e ele não encontrava apoio junto à gestão, nem com os professores experientes. Sofria sozinho. Não porque se negavam a ajudá-lo, mas porque, no entendimento dele, ele tinha que superar tudo sozinho; era como se as dificuldades fossem da natureza profissional.

Sentia que não podia compartilhar com os demais que estava tendo dificuldades, que precisava de apoio e orientação. Enfim, não se sentia preparado para buscar apoio e nem para ser apoiado. Acredita que ter consciência das dificuldades encontradas, acolher um apontamento, orientação ou sugestão de outro profissional é um processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a relação dele com os professores experientes foi de silêncio. Não havia conversa entre eles sobre o ensino; eles circulavam pela escola, entravam e saíam das salas, mas – ele diz – parece que havia uma barreira entre eles no que diz respeito a conversar sobre as dificuldades. Dizendo de outra forma: ele não encontrava meios para estabelecer um vínculo de partilhas. Embora não houvesse momentos instituídos para partilhas, às vezes ele observava o trabalho de outros docentes, mais especificamente de duas professoras, e elas eram fantásticas; desempenhavam o trabalho de forma invejável. A escola estava localizada num bairro periférico e as condições em que vivia a grande maioria dos alunos tornava muito difícil o trabalho dos professores. Problemas relacionados à baixa

aprendizagem e à indisciplina faziam com que muitos docentes recusassem trabalhar naquela escola. Contudo, em meio a todas as adversidades, aquelas duas professoras as suas aulas com muita maestria e talento. Explicavam os conteúdos com clareza; não precisavam alterar a voz e nem tirar alunos da sala para resolver questões de indisciplina. Enfim, eram professoras que ele considerava ideais.

Todas essas qualidades observadas despertaram nele interesse e curiosidade. Gostaria de saber como elas conseguiram aquele feito, contudo nunca teve a oportunidade de saber – primeiro porque não tinha coragem de perguntar, e, segundo, porque não havia momentos instituídos para que isso acontecesse. Logo, as experiências dessas professoras, nos primeiros anos da docência dele, não serviram para que ele superasse os desafios que encontrou. Foi possível apenas observar que elas eram superiores em termos de ensino, o que fazia com que ele se sentisse péssimo, pois não conseguia fazer o mesmo que elas. Na maioria dos dias, após o trabalho, ele voltava para casa desanimado e sem ter com quem conversar sobre o assunto. Assim, os primeiros anos foram de muitas dificuldades, a ponto de ele chegar a pensar que nunca seria um bom professor.

As situações descritas acima foram vivenciadas na primeira escola que ele trabalhou, como efetivo, na qual atuou durante um ano. Depois disso, o docente mudou para outra escola, próxima à residência dele.

Nessa escola, já com dois anos de docência como efetivo, ele diz, as coisas também não eram tão boas, pois ele ainda encontrava dificuldades de todos os tipos. No entanto, à medida que o tempo foi passando, as aprendizagens e experiências anteriores contribuíram para que, aos poucos, ele pudesse superar as deficiências e adquirir capacidades maiores. O caminho percorrido até que ele se apropriar dos procedimentos e estratégias para desenvolver boas aulas e para que conseguisse ter domínio da sala de aula foi marcado por muitas tentativas, leituras individuais, participação em cursos de curta duração, palestras e congressos.

As primeiras participações do autor em curso de formação continuada ocorreram três anos após o início da docência, quando a Secretaria Municipal da Educação passou a ofertar semestralmente vários cursos de curta duração aos professores da rede. A não participação em cursos de formação até então justificava-se, por um lado, pela falta de consciência da importância da formação continuada para o exercício da docência, e, por outro, pela falta de oferta e de oportunidades. De um modo geral, havia pouca divulgação de cursos oferecidos por instituições formadoras se comparado com os dias atuais. Naquela altura, além da participação em cursos, ele já procurava ler mais os materiais que ia utilizar; os estudos individuais eram constantes.

De tanto errar, aprendeu que não podia entrar numa sala sem que as aulas fossem muito bem preparadas. Passou a gastar muitas horas lendo e relendo o material. Recordar-se que, numa das férias de janeiro, foi viajar para outro estado e levou consigo os livros didáticos de Geografia para ler tudo o que havia neles. Foi uma forma de aprender os conteúdos e se preparar com antecedência.

As conquistas resultantes dessa postura conduziram-no à prática de participar de quase tudo que era oferecido em termos de formação. Aprendeu a reconhecer a importância da formação, o que culminou com a cultura de trabalho fundamentado e pesquisas e estudos: articulação da teoria e com a prática. Essa forma de entender a docência proporcionou a realização de um trabalho com mais qualidade, explicação dos conteúdos com mais segurança, variação de estratégias, melhor domínio da

sala de aula. A relação com os pares foi sendo melhorada e, a essa altura, ele já gozava de certo respeito. Conversava com os demais professores em posição de igualdade; havia diferenças na forma de pensar, mas elas não impediam o estabelecimento de um bom relacionamento.

Passados cerca de sete anos na docência, deixou a sala de aula para assumir a função de coordenador pedagógico numa escola municipal em que atuava. Novos desafios, experiências e aprendizagens fariam parte da trajetória dele. Num dia, professor de História, e, no outro, coordenador pedagógico, fato que colocou fim à trajetória dele como professor, pois, a partir de então, outras funções foram assumidas.

Coordenação pedagógica, coordenação de área, diretor de escola pública: novos inícios

O processo de acesso à coordenação pedagógica no Brasil varia muito conforme localidade e contextos. Em cada secretaria, estado e região essa função é compreendida de um modo diferente, embora muitas das problemáticas sejam compartilhadas em todo o território nacional (Placco; Almeida; Souza, 2011). Na secretaria, que compreendia a escola na qual o autor atuava, a coordenação pedagógica poderia ser exercida por professores de qualquer área do ensino e a forma de acesso variava de escola para escola, sendo, através de convite da direção da escola a mais utilizada.

A forma de trabalhar que o autor desenvolveu chamou a atenção da gestão da escola na qual ele estava atuando, que, diante da necessidade de compor o quadro da coordenação pedagógica, fez a ele o convite, que foi aceito após alguma reflexão. Assim, após sete anos de docência e se sentindo um professor experiente, assumiu uma nova função: a de Coordenador Pedagógico (CP).

O autor assumiu a função de CP com status de professor experiente; contudo, como um profissional sem experiência. Esse fato leva ao entendimento de que um profissional é considerado experiente em razão da função que ocupa, do papel que desempenha, das experiências acumuladas ao longo do tempo e se realiza com qualidade o que faz.

Estando na Coordenadoria Pedagógica, a relação de respeito e confiança conquistada juntos aos pares precisou ser reconstruída, principalmente junto aos professores experientes. O fato de ele ter sido escolhido não foi compreendido por alguns colegas, e isso já foi o suficiente para que as relações com os demais também fossem de desconfiança e descrédito. No início, a experiência dele como professor não aliviou a forma negativa como foi recebido pelos pares.

Assumir a função de CP por meio do convite feito pela diretoria implicou, logo de início, em desafios e dificuldades que influenciaram seu exercício profissional. Uma das dificuldades estava em não possuir formação em coordenação pedagógica, a qual poderia orientar seu trabalho nessas situações. Até poucos dias antes, ele era um professor que ensinava História e Geografia, mas agora tinha esses desafios pela frente. Ao mesmo tempo, teria que conquistar o respeito dos colegas que, em sua maioria, possuíam mais tempo de docência do que ele, e, por esse e outros motivos, não estavam dispostos a receber orientações de um professor recém-promovido a coordenador.

Diante dessa realidade, para enfrentar os desafios da coordenação, consciente de que trabalho e estudo precisavam caminhar juntos, empenhou-se em buscar cursos específicos voltados para essa

área. Como resultado dessa busca, no primeiro ano de coordenação fez uma pós-graduação em gestão escolar e, no segundo ano, mais precisamente em 2012, entrou no mestrado.

Durante o mestrado pode pesquisar e sentiu-se em melhores condições para exercer a coordenação e conquistar o respeito dos pares. A relação com os professores experientes foi sendo melhorada e o respeito pelo trabalho dele foi, aos poucos, crescendo.

Os estudos em pós-graduação permitiram ao autor, entre outras coisas, enxergar melhor a escola em seus aspectos mais gerais e desenvolver um olhar para as condições em que os professores realizavam seus trabalhos. Salas superlotadas, baixa aprendizagem, indisciplina, falta de recursos, entre outras coisas, prejudicavam sobremaneira o trabalho docente. Estar junto dos professores era uma necessidade que se fazia mais importante do que cobrar relatórios. Apoiá-los na realização do trabalho deles contribuiu para a construção de uma relação mais positiva.

Essa experiência proporcionou ao autor o entendimento de que a busca por conhecimento contínuo é um caminho necessário para o desenvolvimento pessoal/profissional do docente e para a realização de um trabalho de qualidade, e a entrada no mestrado contribuiu para a sedimentação dessa ideia. A experiência adquirida com a prática é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório; contudo, sem estudo contínuo, ela pode ficar limitada a repetições de práticas. A experiência da prática precisa somar-se aos estudos contínuos e a reflexões para converter-se em novos conhecimentos e novas práticas e, conseqüentemente, melhorar o trabalho desempenhado, seja na coordenação, na docência ou em qualquer outra função.

Após quatro anos na CP, já se sentindo um profissional mais seguro nessa função, foi chamado pelo departamento pedagógico para assumir a coordenação da área de História, função na qual deveria, entre outras coisas, coordenar cursos de formação para os profissionais da Secretaria e o desenvolvimento ou acompanhamento de projetos. Entre os profissionais que eram o público-alvo dos cursos, estavam os servidores de apoio da escola, professores iniciantes e experientes, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores. Tratava-se de uma função que exigia um grande compromisso com o estudo, uma vez que teria, diante de si, um público com necessidades diversificadas.

Ao assumir a coordenação de área, voltou à condição de iniciante. Assim, vivenciou muitos sentimentos que são característicos dessa fase. Estar diante de professores como um formador, embora já tivesse essa experiência em formação em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, não era simples. Um dos receios do autor era ser indagado por algum participante durante um curso sobre algum assunto que ele não dominava. Além disso, dar conta de demandas tão diversas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, coordenação pedagógica, direção *etc.* – era um grande desafio. Consciente da importância e da necessidade de aprofundar-se e buscar novos conhecimentos, em 2017 ingressou no doutorado numa Universidade Federal, cuja tese foi defendida em julho de 2021.

Após seis anos exercendo essa função, assumiu a direção de uma escola municipal localizada na periferia da cidade, com desafios diversos. Nessa nova função, as responsabilidades triplicaram e se diversificaram. Se antes ele tinha sob sua responsabilidade alunos e professores, agora tem também uma grande quantidade de profissionais, entre os quais, inclusive, encontram-se funções que ele pouco conhece. Somada a esses fatores tem ainda a responsabilidade de dar atenção aos pais, às questões burocráticas, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, à carreira dos profissionais,

às inter-relações, aos professores, às famílias, à equipe escolar, à infraestrutura da escola *etc.* Enfim, ser diretor é estar em constante atuação e dar atenção a tudo que ocorre na escola e na educação de modo geral. Requer conhecimentos e capacidades que precisam ser adquiridas enquanto o diretor atua. O profissional precisa lidar com suas frustrações e com as de toda a equipe, as dos pais e dos alunos. Nele são depositadas muitas esperanças, e espera-se que suas palavras e ações resolvam uma infinidade de problemas, mesmo os que estão longe de seu alcance. Por outro lado, todos esses desafios tornam os profissionais mais experientes e aptos a continuar caminhando.

A constituição do profissional experiente percorreu caminhos semelhantes ao da formação escolar e acadêmica; foi marcada pela não linearidade, por inícios e reinícios: professor substituto, professor efetivo, iniciante, experiente, coordenador pedagógico e de formação e, por fim, diretor de escola. Gerou um acúmulo de muitas e diversas experiências e aprendizagens, bem como a superação de desafios que, de certo modo, contribuem para uma visão da educação sob várias perspectivas.

Considerações Finais

A escrita de narrativas autobiográficas provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias à medida em que o autor ou autora teoriza a própria experiência. Em um processo profundamente emancipatório o sujeito aprende a produzir sua própria formação. A produção de narrativas autobiográficas demanda disponibilidade, abertura e um exercício de reflexão, e os resultados podem ser potencializados por aspectos ligados à própria estrutura da escrita, que exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento, possibilitando uma formulação mais acurada das ideias que a comunicação oral. A escrita de narrativas autobiográficas como instrumento de formação de professores pressupõe lidar com a rememoração de experiências sentidas como positivas ou negativas. Nesse processo, o significado produzido pela reflexão pode desencadear mudanças e transformações.

No memorial analisado, as temporalidades do vivido (as experiências) e da escrita (a narrativa) se fundem na escrita autobiográfica, que é um testemunho da construção de uma profissionalidade singular e histórica.

O tempo que o autor precisou dedicar aos estudos e a intensidade das interações/superações tiveram impacto profundo na sua forma de ser pessoa, docente, coordenador e, hoje, diretor de escola, bem como na sua forma de encarar os desafios, de ensinar e aprender, de compreender as dificuldades, de valorizar as lutas e as conquistas.

O professor é compreendido como pessoa e profissional que vai sendo constituído na trajetória de vida pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais. Sua forma de ver a realidade em que vive, seu modo de conceber o ensino e as relações estão impregnados de cultura, crença, valores, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo desse percurso.

Muitos dos conhecimentos que o professor possui sobre o ensino e sobre seu papel são adquiridos na sua história de vida escolar e no contato que estabeleceu com outros alunos e com seus professores. Assim, é possível afirmar que a constituição de um docente se dá nas lutas travadas se deu nas lutas travadas para superar desafios, nas interações e apoios de professores, familiares e amigos, nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo desse percurso de vida, da formação escolar e acadêmica.

Olhando sob outra perspectiva, se, por um lado, as constantes migrações impediram que o autor tivesse uma formação ininterrupta, por outro, proporcionaram a convivência com vários grupos de pessoas, favorecendo, nas palavras dele, o contato com várias formas de ver a vida. Hoje, essas experiências auxiliam-no no seu entendimento de que é importante conhecer outras formas de ver e entender a realidade e a reconhecer a necessidade de trabalhar em parcerias, de aprender com o outro.

Quanto à constituição do professor experiente, as reflexões sobre o processo de formação, sobre o exercício da docência, da coordenação pedagógica, da coordenação de área e, por fim, da direção de escola exemplificam os diferentes inícios/reinícios que a carreira docente pode apresentar. Diante disso, é válido destacar que não existe o profissional experiente como categoria única, mas aquele profissional que possui experiências diversas. As diferentes realidades imporão novos desafios e necessidades e, nesse caso, a aquisição de novos conhecimentos e saberes necessários ao trabalho do profissional da educação, seja qual for a função que desempenha, e o tempo de experiência que possui. Essa consciência aparece no memorial analisado como a motivação do autor para estar sempre empenhado na busca por novos conhecimentos e trilhando nesse caminho. Em 2017 o autor ingressou no doutorado na UFSCar, e a pesquisa que desenvolveu no período teve como foco o desenvolvimento profissional de professores experientes em processos de formação continuada na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, tendo defendido sua tese em julho de 2021.

Por fim, vê-se o compromisso profissional reafirmado nas palavras e ações de uma vida dedicada à educação. Nas palavras do autor, "A crença que me levou a escolha da docência continua viva, atuar na educação é um compromisso com a vida das pessoas, com uma nova sociedade".

Colaboradores

A. G. PEREIRA foi responsável pela concepção, escrita, obtenção e análise dos dados, revisão e aprovação da versão final. R. M. M. ANUNCIATO foi responsável pela concepção, supervisão, escrita, revisão e aprovação da versão final.

Referências

- Arroyo, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Corsi, A. M.; Lima, E. F. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professores de séries iniciais. In: Mizukami, M. G. N.; Reali, A. M. M. R. (org.). *Processos formativos da docência: conteúdos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
- Cunha, M. I. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1/2, p.185-195, 1997.
- Gatti, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos E Pesquisas Educacionais*, v. 1, n. 1, 2010.
- Josso, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.
- Lagoeiro, A. C. D.; Coura, F. C. F.; Oliveira, R M. M. A. Percurso de vida e escolarização: análise de experiências formadoras. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 34, p. 253-267, 2016.
- Lima, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, v. 10, p. 138-160, 2007.

- Marcelo, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.
- Oliveira, J.; Oliveira, A. C. F. *A constituição federal de 1988 (Atualizada até a EC 19/98)*. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- Oliveira, R. M. M. A. Narrativas: contribuição para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.
- Oliveira, R. M. M. A.; Gama, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista FAEEBA*, v. 23, p. 205-219, 2014.
- Oliveira-Formosinho, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- Passaggi, M. C.; Cunha, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: Vicentini, P. P.; Souza, E. C.; Passaggi, M. C. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: questões de Ensino e Formação*. Curitiba: CRV, 2013.
- Pillar, A. D.; Pontes, G. M. D. Memórias de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência. *Educação*, v. 37, n. 3, p. 412-422, 2014.
- Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R. R.; Souza, V. L. T. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. (Estudos e Pesquisas Educacionais).
- Santos, J. D. A.; Melo, A. K. D.; Lucimi, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2012, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Valle, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.
- Venco, S. B. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, e00207317, 2019.

Editora responsável: Mônica Piccione Gomes Rios.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Recebido em 4/11/2022, versão final em 14/3/2023 e aprovado em 25/3/2023.