

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O LUGAR DA AUTOFORMAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FORMAL

Rosaliane Lustosa da S. Carneiro[1], Elzanir dos Santos[2]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como estudantes recém ingressos no curso de Pedagogia constroem processos de autoformação em suas trajetórias de educação formal. A metodologia utilizada foi a pesquisa (auto) biográfica, junto a trinta alunas da disciplina Sociologia da Educação I. Ao final do estudo os resultados apontam, entre outros aspectos, a luta destes sujeitos por escolarizar-se e a autoformação do grupo investigado se apresenta, predominantemente, através da superação de dificuldades sócio-econômicas e culturais que se impõem aos seus empreendimentos formativos. Além disso, as estudantes, em sua maioria, indicam em seus projetos a perspectiva de continuar no curso, fazer pós-graduação e atuar na área da Educação. Conclui-se, portanto que elas têm uma intencionalidade explícita quanto ao curso, o que lhes possibilita consolidar sua autoformação e, conseqüentemente, seu engajamento e responsabilização em seus processos formadores na Universidade. A escrita das narrativas lhes favoreceu enxergar-se como sujeito na busca por educação formal.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias, Projetos, Autoformação

ABSTRACT

This study aimed to examine how central freshmen students in the course of Pedagogy build their self-formation processes in the course of their formal education. The methodology research (auto) biographical, with thirty students of the subject Sociology of Education I. At the end of the study results indicate, among other things, the struggle for these subjects to educate and self-formation of the investigated group is presented predominantly by overcoming difficulties socio-cultural and economic developments are necessary to their training. In addition, the students, mostly in their projects indicate the prospect of continuing the course, to graduate and work in the field of Education. It follows therefore that they have an explicit intent on the course, enabling them to consolidate their self-formation and, consequently, their commitment and accountability in their formative processes at the University. The written narratives of their favored see yourself as a subject in the search for formal education.

KEYWORDS :Trajectories, Projects, Self-education

1. INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar os resultados da pesquisa que objetivou analisar como os estudantes recém ingressos no curso de Pedagogia constroem processos de autoformação em suas trajetórias de educação formal. Os objetivos específicos foram: identificar como se apresenta a dinâmica autonomia/dependência nas trajetórias educativas dos sujeitos da pesquisa, observando qual delas predomina; apreender projetos dos estudantes face ao curso de Pedagogia; desenvolver uma reflexão, junto a tais estudantes, sobre seus processos autoformadores, articulando-os às teorias sociológico-educacionais.

A importância desta pesquisa está em contribuir para ampliar o debate sobre a formação humana em geral

e formação docente em particular, pautando-se num paradigma que tem o aprendente como centro e autor de seus processos formadores. Além disso, favoreceu aos sujeitos da pesquisa a possibilidade de uma auto-reflexão sobre como se formam, a partir da articulação entre as margens de autonomia e os constrangimentos sociais, reflexão esta imprescindível para a docência, na medida em que esta deve ter como objetivo a transformação social.

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa (auto) biográfica, na sua dimensão de pesquisa-formação e os sujeitos da investigação foram trinta estudantes da disciplina Sociologia da Educação I, ofertada no 2º semestre do curso de Pedagogia. A partir de um roteiro, os estudantes construíram textos narrativos da sua trajetória escolar, os quais constituíram uma das atividades da disciplina, realizando uma articulação entre as experiências relatadas e os conteúdos estudados na disciplina, dentre os quais Formação Humana, Instituições Educativas, a Relação entre Indivíduo e Sociedade, Autonomia *versus* Constrangimentos Sociais. A turma era constituída de trinta e oito alunos, mas somente trinta (do sexo feminino) devolveu os textos para uso na pesquisa.

O texto aborda inicialmente uma discussão sobre a relação entre o conceito de autoformação, autonomia e projetos. Em seguida apresenta os resultados das análises dos textos narrativos do grupo investigado e, finalmente, pontua alguns achados da pesquisa e sugere alguns encaminhamentos para o trabalho docente com a formação de professores no Ensino Superior.

2. ASPECTOS CONCEITUAIS: AUTOFORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS DE AUTONOMIA E PROJETO

Nesta investigação compreende-se que a formação diz respeito a uma intervenção profunda e global que acarreta no sujeito um desenvolvimento em vários domínios; isto é, físico, intelectual ou moral, bem como uma mudança nas estruturas que correspondem a estes domínios, de tal forma que esse desenvolvimento não se reduz a uma sobreposição às estruturas existentes, mas é integrado a novas estruturas. Assim, a formação pode resultar tanto de intervenções exteriores ao sujeito, quanto de uma intervenção do próprio formando (GOGUELIN, 1970, p.16-17).

Em sintonia com este conceito, está a “teoria tripolar da formação” (PINEAU, 1988) - ancorado na noção dos “três mestres da educação” Rousseau - que articula os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (Idem, p.65-67). Assim os formadores, e adultos em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação.

A autoformação é um dos pólos da formação e institui a distinção deste paradigma de formação, relativamente ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformação, em que o formando é sempre objeto e não sujeito da formação.

Tendo em vista os objetivos delineados para a investigação em curso toma-se ainda como aporte a noção de autoformação - que diferentemente da noção de Pineau, que a circunscreve a um processo consciente - compreendida como uma dimensão que está presente, de forma explícita e/ou implícita, nas aprendizagens que ocorrem em todas as idades; isto é, de crianças, adultos etc. Assim, compreende-se que “aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)”. (CANÁRIO, 2006, p.28). É possível afirmar que nos autoformamos desde a infância, desde as primeiras aprendizagens, uma vez que estes processos só ocorrem se forem dotados de implicação, de uma intencionalidade explícita, ou não, por parte daquele que se forma.

Importa sublinhar que estreitamente ligada à autoformação está o conceito de autonomização. Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela sua formação, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele, pelos outros. Dessa forma, vai libertando-se da submissão às prescrições alheias, toma decisões e realiza escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: sua formação. Essa tomada de decisões e realização de escolhas quanto aos seus processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas em relação com o mundo, e suas escolhas e decisões têm repercussões na dimensão individual e coletiva. Vale destacar que a autonomia, assim como a autoformação, não constitui negação da influência dos outros ou das estruturas sociais. Pelo contrário, ela resulta exatamente da relação do sujeito com o mundo físico e social.

Autonomização, portanto, é entendida, como um modo de estar no mundo que se adquire processualmente (FREIRE, 2006; JOSSO, 1988, 2004, 2006); diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo sua autoria e suas consequências. Essa compreensão abrange também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de autossuperação de atitudes e concepções.

Outra concepção filiada a este paradigma de formação vincula-se ao conceito de coformação, na medida em que se compreende que os homens se educam pela mediação do mundo físico e social. Isto porque

“ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam a partir das relações entre si e destes com o mundo”. (FREIRE, 1992).

Assim, a coformação é uma dimensão da heteroformação, mas diz respeito às aprendizagens adquiridas na relação de interação, de diálogo, de consentimento; nas relações com o outro e a partir do outro, e não com base em relações impositivas e de desigualdades de poder. Essa dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro pode ser formadora. (PIRES, 2000, p.42).

A autonomia está diretamente relacionada com a capacidade e necessidade humana de projetar, uma vez que o projeto expõe, explicita, carrega em si a vontade, por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de constituir uma trajetória que não seja simplesmente resultado dos determinantes exteriores a si. Assim, embora o projeto seja influenciado pelas relações que o indivíduo trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ele traduz o esforço humano por inventar-se, por construir-se como sujeito.

A definição do termo projeto, na sua origem, vincula-se à ideia de “lançar para a frente”, noção advinda da arquitetura, por volta dos séculos XIV e XV. (BOUTINET, 2002). Desde então, embora esta vinculação ao que está à frente ao futuro permaneça, assumiu diversas conotações e abrangências. Hoje é possível falar em “projeto econômico”, “projeto político”, “projeto escolar”, “projeto coletivo”, “projeto individual”, “projeto cultural”, “projeto social”, “projeto formativo”, “projeto profissional”, entre outros. Esta proliferação de adjetivações, que instaura certa confusão em torno da sua definição, resulta da valorização que a sociedade atual atribui ao projeto.

Nesta sociedade, de crescente individualização, de valorização do imediatismo, do transitório e do efêmero, pretende-se que o projeto preencha várias lacunas. Este assumirá conotações técnicas, racionais, precisas, visando-se, na medida do possível, ao controle das mudanças, que se apresentam cada vez mais aceleradas. A busca por soluções rápidas é uma das principais finalidades[3]. Ao mesmo tempo, o projeto pode significar

[...] antecipação de um espaço a ser ordenado, antecipação de uma sociedade melhor, antecipação de um indivíduo perfectível, antecipação de um tempo desejado; voluntarismo e antecipação se colocam a serviço da autonomia buscada pelo indivíduo e pelo grupo, ávidos de provar sua capacidade de gerir mudanças orientadas, em um meio turbulento. (BOUTINET, 2002 p.29).

Apesar de sua valorização, entretanto, nem todos os projetos têm a mesma importância. Nas sociedades capitalistas, os projetos econômicos se posicionam no topo da hierarquização valorativa. Além disso, embora seja incentivada a elaboração de projetos os mais diversos, nem todos os grupos sociais se inserem nesta demanda. Em face das desigualdades sociais, grupos menos privilegiados economicamente são, muitas vezes, impedidos de criar expectativas em relação ao futuro, sendo-lhe reservado viver cada dia como se fosse o último de suas vidas.

Como, porém definir o termo, já que ele assumiu conotações tão diversas? Algumas noções podem ajudar a delimitá-lo. Uma delas é o conceito de antecipação do futuro como horizonte de possibilidades. Toda e qualquer atividade humana implica um horizonte de possibilidades e, portanto, a condição humana é determinada por um constante voltar-se para o futuro. Então,

nós não podemos ser o que somos a não ser projetando o ser; nós não podemos chegar a nenhuma forma de existência a não ser que estejamos voltados para nosso possível, a fim de antecipá-lo. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.364).

Este aspecto pode ser explicado pelo fato de que, se é possível falar de natureza humana, essa pode ser caracterizada pela incompletude, pelo inacabamento, pela falta, uma vez que o homem é marcado por uma herança genética limitada, estando num permanente tornar-se. Desse modo, ele é abertura, possibilidade, o que implica pensá-lo não só como ser que precisa formular projetos para viver, mas ele próprio sendo um projeto (Idem, p.364).

A antecipação do futuro como “previsão” (esta é uma das acepções do termo) pode, então, significar um modo de controlar as incertezas, o desconhecido, o que está por vir; um modo de controlar as mudanças, as quais alteram nossa cotidianidade. Os projetos são, em síntese,

[...] provavelmente, uma forma de exprimir e viver o caráter inacabado de uma criação e de uma criatura que explora suas potencialidades e as possibilidades de seu contexto de vida. Nesse caso, o projeto apresenta-se como uma espécie de passagem entre o conhecido que morre e o desconhecido que ainda não emergiu. (JOSSO, 2006, p.28).

Essa necessidade de antecipação pode traduzir-se em uma capacidade de suspensão, ainda que momentânea, do curso das coisas, tendo em vista conhecê-las em sua evolução, numa tentativa de, caso haja necessidade, alterar o rumo dos fatos. A antecipação está a serviço não só da adaptação humana ao contexto vivido, mas, igualmente, de uma busca de transformação da realidade. Daí ser importante destacar a noção de “estar-no-mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2006), pois o homem define sua existência em interação com o mundo, sendo parte dele.

Ao mesmo tempo, o projeto traduz o fato de que o indivíduo não é fruto, exclusivamente das determinações do meio, mas também resultado da sua autodeterminação, da sua autonomia relativa. Os projetos de um indivíduo, ou de uma coletividade, resultam das negociações operadas entre dois níveis de influências, ou seja, entre o individual e o coletivo, entre mim e o mundo, entre o eu e os outros; entre o que os outros esperam de mim e aquilo que eu desejo ser. Eles expressam o modo pelo qual as pessoas “escolhem” - ainda que de modo condicionado - estar no mundo. Este aspecto inscreve, por sua vez, um paradoxo: o da escolha e da recusa, pois, ao escolher, o sujeito empreende, ao mesmo tempo, uma recusa de outros possíveis. Ao definir o que deseja e o que espera da vida, ele indica sua insatisfação com a realidade posta ou com o que ela lhe aponta.

Assim, é possível qualificar diversas “formas de antecipação” e materialização das escolhas: adaptativas, cognitivas, imaginárias e operatórias (BOUTINET, 2002, p.69/78).

- Antecipações adaptativas: podem se realiza mediante a providência e a previsão. Como o próprio nome anuncia, elas possibilitam ao indivíduo ou grupo os meios de adaptação e precaução - uma vez que antecipam o futuro e suas conseqüências - embora a realização do que virá não dependa, exclusivamente da vontade daqueles. “Antecipações cognitivas”: têm como principal objetivo adentrar o “mistério do futuro”, numa tentativa de desvendá-lo. Elas podem ser de tipo oculto (esotérico), religioso ou científico. As “antecipações imaginárias”: dizem respeito ao que não existe, mas poderia existir em um futuro distante. Os romances de ficção científica são exemplos disso. E, finalmente, “antecipações operatórias”: objetivam não antever, mas realizar um determinado futuro, apoiando-se em determinadas intenções, desejos, sonhos. Elas podem ser de tipo “racional ou determinista”, que se expressam através da delimitação de um alvo, objetivo e/ou plano; de tipo “volitivo”, as quais se referem ao desejo, sendo pouco operatórias, pois consistem mais em prometer sem muito engajamento; de tipo vago ou “parcialmente determinado”: permanecem no nível da intenção, mais como registro mental, portanto, implícita. Tenta-se trazer um futuro desejado, mas que não pode ser demasiado distante, nem muito próximo. Por seu caráter indeterminado, abre possibilidades pouco consistentes de realização do projeto, que necessita ser constantemente retomado.

Portanto, as intencionalidades ou os projetos podem ser relativamente explícitos, conscientes, determinados. Assim, eles implicam diferentes níveis de engajamento por parte daqueles que o elaboram, no entanto, para que eles sejam bem sucedidos, é necessária uma “atenção consciente”, ou seja, que as pessoas estejam engajadas e tenham clareza daquilo que almejam.

As “antecipações operatórias” têm presença marcante em nossos dias devido ao fato de que a necessidade de decidir o futuro e fazê-lo acontecer, é mais premente do que a necessidade de antevê-lo para nos precaver, uma vez que em contexto de mudanças constantes as certezas quanto ao futuro se tornam precárias.

Articulado ao processo de antecipação ganha destaque a dimensão da criatividade, pois ela permite a integração e a subordinação “tanto das aprendizagens, quanto das desaprendizagens^[4], necessárias à realização de qualquer projeto. “O processo criativo está articulado com o processo de antecipação por parte de um sujeito consciente ou subconsciente daquilo que escolheu tornar-se *desde o presente*”. (JOSSO, 2004, p. 256).

Daí a pertinência de que os “projetos formativos” dos adultos em geral e dos professores em particular sejam objetos de uma reflexão realizada por eles mesmos, para que os empreendimentos formativos se tornem, de fato, formação. Entendendo-se “formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa”. (Ibidem, p.29).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS: ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E A BUSCA POR “SER MAIS” ATRAVÉS DA ESCOLARIZAÇÃO

3.1 As Trajetórias Estudantis e a Dinâmica Autonomia/Dependência

A autoformação é evidenciada nas trajetórias das estudantes investigadas sob a forma da relação intrínseca que ela tem com heteroformação, se afirmando na superação de dificuldades, nas decisões e engajamentos

em seus processos formadores, assim como também através da construção de projetos em relação ao curso de Pedagogia. Tudo isso, traduz a luta por escolarização e, conseqüentemente, a vontade por “ser mais” (FREIRE, 2006), o desejo de ir além do que as condições sócio-culturais e econômicas lhes são impostas.

Neste contexto desenvolve-se a autonomia como atributo humano que se delinea a partir da relação que cada um de nós estabelece com as pessoas e com o mundo, isto é através da dinâmica autonomia/dependência. Por isso, muitas das decisões que tomamos e das escolhas que fazemos têm a influência de pessoas, situações e contexto. Assim, nas trinta autobiografias analisadas, dezesseis pessoas reconhecem ter o apoio de suas respectivas famílias em sua trajetória escolar, esse aspecto contribui para o delineamento de sua autonomia, para as tomadas de decisões. Além de possibilitar-lhes um maior incentivo para continuar e concluir os estudos, por entender que a educação é o melhor caminho para obter uma vida melhor. Isto se confirma no relato de algumas estudantes: “Minha vida estudantil começou cedo, pois minha mãe sempre teve essa preocupação em me colocar para estudar, para construir um bom futuro para mim [...]” (dsm); “Eu cresci ouvindo meu pai falar: a gente só consegue algo na vida, um futuro melhor através do estudo. Essa frase foi muito significativa para a minha formação, pois com ela aprendi desde cedo a importância do estudo na vida” [...] (jgbz).

A família e outras instituições se apresentam fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e das decisões que estes precisam tomar durante a vida. No entanto, o desejo de afirmar-se como sujeito que se contrapõe aos condicionamentos sociais, se impõe independentemente do apoio que se recebe até mesmo da instituição social primária. Nessa ótica, um dos sujeitos pesquisados expõe não ter usufruído do apoio da família em sua trajetória escolar.

(...) a minha mãe (...) nunca olhava os meus cadernos e nem ia na escola saber como estava minha notas e meu comportamento, enfim não se importava com meus estudos. É preciso considerar que esse incentivo vindo dos pais, é muito importante para o desenvolvimento dos filhos, (...) la viajar para Maceió, e ansiosa para saber o resultado do Enem, e para aliviar minha ansiedade fui até a casa da minha mãe e comentei com ela sobre o resultado da prova, então ela me disse que meu pai tinha falado que eu não tinha capacidade de passar no Enem. Essas palavras penetraram na minha mente como um furacão, devastando tudo, inclusive as minhas perspectivas de vida e auto-estima. (ffs).

No processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa, alguns professores foram mencionados devido às contribuições que tiveram na formação das estudantes. Dezessete pessoas destacaram a importância dos professores para sua trajetória escolar. Os depoimentos a seguir são ilustrativos “(...) a professora da 4ª série era muito carinhosa, ela me ajudou a superar muitas dificuldades, pois ela transmitia confiança e assim eu não tinha medo de errar, porque sabia que ela não iria me repreender” (ada);

Minha professora percebendo aquelas dificuldades minhas e dos meus colegas de sala, se esforçou e foi a luta para conseguir livros na prefeitura da cidade. Comprou alguns e com isso nos designou a seguinte tarefa: ler um livro por semana, e sempre que chegava a sexta-feira discutíamos e indicávamos para outros leitores. (dsm)

Em contrapartida outros professores são lembrados pelos sujeitos em decorrência de práticas que marcaram negativamente sua formação, nove pessoas afirmaram ter lembranças de professores que não contribuíram positivamente em sua formação, e, sim as desmotivaram em seus percursos escolares. O depoimento a seguir é ilustrativo.

Permaneci 6 anos nesta escola, os professores eram bons, embora a professora da 2ª série, por não ter uma formação para exercer a função de professora, ela era do tipo ‘enrolava’ aula, ou seja, fazia de tudo menos dar aula [...]. A professora da 3ª série era mais exigente [...] teve um dia que ela me magoou muito, pois eu tinha um problema, sempre trocava o “b” pelo “p”. Por isso ela brigava muito comigo, e um dia ela falou de uma jeito que me envergonhou profundamente (ada)

De acordo com os relatos pode-se perceber que o professor possui um papel de extrema relevância na

formação dos sujeitos, contudo, esse papel é dual e difere de acordo com a forma com que eles realizam a ação educativa. O educador pode ser aquele que orienta e auxilia os estudantes a construir seu conhecimento, despertando nestes a curiosidade de ir além dos conteúdos curriculares e buscar cada vez mais conhecimentos. Ao passo que mantém uma relação dialógica com seus alunos, estimula-os a pensar criticamente e a construir a autonomia necessária para decidir os caminhos de sua formação e seu futuro. Segundo Warschauer (2001, p.40) “o papel do professor é abrir espaços para a aprendizagem, para o jogo e para realizar escolhas”. No entanto, o educador também pode ser aquele que direciona os estudantes a um pensar alienante, à acomodação, podendo as expectativas de mudança, fazendo com que tais sujeitos tornem-se reféns de sua realidade e percam o desejo pela busca de “ser mais”.

Nesse sentido, os professores são referências tanto positivas quanto negativas na trajetória de formação dos sujeitos, podendo levá-los a aprendizagens significativas ou a desinvestimentos na formação. Entretanto, um aspecto interessante, em algumas narrativas é o fato de que experiências desagradáveis com professores, ao invés de condicionar as ações das estudantes, impulsionaram o desejo de continuar a luta por escolarizar-se e, ao final, mostrar que conseguiriam superar os contextos desafiantes impostos por aqueles docentes. Isto mostra que nossa formação se desenvolve tanto pelas experiências positivas, quanto pelas experiências negativas.

Portanto, percebe-se que a formação e construção da autonomia ocorrem em face tanto das situações positivas como das negativas, uma vez que, as situações negativas impulsionam os sujeitos, de forma desafiadora, a buscar a transformação daquilo que lhe foi imposto, dando um novo sentido à sua formação. Como afirma Santos, (2010, p. 132), “(...) o que somos resulta das dores e delícias que experimentamos em nossas trajetórias”. Sendo que as experiências negativas podem ser ressignificadas e transformadas em auxílio na formação de atitudes positivas.

3.2. As Negociações entre os Constrangimentos Sociais e a Necessidade de Escolarização

Nossa formação se dá em face das negociações entre nossos desejos e as imposições do contexto sobre nós. Sendo que a dimensão da autoformação se consolida na medida em que buscamos nos afirmar frente a tais constrangimentos sociais. Assim, outro aspecto destacado nos textos narrativos diz respeito a condicionamentos impostos aos percursos escolares. Eles são relativos a deslocamento, ao desafio de conciliar os estudos com outras responsabilidades, como também dificuldades vinculadas ao descompasso entre o “capital cultural” de origem e aquele que veiculado pela escola.

Nesta ótica, oito pessoas afirmam ter enfrentado dificuldades com relação à locomoção e falta de transportes adequados para se deslocar de suas residências até as escolas e até mesmo à universidade, porém não se intimidaram diante desse obstáculo. Os depoimentos a seguir confirmam isto: “[...] eu morava na zona rural e tinha que percorrer dois quilômetros, a pé, todos os dias para chegar em um sítio vizinho e lá pegar o transporte para a escola” (ema);

Em 2003 foi um pouco mais difícil pois, tinha que ir a pé ao meio dia eram dois quilômetros, até a escola. No ano seguinte tive que continuar estudando agora ia para a cidade de caminhoneta.

Em 2005 não mais de caminhonete, mas de pau-de-arara, o carro quebrava e tinha que vir a pé para a cidade. Eram seis quilômetros.(ris).

Este aspecto ilustra uma realidade comum às populações que moram em contextos não metropolitanos, em que o número de escolas é reduzido e a ausência de transporte adequado impera, contribuindo para dificultar as condições de escolarização destes segmentos sociais e, portanto, a democratização da qualidade do ensino. Tais condições se estendem para o ensino superior, particularmente no contexto atual de expansão do ensino superior ao interior do país. No Campus de Cajazeiras/PB (Centro de Formação de Professores/Universidade Federal de Campina Grande), *lócus* da pesquisa, estima-se que aproximadamente 80% dos alunos vêm de outras cidades, conforme depoimento:

Finalmente chegou o primeiro dia de aula na universidade, a primeira dificuldade que encontrei: como vir todos os dias para Cajazeiras?... Já que morava no Sítio e não tinha como ir e vir todos os dias para casa.(dsm)

Este é um contexto que não pode ser desprezado e que demanda reflexões acerca das suas implicações para a democratização do ensino superior a tais populações.

Outro fator elencado por quatorze estudantes diz respeito à dificuldade no processo de socialização dos conhecimentos, isto é, a apropriação dos conteúdos e habilidades ensinados na escola e na Universidade. Dessa forma, onze delas apontaram estes entraves durante o Ensino Fundamental ou Médio, e três, no Ensino Superior. Os depoimentos a seguir são reveladores: “Foram anos difíceis comecei a me dar mal na escola, tinha dificuldade de aprender os conteúdos, estava perdida no meio de tanta gente” (ja);

Estava eu lá naquela escola fazendo o pedagógico e logo nas primeiras semanas percebi o peso das disciplinas e eu não tinha conhecimento com que pudesse acompanhar os conteúdos, principalmente nas disciplinas de matemática e química. (mrba);

Quando entrei na faculdade já sabia que não iria ser fácil, enfrentei várias dificuldades como, por exemplo: quando tirei 2,5 na prova. Na primeira síntese quase enlouqueci, não conseguia desenvolver. (mb).

Significa afirmar que quase cinquenta por cento do grupo pesquisado, teve alguma dificuldade em relação àquela que constitui a razão da existência da instituição escolar: a socialização dos conteúdos acumulados na história da humanidade. Este fato ilustra um dilema bastante recorrente entre alunos provenientes das classes menos favorecidas social e financeiramente, isto é, o descompasso entre a cultura de origem e a cultura difundida pela escola. Isto porque, segundo Bourdieu (1989), a linguagem e conteúdos que ela transmite são próprios da classe dominante e, portanto, distante daqueles que fazem parte do cotidiano das classes populares, daí a dificuldade destes segmentos conseguirem êxito escolar.

Foram mencionados ainda, por sete participantes, problemas financeiros como aspecto limitador na sua formação, conforme depoimento a seguir:

[...] não tinha como sequer comprar um caderno, as dificuldades eram grandes, pois meus pais e minha mãe não tinham emprego para nos dar melhor qualidade de vida... A maior dificuldade no ingresso do curso de pedagogia foi à falta de dinheiro para as Xérox, para a viagem e o transporte. (flc).

As condições economicamente desfavoráveis compõem, portanto, o quadro de limites que dificultam o empreendimento formativo das estudantes.

Outros aspectos são elencados como condicionantes sociais ao empreendimento da formação escolar. Cinco das estudantes afirmam ter interrompido por algum tempo seus estudos em virtude de dificuldades referentes a responsabilidades familiares por ter que cuidar de irmãos, trabalhar com os pais, ou precisar cuidar dos filhos. Afastaram-se e depois de algum tempo decidiram voltar a estudar e, segundo elas, pretendem continuar estudando. Vale destacar que esta realidade afeta principalmente as mulheres, uma vez que elas necessitam cada vez mais cumprir, além de suas responsabilidades tradicionais (educação dos filhos e atividades domésticas), as atribuições com os estudos e o trabalho fora de casa, na busca por ter espaço na vida pública.

Pode-se perceber, dessa forma, que para muitas mulheres, especialmente aquelas pertencentes às camadas populares, os projetos formativos e profissionais ainda são adiados, em detrimento do projeto familiar. É o que demonstra a estudante a seguir: “passei a me dedicar então, apenas com a educação dos meus filhos, sem nunca deixar, no entanto o hábito da leitura e da aprendizagem, (durante esse período, fazia a noite todos os cursos de formação da minha igreja)” (osa). É interessante notar que o segundo depoimento evidencia que apesar da sua autora ter pausado sua educação formal, ela recorreu a processos educacionais não escolares, demonstrando uma “vontade de formação”, uma determinação para empreender sua formação, ainda que na modalidade da educação não escolar. Outro depoimento ilustra a condição e as dificuldades que crianças de meios populares ainda enfrentam para se escolarizar: “[...] tive que assumir, ainda cedo, responsabilidades e obrigações, como ajudar minha mãe a cuidar dos meus irmãos”. (jgb).

Importa ressaltar, a partir do exposto que, apesar dos desafios com os quais se defrontaram as participantes da pesquisa, todas elas deram prosseguimento aos seus estudos. A justificativa para tal pode estar no fato de que apesar do descrédito que a escola enfrenta, na atualidade, ela ainda é

depositária da possibilidade de ascensão social ou da melhoria das condições materiais de existência.

3.3. Os Projetos em Relação ao Curso de Pedagogia

O desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito à tomada de decisões, vai se consolidando na vida dos sujeitos na passagem para a vida adulta, pois a própria definição do termo “adulto” – apesar da dificuldade contemporânea de sua definição – ainda está relacionada à capacidade de fazer escolhas, assumir responsabilidades e decidir. Para muitos a formulação do projeto profissional é um dos aspectos que marca o ingresso nessa fase da vida. O projeto é a construção de um desejo dos sujeitos enquanto atores de sua história, no qual estes irão traçar estratégias que os auxiliem a alcançar seus objetivos. Segundo Santos (2010, p.71) o projeto expõe, explicita, carrega em si a vontade por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de construir uma trajetória que não seja simplesmente resultado das influências dos determinantes exteriores. Desse modo, os sujeitos são capazes de projetar aquilo que almejam e podem interferir no curso dos acontecimentos direcionando-os para as finalidades que definiram para si. Evidencia-se dessa forma, que a sua trajetória de formação e construção da autonomia não é fruto apenas das situações de estímulos do meio, mas, parte de sua capacidade de projetar, de “lançar para frente” (BOUTINET, 2002) e antecipar o futuro. Nesse sentido, o projeto profissional, começa a se concretizar através da escolha do curso que habilitará o sujeito ao exercício da futura profissão. Essa escolha tem um significado marcante especialmente para os filhos das classes menos favorecidas economicamente, que dependem predominantemente desta formação para ter possibilidades de ascensão social. Para a escolha do curso de Pedagogia onze pessoas afirmam ter ingressado no curso de Pedagogia por “decisão própria”, após fazerem um diagnóstico dos possíveis cursos. Os depoimentos seguintes confirmam isto:

Meu ingresso no curso de Pedagogia foi um sonho, pois era algo que eu desejava, já que foi uma escolha própria, pois eu tinha certeza que era o que eu realmente queria, tanto é que quando fiquei sabendo do resultado e que eu tinha sido aprovada fiquei muito feliz e agradei muito a Deus por ter realizado esse sonho. (jgbz).

(...) Me inscrevi na UFCG para Pedagogia, pois desde criança o meu sonho era ser professora, e ninguém me influenciou sobre isso, pois sempre tive o sonho de ser professora, pois a carreira que eu mais admiro é o do professor. (adgs)

Dentre os participantes da pesquisa, dezessete pessoas afirmam o desejo de atuar na área ou continuar atuando na mesma. Como mostram em seus relatos: “O meu maior projeto profissional na educação é trabalhar na educação infantil, pois dessas crianças irá sair o futuro do nosso país”. (flc); “[...] E no decorrer dos meses tinha cada vez mais a certeza que, ser pedagoga faz parte do meu projeto de vida, pretendo então trabalhar no âmbito educacional, como professora, ou talvez como gestora, mas a docência é o que realmente se identifica comigo”. (ffs);

Pretendo concluí-lo (o curso de Pedagogia), pois a cada dia que passa eu me identifico mais com ele. Pretendo também futuramente fazer uma especialização em Psicopedagogia e quem sabe até um Mestrado. Enfim quero trabalhar na área da educação e ser uma professora diferente dos que eu tive. (IG)

Desta forma, a autoformação dos sujeitos se constrói na medida em que os aprendentes se engajam, investem e tomam decisões em face de seus processos formadores. Portanto, a decisão por continuar no curso e a intencionalidade de investir nos estudos de pós-graduação na área, pode levar tais estudantes a um maior engajamento na sua formação, desde o início da graduação, e, assim, pode ajudar na construção da identidade docente.

3.3. A Construção das Narrativas e Autoformação

Finalmente o último objetivo da pesquisa voltou-se para a formação das estudantes enquanto

realizavam a escrita de si, através da reflexão sobre seus percursos formativos. Para ter acesso ao que foi formativo na escrita das narrativas solicitei que as participantes avaliassem os aspectos positivos e as dificuldades enfrentadas no processo. Assim, das trinta estudantes vinte e cinco fizeram a avaliação, vinte e quatro ressaltaram que foi bom realizar o trabalho, mesmo apontando dificuldades. Dentre estas, o que predomina é a articulação com os textos estudados na disciplina Sociologia da Educação I. Isto pode ter como justificativa o fato de que esta habilidade não é das mais fáceis de ser desenvolvida, e requer que seja aprimorada ao longo do curso, sendo esta a primeira experiência da turma que cursava, na época da pesquisa, o segundo semestre. Isto evidencia a necessidade de ampliar as oportunidades deste tipo de trabalho para os alunos, uma vez que seu fundamento é o desenvolvimento da capacidade de teorizar as experiências vividas, isto é, articular as teorias já formuladas com suas práticas.

Ao qualificarem os aspectos positivos as estudantes evidenciaram a oportunidade de reflexão acerca de suas experiências, pois não fazem isto com frequência.

Além disso, a atividade de construção das narrativas sobre seus percursos escolares possibilitou para muitas das estudantes enxergarem-se como “sujeito da sua formação” (SANTOS, 2010), na medida em que a escrita autobiográfica favoreceu a visibilidade das conquistas, dos feitos, das superações e das intencionalidades em suas trajetórias. O depoimento a seguir é ilustrativo: “Foi bastante positivo fazer esta autobiografia da minha vida estudantil, pois relembrei momentos que me ajudaram a chegar até aqui e aumentou ainda mais a minha força para continuar esta trajetória, me dedicando sempre mais”.

Nesta ótica, a escrita das narrativas escolares constitui-se um momento de formação, pois no momento em que escrevem suas histórias os sujeitos vão delineando formas de compreender-se, assim como compreendem os outros sujeitos que participaram, direta ou indiretamente, de seus processos formadores. Desse modo, as pessoas vão se construindo e assumindo-se enquanto sujeitos, quando se tornam atores no meio social, modificando-o quando este os condiciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, vale pontuar alguns aspectos analisados até o momento. O primeiro deles se refere ao fato de que as estudantes ora investigadas evidenciam em suas trajetórias que a formação efetivamente se dá na relação com os outros e com o mundo, quando destacam o papel que a família, amigos e professores tiveram na constituição de seus projetos escolares. Sendo que até as mesmo experiências desagradáveis ou negativas foram positivadas, impulsionando-as a dar continuidade a sua formação escolar.

Em segundo lugar, vale destacar que este grupo demonstra um “desejo de formação”, uma vontade de “ser mais” quando relatam que apesar de se deparar com diversos condicionamentos sociais, econômicos e culturais decidiram enfrentá-los e continuar os estudos, pois parecem acreditar que o projeto de ter uma vida melhor está depositado na educação formal.

Outro aspecto ressaltado, pela maioria das estudantes é a identificação com o curso de Pedagogia e as intencionalidades de atuação na área e de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. O grupo, portanto, indica uma forte identificação com o curso. Aspecto que merece ser objeto de reflexões para nós formadores de formadores, pois a partir do conhecimento das expectativas dos nossos alunos - futuros profissionais da docência - podemos orientar nosso trabalho, tendo em vista contribuir na consolidação do sentimento de pertença à profissão docente, por parte deles. Além disso, não podemos ignorar que a dimensão da autoformação - como a capacidade de superação de obstáculos, de decisão, de responsabilização e de engajamento face aos processos formadores - está sempre presente nas trajetórias dos aprendentes, ainda que a maior visibilidade esteja nos processos de heteroformação, isto é, aqueles exclusivamente pensados por outros.

Impõe-se, portanto, a necessidade de que as agências formadoras insistam na criação de contextos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade autoformadora dos estudantes. Uma das possibilidades que se apresenta para vislumbrarmos isso é o trabalho com a (auto) biografia na medida em que ele favorece, dentre outros aspectos, a produção de conhecimentos acerca das subjetividades e potencialidades dos aprendentes, como demonstrado pelas estudantes, quando avaliaram aspectos positivos da escrita de si.

AGRADECIMENTOS:

Ao PIVIC/CNPq e à minha orientadora pela dedicação, atenção e disponibilidade.

REFERÊNCIAS

- BOURDEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola Tem futuro? Das incertezas às promessas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOMBERGER-DELORY, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, maio-ago., 2006.
- MOMBERGER-DELORY, Cristine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- GOGUELIN, Pierre. **A formação contínua dos adultos**. Portugal: Europa-América, 1970.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRGS, 2006.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.
- PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo dos contextos e processos de formação de novas competências profissionais**. Coleção Pensar Educação, nº 19. Portugal: Ministério da Educação, 2000.
- SANTOS, Elzanir dos. **Professores-estudantes e a construção de si como sujeitos da formação**. Tese de Doutorado, Fortaleza, Faced/UFC, 2010.
- WARCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

[1] Aluna do Curso de Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Formação de Professores, UFCG, Cajazeiras/PB, e-mail: rosaliene2011@hotmail.com.

[2] Pedagoga, Doutora, Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Formação de Professores, UFCG, Cajazeiras/PB, e-mail: elzaniridentidade@hotmail.com.

[3] O desenvolvimento científico proporcionou uma “leitura instrumentada do futuro através de modelos, cálculos, instrumentos sofisticados de observação, etc. Isto, porque, através destes o homem não quer mais sofrer a evolução; quer fazê-la e significar que o futuro não está mais ligado ao acaso (como em tempos anteriores), mas em grande parte à suas próprias decisões”. (BOUTINET, 2002, p.72/73).

[4] Este termo é utilizado por Josso (2004) para referir-se ao processo pelo qual incorporamos concepções, em “substituição” a concepções que precisam ser revistas, que não nos servem mais.