



Centro Universitário do Triângulo

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES:
MÚLTIPLOS CAMINHOS DE FORMAÇÃO

Beatriz Nunes Santos e Silva

Uberlândia

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BEATRIZ NUNES SANTOS E SILVA

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: MÚLTIPLOS
CAMINHOS DA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada por
Beatriz Nunes Santos e Silva, como requisito parcial
à orientação do título de Mestre em Educação, à
Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação,
em Educação Superior, do Centro Universitário do
Triângulo-UNITRI-MG.

Orientador: Prof^ª Kênia Maria de Almeida Pereira

UBERLÂNDIA-MG

2007

F 114 p

SILVA, Beatriz Nunes Santos e

Memórias e histórias de professores: múltiplos caminhos de
Formação. – Uberlândia: UNITRI, 2007

105 p

Dissertação (mestrado) UNITRI

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em todos os momentos de minha vida, força maior que conduz o meu caminhar.

Aos meus pais eternos amigos, que sempre me auxiliaram nos momentos alegres e tristes.

A minha irmã Cristina, aquela que partilhou comigo deste momento, que sempre me acolheu, ajudando-me no que foi possível.

A Júlio, meu marido, que sempre acredita e me impulsiona a seguir em frente, sonha e luta comigo todos os dias.

Aos meus filhos Ricardo e Ana Beatriz, que me acompanharam e ajudaram-me durante esses anos, aceitando e compreendendo minha ausência, meu nervosismo neste momento de crescimento pessoal e profissional.

À professora Olga Teixeira Damis, mestra e amiga que demonstrou acreditar em mim, incentivando-me e valorizando-me profissionalmente. Obrigada.

À professora Dra. Graziela Giusti Pachane, orientadora que esteve comigo no início desta dissertação. A você meu eterno carinho.

A minha orientadora professora Dra. Kênia Maria de Almeida Pereira, pelos momentos de troca de experiência, aprendizagem, cultura e sabedoria.

Aos colegas de turma que agora fazem parte da minha história de vida e estão guardados em minha memória.

SUMÁRIO

RESUMO

1. Deixo um pouco de mim, levo um pouco do outro	07
2. Os caminhos da formação	17
3. O registro da memória dos professores: caminho para (re)-construir a formação	43
4. Caminhos e descaminhos da memória	57
5. Histórias e memórias: ouvindo os professores	67
6. Memórias e formação: olhares que se cruzam	110
7. Referências Bibliográficas	118
8. Anexos	123

RESUMO

Esta dissertação tem como propósito registrar e refletir a cerca das memórias e histórias de vida de quatro(04) professores universitários, os quais rememoram sobre o seu processo de formação docente, sua trajetória pessoal e profissional de como se constituíram docentes. A pesquisa sobre a formação dos professores com suas memórias e histórias de vida nos permite construir e reconstruir os conhecimentos, mas, também a partir de seu percurso de experiência de vida de professores compreender questões de suas práticas pedagógicas, articulando contribuições teóricas que não se encontram escritas nos livros. As escolhas desses professores se deram a partir das categorizações de Huberman que organiza o perfil docente em quatro momentos diferenciados da carreira docente. É a partir de sua formação anterior que o professor julga sua formação ao longo da carreira. Então, ao dar voz aos professores e registrá-las, em pequeno banco de dados, podemos, além de resgatar as suas experiências, entender que a prática de ontem nos oportuniza superar nossas próprias reminiscências viabilizando reflexões no presente que se projetam como fonte de pesquisa para o futuro. Segundo Eclea Bosi, lembrar não é reviver, mas, refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

PALAVRAS CHAVES: Memórias - formação - história de vida.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is that of recording and reflecting on the memories and life histories of four (04) university lecturers, who reminisce their educations as academicians, their personal trajectories and professional careers that led to them becoming teachers. Research into the education of these lecturers, with their memories and life histories, not only allows us to construct and reconstruct the knowledge involved, but also, based on their accumulated experience of life as educators, understand issues associated with their pedagogical practices, articulating theoretical contributions that are not to be found written in books. The choice of these lecturers was founded on categorizations made by Huberman, who organizes the educator profile into distinct periods of time during a teaching career. It is based on prior upbringing that teachers judge their education throughout their professional career. Thus, by giving a voice to teachers and recording their words in a small database, we are not only able to recover their experiences, but also understand that yesterday's practices make it possible for us to overcome our own reminiscences, facilitating reflections on the present that are projected as a source of research for the future. According to Eleanora Bosi, "remembering is not reliving, but re-making, reconstructing and re-thinking past experiences with today's images and ideas. Remembrance is not a dream, it is work".

KEYWORDS: Memories – education – life history.

CAPÍTULO 1

DEIXO UM POUCO DE MIM, LEVO UM POUCO DO OUTRO

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data.

O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.

(João Guimarães Rosa)

Trazer momentos de histórias de vida, saborear sonhos, alegrias, tristezas e o processo de como vamos nos construindo professores será a proposta deste trabalho, que surge com a minha trajetória pessoal e profissional de como estou me formando professora, meus encontros, desencontros, conflitos, conquistas, um constante diálogo das inquietações do ontem e do hoje confundindo-se. Assim, com o registro de narrativas de outros professores, procuro divulgar suas vozes, que trazem relatos de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, suas histórias e seu processo de formação, possibilitando reflexões dos momentos de lutas, ensinamentos, momentos pessoais e profissionais.

Em minha vida, é muito presente a ação educativa docente. Minha mãe é professora, assim, desde cedo, eu manuseava livros, cadernos, lápis etc. Quando entrei na escola, tive a sorte de ter bons mestres, pessoas que, com certeza, levavam para sala de aula o prazer e a alegria de ensinar.

Ainda me lembro, com saudades, daqueles que me iniciaram na escola e a maneira como investiam na construção do conhecimento, fosse com recursos pedagógicos que nos faziam viajar na fantasia do palhaço Carequinha, fosse na escola pública com a *Cartilha Caminho Suave*; fosse com os jogos, desafios e gincanas emocionantes ao descobrir o mundo da matemática. Guardo com carinho tais mestras, que sempre procuravam inovar as suas aulas e, também, o afeto responsável que tinham para com cada seus alunos. O mesmo, porém, não posso dizer de meus professores de 5ª a 8ª série, pelo contrário, muita “decoreba” sem significado e, inclusive, uma professora que me humilhou. Deixo, aqui, um alerta aos meus colegas professores: um olhar, um sorriso, uma palavra pode levar uma criança, adolescente ou adulto ao êxtase, mas também pode magoar e deixar mais difícil o ato de ensinar e aprender. ALMEIDA (2003, p.67) diferencia os docentes e chama de professor aquele que ensina os conteúdos e de mestre o que ajuda constituir o aluno como pessoa.

Já no ensino médio não houve momentos marcantes e minha formação acadêmica iniciou-se com a graduação no curso de Direito, momento que não me encantou. Durante este curso, como tinha, também, a formação no Magistério e somente estudava à noite, dava aulas em uma escola pública durante o dia. Ao mesmo tempo em que me empolgava poder ensinar e aprender com as crianças, desencantava-me com o Direito. Formei-me em Direito em 1990 e, em 1991, iniciei meu curso de Pedagogia.

No ano de 1992, efetivei-me como professora da rede Municipal de Uberlândia. Atuei como professora alfabetizadora até 2000. Nesse período, o início de minha carreira, tive a oportunidade de ter sido acompanhada pela supervisora Vera Anita, que muito contribuiu neste processo de formação continuada, pois nos fazia estudar para compreender melhor o processo ensino-aprendizagem. Em julho de 1996, concluí a habilitação de Orientação Escolar. Logo em seguida, iniciei minha primeira Pós-Graduação Lato-Sensu com Especialização em Alfabetização.

Em 2001, fui escolhida para ser administradora interina da escola onde atuava, uma vez que começava o processo de escolha democrática daqueles que deveriam estar à frente dos trabalhos na escola. No ano de 2002-2003, fui eleita pelo grupo de professores e pela comunidade local. Em 2003, passei para concurso de coordenação pedagógica da rede municipal, vindo somente atuar em 2004, e, com isso, tive de ser lotada em outra unidade escolar, pois a escola onde trabalhava tinha o quadro completo nessa área.

Minha inquietação começou quando atuava como administradora escolar. Nessa ocasião, tive oportunidade de observar de perto o perfil dos profissionais que estavam na escola. Por que alguns docentes sentiam-se mais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e outros, por sua vez, mal cumpriam a sua obrigação? O que levava os professores a agir tão diferentemente um do outro? O que os mobilizava para serem professores? Intrigava-me, também, por que alguns profissionais têm “amorosidade”, expressão de Paulo Freire, e outros rejeitam o que fazem; recusam-se a modificar a cultura escolar existente dentro da escola. Estas perguntas me incomodavam já que, ao assumirem o magistério, todos são cientes de suas dificuldades.

Diante desses e de outros questionamentos vi-me estimulada a pesquisar melhor essa motivação individual que os professores sentiam. Voltei a estudar e, em 2004, terminei minha segunda Pós-graduação Lato-Sensu, com Especialização em Docência do Ensino Superior. Comecei a participar mais ativamente dos congressos que discutiam o papel docente.

Na minha segunda especialização, tive uma professora que muito se destacou. Foi a professora Olga Damis por quem tenho profundo respeito e a quem, também, agradeço por sua exigência em todas as minhas atividades e discussões, o que me incentivou a continuar os meus estudos e a buscar inserir-me no meio universitário.

Após a formação dessa última especialização, senti vontade de melhor compreender como os professores universitários têm se constituído educadores e como entendem a formação dos futuros formadores. Quis ainda conhecer este processo. Enviei currículo para as faculdades particulares e tive a primeira oportunidade de trabalhar com o ensino superior. Após alguns meses, pude, inclusive, participar de um concurso para professor substituto em uma universidade federal, onde fui aprovada.

Na minha ação de docente universitária, sempre procurei investigar, junto aos alunos, suas inquietações trazendo, também, para a sala de aula, debates em torno da prática daqueles que já se encontram atuando, promovendo a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, reflexões que deveriam nortear aspectos para uma formação sensível e produtiva.

Na universidade, primeiramente, eu agia com base no conhecimento da minha prática como alfabetizadora, época em que estudava muito para compreender como se dá a aquisição do conhecimento pelo aluno. As reflexões metodológicas nos cursos de

pós-graduação possibilitaram-me representações de uma prática universitária, em que se priorizava apenas a valorização do conteúdo, não importando como o outro o elaborava, era como fazer um depósito de informações. Mesmo sem saber precisamente a postura didática mais correta, fui unindo os dois momentos e construindo uma identidade pessoal para aquele grupo. À medida que as aulas transcorriam e os alunos respondiam com entusiasmo e participação, impulsionava-me a seguir esse caminho. Planejava os encontros que deveriam acontecer, porém tudo era realizado por um contrato pedagógico entre as partes: professor – aluno.

A partir das exposições dos alunos e suas reflexões, observava que ensinar não era garantia de aprendizagem. Era preciso ir além das discussões, era necessário que os alunos expressassem suas ansiedades e conflitos a respeito da profissão, pois, ao conhecê-los melhor, com certeza, teríamos maior clareza de um planejamento de ações educativas que auxiliariam mais de perto na formação do profissional e do homem.

Considero, assim, que refletir e repensar a relação dos docentes universitários, com seus saberes e práticas, se faz importante para a formação de futuros profissionais.

Antes, o professor era reduzido ao conjunto de técnicas e competências como nos aponta NÓVOA (1992), mas, hoje, a sua relação com os saberes não se reduz à pura transmissão de conhecimento. O papel da prática tem sido reconhecido como “referência” para a formação de profissionais. É necessário perceber a construção dos saberes e das práticas docentes.

A universidade, mais do que qualquer outro lugar, deve ser o lócus privilegiado para aprofundar as reflexões e a investigação científica sobre os saberes e práticas desenvolvidas. Representa uma oportunidade de repensar sobre os conhecimentos em

ação, uma vez que busca incorporar a cultura científica e tecnológica na cultura da população, momento em que deve promover transformação social. Saberes e formação são processos imbricados. Assim, falar sobre a formação pressupõe, como tem afirmado NÓVOA (1995), concebê-la:

Como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, não como uma condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se diante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para transformação da escola. (p.28)

Conhecer a formação do docente no ensino superior, o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, a partir de sua própria formação e, em quais momentos tais implicações refletem-se em seus alunos será o desafio desta pesquisa, assim como perceber melhor este professor universitário, a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional. A delimitação do campo de estudo justifica-se não só pela minha trajetória profissional, mas, para compreender este caminho, é preciso realizar uma retrospectiva de ação formadora docente, a fim de que se fortaleça a sua importância.

Discutir a formação de professores universitários, conhecer suas ações pedagógicas induz-nos a levar em conta aspectos que o influenciam e se fazem influenciar nesse processo de formação pessoal e, também, de futuros profissionais.

Falar, então, sobre o docente universitário requer compreensão das diferentes dimensões que envolvem a sua formação. De Miguel (1991), ao referir-se à docência universitária, salienta a necessidade de:

um conjunto de actividades pré, inter e pós activas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos. Concebe, assim, uma perspectiva de repercussão tanto para a formação do professor como para sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos. (apud GARCIA, 1999, p.243)

Ao pensar em aprendizagem, é inegável a participação do professor na formação em qualquer nível de ensino e, principalmente, no nível universitário, por isso, a valorização de entender o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor no seu próprio trajeto de ser educador. Dentro deste princípio, Lanier (1984), auxilia-nos na compreensão das concepções de formação, explicando que:

Numa revisão sobre os diferentes focos de investigação didáctica, encontra três concepções distintas de professor que correspondem a outras tendências na formação de professores. Em primeiro lugar fala do professor como uma pessoa real, de modo que as características pessoais e humanas do professor vão desempenhar um papel importante na investigação e formação. Em segundo lugar, apresenta a imagem de um professor como um sujeito de destrezas, referindo-se aos programas de formação que enfatizam treino, habilidades, condutas e competências. Por último, o professor como um profissional que toma decisões é a metáfora mais recente e já não enfatiza as condutas ou aspectos pessoais do professor, mas sim os elementos cognitivos da sua actividade profissional. (ibid, p.31)

Ao dar voz ao professor, deixá-los falar sobre sua trajetória de formação, traz-nos momentos fascinantes que nos auxiliam, como aponta NÓVOA (1992, p.10), “a compreender a carreira de professor em toda sua complexidade humana e científica”. Quando trazemos à lembrança informações que foram armazenadas, tomamos consciência do quanto sabemos e nem percebemos que faz parte de nossa vida, ativamos imagens guardadas, comparamos sentimentos, revemos concepções e valores. Falar sobre memória é tão instigante, que, desde a Antiga Grécia, acredita-se que já existiam deuses preocupados em resguardá-la. A deusa Mnemósine, mãe das Musas, protetoras das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrar-se do passado e transmiti-los aos mortais. Quando escrevemos, trazemos nossas marcas humanas de vida ou de morte, registros dos nossos conflitos, vitórias e desejos.

Registrar as histórias de vida pessoal e profissional dos docentes, como aconteceu a sua formação e também como a concebem nos dias atuais, traz-nos

revelações de seus saberes e conhecimentos vivenciados, que desenham o seu pensar e agir simultâneos. Quando o professor faz ressoar sua voz, conhecemos seus atos educativos, faz-se perceber e reconhecer em outras pessoas, a sua própria humanidade. Afinal, escrever seus pensamentos, como nos observa Critelli (2004), induz a perspectiva do diálogo:

Onde estou, senão nos rastros da história que venho deixando atrás de mim, naquilo que vem fazendo e dizendo? Onde estou, senão nessa biografia que realizo e atualizo a cada instante por meio das minhas decisões e do meu empenho? Hoje não me importa mais se sou diferente dos outros, mas se faço alguma diferença neste mundo. (apud PRADO, 2005, p.73)

Escrever sobre professores é protagonizar momentos da história e seus desdobramentos, que se combinam com os ambientes, as relações interpessoais, os julgamentos, enfim, é demonstrar o cotidiano de outrora, talvez ainda presente, porém em contextos diversos, e com atores diferenciados.

Dessa forma, foram convidados 04 professores universitários, nos mais diferentes momentos da carreira, com objetivo de narrarem, por meio de uma entrevista oral suas memórias e suas histórias. Assim sendo, assumir o registro dessas vivências constituirá, com certeza, fonte de pesquisa, aperfeiçoamento e reflexão crítica para gerações vindouras. Apresentar tais posicionamentos traz representações subjetivas dos indivíduos do seu modo de ser e ver o mundo, além de capturarmos as experiências sócio-políticas e ideológicas em que estes professores entrevistados estão envolvidos. Os acontecimentos marcantes de sua formação, a sua identificação com o ser docente, o seu fazer e aprender viabilizam abordagens futuras, partindo de aspectos que o construíram como profissionais. A pesquisa das narrativas desses professores universitários não quer apenas trazer o passado ao presente, mas contribuir para discussões acerca da influência de seus formadores e se elas se estendem ou não na

formação de suas identidade, e permitir, ao mesmo tempo, a construção da memória de um grupo, acreditando que, ao ecoar no tempo suas experiências, rompemos a barreira da mortalidade. Nesse sentido, Vasconcelos (2000) observa que o resgate da memória é diferente de um saudosismo, de um projeto gratuito sobre o passado, este resgate se faz projeto de um futuro diferente (apud, COSTA & GONÇALVES, 2006, p.1). Assim sendo, resgatar a memória desses professores metamorfoseia num novo significado, o qual se reveste de um sentido muito particular e com perspectivas futuras de pesquisa.

Quero ressaltar, ainda, que, diante desses valiosos registros, dessas memórias e histórias posso analisar e interpretar melhor aquelas antigas questões que tanto me incomodavam desde a graduação. Pela leitura desses intrigantes registros, posso refletir com mais acuidade sobre qual perfil de professor que o Brasil está formando. Posso observar se estamos ou não diante de um educador que tem um projeto consistente de educação. Se tem ou não um ideal. E mais, qual o perfil de aluno que tal professor quer formar? Será que estamos diante de professores que promovem rupturas, formam o espírito crítico do discente, ou, pelo contrário, deparamo-nos com um educador mergulhado na mesmice e na monotonia da sala de aula?

Compreender sobre a formação a partir de um resgate da memória dos próprios professores traz um significado particular, pois, permite que os docentes ora se vejam como protagonistas, ora como expectadores, também os induz a fazer uma releitura de suas atitudes, valores, conhecimentos e como atuaram e atuam diante do contexto social em que se encontram.

Quanto à questão metodológica, esta dissertação trilhará pelo curso do diálogo interdisciplinar entre Memória e Educação, gravando e registrando as falas dos quatro

professores para depois analisá-las ancorados nos estudos de Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Michael Huberman, Edgar Morin, Guilherme Val do Prado, Paul Zumthor, Eclea Bosi e outros.

O estudo irá abordar uma perspectiva de pensamento dos professores que compreende a carreira docente estruturada em quatro fases, por isso, a escolha desses quatro docentes participantes, que, segundo a classificação de Huberman, se encontram em fases diferentes de sua profissão. Nesse momento, o registro dos relatos das histórias e memórias dos professores depoentes foi realizado, procurando, ao transcrever as suas vozes, uma máxima fidelidade, apenas, fazendo correções de ordem gramatical.

As narrativas orais, transcritas e registradas nesta Dissertação, falam de trilhas percorridas no processo de formação, de saberes construídos, de experiências escolares como alunos (as), de práticas pedagógicas vivenciadas e seus reflexos na ação docente. Seus depoimentos são impregnados de certezas, dúvidas, alegrias e tristezas. Revelam o sentido que esses professores atribuem ao seu modo de ser e estar na profissão.

Neste primeiro momento, portanto, expus a minha trajetória profissional, demonstrando que a configuração do campo e a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa relacionam-se com a minha trajetória de vida, bem como alguns questionamentos sobre a ação docente. Já no segundo capítulo apresentaremos uma revisão bibliográfica destacando os caminhos da formação, em que discutiremos as suas diferentes concepções. O terceiro capítulo, por sua vez, enfocará o motivo de registrar as memórias dos professores, utilizando-nos de sua linguagem oral, como viés de formação. Já no quarto capítulo esboçaremos como a memória pode ser considerada dentro do processo de formação, seus caminhos e descaminhos. No quinto capítulo, procuraremos articular a voz

dos professores entrevistados com a minha voz e a voz dos teóricos que discutem essa temática, a fim de documentar, registrar e interpretar suas experiências.

Finalmente, nas considerações finais, faremos uma síntese do estudo, compartilhando com o leitor aquilo que nos foi possível apreender, analisar e interpretar.

Segue, ainda, em anexo, o registro das vozes dos quatro professores entrevistados.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

O debate hoje existente sobre a formação de professores tem apontado para uma atuação que ultrapasse o domínio conceitual e instrumental, é preciso fazer a leitura do mundo ao seu redor, buscar uma atitude que integre diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais), que motive os professores a intercambiarem informações e trocas cognitivas, que traga contribuição para o crescimento pessoal e profissional do grupo. Não se pode dar à formação um olhar finito, uma vez que um de seus papéis é promover construções de aprendizagens que expressem diálogo com a vida, além da própria ação do sujeito consigo mesmo. Quando trazemos para o centro do debate a formação do professor, automaticamente, somos impulsionados a pensar no como ensinar a outros uma ação profissional.

Ao direcionar o olhar sobre a formação, é essencial a compreensão do papel social da docência, como perspectiva de revigoração de uma postura estabelecida ou como um projetar de saberes integrado à vida, para que aconteça a qualidade de uma

formação que seja capaz de repensar, a todo instante, um mundo mais ético e responsável. Analisar a função social do docente implica, também, observar seus próprios discursos, uma vez que se colocam como sujeitos responsáveis e capazes de realizar intervenções junto aos alunos, desencadeando nestes uma formação profissional. Assim, a idéia de aproximar formação e relatos de vida estimula-nos a pensar uma ação ensino-aprendizagem que ilustre convergência de pluralidade de pontos de vista em prol de uma escola que favoreça a complexidade humana. MORIN (2006, p.49), sob este prisma, considera que “o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos ensina a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas”.

A contemporaneidade exige a formação de um professor que se volte para um comprometimento cada vez maior com a criticidade, a criatividade, a política, a ética, a estética, enfim, com uma educação que explicita uma ação humanitária. MARTINS (1996, p.21) comenta que o professor precisa ensinar o olhar-pensante, isto é, estabelecer um constante olhar de curiosidade, de interrogação, que transcenda as aparências e procure o que está por trás, é pertinente instrumentalizar-se na quebra das amarras de um olhar comum.

O educador é um agente de conhecimento e precisa ter uma atitude de mudança, pois sua profissionalidade impõe obrigação de atividades de preparação, investigação e inovação, que dão existência a concepções formativas e informativas.

Essa pluralidade de suas ações e movimentos impulsiona-nos a observar a fala de como se diz e se sente o “ser professor”, o que esboça um sentido de subjetividade, pois cada docente irá construir-se com base nos seus valores educacionais, na sua visão

de mundo, na importância da relação professor-aluno no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na sua formação profissional dentre outras atitudes e comportamentos, transparecendo, assim, uma identificação personalista da ação educativa. O seu trabalho profissional irá identificando o seu posicionamento político-ideológico, sua maneira de ser e estar com os seus colegas professores e consigo mesmo. Neste sentido, significa considerar o professor como parte de uma coletividade e, ao mesmo tempo, perceber como se constitui, ao observar seus posicionamentos, e, assim, quando começa a formar-se profissionalmente.

Ponderar sobre a subjetividade do professor é potencializar o seu conhecimento, legitimando as suas concepções teóricas, suas atitudes práticas, suas vivências pessoais e profissionais. É observar, por meio de suas histórias, um entrelaçamento entre a realidade e a ficção, entre a contemporaneidade e os fatos que já se constituíram em outros contextos, entre a comunicação oral e a escrita, entre as narrativas das memórias e a sistematização do conhecimento organizado, transpondo assim o limite do que é elaborável. Portanto, razão e emoção interagem, e a noção do saber experimenta relações que vão estruturando-se e reestruturando-se a partir de uma força motora introspectiva, que reinventa nossas experimentações. Como menciona BÉRGSON (2006, p.3): “não há afeto, não há representação ou volição que não se modifique a todo instante; se um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir”.

O confronto das experimentações une carências e possibilidades de inovação. Lembrando que inovar não significa ter novos conceitos, mas é buscar uma constante interlocução com as diferentes idéias, tracejando saberes vivenciados e que venham configurar novas significações, à medida que estabelecem novos diálogos em contextos diversos e com sujeitos variados. É bom lembrar que esta situação convida-nos a

participar efetivamente de um caminho rico de interações e que, por isso mesmo, mostra a maneira como um professor vê o mundo e o compreende.

Entende-se que a interlocução das idéias gera a construção de conhecimento, assim, a narrativa das memórias transforma-se em um viés de formação. Como salienta Teixeira (2004), o professor, ao ser convidado a falar de si, do que pensa e do que vive e outras situações discursivas, troca experiências, fazem relatos, dá-se, assim, o processo formativo pela narrativa. (apud ROMANOWSKI, 2004 p.161)

O estudo sobre narrativas de memórias como formação sempre foi algo polêmico. Tal tarefa é como transitar em terreno minado, visto que muitos estudiosos da educação acreditam que análises e reflexões sobre memória dos professores não se categorizam como ciência. No entanto NÓVOA (1992) advoga que trabalhar com narrativas das memórias traz valor para uma reflexão dentro da educação, porquanto “as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com suas características pessoais e com suas vivências profissionais”. (p.9)

Assim, devemos repensar os paradigmas de formação para melhor compreensão dos conflitos que hoje vive o professor dentro do quadro da educação. A ciência precisa considerar a vida não apenas como sistema fechado e matemático, mas também, no sentido poético e filosófico, como BÉRGSON (2006) aponta:

Que a vida seja uma espécie de mecanismo é algo com que devo concordar. [...] Mas disso não se conclui que química e a física devam nos dar a chave da vida.[...] Na verdade, a vida é tão pouca feita de elementos físico-químicos quanto uma curva é composta de linhas retas. (p.9)

Uma formação que traga uma iniciativa reflexiva do professor implicará demandar soluções não prescritas, uma vez que indagação constante, investigação da

realidade e sensibilidade incrementará cada vez mais o conhecimento científico. Tal atitude aponta para uma cultura humanista, pois buscará organizar uma proposta pedagógica que venha favorecer o pensar, a curiosidade e a conseqüente transformação da educação. “A formação perpassa pela compreensão das pluralidades que atravessam a vida.” (MOITA, 1992, p.114).

Ao se discutir a respeito de uma visão reflexiva do professor, destacam-se, principalmente no Brasil, os estudos de Donald Schön, que buscou suas reflexões principalmente em John Dewey. Schön assinala que professor reflexivo é aquele que constrói o conhecimento na rotina da prática, quando as situações de certezas extrapolam o ambiente educativo, isto, porém, não significa sucumbir à teoria, pelo contrário, permite valorizar uma reflexão das práticas pedagógicas ancorada no conhecimento, na troca de experiência e na sabedoria.

Para fundamentar nosso estudo, Edgar Morin será um dos estudiosos e pesquisadores que estará nos subsidiando sobre a complexidade humana diante do universo a ação docente. O seu livro *Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*, que tem cunho acadêmico-pedagógico, irá nos auxiliar na compreensão dos problemas da universidade contemporânea, além de refletir sobre uma formação que resulte em saberes que venham a responder interrogações e nos ensinem a enfrentar as incertezas educacionais.

Então, repensar e refletir sobre as relações sociais tem sido, neste início do século XXI, o grande desafio a que todos são chamados. Os processos “educativo-interativos” são relevantes para o que se tem convencionado como resgate da unidade. Sabemos das mudanças no campo do trabalho, das modificações ambientais, da

necessidade de uma vida mais saudável, de um avanço tecnológico, da linguagem digital, enfim, de uma ação global do homem no mundo. MORIN (2006, p.16) alerta-nos da importância de trazer um olhar diferenciado que o momento exige, uma vez que por detrás do desafio global e do complexo, se esconde outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. Presencia-se uma cultura cada vez mais recortada em peças: cultura das humanidades e cultura científica, sendo estas diferentes por natureza, a primeira favorece a reflexão do saber e a integração pessoal dos conhecimentos, a segunda privada de reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesmo e sobre os problemas sociais e humanos.

Nesse movimento de globalização, em que os conceitos são ambíguos já que ora se apresentam solidificados, ora pulverizados, tem-se o conhecimento esfacelado. Observa-se um impasse nas informações, que, por não estarem sendo sedimentadas, não estabelecem nos homens a cultura de “pertença”, sentimento que solidifica as idéias e que traz modificações ou transformações sociais. Na verdade, assiste-se a “modismos” de grupos que não se estruturam cognitivamente, pois, a todo instante, acontecem novas informações, migrações sociais, ambientais, psicológicas, assim, “assimilar”, “acomodar” e “equilibrar” essas novas idéias demanda tempo de amadurecimento, o que, normalmente, não acontece no setor educacional. O que se vê é uma “ingestão sem digestão”, de pensamentos que não se implementam, mas, que terminam por despersonalizar e excluir o homem e que dirá o professor, responsável por trabalhar com o pensamento. Torna-se, assim, imprescindível alimentar as interrogações feitas por Edgar Morin no livro *Cabeça Bem-feita*, citando T.S.Eliot, “Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (MORIN, 2006, p.16-17)

Diante dos conflitos da globalização, dos problemas sociais, éticos, políticos, econômicos, ambientais e outros, o professor deve observar que o pensamento racionalista, fragmentado, mecanicista e reducionista não mais cabe em suas aulas. Este é um processo cego e técnico, que escapa à consciência e que, segundo MORIN (2006, p.19), “regride a competência democrática”. Neste momento de impasse, precisa-se, antes de tudo, enfatizar claramente quais os princípios de uma formação que se quer constituir: inovadora ou conservadora? Neste sentido, MORIN aponta que antes uma cabeça bem-feita, que uma cabeça bem-cheia. Torna-se impreterível, portanto, uma reflexão filosófica sobre a educação, levando-se em consideração as descrições literárias, como também é imperioso que as ciências naturais contextualizem e integrem os seus saberes, a fim de evitar acumulação estéril. Lembremos aqui, mais uma vez, EDGAR MORIN(2006), para quem o conhecimento pertinente

é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (p.15)

Entender a respeito do pensamento do professor e sua formação traz discussões que incessantemente se defrontam. CHAKUR (2001) em estudos sobre essa abordagem do pensamento do professor, faz referência a dois modelos básicos de formação: racionalidade técnica e racionalidade prática, que assim , diferencia:

No primeiro, concebe-se o professor como técnico-especialista e a prática pedagógica, como intervenção tecnológica, caso em que o professor deve formar-se no domínio do conteúdo específico de que vai tratar (competente científico-cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (competente psicopedagógico), para que saiba solucionar problemas práticos recorrendo a normas técnicas derivadas do conhecimento científico.

No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões tais como prático reflexivo, investigador, profissional clínico para definir o professor. A prática é concebida, então como processo de investigação na ação, núcleo

da formação docente e lugar de produção do saber, enquanto a formação torna-se desenvolvimento profissional. (p.43)

Hoje o grande foco da formação busca a superação dessa racionalidade técnica. O modelo reflexivo enfoca a importância de um professor que faça a mediação do conhecimento, sendo intérprete na aprendizagem do aluno. Neste sentido, tem a função de veicular, sustentar e transformar a cultura e o saber, imprimindo a marca de sua sensibilidade, por meio de seu olhar crítico e regulador dos significados do conhecimento que nos é apresentado, despertando o interesse dos alunos na apreensão

do real, que não se limita apenas à intelectualidade. É importante também conhecer que a perspectiva de uma formação com uma epistemologia pensada na prática tem seus opositores, como CONTRERAS, LISTÖN, ZEICHNER E OUTROS.

Contreras (1997) chama atenção para o fato de:

A prática dos professores ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade dos saberes, mas também desigual no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim concorda com Carr (1995), ao apontar sobre o caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação da mesma numa perspectiva crítica. (apud PIMENTA, 2002, p.25)

Durkheim já dizia que o objetivo da educação não é apenas transmitir conhecimento, mas, antes de tudo, deve fomentar no aluno “ um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.” (apud MORIN, 2006, p.47)

Para se falar em uma formação que adquira o conhecimento, sabedoria, criticidade e ação inovadora, é necessário, segundo BEHRENS(2005), programar também uma formação continuada, para que não venha a acontecer mais um discurso político e não se reproduzam uma prática pedagógica alheia às necessidades dos alunos.

Trazer uma proposta de formação continuada significa propiciar trocas cognitivas, além de possibilitar ao professor uma proposta de reflexão e pesquisa

problematizada no cotidiano e, assim, transformar a escola e a si próprio. É preciso uma ação conjunta de professores, alunos, instituição.

O mundo, hoje, exige dos profissionais envolvidos no processo educacional uma ação transparente e libertadora, para isso, faz-se necessário acompanhar as alterações que o planeta vem sofrendo, e, então, necessita-se reorganizar o pensamento, compreender as dificuldades, tomar decisões e desenvolver novas capacidades cognitivas e afetivas. A busca da compreensão de um novo significado do ato educativo nos compromete a repensar o papel primordial do profissional docente acerca de sua prática educativa e dos conceitos com os quais trabalha.

Lembremos aqui, também, Paulo Freire, o qual chama atenção para o fato de que o bom educador em qualquer época e lugar deve levar em conta o fato de que ele é um ser inacabado, que deve estar predisposto à mudança e à aceitação do diferente.

Paulo Freire irá também ancorar as nossas reflexões diante das falas dos professores e de suas histórias de vida. Educador, considerado mundialmente, e que influenciou o movimento chamado Pedagogia Crítica, foi responsável pelo plano de Alfabetização de Adultos, conhecido como Método Paulo Freire, que criticava o sistema vigente e tradicional. O seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), última obra publicada em vida por ele, estará subsidiando as discussões dos relatos dos professores entrevistados. Nesse livro, são apresentadas propostas de práticas pedagógicas, pelas quais o autor reflete sobre os saberes necessários a uma educação crítico-reflexiva e alerta sobre uma formação docente em favor da autonomia dos educandos. Apresenta um movimento de formação em que professor e aluno desempenhem suas destrezas, não como treinamento, mas fundamentadas na pesquisa, na exigência de uma criticidade que transforme a curiosidade ingênua em

curiosidade epistemológica. Este pensar exige coerência e profundidade do saber e a consciência do nosso inacabamento, o que não significa apressamento da formação.

Ao dar importância à construção de um processo de formação que articule conhecimento, vida, prática, teoria, introspecção, interação, Pierre Dominicé (1990) escreve:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. [...] Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo educativo. (apud NÓVOA, 1992, p.24)

WEFFORT (1996, p.9) alerta-nos que o desafio, neste momento, é formar informando com o resgate de um processo de acompanhamento permanente, que possibilite a construção de um educador e pesquisador que teça com a vida fios que entrelacem sua história, seu pensamento e prática.

O professor deve procurar ser o “maestro na sua sinfonia” de formação, isto é, buscar na sua atividade, a real mediação pedagógica e política do ato formador, assim, compreenderá o seu diferencial no mundo. Neste sentido, MORIN (2006, p.20) vem desafiar-nos para “uma reforma do pensamento, e a reforma do pensamento dever levar a reforma do ensino”.

Abordar a respeito do profissional docente leva-nos a captar as relações entre sujeitos, consigo mesmo, objetos, lugares e tempos. Por entender o ser docente não apenas como ministrante de aulas, esta perspectiva ultrapassa as portas de uma sala, de uma instituição, e as ações que ali acontecem refletem e são refletidas além de um espaço de quatro paredes ou de um de muro. KAWASHITA(2003) afirma que:

A docência não se resume à relação didático-pedagógica. As dimensões políticas e éticas a tornam um ato formativo e educativo, no sentido amplo da palavra. Para quê, o quê, como e com que ensina não são decisões neutras. Conscientes ou não, no ato docente, teorias estão presentes, decisões são tomadas e opções são feitas. Envolve posicionamento e escolhas alternativas. Duas alternativas estão em disputa: educação mercadológica e educação humanitária (p.43)

Estudos têm para apontado um novo profissionalismo docente, no qual o professor seja uma pessoa capaz de teorizar sobre sua prática, aprofundando sua análise crítica, considerando as pressões, limitações, e as estruturas sociais. Nenhum apontamento feito pelos professores é vazio, atrás de suas ações há sempre um conjunto de idéias que os orienta, mesmo quando não se tem consciência delas.

O momento é de muita cautela para que não aconteça uma “nova roupagem da racionalidade técnica”, pois se presenciam idéias de ajuda ao professor, a fim de que este venha a assumir uma ação crítico-reflexiva, mas, ao mesmo tempo, induzem-se e conduzem-se sentidos determinados de pensarem o processo ensino-aprendizagem. Vêm-se estas ações nas propostas curriculares dos PCNS, nas avaliações do ENEM e ENADE.

O professor é convidado, neste instante, a observar, pensar, rever paradigmas, argumentar e, acima de tudo, engajar-se nas situações que contribuam para uma mudança de percepção e sensibilidade na formação. É preciso trazer, para as propostas de formação, teorias e práticas que identifiquem um perfil de professor que dialogue com as mais diferentes ciências: humanas, científicas e naturais.

Pensar o ser professor é imaginar um espelho multidimensional em que possamos ver refletidas diferentes imagens. É considerar o profissional que assume com intencionalidade a atividade do ensino na sala de aula e, também, além de seu espaço; é aquele que se insere em projetos curriculares da escola, de forma crítica e inovadora

refletindo valores, atitudes que acredita. É o indivíduo que manifesta seus sonhos de ensinar e aprender no diálogo com seus pares e alunos sem o medo de expor-se e, assim, produz aprendizagem significativa. É, também, aquele que sabe lidar com os dissabores da profissão, transformando os conflitos em lutas de qualidade da construção de um perfil profissional para sua categoria. Todas estas atitudes vêm ao encontro daquilo que Paulo Freire aponta como “reflexão crítica sobre a prática docente”, afinal esta prática implica o pensar certo, que envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p.42).

O professor, ao relatar sobre a sua prática, propicia o resgatar de seu papel além de uma abordagem meramente acadêmica. Ao agir assim, valoriza seu conhecimento e habilidades, por levar em conta a análise de sua trajetória de vida, de seus saberes implícitos.

Quando, ao rever os significados sociais de sua atuação, fortifica sua profissionalidade, viabiliza o compartilhar de seus saberes, o que pode vir a impedir o seu isolamento sociológico, ou seja, o professor é levado a reforçar a solidariedade entre os professores e também o aparecimento de sua identidade profissional(CHAKUR, 2001,p.26). Nessas circunstâncias, obriga-nos a repensar o processo de formação e atuação do profissional docente, uma vez que somos chamados a ser agentes de transformação social.

Importa reconhecer as múltiplas perspectivas de formação que nos são apresentadas, para que se possamos analisar as suas propostas e conseqüentes reflexos na ação profissional docente. Vários autores, como, por exemplo, Zabalza (1999), apontam que a formação associa-se ao desenvolvimento que o sujeito humano percorre

até atingir um estado de “plenitude” pessoal. Já para Gonzalez Soto (1989), relaciona-se com a questão didática, que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural. Também Ferry (1991) observa que formar nada mais é do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado mediante meios que são oferecidos ou que o próprio professor procura. (apud GARCIA, 1999, p.19)

GARCIA (1999), em seu livro *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*, discute o tema formação, trazendo observações diversas de tal signo verbal. O autor traz apontamentos de Rodriguez Diéguez (1980), o qual pondera que a formação nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”

Enquanto Ferry (1991) aborda a formação em três dimensões, sendo a acadêmica combinada com a pedagógica, que promove o encontro do conhecimento de forma científica, literária e artística, considera, também, que a formação profissional nem sempre tem características de docência e, por último, trata-se de formação de formadores, e neste sentido, há a necessidade do isomorfismo entre a ação formativa e a prática.

Gimeno (1982) observa a importância da Didática, que contribui e intervém para a melhoria da qualidade de ensino. Uma concepção mais específica é apresentada por Medina e Dominguez (1989), que consideram a formação de professores como a preparação e emancipação profissional docente para realizar crítica reflexiva e eficazmente. Um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento ação-inovadora, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver nos docentes um projeto educativo comum.

GARCIA (1999), inclusive, ressalta a necessidade de uma Teoria da Formação na qual haja uma visão de conhecimentos antropológicos, concepção de homem, empreendimento metodológico e uma ação formativa que vislumbre a intencionalidade de mudança e, com isso, formadores e formandos intercambiando condutas e trocas de experiências.

Honoré (1980), em seu livro *Para uma Teoria da Formação*, também já abordava sobre a importância de uma ação formativa:

Para que uma ação formativa ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir objetivos explícitos. (apud GARCIA, 1999, p.20).

Diante dessas exposições, percebe-se que o processo de formação revela múltiplas dimensões, pois não basta ter cursos, títulos, conhecimentos acumulados, técnicas, antes de tudo é pertinente “experienciar-se com o conhecimento”, isto é, desenvolver dentro de si mesmo uma “intimidade” e, então, tornar-se agente de construção, porém, sempre em parceria com os outros atores que estão conectados no processo educacional. É urgente irmos além, quando nos referimos à formação do professor universitário, uma vez que a ele é imputada uma parcela considerável de responsabilidade pela consistência dos saberes perante os futuros formadores.

PLACCO (2006, p.252) aborda que a dimensão da formação apresenta aspectos técnico, humano-interacional, ético-político, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética, entre outros, os quais são atravessados pela dimensão ética e pela intencionalidade do formador e do formando. Essas dimensões não são separadas, mas, sim, interligadas e acontecem simultaneamente interferindo na totalidade do ser professor

O docente, ao conferir aos seus atos tais dimensões, encobre, em suas atitudes, uma formação para a sensibilidade em relação ao outro e ao ambiente ao seu redor. Acreditamos que, hoje, o caminho precisa ser sedimentado para que o ser professor se sustente, uma vez que a máquina pode substituí-lo quanto ao conhecimento, mas esta não pode despertar vínculos de verdadeiros encontros afetivos e nem realizar uma aprendizagem capaz de indagar a condição humana diante do conhecimento.

Na contemporaneidade mais do que nunca, uma discussão tem preocupado o professor, tendo em vista a sociedade que presenciamos. Qual o real conjunto de valores e conceitos necessários para que se consiga efetivamente manter, modificar ou até mesmo (re)-construir a relação educativa ideal?

Pensando nos desafios (globalidade, flexibilidade, transdisciplinaridade...), ao professor universitário têm se atribuído outras funções, além da docência e investigação, como as de ordem financeira e administrativa, por isso, indagações sobre o que determina o seu desempenho e a sala de aula têm sido realizadas na esperança de identificar as influências mais significativas para a formação, visto que os conceitos que damos à escola, ao ensino, ao currículo orientam-se de acordo com cada época. Entende-se a necessidade de releitura da formação de acordo com as transições, por isso, a todo instante, ouvimos falar de reformas, e novas maneiras de atuação profissional do docente.

Assim sendo, devem-se levar em conta as políticas organizativas educacionais, os dilemas pessoais de formação, as relações com o outro, as novas tecnologias e as reflexões que vêm delineando a importância de um professor reflexivo na atuação, a fim de que realmente o sonho de uma educação comprometida venha a tornar-se o início de

uma realidade. Estes pontos nos transportam a pensar na perspectiva de um perfil de formação, também, pessoal e que seja interdependente do profissional e institucional.

Sobre isto Dubbar (1997) esclarece:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói (sua identidade) sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. (Assim) a identidade é produto de sucessivas socializações. (apud PIMENTA, 2004, p.63).

Observa-se que múltiplos são os fios que vão tecendo as características do indivíduo e do profissional, e estes estão intimamente interligados, estabelecendo relações, constituindo saberes, enfim, reconfigurando paradigmas. Porém, o que se tem presenciado nos dias atuais é a crise do profissional docente, pois a aula, a escola, a sociedade, também, estão passando por um momento de ressignificação de conhecimentos, habilidades e postura de desempenho, o que faz repensar a formação inicial e continuada dos professores.

Dentro desse quadro, o professor é chamado, em pleno século XXI, a assumir o comando do seu agir docente, promovendo idéias que permitam projetar conquistas que deseja consolidar, influenciando, assim, na concepção de educação em que acredita e que estará implantando no interior da escola. Ao desenvolver uma prática educativa realmente efetiva e comprometida com os sujeitos com quem se relaciona e o contexto de que faz parte, trará densidade profissional e constituirá outros que se espelharão em seus saberes.

Portanto, refletir sobre as dimensões interferentes no desenrolar de uma profissionalidade conflui em reconsiderar constantemente sobre nossa realidade, trazendo sempre à tona o valor cognitivo, afetivo, político, ético que está a nos

envolver. Buscar compreender as necessidades de (re)-formulação das práticas educativas de nossa formação inicial e continuada demonstra-nos que esta é uma das pedras do caminho, que nos obriga olhar a cultura universitária. É preciso questionar o que a universidade tem conseguido como real efetivação de uma formação ativa que capacite os alunos, futuros professores, a verdadeiramente elaborarem a transposição didática dos saberes científicos para a vida ou como se tornarem co-responsáveis pelo processo de mudança social.

Segundo Thomas Kuhn (apud MARCONDES, 2005, p.18), existem causas internas e externas da mudança, sendo as primeiras resultantes de desenvolvimento teórico e metodológico dentro de uma mesma teoria e, também, do esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, o que leva à busca de alternativas. Já as medidas externas acontecem numa sociedade e na cultura de uma época, que fazem com que as teorias tradicionais deixem de ser satisfatórias, perdendo assim, o seu poder explicativo, devendo ser substituídas por outras.

Analisar como os docentes se organizam e se nutrem no caminho e como se fazem professores, por meio de seus relatos, permite, além de um compartilhamento dos saberes, um diálogo com seus alunos, com seus pares, com a instituição em que trabalham e com a sociedade. GARCIA (1999) observa ainda que:

Muitos professores questionam: mudar de quê e para quê? Parece que no conceito de mudança está também implícita alguma desconsideração pelo valor que têm as práticas educativas habituais dos professores. [...] aos processos de mudança é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente pretendermos que algo mude. (p.47)

Nesse aspecto de mudança, perceber o “ser docente”, com sua experiência pessoal e profissional, é referência de reflexão para uma formação que vislumbre cientificidade e sensibilidade.

Ao traçar tais características do ser professor, é possível afirmar que este profissional deve trazer a exigência de uma formação com profissionalidade e com perspectiva própria. Para o pensador Floden:

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor. Existem outras preocupações conceituais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem). (ibid, 1999, p.24).

PACHANE (2005, p.42) alerta-nos, também, quanto à Universidade, ser um espaço de reflexão, de pesquisa e de busca de novos conhecimentos, e, esta, via de regra, é financiada pela sociedade, não podendo, assim, ficar distante de seus anseios, conflitos e necessidades, uma vez que é nela que se alimenta.

Ainda hoje, sabemos que não se firmou um modelo de universidade, mas o que temos percebido é que, de época em época, assistimos ao predomínio de representações que se servem ao momento histórico. Anísio Teixeira (1988) assinala que “a história da idéia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país a aceitá-la” (apud SGUISSARDI, 2004, p.34).

A propósito, Sguissardi (1997) também observa:

As demandas e conseqüências econômicas e sociais da nova fase do desenvolvimento capitalista_ que se afirmam com o golpe militar e especialmente com seu endurecimento político, após 1968 _ impuseram tanto a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior, particularmente para a classe média, quanto a racionalização das atividades universitárias para a obtenção de maior eficiência e produtividade. (apud MANCEBO & FAVERO, 2004, p.19-20)

Nesse período de 1968, registra-se uma imposição de silêncio à universidade, com a presença de textos mais normativos e técnicos, e, timidamente, a escrita de textos humanistas, sendo estes últimos revigorados na década de 1980, com o processo de redemocratização do país.

A busca de um modelo integrado de ensino, pesquisa e extensão é determinante, quer revitalizar as forças universitárias ante a marcha do conhecimento, e, no período de 1990-2000, assiste-se à implantação de um modelo gerencial, que traz aparência de modernidade, mas submete a educação aos interesses do mercado e que tem dentro da própria instituição, seus simpatizantes. MANCEBO (1999) assevera:

[...] emergência vigorosa de um modelo institucional gerencialista que, entre discursos políticos, atos legislativos e medidas aparentemente isoladas de administração e gestão, enfeixados na reforma do Estado brasileiro, ganha adeptos não entre setores conservadores e tecnocráticos, mas também no interior de segmentos que até duas décadas atrás, se destacavam na luta pela institucionalização de um modelo político-participativo de universidade. (ibid, 2004, p.20)

Diante de intermináveis implantações de modelos de universidades e que servem a tantos interesses, em que consiste o saber docente, tão cobrado e responsabilizado na formação da profissionalidade?

PLACCO (2006, p.257-258) relata que a dimensão do saber ensinar, no processo de formação, traz aspectos relativos a representações do professor quanto ao que seja ensinar e aprender, o conhecimento como algo elaborado e sistematizado, mas, ao mesmo tempo, engendram-se críticas, questionamentos e pesquisas quanto a esse mesmo conhecimento; a aprendizagem como algo que diz respeito ao outro (aluno) e não a ambos; e também em relação ao desenvolvimento pedagógico e suas atribuições entre a formação e o processo de produção do conhecimento.

Tencionar definir esse saber docente, tornamo-nos um forte alvo de críticas, uma vez que este não tem um status social. Aqui, referimo-nos a quem, docente ou não, se sente no direito de opinar sobre o processo ensino-aprendizagem, mesmo quando não tem formação para isso.

Na expectativa de compreender melhor o professor e sua atuação, Cunha também tem realizado um intenso processo de investigação entre professores universitários e de 2º grau no sentido de iluminar ponderações sobre a formação do educador. Em seu livro *O Bom Professor e sua Prática* (1989), a autora apresenta reflexões do próprio docente, indicando os pontos comuns considerados importantes para a intervenção no processo de formação de professores na perspectiva da transformação social: gostar de ensinar, dominar o conteúdo, instrumentalizar para pesquisa, gostar de estudar, ter conhecimento pedagógico específico, ensinar técnicas didáticas, saber teorias e aplicá-las a nossa realidade.

Hoje, a educação urge desvendar um modelo de formação que contemple a lógica investigativa, auscultar o que está oculto, valorizar as narrativas, propiciar caminhos e observações que integrem novas tecnologias, descrições da prática e conhecimentos sistematizados. Toffler (1995), neste viés, afirma:

Essa sociedade que começa se delinear impõe novos desafios como a necessidade de homens e mulheres que “aceitem responsabilidade, que compreendam como o seu trabalho se combina com o dos outros, que possam manejar tarefas cada vez maiores, que se adaptem rapidamente a circunstâncias modificadas e que estejam sensivelmente afinados com as pessoas em volta deles. (apud BEHRENS, 1998, p.63)

O professor, quando ousa expressar a sua opinião, sai dos bastidores do anonimato e projeta-se em cena pública, podendo, então, revelar-se como ator principal, e, neste momento, inicia a mudança na formação.

É conveniente também evidenciar, aqui, , as necessidades de formação pelas quais o professor passa, mostrando que o seu momento de vida, sua trajetória formativa repercute em sua prática. Um dos autores que menciona a respeito do ciclo vital dos professores é Huberman. No livro *Vida de Professores (1992)*, organizado por Antônio Nòvoa, Huberman, pesquisador português, tem um texto intitulado “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. Este trabalho enfoca interpretações que ajudam a entender procedimentos, dificuldades, atitudes, metodologias e potencialidades dos professores, porém, com contextos sociais diferentes, pois exprimem suas histórias de vida. Neste sentido, Huberman irá, também, neste nosso trabalho, contribuir para as reflexões mais refinadas acerca das vozes dos professores por nós entrevistados.

Huberman, tomando o ciclo de vida dos professores, estabelece fases da carreira docente segundo o seu envolvimento. Como primeira etapa, a entrada na carreira docente, inclui tarefas de “sobrevivência e descoberta”, momento que o autor define como “choque com a realidade”. É época de grande conflito, pois, ao mesmo tempo em que, traduz o entusiasmo do começo, esboça uma preocupação consigo mesmo, com as diferenças entre os ideais e a realidade. Essa fase é vivida pelos professores entre os quatro(04) e seis(06) anos de sua experiência docente, período que pode ser considerado fácil ou difícil, dependendo da relação desse profissional, positiva com os alunos, do considerável domínio de conteúdo, ou de uma vivência negativa, de acordo, com a carga excessiva de trabalho, isolamento e ansiedade.

Em um segundo momento, por volta de 7 aos 25 anos, vive-se a fase de estabilização e diversificação. O primeiro instante dessa fase representa-se a preocupação do professor com sua melhoria na docência. É quando ele expressa sentimento de pertença a um corpo profissional perante os colegas de profissão e

autoridades. Já no segundo momento, na diversificação, preocupa-se com promoções, ou seja, com o trabalho também na esfera administrativa. Alguns professores, nessa fase da carreira docente, podem optar por distanciar-se da docência, parcial ou totalmente.

Já a fase seguinte, entre os 25 e 35 anos de carreira, destaca-se por ser um período de questionamento, muitas vezes, proporcionando mudanças traumáticas. Período de conflito de gerações, em que o professor se vê rodeado por gente mais jovem. Esse período pode caracterizar-se pela presença de professores que se sentem mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos da classe, distanciando-se, afetivamente, da docência e dos alunos, e tornando-se gradativamente, a espinha dorsal da escola, guardiões de suas tradições. Diferentemente, Huberman detecta também outro grupo que pode surgir nessa fase, são aqueles que ainda tendem, ao conservadorismo e tomam uma posição de se queixar-se sistematicamente de tudo.

Finalmente, Huberman comenta a última fase, que seria aquela que representa o momento da saída da carreira, que pode acontecer de modo positivo, defensivo ou desencantado.

Dentro desse contexto, faz-se perceber que o ciclo vital e suas dimensões estarão ligados diretamente ao processo de formação cognitiva, afetiva, pessoal e moral, daí ser necessário, considerar, dentro da própria atuação docente, a sua formação inicial e continuada. Entender o sentido das fases pelas quais perpassa o profissional docente traz a possibilidade deste observar-se, superar-se e criar novas maneiras de se projetar como ator social, político e pedagógico do processo ensino-aprendizagem.

Existe, também, um princípio que pode ser polêmico, mas que vale a pena ser citado, uma vez que demonstra uma perspectiva de mão dupla para a formação dos

professores. Fernández Pérez, (1989) aborda uma proposta para a construção crítica da didática universitária. Ele salienta o papel que os departamentos podem ter na profissionalização pedagógica do professor universitário e defende que o direito dos professores a não mudar termina onde começa o direito dos alunos ao melhor professor que a docente tem em si. (apud GARCIA, 1999, p.253).

A formação do saber docente exige a compreensão da essência de seu significado, que expressa, entre outros valores: ter capacidade, ter conhecimento, poder explicar e reter na memória. Diante destes significados, pode-se deduzir que, para estar à frente de uma ação educativa, são necessárias capacidades e habilidades que venham a integrar a pesquisa, a vivência e os resultados que vislumbrem a construção de um sujeito responsável por suas ações epistemológicas e políticas. Tal atitude demonstra convicções científicas e ideológicas capazes de emitir saberes que venham modificar o conhecimento já sistematizado. Assim, ao realizar a possibilidade de reformulações, atinge-se a especificidade de ser protagonista em sua atuação formativa e informativa, pois utiliza os seus conhecimentos docentes, com a criatividade que exige o momento vivido.

A pesquisa nesse processo, impulsiona a uma leitura do papel do professor universitário, mais especificamente, para que, na sua docência, não venham acontecer falsos aforismos, que GAUTHIER (1998) traduz em ofício sem saberes: basta ter conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência.

O papel do professor exige, nesse momento, maior postura pedagógica e autoconsciência, que ressoem cada vez mais sua própria ação. Essa ação pressupõe

procurar o isomorfismo, que precisa ser percebido em seu agir docente. O professor está sendo convidado a saber observar com os olhos da imaginação e da sensibilidade, e da coerência, o que requer, do profissional professor, uma atitude de responsabilidade de estar sempre atento aos sinais que a escola tem dado quanto aos seus fracassos e frustrações. É contemplar para intervir. Mialaret (1982) adverte:

Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. No entanto, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite. (apud GARCIA, 1999, p.29).

Presencia-se, hoje, uma discussão para uma aprendizagem crítica. Os alunos têm contestado a atuação docente, quando, em suas ações demonstram cansaço, desinteresse, baixos resultados obtidos em programas oficiais de avaliação. É preciso perceber uma prática docente que leve a convencer os alunos a buscarem também, em suas atitudes, ações que transformem o mundo além do banco da escola, da universidade. Já dizia o dito popular, “as palavras falam, mas os exemplos calam”.

Construir uma prática docente que articule teoria-prática e que seja capaz de mobilizar intencionalidade educativa, circunstâncias sociais e organização de novos saberes requer a postura de um professor-aprendente. SHOR (2006) relata que

Enquanto eu me reciclava como professor, pelo menos eu enfrentava menor hostilidade por parte dos estudantes. [...]Acho que meu entusiasmo lhes mostrava minhas boas intenções, mesmo que eu não soubesse o que estava fazendo. Eles toleravam minha confusão de forma muito generosa! Eu me sentia agradecido por eles me permitirem aprender a suas custas. Estava contente de estar na sala com eles, portanto, não os desprezava por serem alunos universitários que não pertenciam à elite, e não desprezava a mim mesmo, por ser um professor-doutor que lecionava numa faculdade marginal, de massa. (p.32)

No processo de formação docente, sabemos da existência de concepções pessoais (subjetivas) e formais (objetivas), que imprimem características individuais e

coletivas ao próprio processo ensino-aprendizagem. Há, portanto, que considerar as condições objetivas e subjetivas incidindo sobre o professor, mas estas devem voltar-se para uma estrutura de ressignificação da ação educativa, revelando atitudes, valores, conhecimentos que o professor formador quer para com seus alunos e pares.

O professor, ao conhecer sua constituição histórica, passa a compreender as influências que sua categoria sofre e, então, identifica os atores reais que manipulam sua profissionalização. Desvendar esse processo, com certeza, apontará caminhos que os levarão ao real valor de seu papel dentro do contexto social e, principalmente, educacional; conseguirão, assim, vislumbrar a necessidade de mudanças de atitudes e práticas que espelhem autonomia de uma ação pedagógica e profissional.

Para estabelecer esse desempenho, importa uma prática pedagógica que privilegie interconexões necessárias de um homem político e social, que saiba ler o mundo em situações apresentadas pelo cotidiano. Como aponta BEHRENS (2005, p.54): “O paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando a reintegração sujeito-objeto”.

Portanto, considerar a importância do conhecimento humano científico, as relações interpessoais mais próximas, a dimensão da globalidade, vem frisar que o mérito da consciência humana é superar o momento de transição sem desqualificar o que já foi pensado e vivenciado, trazendo contribuições de ontem de maneira significativa no presente. Santos (1995), assim, aproxima o seu pensamento ao sentido dialético proposto por Hegel para quem “superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, considerando o que há de verdade no momento anterior e levando-o a

um complemento, segundo as novas exigências históricas”.(apud BEHRENS, 2005, p.25)

Entendendo a educação como ciência humana e, assim, constituída por fenômenos sociais, pode-se dizer que a produção de novos caminhos significa vivenciar a cada instante situações inesperadas, presenciando nesse processo de aprendizagem, um nascer constante; é um saber acompanhar a dimensão sócio-político e histórica. Por tudo isso, o desenvolver das ações pedagógicas docentes está imbricado de ideologias, de histórias que possibilitam, a todo instante, (des)-construir momentos que se “eternizam enquanto duram”, por tornarem-se motivo de discussões de verdades, propiciando novas pesquisas e experiências. É isso que faz do professor um profissional sempre novo em sua gênese, que assuma, a todo momento, uma atitude política. A realidade atual exige um desencadear de atitudes que contrarie padrões tradicionais de educação e proporcione um sujeito crítico ao mesmo tempo, qualificado profissionalmente e disseminador de valores humanos.

Segundo FREIRE (1996), o professor precisa buscar o pensar certo. É relevante deixar transparecer aos educandos uma das bonitezas de sua maneira de estar no mundo e com o mundo, transformar-se em um ser histórico, permitindo ser conhecida a sua capacidade de intervir no mundo.

Sabemos da importância de penetrar no interior da formação humana, buscando vigorar o seu lado afetivo e psicomotor além do cognitivo, mas é necessário ouvir o grito dos professores que têm se sentido desamparados, desmotivados, desvalorizados. Ninguém dá o que não tem. Ao mesmo tempo em que o professor tem a responsabilidade da formação, está urgentemente gritando por socorro. São conflitos

incontáveis. Ao considerar a formação, há que se pensar que os saberes que a povoam trazem uma função social, a qual estabelece condutas, atitudes e comportamentos que expressam encontro entre, as pessoas e seus pressupostos antropológicos.

Mover uma discussão sobre a formação docente requer levar em conta o conhecimento, as características próprias do professor, as condições de formação, o que faz encarar a relação sujeito e objeto do conhecimento de forma mais dialógica, pois o localiza numa postura de indagação, o que, então, pode instaurar uma nova ordem pedagógica no que refere à prática e a formação.

Muitas dessas reflexões teóricas feitas por estudiosos da educação apareceram nas narrativas das quatro professoras que entrevistamos. Mas, para falar da relevância desses registros, vamos comentar, no capítulo seguinte a importância da memória e do seu registro, lembrando, aqui, ÉCLEA BOSI (2003, p. 55), quando afirma que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

CAPÍTULO 3

O REGISTRO DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES: CAMINHO PARA (RE)- CONSTRUIR A FORMAÇÃO

Escrevo porque à medida que escrevo
vou me entendendo e entendendo o
que quero, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de
aprofundar as coisas, de vê-las como
realmente são....

Clarice Lispector

Registrar a memória dos professores representa o esforço para uma reflexão do processo de formação que trilharam estes professores e como hoje integram, à sua prática docente, os saberes então apreendidos. Suas memórias nos estimulam a uma viagem a diferentes lugares e experiências e nos propiciam na condição de sujeitos leitores, a capacidade de criar, recriar a nossa prática, apontando certezas e incertezas de nossas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Cuban (1992) relata, que em seus seminários sobre formação de professores, percebe a resistência dos docentes quando se vêem diante de inovação, mas decidem aceitá-la ou rejeitá-la após observarem o seu funcionamento na sua prática ou na de outros. (apud GARCIA, 1999, p.48)

Nesse sentido, o pensamento de Clarice Lispector motiva-nos ao registro das memórias, por entender que revigora discussões em nós e nos que estão ao nosso redor e que, muitas vezes, se encontram escondidas em nossa consciência. Ao convidar os professores a contar sobre suas histórias de vida e profissional, tiramos para “aquele que produz o som, a sua voz de uma clausura. [...] O ouvinte por sua vez escuta, no silêncio

de si mesmo, esta voz que vem de outra parte, em que ele a deixa ressoar em ondas, recolhe suas modificações, traz assim, toda uma ‘argumentação’ suspensa”. (ZUMTHOR, 1997, p.17)

A idéia de registrar a fala dos professores possibilita ao leitor uma participação na conversa, pois tratamos de fatos, situações com rigor informal, assim, torna-se a escrita poética e de fácil compreensão e reflexão. Tem-se a possibilidade de, ao mesmo tempo em que somos leitores, tornamo-nos objetos da própria escrita, que nos projeta para dentro do próprio registro. Trazemos assuntos arquivados, que demonstram dramas da vida real do que aprendemos e vemos dentro e fora da sala de aula e, tantas vezes, fazem parte de nossa realidade, e que, ao “ouvirmos” os relatos de outros e como se posicionam ou se sentem temos a possibilidade de revermos nossos conceitos e atitudes.

FREIRE (2006, p.22) mostra-nos que “ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto como meu contexto, o contexto do leitor”.

Trabalhar com o registro das memórias constitui um desafio, pois revela de forma privilegiada a vida pessoal e profissional das pessoas, uma vez que estas se deixam levar embargadas pela emoção e a razão. Talvez, seja esta a provocação maior, pois traz uma crítica vivida, transportada para um futuro, e ao mesmo tempo, busca conquistar um espaço de diálogo revelador de conhecimentos de outrora que se atualizam. Esse movimento, sendo concomitantemente científico e poético, estimula a valorização dos profissionais da educação, que podem, muito mais que apenas registros de suas histórias, contribuir de forma significativa para a constante qualidade do trabalho pedagógico, uma vez que concretiza reflexões do e para o cotidiano.

WEFFORT (1996, p.41) aponta-nos que somos mediados pelos nossos registros, reflexões, e que tecemos o processo de apropriação de nossa história em nível individual e coletivo, assim deixamos nossa marca no mundo.

O trabalho de escritas de vozes atinge uma espacialidade imortal, tem uma dimensão além de uma acústica somente instaurada em nossos ouvidos, que assume um alcance e vence o tempo. Dar voz aos professores vem enfatizar a necessidade de um processo de formação que estabeleça vínculos com o contexto escolar, não a partir de interpretações dos investigadores, mas tendo como referência a sabedoria dos professores.

Como cita um músico, “cada um de nós constrói a sua história”, por isso é que, ao escrevermos, queremos, de alguma maneira, eternizá-la. A escrita é um processo de perpetuar no tempo a nossa imortalidade e, talvez por isso, seja um caminho de reflexão para a formação presente e, também, de futuros formadores. Recordar nossos atos abre-nos para discussões provisórias de consolidar nossa experiência, de reorganizá-la e, quem sabe, de serem retocadas.

O ato de registrar as memórias, tanto para quem as compartilha, como para aquele que se dispõe ao seu registro, leva-nos a indagar ou mergulhar no mais fundo da alma para compreender o “eu interior”, de como sou, estou e me faço presente, no meu espaço de convivência. Traz à tona relatos de nossa história de vida, que transcendem o tempo e o espaço. Para MORAES(2005),

o ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem é uma tarefa complexa, pois exige ao mesmo tempo, tematizar a prática _torná-la objeto de reflexão_ e documentar essa reflexão por escrito. (p.293)

Assim, o trabalho com a oralidade das memórias revela uma linguagem de vida sem máscaras, porquanto a emoção e a razão se misturam sem tempo de serem refeitas, é uma arte que quebra a quietude da consciência diante de fatos que às vezes se encontram no baú de nossa memória. É palavra em ação. Ou como quer PAUL ZUMTHOR(1997),

a enunciação da palavra ganha em si mesmo valor do ato simbólico: graças à voz ela é exibição e som, agressão, conquista e esperança de comunicação do outro: interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (p.15)

Pessoas dos mais diferentes status sociais e níveis cognitivos, privilegiadas ou não, sentem necessidade, quase que inerente a sua humanidade, de registrar suas histórias. Percebe-se essa vontade nos diários espontâneos de adolescente e, muitas vezes, de adultos. O ato de escrever tem ainda caráter acadêmico ou profissional, quando somos chamados a fazer os memoriais de formação, e, também, deve e pode constituir registro para o futuro, pois, se assim não fosse, ficaria mais difícil a pesquisa e sua evolução científica nos dias de hoje.

O professor, ao visitar a intimidade de seus saberes, pode repensar sua trajetória de vida pessoal e profissional, pensar e rever sobre a importância da sua formação inicial e permanente. Assim, quando, registra suas memórias, fomenta uma reflexão com os pares com os quais ele se relaciona e, principalmente, sobre aqueles por cuja formação são os responsáveis, os alunos.

Explicitar, narrando a vida, revela a emoção das palavras a saltar da memória para o papel, com a sensação de o autor ver-se contemplado nas próprias páginas e passeando no labirinto de experiências. Há (re)-construção de verdades e fantasias.

Talvez esse caminho possa até ser doloroso, mas, com certeza, promove um crescimento pessoal, profissional e mesmo espiritual. Ao ser conhecido por outrem, essas histórias se tornam possibilidade de revelações próprias ou mesmo de mudança de direção. Mas, afinal, o que é o ato de escrever? Por que relatar as memórias dos professores? Como estes registros podem constituir um olhar de formação para si e para os outros?

Escrever não é fácil, mas também, não deveria fazer parte apenas de uma classe privilegiada. É, antes de tudo, um ato de vontade, campo dominado pela razão. É no campo da razão que as idéias são geradas, embora, muitas vezes, não tenham sido emotivamente vivenciadas. Por isso, escrever memórias é como produzir a harmonia de uma música. Não se pode escrever movido apenas por um desejo, este, também, precisa-se ser lapidado. Escrever, assim, não é um dom, mas um exercício. Neste sentido, por acreditar que a voz dos docentes tem força de formação e transformação, propomo-nos a registrar suas histórias e memórias. Bakhtin (1997) observa que, “ao narrar, falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo revelados ou remodelados no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura”. (apud PRADO, 2005, p.50)

O professor, ao contar sobre suas memórias, sua trajetória de vida pessoal e profissional, poderá ter a chance de (re)-elaborar fatos de sua atuação pedagógica e atitudes no processo de formação, tracejando olhares em nível cognitivo, afetivo e psicomotor, possibilitando rever valores, construindo, assim, aprendizagens para si e para os outros, tornando-se, ao mesmo tempo, um “sujeito aprendente”. “Na oralidade, o ouvinte atravessa o discurso que lhe é dirigido, descobrindo como unidade o que sua memória registra”. (ZUMTHOR, 1997, p.42)

Quando se representam, por letras, nossos pensamentos, gravam-se opiniões, juízos, memórias, projetos, invenções e julgamentos que fazemos a respeito de alguma coisa e, dessa forma, iniciamos um processo de composições e recomposições de notas musicais e do conhecimento que temos dos fatos sociais, culturais, econômicos, políticos, éticos, enfim, do contexto que nos rodeia. Ao emitir representações do que temos em nossa mente, acontece um comprometimento social do saber ser e do saber fazer das idéias que declaramos. Declarar o saber-fazer nos impulsiona a uma busca da compreensão da prática pedagógica do professor.

O professor, ao explicitar suas histórias de vida pessoal e profissional, torna-se protagonista de mudança, trazendo uma perspectiva de formação refletida em uma situação experienciada, possibilitando que o saber do ontem e o do hoje se projetem para um futuro.

Nessa linha de argumentação, Teresa Colomer e Anna Campos, desde 1985, enfatizam as vantagens no uso da escrita para o desenvolvimento de nossas capacidades cognitivas e ampliação das possibilidades de nos relacionarmos com a realidade. (apud SOLIGO, 2005, p.38).

Sabe-se que a escrita é uma “arma” de longo alcance, uma vez que, ao ser lida, assume proporções infinitas, além fronteiras, pressupõe, também, a análise do outro, comunica idéias e ideais, o que potencializa no leitor desde pensamentos harmoniosos até revolucionários. Acresce-se a isso o fato de que assumir o desafio de colocar no papel o processo de desenvolvimento de sua prática pedagógica constitui, para o professor, uma possibilidade salutar de comunicação de ações que poderão contribuir para a (re)-construção de valores, conhecimentos, capacidades, enfim, para a criação de

possibilidades de um colóquio formativo, de um saber elaborado na “práxis”, tornando-se sujeito de produção de conhecimento.

Quando ampliamos nossas capacidades cognitivas e a colocamos em “xeque,” para serem avaliadas por meio de nossa escrita, cresce em nós um sentimento misto de medo, responsabilidade e delícias do ato efetuado. Medo porque, ao estar “publicizado” nosso pensamento, ocorre uma emissão de avaliação a respeito e, muitas vezes, a receamos; responsabilidade, porque nos obriga a responder pelos atos que, até então, estavam dentro de uma caixinha de segredos (nosso pensamento); e delícias, porque nos ocasiona um prazer íntimo de vitória e poder.

Dessa dimensão de risco, que traz o ato da escrita, Scribner e Cole (1981) afirma que “o uso da escrita em múltiplas circunstâncias não só nos torna mais poderosos socialmente, como também intelectualmente mais poderosos. (apud PRADO, 2005, p.39)

Traduzir a experiência colocada no papel condiciona-nos a reconstituir expectativas do passado, vendo-as circular com sentimentos de futuro e, assim, quem sabe, ao refletir nossa prática, estejamos compondo um quadro de condições de formação profissional. Nesta perspectiva, é que a valorização do registro da voz do professor vem ganhando forças.

Afinal, se é necessário a reflexão sobre a prática profissional e escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. (ibid. p.48).

Elaborar uma discussão com enfoque nas memórias e com respaldo na oralidade é provocante e sedutor, mesmo porque não podemos negar a tradição oral, que constituiu um veículo de transmissão das culturas de civilizações arcaicas e que ainda

ecoam com seus valores e ensinamentos nos dias atuais, pois alguém, antes, relatou-os de geração em geração, para que viesse com a ser posteriormente registrada.

Retomemos, uma vez mais, PAUL ZUMTHOR (1997), quando afirma que,

na voz, a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda a vida e cuja marca permanece em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa. Surgindo desta falha entre a transparência do abismo e o foco das palavras como escreve D. Vasse, a voz deixa ouvir uma ressonância ilimitada no curso de si mesma. (p.13)

Questiona-se a fragilidade de aceitar a oralidade das memórias, principalmente diante de um contexto de constante especulação e críticas sobre o conhecimento que vertiginosamente nos é cobrado a cada instante, já que sequer conseguimos absorver seus pontos principais. O relato dos professores vem, assim, contribuir na construção de uma teoria vivenciada e produzida no dia-a-dia, que termina por emitir juízos de valor, pois confirma, modela ou remodela o que já foi sistematizado por outros. A voz dos professores é a presença de reflexão de seus sonhos, frustrações, conquistas e lutas que, por contingências da vida, terminam silenciadas, mas que, ao serem explicitadas, ressoam em oportunidades de críticas positivas para outros e um desabafo em si mesmo.

A voz se faz ressoar de uma geração para outra e torna-se lenda, contos, fábulas, atestam desafios e verdades, que se confirmam ou tornam refutáveis. Tradição que se move no ar e que, quando materializada na escrita, desvela no presente a sensibilidade, a ousadia e as nuances do homem de outrora. Voz-linguagem que se lança no espaço e na imortalidade do tempo, voz é a arte de escrever a poesia da alma, que desvela a vida, que abre a quietude da memória arquivada, numa viagem de histórias de vida e fantasias. Ao registrar a voz dos professores, criam-se objetos de investigação e reflexão permanente, uma vez que trazem respostas ou incitam perguntas a tantas inquietações sobre o tempo vivido, o saber de ontem pesquisado, podendo criar paradigmas para o

hoje e o amanhã, visto que a história vai se construindo a todo instante. Walter Benjamin (apud PRADO 2005, p.53) endossa essa defesa, quando argumenta que “somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias”.

Indo além da mera importância do ato de escrever, essa atitude também termina por transpirar um ato político, por que, às vezes, nos tornamos apáticos diante das situações de nossa atuação profissional. Ao divulgar nossos pensamentos transformamos a nossa docência em ofício feito de saberes, por possibilitar que estes sejam testados, o que, segundo GAUTHIER (1998, p.33), se denomina saber da ação pedagógica, que é “o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.”

O professor, pelos seus escritos e suas memórias, pode se fazer conhecer, quando, ao articular seus saberes, a sua vivência, suas concepções de conhecimento e o seu cotidiano, seja como docente em sala de aula, seja como pesquisador, apresenta e reflete sobre suas práticas. A divulgação de seu pensamento poderá ser um caminho de mediatizar “o verdadeiro conhecimento”. Como afirma Eclea Bosi (2003), a linguagem é um meio socializador da memória, pois unifica vivências sobre o tempo e no tempo, aproximando presente e passado, sonhos e lembranças.

Sistematizar conversas dos professores e seu cotidiano, sobre o que acreditam, pensam e sentem a respeito da sua formação profissional inicial e permanente e como se vêem como formadores já tem sido considerados por muitos autores, como Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Jorge Larrosa entre outros, um caminho no processo de formação.

Quando o professor destaca sobre sua vida, sua formação acadêmica e profissional, sobretudo, registrando-as de forma escrita, tem a possibilidade de prolongar-se no tempo e no espaço. Afinal, não seria o registro de suas memórias um caminho provocativo de mostrar-se a si mesmo e aos outros? Não seria uma maneira de não apenas passar pela vida, mas fazer parte de uma história?

Aliás, não só os estudos pedagógicos e históricos perceberam a importância de registrar a magia que há nas memórias e histórias de professores, também, as artes como a literatura, o teatro e em especial o cinema, reelaboraram para a tela várias vidas de educadores, fictícios ou não, que levam ao prazer e à reflexão inúmeros expectadores. Exemplos não faltam de películas que narram reconstituindo a vida e a memória dos professores: *Morangos Silvestres*, de Ingmar Bergman, *O Caminho para Casa*, do diretor Zhang Yimou, *A Língua das Mariposas*, de José Luis Cuerda. Todos estes são filmes, cada um a seu estilo, que se referem às memórias e histórias de educadores, dos mais diversos lugares e culturas. Citemos aqui Regma Maria dos Santos(2007), a qual aponta que,

através do filme podemos perceber as possibilidades de recriação da memória, seja através dos estímulos externos, como a fotografia e o filme, sejam eles internos como as sensações expressas por um toque, por um sorriso, um abraço. Mas esta memória não é apenas o resultado de lembranças que se somam e domam o esquecimento, ela é dinâmica e geradora de novas sensações, novos estímulos e produtora de novas memórias. (p.10)¹.

¹ Trabalho em fase de publicação.

Outro momento de registro das histórias e memórias fascinante é o da literatura, que nos traz o jogo dos sentimentos entre o leitor e o escritor. Não podemos nos esquecer aqui, de interessantes contos da literatura brasileira e universal, os quais enfocam o processo pedagógico tanto de professor como de alunos. Como exemplos, podemos citar: *Conto de escola* de Machado de Assis, *O Professor de grego* de Manuel Bandeira, *O aluno relapso* de Lêdo Ivo e *O castigo* de Sérgio Porto, dentre outros. Como aponta PEREIRA (2005, p.30-31), uma vez que “as lidas mais comezinhas do cotidiano estão sempre emaranhadas pelas cores, formas, gestos, sons e fúrias das palavras. Ao nascer, já nos convertemos num signo verbal. Viramos palavra. Sou João, Maria, José. Deus cria o mundo do verbo. E o verbo se fez carne e se fez palavra”.

Também no dia-a-dia, no cotidiano comum, o professor, ao narrar a sua experiência, faz uma seleção daquilo que ele avalia como uma atuação positiva em sua caminhada profissional. Sua memória é uma espécie de “fio de Ariadine,” que estabelece representações, diagnostica necessidades de relacionamentos cognitivos ou afetivos, enfim, ajuda-o a olhar o seu interior.

Segundo João Cabral de Melo Neto, “escrever é estar no extremo de si mesmo.” Nesta perspectiva, o professor universitário, ao registrar suas histórias, suas concepções pedagógicas, ideológicas e políticas, posiciona-se, ao mesmo tempo, como último e primeiro historiador dos fatos relatados. Primeiro, como narrador de fatos escondidos na sua lembrança e, por último, como crítico de si mesmo, diante de situações antes vivenciadas e que em um momento de releitura, permite reinterpretar.

É conveniente, aqui, determo-nos para uma compreensão mais profunda das narrativas da memória. Para BENJAMIN (1984), narrar é a faculdade de intercambiar experiências, fato este que se encontra cada vez mais difícil. Hoje, vivencia-se a cultura

da facilidade. Buscam-se soluções pontuais, receitas que apenas resolvem a superficialidade dos fatos da vida. O homem, cada vez mais, tem dificuldade de considerar a si mesmo, o seu potencial interior. Ele tem dificuldade para narrar sua vida. Afinal, muitas vezes, ela se apresenta sem grandes vivências, uma vida comum desprovida de “glamour”. “Somente para o homem insensível a experiência é carente de sentido e imaginação” (ibid.24).

Benjamin ainda nos lembra das dificuldades de narrar, pois as vivências, a partir da modernidade, estão em baixa, uma vez que esta é retirada da experiência, seja própria ou aquela incorporada dos ouvintes, é um discurso vivo. “O narrador é aquele que sabe dar conselhos.”

Para se dar conselhos, exige-se prudência, pois se pressupõe admoestação a respeito de algum fato. Como fazê-lo, nos dias de hoje, dentro de uma cultura de relatividades e aversão ao que não pode ser abreviado? O homem procura o tempo perdido, a oportunidade deixada para trás, a verdade que não enxergou; procura “ter” o que não conseguiu, seja intelectual ou financeiramente, em busca do que expresse o dito popular “tempo é dinheiro”. É notória a competitividade do homem pelo ter, mas também se observa uma preocupação com a compreensão do ser.

Desse modo, deixar o professor falar, reconhecer a sua história, buscar as significações que se registraram na sua consciência, por meio dos relatos de sua atuação como professor, é atualizar a sua ação.

O registro da voz tem a possibilidade de transformar-se em marcas simbólicas, que se solidificando sob o olhar e contar de outras vozes, que a interpretam, produz o que podemos chamar de um conhecimento edificado junto com a vida, por atingir uma

educação que vê no homem o responsável primeiro por um mundo mais ético e humano. Ao se escrever a essência da voz, desencadeia-se projetos e desejos “do tempo no tempo”, desmistifica-se a linguagem escrita, populariza-se a comunicação, por isso, ao registrar a voz dos professores, podemos realizar uma viagem de uma arte infinita, pois suscitamos o encontro do saber científico com o sentido que damos às relações do conhecimento e às expectativas de formação de um homem que divulgue uma “educação humanitária”.

A história de vida acontece no dia-a-dia, dirigida por situações corriqueiras ou até mesmo nas relações mais formais, assim, o desenvolvimento pessoal e o profissional são inseparáveis, assim, conhecer as vivências do professor auxilia na compreensão de suas contradições, seus pontos de vista. Segundo COSTA & GONÇALVES (2006, p.1), ao longo da trajetória de vida do professor, ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem, direta ou indiretamente, para que ele se desenvolva profissionalmente, por isso, é importante lançarmos um olhar sobre as experiências pelas quais passam, sendo necessário conhecer sua história de vida, a fim de detectarmos formas de apoio e entraves que acontecem em seu desenvolvimento.

Traduzir os momentos marcantes dos professores viabiliza viajar na memória, revelando brincadeiras, sonhos, conselhos e sabedoria. O retomar ao passado não deve significar melancolia de épocas vividas, mas antes de tudo, demonstra um conhecimento íntimo, de que, muitas vezes, sequer nos damos conta. Parecem precárias suas observações, porém, remontam a história de documentos, cifras, datas, assinaturas e de objetivos pensados, explicitando suas vivências, segundo caminhos percorridos. Se não houvesse tais relatos de história, seria o papel um amontoado de decisões vazias, mas, quando expomos o sentimento que causam seus escritos, a arte de viver ultrapassa as

barreiras do saber, fazendo do ser humano a fronteira de verdades e mentiras que se aproximam na ousadia de reconstruir o que poderia ser perdido.

Ao narrar histórias de vida, a emoção das palavras salta da memória, fazendo seu autor contemplar-se em labirintos de experiências que se reconstroem em verdades e fantasias, mas estes momentos, hoje, parecem estar escassos. ECLEA BOSI (2003, p.85), por sua vez, observa que, nos dias atuais está diminuindo a comunicabilidade da experiência. Vive-se o período da informação e a busca da sabedoria perde as forças, sendo substituída pela opinião. A narração foi substituída pela informação da imprensa.

Quando ouvimos as histórias, temos a sensação de voltarmos no espaço e presenciarmos as suas dificuldades, fazendo, ao mesmo tempo, comparações que nos impulsionam a rever a atualidade.

Somente podemos rememorar algo, se tivermos histórias de vida, encruzilhadas, contradições e circunstâncias capazes de nos envolver com o mundo ao nosso redor. Quando não temos “causos” a contar, demonstramos nossa imperfeição humana, apatia diante da vida e dos fatos, uma vez que, somos convidados a ser agentes políticos e sociais. Quando não enfrentamos os desafios e paradoxos apresentados no cotidiano, a nossa passividade deixa de atravessar o contexto histórico, tornando-nos espectadores, um homem limitado, sem utopias e paixões, enfim, vazio de histórias de vida.

Assim, conhecer os caminhos e descaminhos da memória, dos gregos à contemporaneidade, será o desafio que palmilharemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA MEMÓRIA

A memória em questão.

São muitos os modos de pensar e de falar sobre memória.

Memória faculdade, função, atividade;

memória local, arquivo;

memória acúmulo, estocagem, armazenagem;

memória ordem, organização;

memória técnica, techné, arte;

memória duração...

memória ritmo, vestígio;

memória marca, registro;

memória documento, história...

Memória como aprendizagem_ processo, processamento;

Memória como narração - linguagem, texto.

Memória como instituição...

Invenção da memória. (SMOLKA, 2000, p.3)

A idéia que boa parte das pessoas fazem a respeito da memória é que esta se responsabiliza em guardar recordações, lembranças, conhecimentos apreendidos, situações, e que, quando solicitados, devem retornar ao presente – “memória caixinha de segredos”.

Reconsiderar o passado é o início do percurso da memória que se encontra com o presente, pois, no dia-a-dia, nas circunstâncias da vida, fatos de nossa infância e juventude retomam suas forças, emergindo diante das situações que se reúnem ao contexto da realidade. Acontece, assim, um adentrar ao passado que se une ao presente,

porém, com imagens construídas em outro tempo e espaço, mas que reelaboradas sob um novo olhar, confundem-se com o real e terminam por esboçar trocas de sabedoria, conhecimentos, conselhos com projeção de futuro. BÉRGSON (2006), nesta perspectiva, escreve:

O mecanismo cerebral é feito precisamente para recalcar a quase totalidade do passado no inconsciente e só introduzir na consciência o que for de natureza que esclareça a situação presente, que ajude a ação em preparação, que forneça, enfim, um trabalho útil. [...] Pensamos apenas com uma parte do nosso passado. (p.48)

Essa concepção mostra-nos que a memória tem sua parcela de esquecimento, motivo que nos leva a sentir o desaparecimento de imagens e fatos de nossa história, o que, muitas vezes, nos influencia quanto a nossa compreensão de aprendizagem, fazendo sentir-nos incapazes. “É impossível lembrar de tudo, o tempo todo”, mesmo porque nos tornaríamos como Funes, o memorioso, personagem do escritor argentino Jorge Luis Borges, que tinha incapacidade de esquecer, mas que também, era incapaz de compreender o mundo. Ele guardava as idéias como em uma memória de computador, que apenas armazena a informação, mas não as pensava, não as abstraía em ocasiões necessárias.

O esquecimento não é anormal, a própria ciência relata que o indivíduo, sob impacto de forte emoção, pode utilizar de mecanismos internos de defesa para retirar imagens traumáticas de sua consciência, isto não quer dizer que as construções anteriores se perderam, estão no inconsciente. “A memória tem, portanto, graus sucessivos de tensão ou de vitalidade” (BERGSON, 2006, p.56).

Eclea Bosi (2003), dialogando com Bérqson, esclarece que “negar a existência de estados inconscientes é o mesmo que negar a existência de objetos ou de pessoas que

se encontram fora do nosso campo visual ou fora de nosso mundo físico”. Estas manifestações trazem uma discussão que retrata a questão psicológica da consciência e da inconsciência.

O mal da psicologia clássica, racionalista é o de não reconhecer a existência de tudo que está fora da consciência presente, imediata e ativa. No entanto, o papel da inconsciência quando solicitada a deliberar, é, sobretudo, colher e escolher dentro do processo psíquico, justamente o que não é a consciência atual, trazendo-o à sua luz. [...] É precisamente nesse reino de sombras que deposita o tesouro da memória. (p.52)

Bérgson (1980) aponta que existem dois tipos de memória, uma primeira, de ordem prática, em que realizamos tarefas que fazem parte de nossas atitudes diárias, como dirigir, andar de bicicleta, e uma segunda, chamada representativa, que nos remete a fatos e datas passadas e da qual faz parte a memória das lembranças isoladas, factuais, que podem ficar guardadas anos a fio. (apud, PASSOS, 2003, p.102) É neste terreno de despertar de histórias e sonhos, no movimento de “distanciamento/aproximação” /projeção – passado/presente/futuro - que o trabalho com as narrativas de memórias dos professores vem quebrar o silêncio, por meio de suas vozes.

A memória condensa histórias, concepções, atitudes, valores que se misturam entre a razão e a emoção e, ao ser recuperada, traz nova significação ao contexto atual, que, de alguma forma, se torna relativizado, também se lança com novo valor epistemológico a ser compreendido em outra dimensão histórica ou social.

Memória não é história. História é a narrativa que mostramos a partir de nossa memória. Memória tampouco representa um depósito de tudo que nos aconteceu. A memória é algo vivo que vai sendo revirada e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem a tona é o que é relevante para o narrador (COSTA & GONÇALVES &, 2006, p.2).

A memória não é estática mas se modifica e se rearticula, à medida que um indivíduo conta sua história. Cada sujeito, ao falar e sua história, remonta aspectos individuais, aspectos que estão presentes no contexto sócio-histórico, ou que estão de acordo com a posição que ocupa e as relações que estabelece.

Para HALBWACHS (1990, p.53), o indivíduo participa de dois tipos de memória, e, conforme sua participação, adota diferentes posicionamentos. De um lado, a rememoração individual das lembranças que lhe são comuns e, de outra parte, aquelas lembranças que se alimentam das memórias oferecidas pelo grupo.

A memória é um objeto de luta e conquista, pois integra história de saberes e dos livros, das relações individuais e coletivas, dos lugares e dos tempos.

SMOLKA, citada na epígrafe deste capítulo, apresenta uma reflexão contemplativa dos muitos modos de pensar e falar sobre memória. O pensamento convida-nos a realizar uma viagem sobre a essência da memória, pois a indagação a seu respeito tem sido considerada desde o final do século passado, porém, antes de Cristo, já se falava a seu respeito, e, ainda hoje, muitas são suas interpretações e dúvidas.

Iniciemos a viagem. Os gregos, com uma concepção poética, divinizavam a memória, pois a deusa Mnemosine e suas filhas Musas eram as responsáveis pela inspiração aos poetas, mestres que impediam o esquecimento pelo poder da palavra cantada. No século V a.c., Simônides inicia a dessacralização da memória, que passa a ser uma arte com regras e técnicas, em que se articulam a poesia e a pintura. Presenciam-se a oratória e a retórica como princípios de exercício da palavra, é dada a importância da visualização. O início dessas regras e princípios propõe que existem dois tipos de memória: a natural, que são nossos pensamentos, que podem ser melhorados

pela arte, e a artificial, que é estabelecida a partir de locais e imagens apreendidas pela nossa memória, como escrita interna.

Surge a escrita por volta do ano V e VI a.c. e, assim, torna-se possível a comunicação a distância. O registro das idéias passou a ser realizado, permitindo que estas pudessem ser conhecidas pelas gerações posteriores. “A memória deixa de ser somente uma faculdade humana e passa a relacionar-se com a sociedade”. (AIRES, 2007, p.5).

Havelock (1996), no Prefácio a Platão, comenta a personalidade deste filósofo que critica a poesia pela sedução. O filósofo é amante da verdade e da sabedoria, fundamenta a Memória em Teoria do Conhecimento (apud SMOLKA, 2000, p.7). A memória em Platão não é organizada em termos da arte e da técnica, perde seu aspecto divino e também se opõe à escrita, pois esta é considerada veneno que a destrói. A memória é concebida em realidade, esta é apenas um (re)-conhecer do conhecimento, da verdade. Gagnebin (1997) relata-nos que a memória foi sedução, arte, poesia, técnica e que, agora, pode ser escrita e alcançar percursos interessantes e desafiadores, de ser divulgada e ampliada como conhecimento, é agora considerada tóxica, “o que provoca transformação no modo de vida e de conhecimento das pessoas: democratização, dessacralização, banalização, perversão da atividade de lembrar” (ibid., p.10).

Caminhando na descoberta do valor da Memória, Aristóteles se opõe a Platão e apresenta como fonte desta as impressões sensoriais, sem as quais não pode existir o conhecimento. Ele acredita que as percepções trazidas pelos sentidos são condicionantes para a imaginação e que fazem surgir as imagens, e estas tornam-se materiais para o conhecimento.

Retomando, novamente, Eclea Bosi, que, ao referir-se às sensações, em sua proposta de registrar as narrativas, faz as seguintes observações, de acordo com a posição introspectiva de Bergson(1994):

Nem sempre as sensações levadas ao cérebro são restituídas por este aos nervos e aos músculos, que efetuam os movimentos do corpo, as suas ações. [...] Quando o trajeto é só de ida, isto é, quando a imagem suscitada no cérebro permanece nele, parando, ou durando, teríamos o esquema imagem - cérebro-representação (apud BOSI, 2003, p.44).

Dando continuidade à história sobre os caminhos e descaminhos da memória, a na sua passagem dos gregos para os latinos, a história memória ora harmoniza ora se confronta. Os latinos, seguindo a filosofia platônica, que tem na virtude sua harmonia, expõem a memória como parte da prudência, da inteligência e da providência. São Tomás de Aquino discute a memória, relacionado-a com a memória artificial, deslocando-a da retórica para a ética. Reforça a idéia de Aristóteles quanto aos locais e imagens para sua formação. Sua ênfase está na atividade psíquica. Indaga sobre os vestígios da imagem na alma. Presencia-se um “movimento de imagens e o exercício pela ordenação oralizada/mentalizada, entrelaçada às práticas de escrita em difusão a leitura de textos sagrados. Cristianização da memória” (SMOLKA, 2000, p. 15). Bérqson, Aristóteles, Platão, Santo Agostinho, cada um, a seu modo, reflete sobre a experiência subjetiva do tempo, a duração e a consciência. Discutem relações de pensamento e linguagem e teorizam sobre a memória.

Dos gregos até a modernidade, a memória trilhou diferentes caminhos. E hoje, em que persistem os modos de falar e pensar sobre a memória? Conhecimento? Prática? Arte? Cérebro?

Ancorados nos estudos anteriores, Vygotsky e Bakhtin vão falar a respeito do signo na vida mental, com base no materialismo histórico. Sugerem uma dimensão psicológica, de natureza social. Tem a palavra, modos específicos e significativos de ação, de forma que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. SMOLKA (2000), neste sentido, cita Vygotsky (1987):

Ao ser capaz de imaginar o que ao viu, ao poder conceber o que não experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias, o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites apropriando-se, com base na imaginação, das experiências históricas e sociais alheias. (p.19)

Sabe-se que diferentes são os lugares e situações em que se pode mapear a reconstituição da história vivida: museus, livros, bibliotecas, monumentos, praças, fotografias, vídeos, documentos e outros, tudo traz à tona a memória. Estes caminhos, traçados e registrados, possibilitam aos pesquisadores novos problemas, novas pesquisas, novos registros, novas histórias. É a história do ontem preparando o terreno para o amanhã e fundamentando compreensões no cotidiano.

Percorrer as marcas do espaço-tempo dos professores, com suas histórias e memória, significa encaminhar organizações e procedimentos, constitui um território capaz de recuperar informação, mas, muito além de informação, concebe filtrar análises e interpretações quanto a uma formação sinalizada com a produção de teoria construída na experiência da prática.

Todavia ainda é lamentável quando ouvimos que reflexões sobre a prática ainda são desconsideradas. FREIRE (1996, p.43-44) observa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima

prática”. Por isso, filósofos, cientistas da educação, sociólogos têm ousado em compreender aspectos do indivíduo e suas relações de vida e profissional, permitindo manifestações dos docentes que apontem transformação no seu pensamento e ação educativa, pois, ao dar voz aos professores com suas reflexões escritas ou orais, trazem a possibilidade de entrar no interior de seu conhecimento.

A cada dia, a memória, as histórias de vida vêm ganhando espaço, nota-se isto pelos grupos de pesquisa que têm se organizado e discutido com responsabilidade acerca do tema. Exemplo disto é o Centro de Memória da UNICAMP, que possui, hoje, um riquíssimo arquivo de livros, fotos, recortes de jornais, documentos e depoimentos sobre personagens e pesquisadores que registram suas histórias, memórias de suas pesquisas, deixando ao público uma história sempre recente e possível de ser recontada, a partir de experiências bem sucedidas ou fracassadas e que se tornam caminho para novas conquistas, preocupando-se também em preparar os pesquisadores quanto ao processo de formação nesse viés de investigação. Outra preocupação que surge é quanto à memória digital e, neste sentido, até agosto de 2007 a UNICAMP, estaria firmando com o Arquivo Nacional a participação do Brasil no projeto Interpares, criado em 1997, pela Universidade de British Columbia (UBC), no Canadá. Este trabalho tem como objetivo determinar modelos e padrões que permitam a gestão e a preservação de documentos digitais por longo prazo. Uma das preocupações é evitar danos à informação decorrentes da fragilidade dos meios de armazenamento, e a perda de documento sem consequência da rápida obsolescência tecnológica. (www.Unicamp.br/cmu- acessado em 29/08/07).

A preocupação com a memória e as histórias de vida dos professores faz parte, hoje, das universidades, como nos chama atenção o estudo que a PUC_SP e FEUSP

fizeram elaborando um levantamento das abordagens deste assunto a partir de 1990. Esse estudo demonstrou o crescimento deste caminho de pesquisa e como as reformas educacionais a partir de então, trouxeram para o debate o papel do professor, sua profissionalização numa perspectiva do método autobiográfico. Esse dispositivo de formação aponta a apreciação dos processos individualizados e a subjetividade, valorizando, assim, os relatos de vida dos docentes como documento científico, como campo de experiência e instrumento de exploração formadora.

Por meio dos Bancos de Teses da CAPES observamos que o ano de 1995 foi significativo quanto ao número de trabalhos produzidos nesta perspectiva de registrar memória e histórias de vida, daí para frente, a pesquisa com essa abordagem aumenta continuamente. Há ainda vários livros que tratam dessa temática e que abrem caminhos para novos pesquisadores, podemos citar, aqui, alguns de destaque: *Vida de Professores e Profissão Professor* de Antônio Nóvoa, publicado em 1992; *Histórias de Professores* de Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza, publicado em 1996; *Ser Professor no Brasil* de Selva Fonseca, publicado em 1997; *Como me fiz professora* de Geni Vasconcelos, publicado em 2000; *Formação, profissionalidade e prática docente* de Isabel M. Bello publicado em 2002, e outros.

Há várias dissertações que também abordam o registro de memória de professores, dentre algumas mais recentes, podemos citar o trabalho de Beatriz Bento de Souza, intitulado *Tocando os dias pela longa estrada e olhando pelo retrovisor: memórias da formação e profissionalização de professores*, defendida em 01/06/05 na PUC de São Paulo, também, Ana Paula Barrozo Stefano da Molin defendeu sua dissertação com o título *Histórias de vida de três professoras do ensino fundamental atravessada por interações corporais: que saberes e que fazeres?*, em 01/09/06, na

Universidade Federal de Santa Maria, outro interessante trabalho é de Alcides Leão Santos Junior, *Mulheres professoras: memórias da organização docente*. Defendido em 01/04/06, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e tantas outras.

A preocupação com as memórias e histórias de vida enseja cuidados e constantes reflexões, tanto por parte dos pesquisadores, que estão construindo uma base de sustentação teórico-prático cada vez mais consistente, quanto aos sujeitos que são os protagonistas deste contexto.

A construção da formação utilizando-se das memórias e histórias de professores ensina-nos e faz-nos aprender com o movimento da vida, pois demonstra que é possível superar dificuldades do cotidiano, buscar alternativas de como ser e estar no mundo do trabalho, viabiliza trocas de experiências e registra a heterogeneidade do processo ensino-aprendizagem, bem como sua dinâmica. Somos homens e mulheres com prática cotidiana detentores de segredos, pois, cada um de nós somos únicos na relação entre o saber, o conhecer e o fazer.

Nesse sentido, no capítulo 5, mediante as narrativas dos professores universitários, analisaremos a experiência profissional destes profissionais, buscando, em seu próprio processo de formação, os reflexos de sua prática pedagógica e como eles têm contribuído para a construção da história da educação. Procuraremos observar por meio de suas vozes, que dimensões significativas apontam para o processo de reconstrução da formação.

CAPÍTULO 5

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: OUVINDO OS PROFESSORES

Somos seres humanos,
protagonistas da vida.

Somos sujeitos,
desejamos, sentimos, pensamos.

Somos pessoas,
seres em constante formação,
podemos abrir a janela e vislumbrar novos horizontes.

Somos educadores,
assumimos o compromisso de uma prática consistente
na e para a formação que supere a não-humanidade.

Somos professores e mestres,
produtores da história.

(a autora)

O trabalho com narrativas de memórias e histórias de vida de professores propõe-nos uma peregrinação, não como algo sagrado, mas, sim, porque os fatos e até mesmo o conhecimento interno dos docentes é local onde se busca crescimento de vida pessoal e profissional. Compreenderemos, assim, melhor as lições que podem somar atitudes e procedimentos, os quais nos deixam mais próximo do ato de experienciar o processo de formação.

Se as narrativas nos ajudam a colocar em ordem nossas histórias, se estabelecem uma relação com o passado que retoma como força de novo olhar no presente, faz-se importante conhecer um pouco da história pessoal desses professores que estarão

dialogando neste trabalho de pesquisa. Vamos, então, à apresentação destes sujeitos entrevistados, a quem denominamos de sujeitos A, B,C e D.

Sujeito A: Ele é graduado em Engenharia, fez cinema na Bélgica e é professor de cinema e literatura na pós-graduação. Tem 55 anos, divorciado, tem 02 filhos. Atua há 04 anos no ensino superior, sempre em instituição particular. Demonstra ser uma pessoa que gosta de viver intensamente todos os momentos de sua vida. Ler, escrever, observar a natureza, praticar esportes radicais, ser desafiado principalmente nas emoções, gosta de surpreender, do equilíbrio e da estética, de coisas que aprecia fazer e sentir. O que não gosta é a rotina, dormir, comer e tem medo de bajuladores.

Sujeito B: Professora graduada em Pedagogia, mestra e doutoranda em Educação. Tem 39 anos, casada, com 02 filhos. Atua há 06 anos no ensino superior na rede pública, tem experiência no ensino fundamental de 1ª a 8ª série e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sente-se uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente, tem uma espiritualidade afluída em sua presença e fala: “Tento ser sinal de Deus no mundo”. Quando ao relatar sobre as coisas que gosta de fazer, enumera com ênfase a convivência com as pessoas (estar com as pessoas, conversar, conviver). Ela gosta de coisas simples do dia a dia, como sentir a natureza e colaborar com sua sobrevivência. Quanto aos seus medos, tem receio do desemprego, da fome, da doença na família. Seu sonho: a justa distribuição de renda no país.

Sujeito C: Professora graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação. Tem 52 anos, separada judicialmente e tem 01 filho. Atua há 15 anos no ensino superior, na rede pública, e anteriormente teve experiência na educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série, também, atuou como vice-diretora escolar e orientadora

educacional. Revela realização, principalmente, profissional, porque, desde criança, gostava muito de estudar, de aprender, de conhecer, entender as coisas, gostava muito dos professores. Declara que, entre as coisas que mais aprecia fazer, é assistir a um bom filme, ler, observar as pessoas no trabalho, nas ruas, enfim, olhar o movimento da vida. Nunca teve grandes medos, a não ser os corriqueiros: medo de barata, perereca, cobra. O que sente, na verdade, é preocupação em ver alguém sofrer e não poder ajudar. Quanto aos desafios, enfrenta-os constantemente, mas um foi marcante: estudar sem o apoio do marido e com criança pequena para cuidar.

Sujeito D: Professora graduada em Pedagogia, mestra em Educação. Tem 60 anos, casada e com 04 filhos. Tem 30 anos de docência no ensino superior na rede pública federal. Já atuou no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e ensino médio. É uma pessoa que se considera realizada, pois sempre procurou aproveitar as oportunidades que teve em sua formação profissional. Sempre priorizou os estudos e a convivência familiar. Em sua vida profissional, teve várias experiências que significaram desafios a serem superados.

Ouvir os professores a partir de seu próprio olhar proporciona um aprendizado de mente, de corpo e de alma, pois trazem experiências que foram gravadas com “ferro e fogo”, na pele humana, assim, conhecê-los significa ver o processo de formação e de ensino-aprendizagem com suas práticas, em ação, imbricado com a realidade.

Articular o campo educacional com a memória dos professores e o processo de formação implica adentrar no campo da complexidade humana, que ao ser investigado possibilita a intervenção no campo científico que muitas vezes se distancia da humanidade dos sujeitos. Tomar suas histórias como referenciais de investigação, como

ponto de partida de um conhecimento, traz a perspectiva de resgatar os saberes de ontem que foram sistematizados e como se traduziram na formação, e, ao mesmo tempo, analisar se ainda hoje se sentem seus reflexos, com base em uma prática teórico-metodológica presente nos relatos de sua ação docente. Memória registrando a formação e a vida.

Captar, dos professores universitários, momentos marcantes de sua formação e como estes se tornaram determinantes em seu fazer-se professor, até mesmo para a escolha de sua profissão, quais as relações de formação do início de sua carreira docente até o momento, suas modificações e a percepção de aprendizagem que trazem de seus alunos, será o destaque desta dissertação. A observação dos professores, suas próprias ações de rupturas dentro do ato formativo a partir de suas experiências serão também, ressaltadas, por meio de suas vozes, que ecoam de suas memórias intermediando histórias de vida e profissional.

Vejamos as histórias desses professores. Iniciemos conhecendo como se sentem envolvidos no processo de formação, adotando a referência das quatro (4) categorias já estipuladas por Huberman e mencionadas por nós no capítulo 2.

A formação de professores a partir das diferentes fases da carreira docente é um dos caminhos a ser debatido e observado, para que entendamos melhor a estruturação da profissão docente. Assim, o envolvimento de cada docente durante o percurso de ser professor, como iniciaram sua carreira, como têm percebido sua própria atuação e os sentimentos profissionais são aspectos que promovem discussão e reflexão.

Huberman aborda para o conceito de carreira um enfoque mais amplo que apenas um “estudo da vida” dos indivíduos, comporta, também, uma abordagem psicológica e

sociológica. Assim, passaremos a ouvir os relatos desses professores com suas impressões, fixando nosso olhar sobre suas ações nos mais diferentes momentos de sua carreira.

Os professores entrevistados que tentaram identificar o conhecimento em ação, que anunciado por palavras e gestos revelam ocorrências de experiências que, retidas na memória, retomam espaços no cotidiano. Nessa entrevista, foi possível conhecer as primeiras dificuldades da ação docente, suas expectativas em relação à profissão e como tateavam este primeiro momento após a formação acadêmica. Os entrevistados expuseram seus anseios, seus momentos alegres e tristes. Tracejar este caminho propicia traduzir entusiasmo ou frustração pela opção profissional. Ouçamos as vozes dos professores e como se posicionaram no início de suas carreiras.

Vejamos o relato da professora sujeito D:

Como professora universitária, foi logo após o curso de reciclagem em 1972. Estava faltando professor de Metodologia de Matemática no curso de Pedagogia, que era das irmãs. Isto foi em 1973 e eu tinha ido para Belo Horizonte fazer um curso de aperfeiçoamento em Metodologia de Ensino, por conta da Didática e das Metodologias que eu trabalhava no Curso Normal. As irmãs me chamaram e comecei a trabalhar na Faculdade de Filosofia, no curso de Pedagogia. Comecei com Metodologia da Matemática e Currículo. Trabalhei um tempo com estas disciplinas e depois com a didática. Depois que entrei na Faculdade de Filosofia, é lógico que os alunos foram exigindo mais, o modelo de professor era ainda aquele tradicional, muito ligado na transmissão de conhecimento, o professor dominar o conteúdo, o aluno atento àquele conhecimento que era transmitido.

(Sujeito D)

O relato do sujeito D revela que sua dificuldade é marcada pela característica da formação inicial, de um conhecimento transmitido de forma tradicional e que agora era necessário fazer uma transposição do apreendido. Neste sentido, observa-se o que Huberman chama de descoberta, que é “o confronto inicial e complexidade da situação profissional”. (p.39).

Já o sujeito B, por sua vez, demonstra atitude de descoberta, que é outro lado dessa fase da carreira. A professora não havia experienciado ainda o exercício da pesquisa em seu processo de formação e, quando teve a oportunidade de realizá-la no ensino superior, isto trouxe entusiasmo e alegria, característica que Huberman ressalta como motivação para ser professor:

Eu nunca tinha pensado em ser professora universitária, porque sempre gostei muito de criança e já trabalhei em todas as fases da educação. Na época em que estava fazendo Mestrado, teve um concurso de professor efetivo na UFU, a professora Maria Irene insistiu muito para que eu fizesse, mas eu disse não. Estou feliz aqui na prefeitura e gosto do que eu faço, adoro alfabetizar e não vou dar aula no ensino superior. Quando terminei o Mestrado, a professora Maria Irene novamente disse que eu tinha muito a colaborar e para eu experimentar. Fiz o concurso de professora substituta na UFU, me envolvi muito com o trabalho e gostei. Envolvi mais com a pesquisa porque eu não tinha experiência de pesquisa e descobri que, no ensino superior, teria outras possibilidades e resolvi participar. Eu gosto de ser professora e a experiência que tive durante 16 anos na educação básica foi muito importante para que eu viesse para o ensino superior e conseguisse um bom trabalho aqui. (Sujeito B)

A fase inicial da carreira transpira também, segundo Huberman, espírito de serenidade, quando os professores possuem uma experiência anterior, mesmo que em níveis

diferentes de atuação. Este sentimento já se encontra traduzido no relato anterior do sujeito B, e o sujeito C, ainda nos conta que sua experiência, mesmo que em outros níveis de educação, possibilita um suporte para sua ação docente, fazendo que as grandes hesitações desta etapa transcorram de maneira mais suave.

A carreira docente começou ainda fazendo curso normal. Lembro que foi um contrato para uma classe multisseriada. Nessa época, eu já percebia o que eu queria mesmo, poré, foi em 1982 que iniciei a carreira docente sem mais interromper. Ministrei aulas no ensino fundamental, trabalhei com as quatro séries iniciais. Trabalhei durante 10 anos, atuei também como orientadora e vice-diretora, logo depois que formei em 1986. A carreira no curso universitário foi em 1992, quando eu já fazia o mestrado na UFU. Trabalhando no Estado e fazendo o mestrado, apareceu o concurso, então, eu fiz e fui aprovada. Comecei em janeiro de 1992 e estou atuando até hoje no curso de pedagogia. (Sujeito C).

Observamos como essa professora, no início, teve que se desdobrar entre ser aluna do mestrado e ainda ministrar aulas sem contar com as outras atividades profissionais e pessoais. Estes fatos, constatamos, até hoje não mudaram. A mulher docente ainda se divide em ser professora e estudante, o que exige dela maior flexibilidade, porém amplia o seu olhar sob as relações humanas e sua visão de mundo.

Ao levar em consideração esse primeiro instante, Huberman aborda a presença dos sentidos de “descoberta e sobrevivência” e que estes acontecem paralelamente. O autor fala ainda de outras características que nessa fase também se impõem:

a indiferença ou o quanto pior melhor(aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade(aqueles que já têm muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam como um caderno de

encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais(HUBERMAN,1992, p.39)

Ouçamos, agora, o que tem a nos dizer o sujeito A, a respeito do seu início de carreira:

Bom, quando eu comecei a dar aula mesmo, foi nos cursos lá na PUC em Belo Horizonte. Eu não tive receio, não tive medo, não tive nenhuma preocupação, uma vez que eu dominava bem aquilo a que me propunha a ensinar. Eu nunca me propus a ensinar o que eu não dominava. Dominar não significa saber tudo. O professor tem que ter humildade nessa velocidade dos acontecimentos, da modernização das coisas, principalmente em cinema, vídeo, em que cada dia é algo diferente. É preciso ser humilde ao responder o aluno: “Eu não sei, vou pesquisar e depois te falo.” O professor nem sempre faz isto, ele enrola e fala bobagem. Eu já vi coisas assim. Isso é ruim. Acho que nós professores também temos aprendido com isso. O professor, às vezes, tem que estudar mais que o aluno. Preparar aula não é fácil. (Sujeito A).

O sujeito A relatou-nos que sua dificuldade nesse momento inicial, foi técnica, uma vez que sua formação como engenheiro não o habilitou nas disciplinas pedagógicas. Seu conflito se relacionava com o planejar as aulas, o que expressa preocupação com “a formação pedagógica e a transmissão do conhecimento”. (ibid.,p.39). Ele ainda ressalta que um dos papéis dos professores é ser pesquisador e que esta postura, muitas vezes, fica a desejar em muitos professores. A educação necessita de pessoas que se desafiem a todo instante.

Os professores, nesse primeiro instante, manifestaram em seus posicionamentos. Percebeu-se a intensidade de esforços na redefinição de suas posturas pedagógicas, quando enxergam a exigência dos alunos, quando compreendem e admitem a importância didático-

pedagógico para melhor serem docentes. Procuraram, diante da realidade, redimensionar pressupostos de sua formação, a fim de que pudessem atingir uma dimensão qualitativa em seu agir docente.

Verifica-se, assim, em nossos entrevistados, um exercício de organização de suas concepções educacionais e também de contemplação das ações docentes. Expõem interações sociais que os desafiam a um objetivo de aproximar o papel do professor as reais necessidades dos alunos.

O professor, ao realizar relatos do início de sua carreira, refere que para se chegar a um ensino que venha a favorecer a produção de conhecimento, que impulse os alunos a serem sujeitos de aprendizagem, é importante que o saber entre professor-aluno seja aprendido e não reproduzido: “É lógico que os alunos vão exigindo mais...”, “Eu não sei vou pesquisar, e depois te falo”.

A análise sobre o seu desempenho docente, no decorrer dos dias, docente precisa estar sempre sendo revisitada. Neste sentido, a relevância do contexto histórico, a fim de um delinear de novos rumos na prática pedagógica.

Já na segunda fase estipulada por Huberman, que compreende entre os 7 e 25 anos, verificam-se palavras como receio, dificuldade, expectativas que vêm nos lembrar que esse momento é tenso e sofrido, pois é decisivo. Huberman (1992, pp.39-40) designa tal estágio como de comprometimento decisivo ou da estabilização e da tomada de responsabilidade, por ser o período de transição em que os professores se encontram. A decisão final da sua escolha de ser professor ou deixar-se conduzir a uma dispersão na busca de nova identidade profissional.

A fala do sujeito A leva-nos a constatar que a sua escolha de ser docente foi provisória, confirmando o que Huberman alerta quanto à tendência de comprometer-se ou desligar-se do processo de ensino, “é um momento de transição”.

A primeira turma em que dei aula me parecia que brincava menos. Parecia que levava as coisas um pouquinho mais a sério. Bom, eu não tive muito tempo, na verdade, dando aula. O curso começou com muita dificuldade... Se você não tiver experiência, você se perde... tô perdido. O aluno tem que ver o professor como referência... A função do professor é ensinar. (sujeito A).

O relato do professor A revela tensão e decepção quanto à docência. Sua voz demonstra preocupação quanto ao compromisso dos alunos em seu processo de formação. Ficamos sabendo que, logo após a entrevista realizada, deixou de ser professor e estabilizou-se como empresário, na área do cinema.

Essa fase de estabilização traduz, também, discussão para a busca de uma competência pedagógica, que, segundo estudos de Fuller (1969) e Burden (1971), evoca “um sentimento de confiança e de conforto, associado a uma maior descentração, em que as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”. (HUBERMAN, 1992, p.40).

A professora, aqui denominada de sujeito B, assim se posiciona:

Do início de minha ação docente para os dias atuais, o que sinto falta é do estudo. Quando eu vim para a UFU, eu achei que iria ter tempo de estudar, tempo de ler, de planejar. A nossa vida aqui é corrida demais. Aqui, tenho menos tempo para estudar do que antes, disto eu sinto falta. Temos 12 horas aulas por semana no máximo, sendo que a maioria dos professores efetivos 8 horas, mas aí você tem a pesquisa, a extensão, tem

atividade administrativa, que consome muito tempo, e, quando vê, não tem uma tarde para ler. O planejamento é feito no período noturno, sábado, domingo, porque a semana está lotada e não tem horário de preparar a aula. Existem livros recentes, e você não tem tempo de ler profundamente. (Sujeito B).

Identifica-se, no relato do sujeito B, a preocupação com sua formação para melhor qualidade de seu trabalho. Ela tem consciência do seu papel quanto aos saberes relacionados com o planejamento, ambiência de uma aprendizagem pessoal e para com seus alunos, contudo esbarra em atividades outras além da própria docência, expressando um sentimento de frustração. Assim, nessa fase de estabilização e diversificação, verifica-se uma decepção pela falta de tempo para uma formação continuada. O encantamento inicial que a professora sujeito B teve ao entrar parece estar minando, pois sua voz relata que é preciso o equilíbrio das atividades universitárias, para que a docência não seja prejudicada.

No decorrer da história de vida como professor, é notório o amadurecimento pessoal e profissional do homem. O próprio ambiente universitário instiga a mudanças nos atores que ali se encontram, uma vez que são considerados agentes que interferem na quebra de resistências, são referência de mudança social, “anunciadores” da complexidade de saberes necessários à formação. Aprofundar questões de como deve acontecer esse reconhecimento demanda partilhar as experiências daqueles que atuam e como se mobilizam diante das condições por eles vividas neste processo de serem formadores. Um professor nunca decide sozinho sua formação e saberes, que serão assumidos no exercício de sua atividade.

Ouçamos agora o sujeito D:

Olha, eu não sei se eu sinto falta ou foi uma questão que mudou muito, ou se é por causa da minha trajetória. Minha trajetória foi de forma muito espontânea, não prestei concursos, as coisas foram acontecendo. A chance de estar na estruturação da Universidade Federal de Uberlândia, de vir trabalhar para a Federal, isto faz parte de um contexto histórico, de uma situação que a gente vivia na época. Agora o que eu sinto falta é que, nesse momento, como foi de muita transição, de muita criação, sinto falta daquele clima de trabalho.

Quando vim para a UFU, pela primeira vez, tinha disponibilidade de estudar, além de dar aulas. Com isso, construímos um grupo de estudo que se encontrava semanalmente para estudar didática, para discutir as questões do nosso ensino. Isso foi muito importante e básico para minha formação, sinto falta, e, não nem saudosismo. Hoje, as coisas mudaram na Universidade, não se consegue ter mais um grupo assim. Era um grupo destituído de preconceitos, ninguém era doutor, ninguém sabia mais que o outro. Estava todo mundo aprendendo junto, foi muito rica nossa experiência. Então a gente lia junto, discutia os livros, construindo, assim, o curso de Pedagogia e os primeiros estudos. Fomos nos inteirando da discussão da formação do pedagogo, das associações. A época de 1980 foi muito marcante na educação nacional, em termos de educação superior, por conta da abertura política. As primeiras associações foram criadas: ANPED, ANFOPE. Parece que a gente participou desse momento, embora, não estivesse lá no centro, São Paulo e Rio. Estávamos aqui, mas recebendo as franjas do que estava sendo feito. Foi uma época em que a Universidade contratou muito professor de fora. Eles eram mestres, tivemos muitas informações e um tempo rico em aprendizagem. E, hoje, não tem isso e atribuo que seja por causa deste sistema de classificação de notas criadas pela CAPES em que cada um tem sua produtividade. (Sujeito D).

O sujeito D, portanto, que já atua há mais de 30 anos na docência universitária, contempla, em sua voz, também a decepção quanto à formação continuada que já tivera e que hoje não mais acontece. Ele também observa que o momento de discussão e troca de experiência é determinante no processo de formação continuada. Para ele, ser um professor bem preparado exige instrumentalizar, não apenas com títulos, conforme determinação da CAPES, é preciso um trabalho coletivo, em equipe.

Já a professora, sujeito C, hoje, com 15 anos de docência universitária, estaria, segundo Huberman, no meio de sua carreira docente, momento de “balanço da sua vida profissional”, podendo ou não recuar na profissão, portanto, vamos ouvi-la:

Quando eu comecei a trabalhar, em 1992, me parece que o perfil dos alunos que faziam pedagogia eram de alunos um pouco mais velhos, mais comprometidos, mais envolvidos e isso ajuda o professor a caminhar mais, a ter mais entusiasmo, a preparar mais as aulas e também se envolver. Eu trabalhei muito com o curso noturno, poucas vezes dei aula no turno diurno. Por mais que a gente goste de ser professor, precisamos da participação, do envolvimento dos alunos. Hoje, sinto falta disso. Parece que o perfil dos alunos mudou muito. Tem muito aluno novinho no curso e, às vezes, muitos não têm definido o que querem, outros, por sua vez, trabalham no comércio e outros ainda que dão aula em duas escolas. O perfil dos alunos mudou, as coisas estão mais difíceis, falta o aluno se envolver mais. Sentir que o aluno gosta, que caminha junto com a gente, isso sinto falta.(Sujeito C)

O relato da professora C, induz-nos a perceber a angústia diante do descompromisso dos alunos ou porque trabalham ou porque realmente não sabem o que querem. Para o docente, acontece uma crise ao analisar o momento vivido. É um sentimento de interrogação e de busca de novas motivações para permanecer com o mesmo entusiasmo do

início de sua carreira. *“Por mais que a gente goste é preciso a participação e o envolvimento dos alunos e isso eu sinto falta”*

Novamente, ouvimos sobre a importância do envolvimento dos alunos no processo de formação, pois o sujeito A também mencionou anteriormente a respeito. A motivação é uma atividade interativa, assim, professores e alunos carecem de razões para continuarem a uma projeção de qualidade em suas ações profissionais.

Ao conhecer as necessidades formativas desses professores universitários, proporcionamos um suporte adequado de aprendizagem e desenvolvimento do professor-formador. A profissão professor não é tarefa que qualquer pessoa pode realizar, exige uma formação consistente de saberes, que estão em constante preparação, pois a vida e o conhecimento não são de natureza estática, mas situam-se em contextos que implicam momento histórico, prática comprometida com uma formação teórico sólida refletida na condição humana, que transmita responsabilidade na vida e no trabalho.

Finalmente, segundo Huberman, quando o professor se encontra entre 25 e 35 anos de carreira, diversifica-se muito a sua postura formativa, que perpassa por atitudes desde sua acomodação, desejo de maximizar a prestação em situação de aula até evasão por distanciamento afetivo com os alunos e desinvestimento na profissão. Nesse período, é comum a “crise de alma,” que reúne palavras guardadas e ações empreendidas num jogo do cotidiano, em que imagens de outrora e do futuro misturam-se na relação do real e o ideal.

O sujeito D, de nossa entrevista, entretanto expressa um sentimento de suavidade, embora diga que poderia estar ganhando mais em outro lugar. No entanto, mesmo em final de carreira, não se encontra frustrada, pelo contrário, quer ainda deixar sua contribuição e continuar aprendendo com os alunos:

Nas entrelinhas, eu sou muito criticada por estar trabalhando até hoje e isso me incomoda. Quando as pessoas vêem e falam; “O que você está fazendo lá até hoje? Parece que você não quer descansar?” Então, eu comecei a me perguntar por que estou lá até hoje? Porque o salário não é. O que ganho aqui eu poderia ganhar mais em outro lugar. Aí eu encontrei uma resposta. O que eu percebi hoje, depois dessa trajetória toda, é que apenas tenho a agradecer aos alunos que eu tive, porque foi com eles que aprendi e consegui chegar até hoje. Então, se eu fiquei até hoje é porque quero continuar a aprender, e é isso o que eu faço. O que tenho observado é que nessa trajetória o que fiz foi aprender. Aquela que começou como professora primária, puxa vida, graças a Deus, tive esta oportunidade, então eu encaro o que faço muito mais como aprendizado para mim do que para o aluno. (Sujeito D)

A nossa entrevistada demonstrou saber lidar com a crítica e retirar desse momento uma mensagem para sua vivência. A sua trajetória de vida é um constante aprendizado que a capacita assimilar e incorporar novos conceitos e concepções, possibilitando a transformação da sua essência de ser pessoa e profissional.

Ao percorrer a trajetória desses professores em diferentes fases de suas carreiras, pudemos reconhecer que os profissionais, ora entrevistados, refletiram as preocupações profissionais com sua própria formação. Suas lutas, seus questionamentos diante das pressões sociais e institucionais materializam seus pensamentos e a importância que têm para com o processo ensino-aprendizagem.

Para acontecer a formação, temos a certeza da necessidade da preparação de um profissional atento aos fatos do mundo, de uma preparação didático-pedagógico para o ato de ensinar e aprender, mas, compreender a formação de professores fazendo um “exame

atendo de uma vida, com ajuda da sua narrativa, demonstra evolução profissional”.
(Dominicé,1985 apud FONTOURA,1992, p.195)

Estudar o pensamento do professor contextualizado com a sua vida leva-nos a entender aspectos de seu modo de ser e agir, e estes são fundamentais, pois favorecem a futuras intervenções e organizam melhor a (re)-orientação da teoria e da prática na formação de professores. Conhecer as condições de suas escolhas amplia-nos o olhar quanto ao reflexo de suas práticas, uma vez que as elaborações que fazem sofrem interferências entre o conhecimento que absorveram e como definem seu papel social e político dentro da educação, contribuindo assim com a idéia do homem como sujeito da história. Neste sentido, Paulo Freire (1975) ressalta que:

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios quem o mundo incha de conteúdos...mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo(apud CUNHA, 2003, p.30)

A história de vida daqueles que já freqüentaram a escola demonstra que o processo de formação está ligado às ações que o professor desenvolve tanto afetiva como pedagogicamente. A experiência que tiveram no decorrer das fases de sua vida auxilia-nos na compreensão de conseqüências dessas ações no cotidiano escolar e nos ajuda a visualizar a constituição dos sujeitos que se vão projetando historicamente e ao mesmo tempo produzindo sua própria ação formativa. Permite iluminar a complexidade das práticas institucionais e profissionais como preparativo de transformação da realidade atual.

Ao ouvir os professores, presenciamos, na sua voz explicações, sentimentos, saberes próprios e domínio de conteúdo que nos possibilita desvelar como se dá sua prática e o que tem concorrido para seu sucesso ou impedimento de um exercício de aprendizagem significativa para os alunos. Para Charlot (2002), “ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que

ensinar” (apud PIMENTA & GHEDIN, 2002 p.96). Neste sentido, a forma como o professor tem de demonstrar os seus saberes estabelece efeitos diretos sobre os valores, habilidades e competências que os alunos desenvolvem. Para que aconteça uma aprendizagem transformadora, questionadora e que também influencie o futuro “gosto de ensinar”, necessita-se, segundo FREIRE (1996, p.38), que o professor que realmente ensine, saiba que “as palavras a que falta de corporeidade do exemplo pouco ou nada valem”.

Quanto à questão da influência do professor-formador, na carreira dos professores entrevistados, examinamos, em seus relatos, tanto os que reconhecem esta figura, quanto os que nutrem indignação ou indiferença com relação a ela. O sujeito A evidencia as duas posturas em seu relato: quando fala dos professores que souberam reconhecer suas habilidades e o despertaram para que no futuro fosse ao encontro de sua formação, também se lembra daqueles que não conseguiram ir além de uma aula burocrática, deixando poucas marcas positivas em sua formação.

*Alguns professores me marcaram. O professor Prazeres, que ministrava no ginásio as aulas de matemática. Ele tinha muita facilidade em ensinar coisas complicadas como a trigonometria. Esse professor de matemática me leva para o campo, campo da observação. Eu me lembro que a gente na época pegava a lotação (hoje ônibus), e tinha aquele lugar de segurar caso o ônibus freasse, ele então nos mostrava quantas pessoas foram envolvidas para que aquele objeto chegasse a ser o que é. O processo de extração do minério, o seu desenho. **Eu acho que, nesse momento, eu despertei pra essa coisa do cinema, da fotografia. Aquele professor me marcou muito.** Tive professoras no grupo que também me marcaram. A professora Vanda, que sempre me incentivou na parte criativa. Um exemplo: o livro tinha uma atividade de colorir o desenho que estava em preto e branco para ficar*

igual o que estava colorido. Eu nunca coloria igual, e ela em momento algum me tolhia. Ela via o desenho de forma criativa, diferente das professoras que eram muito tradicionais. “Ta errado, você não está vendo que a cor é essa, que é aquela”. Na verdade, os meus grandes professores foram os que tive como amigos, que freqüentaram minha casa, principalmente nas artes plásticas. (Sujeito A)(grifo meu)

O sujeito A vem a confirmar que o modo como se ensina, como o professor atribui o seu jeito de ser, e estar com o outro potencializa o processo formativo de seus alunos. Lembremos o professor Prazeres que o instigou, quanto à busca do conhecimento, ao questionamento e o quanto a relação de afetividade constituiu o início de um despertar profissional.

FREIRE (1996, p.28), neste sentido, exorta-nos a respeito da prática dos professores em que o ensinar exige a rigorosidade metódica, que significa ir além do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Neste viés, quando o professor, proporciona observações e debates do conteúdo diante da realidade, estabelece uma preparação de alunos mais enfronhados com seu próprio processo de formação.

Todos os professores entrevistados, de alguma maneira, receberam influências de seus formadores, desde a pré-escola até a sua formação acadêmica. A prática educativa indica caminhos em que o professor realmente é um ser formador de opiniões, pois reflete as marcas ideológicas das construções e descobertas ocorridas em seu processo ensino-aprendizagem e que, se não forem transformadas, poderão trazer conseqüências para a construção dos saberes.

A professora sujeito D sofreu os reflexos diretos dessa postura prático-pedagógica, ao

iniciar sua carreira docente, ao ouvi-la, percebemos como aprendemos com o professor-paradigma:

Eu aprendi ser professora escutando o professor transmitir conhecimento. Eu aprendi ser professora ouvindo. Quando eu me tornei professora, eu me tornei professora da mesma forma, mas, aos poucos, fui observando que não bastava aquilo. À medida que fui estudando, a influência de Dewey, depois Paulo Freire, acabou me mostrando outras formas de ser professor. (Sujeito D).

O sujeito D está próximo daquilo que menciona FREIRE (1996, p.46), que o ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural, pois o professor sujeito D, ao assumir-se como sujeito, foi capaz de reconhecer-se como objeto. FREIRE também observa que formar o ser humano vai muito além de suas destrezas, mas considera importante estimular os educandos a uma reflexão crítica e consciente de suas atitudes, assim, um gesto e um olhar do professor pode ser algo que venha ser a diferença para o aluno.

Já o sujeito C, como veremos em seguida, teve decepção com o professor, o que também afeta na sua constituição como docente:

*No Curso Normal, quando eu fazia o segundo ano, chegou uma professora novata. Eu era uma aluna que acertava tudo nas provas, minha nota era sempre nove ou dez. A professora novata não me conhecia e como acertei tudo na prova dela, quando me entregou o resultado estava escrito: “cópia da apostila”. Fiquei muito aborrecida, porque eu tinha certeza que não tinha copiado, tinha pavor de cola. Eu era aquela aluna “caxias,” que sentava na primeira carteira e ficava apavorada quando via meus colegas colando. Eu não fazia este tipo de coisa, então, escrever isso na minha prova me doeu muito, me marcou profundamente. (**momento de choro da professora**). Realmente, eu escrevia tal e*

qual estava no livro, porque eles gostavam que fosse assim. Isso chegou a me prejudicar, porque, por muito tempo, lutei para não ter boa memória, para não guardar as coisas, pelo fato de que ter uma memória visual tinha me prejudicado. Eu lutei contra isso e foi muito ruim. Custei anos para superar. (Sujeito C)(grifo meu)

O sujeito C vivenciou momentos, durante a sua formação, que a deixaram profundamente marcada, a ponto de durante a entrevista realizada, chorar ao rememorar os fatos. A situação alerta-nos para o quanto é importante a postura do professor no processo de formação. Uma fala, mesmo de brincadeira, uma escrita, um olhar, pode magoar ou encantar o aluno, a ponto de deixar se emocionar tantos anos depois. A nossa prática pedagógica exprime nossas concepções de mundo, de educação, de escola e que vão sendo cristalizadas em nossos procedimentos, vindo a retratar-se, mais tarde, naqueles com quem convivemos, deixando sinais.

Tal qual o sujeito C, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos relata um episódio com seu professor, na sua adolescência:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele. [...] O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a uma, devolvia-os com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, s em dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. (FREIRE, 1996, p.48)

Os relatos demonstraram que os processos de formação não se constroem apenas frequentando cursos, mas, por meio de um trabalho de reflexividade crítica. Nossos sujeitos nos apresentaram o quanto a afetividade interfere no desenvolvimento intelectual e profissional, gerando expectativas ou problemas futuros. Estas considerações são confirmadas por FREIRE (1996, p.52), quando exorta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua reconstrução.

Já no que tange às questões da aprendizagem significativa, temos relatos dos mais diversos. Desde ações que evidenciam postura transformadora da realidade até práticas de aulas multidisciplinares.

Ouçamos o que nos relata o sujeito B:

Eu acho que aprendizagem significativa é quando sou capaz de transpor o conhecimento. Discutir na sala de aula o que li e que estudei para minha realidade. Eu consigo fazer generalizações e aplicar. Consigo modificar, inclusive, minha de forma de pensar e agir. Isto é uma aprendizagem significativa, se você não conseguir utilizar esse conhecimento em outras situações, você não aprendeu. (Sujeito B)

O relato da professora B demonstra uma postura de preocupação com relação à formação e à profissionalização de seus alunos. Ela acredita que o conhecimento fora do contexto social é apenas depósito de informação, que o seu verdadeiro valor deve ser aquele que emerge das relações com a vida e para a vida.

Atrelar o pensamento desses professores universitários a preocupações e fundamentos de Paulo Freire possibilitou-nos analisar perspectivas dos professores frente ao ato de ensinar e aprender. Redimensionar as práticas de nossos formadores é tarefa árdua e necessária, pois o contexto histórico em que fomos formados já não é o mesmo dos nossos alunos de hoje, não se pode trazer à tarefa de ensinar convicções do ontem como determinista de aprendizagem no presente. A prática educativa é socializadora, por isso, transformadora da história. Quando a escola, o professor, os alunos tomarem consciência de sua força produtiva de ideologias, conseguiremos, então, redefinir as relações sociais e políticas e, conseqüentemente, a relação conhecimento-aprendizagem, e, assim, acontecerá uma formação que faça mediação do conhecimento científico e realmente humanitário.

Considerar uma formação que reconheça a necessidade de alinhar cientificidade e humanidade é uma discussão que reclama reforma nos paradigmas da educação. Ao pensarmos em um paradigma que ultrapasse o científico e sua mera reprodução, importa assegurar a formação de um ser humano que ensine a viver e, ao mesmo tempo, aprenda a aprender mais sobre a ética. É preparar uma formação que exercite uma aprendizagem diferenciada, num jogo de ação e reação, em que todos os autores da educação valorizem a reflexão, a curiosidade, o espírito crítico, e a incerteza; reconstruindo, então, uma prática educativa voltada para uma realidade que reflita um constante questionamento do momento histórico. Portanto, na formação, os professores têm a responsabilidade para com uma “ensinagem” encorajadora de interpretação, tradução e edificação das idéias. MORIN (2006, p. 11) aponta que “a missão do ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Compreender a postura dos professores dentro desse movimento de dinamicidade conduz-nos à observação de sua prática, assim, ao conhecer suas habilidades, técnicas, conhecimentos específicos, podemos perceber se esse docente tem procurado superar suas ações educativas, provocando rupturas em seu ato de ensinar.

Observemos o relato do professor sujeito A. Ele esboça uma proposta interativa, atualmente, necessária e significativa, pois contempla a participação coletiva de todos e considera que a aproximação dos professores e alunos diante dos problemas propicia uma solução relevante para uma prática docente inovadora:

O que considero, assim, inovadora é exatamente essa participação aluno e professor num projeto e principalmente dentro da Universidade e foi uma coisa que achei ótimo. Juntaram-se alguns cursos e foi feito um trabalho conjunto com o cinema. Tivemos

um curso de segurança, foi simulado um seqüestro. Vários cursos foram chamados para fazer o projeto. O direito entrou para defender o seqüestrador, os psicólogos entraram para acalmar as pessoas, o cinema entrou gravando todo o processo. Sabe foi muito bom presenciar a necessidade de um curso estar apoiando o outro. Ah, tinha também o jornalismo, fazendo, perguntando o que estava acontecendo. Foi um projeto grandioso, foi uma experiência fantástica para todos os cursos. (Sujeito A)

Ao conhecermos a postura do sujeito A, tivemos a oportunidade de conhecer o quanto as ações interdisciplinares possibilitam a vitalidade do conhecimento. Neste sentido, MORIN (2006, p.14) aborda sobre a importância de se ter um olhar extradisciplinar. É preciso pensar em multidimensionalidade. Não se pode ter uma inteligência que só sabe separar, que fragmenta o complexo mundo em pedaços separados, que fraciona os problemas, que unidimensionaliza o multidimensional. Lembremos como o professor sujeito A demonstra entusiasmo ao relatar o diálogo entre os cursos. Ele percebeu que um projeto desenvolvido por cursos diversos como direito, cinema, psicologia e jornalismo é criativo e inteligente, o que vem, mais uma vez, reafirmar as palavras de Edgar Morin, “antes uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”.

Já as professoras, sujeitos B e C, entendem que não existem experiências inovadoras. É difícil pensar em algo que alguém nunca tenha feito, mas apontam situações que sentiram como positivas em suas ações docentes e que têm retorno plausível, diante do feedback dos alunos:

Foi uma experiência com a avaliação. Sempre faço avaliação com textos. Quando os alunos produzem seus textos e que podem ser refeitos quantos vezes forem necessárias. Eles devolvem , eu leio questiono, pontuo. Voltam e retornam aos textos, relêem, refazem até me dizerem que não conseguem continuar. Ali fica a nota dele. Isto tem sido muito

positivo. A primeira vez que devolvi, os alunos choraram. Esclareci que devolvia para eles refazerem, mas eles diziam que não sabiam como refazer. “Então vou ensinar”. Ensinei e então fizeram e refizeram. Quando, no final do curso, estes alunos voltam a ser meus alunos no estágio, vejo o quanto eles cresceram na produção, tanto que um grupo grande entra no mestrado. Eles dizem: você nos ensinou como escrever um texto acadêmico.
(Sujeito B)

A proposta que o sujeito B apresenta a seus alunos é uma estratégia de formação que disciplina, pois deseja fazer dos alunos, professores, formadores e autores. Sua atitude de lapidar a escrita dos textos que produzem gera o choro nos alunos, porém não registra em suas vidas a frustração, mas um momento de desconstrução que se prolonga como crescimento no futuro.

Confirmando a postura desse professor, FREIRE (1996) alerta-nos que ensinar exige rigorosidade metódica. “Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender é possível”. (p.32)

O sujeito C mostra que os saberes são construídos permanentemente nas diferentes situações da vida, e que ora ajudam a vencer os obstáculos ao (re)-construir práticas pedagógicas. Ele caracteriza seu olhar docente como aquele que transcende a cognição:

Bem, inovadora assim, no sentido de ser totalmente diferente que todo mundo faz, até que não tenho, mas acredito que várias coisas que fiz e faço na sala de aula tem retorno bom dos alunos. Durante o período de formação e mesmo depois quando já estão no mercado de trabalho, eles vêm, conversam e dizem: “nossa professora eu sofri tanta influência da senhora”. Hoje, por exemplo, uma coisa que eu tenho costume de fazer e que

faço muito em minhas aulas é colocar um pensamento, uma mensagem no quadro ou distribuo um papelzinho com um pensamento que tem ligação com o conteúdo que vou trabalhar e sei que muitas fazem em seus locais de trabalho. Elas dizem que isso foi muito bom no trabalho delas, então, posso considerar como algo inovador e positivo. (Sujeito C)

O sujeito C confirma que o professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica. Uma que é o planejamento da situação de aprendizagem, para a qual tenta criar as condições ideais, que é oferecer informações, propostas de trabalho e a outra que é o seu olhar atento para as situações e contextos pessoais e de relacionamento afetivo que interferem no processo de formação de seus alunos.

O nosso interesse no cotidiano do professor é por acreditar que o docente vai se formando no dia-a-dia, no desenvolvimento pessoal e profissional e nas atividades que constrói a partir da sala de aula, uma vez que considera as contradições e os acertos das vivências e as operações do conhecimento em ação com a vida. A iniciativa de algo tão simples como a reflexão de um pensamento pode vir a ser a diferença na reforma do pensamento. MORIN (2006, p.102) aponta que onde não há amor à carreira docente, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor, e de tédio para os alunos, e que é preciso ter fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano e que esta missão supõe, ao mesmo tempo, arte, fé na melhorais futuras e amor.

O professor sujeito D, remete-nos que a aprendizagem significativa aborda também uma questão didática, que o conhecimento pode ser transmitido, mas, a sua assimilação somente será alcançada com sucesso, por meio dos estímulos oferecidos pela transmissão.

Olha, eu não sei se é pelo fato de eu estar na docência até hoje, na sala de aula, eu acho a questão da experiência inovadora muito importante, pois é isso que me põe pra

frente, que me atualiza. Uma coisa que tenho observado nessa trajetória é que eu nunca uso num ano o que fiz num ano anterior. Isso eu acho importante. O que tenho procurado hoje inovar um pouco é na minha forma de avaliar, porque eu sempre, como professora de didática, falava que avaliação ficava no livro. Eu não queria tocar na avaliação, mas aí eu comecei a estudar. Com isso, eu comecei a inovar. Estou desenvolvendo um processo baseado no conhecimento que trabalho, mas de forma que o aluno se envolva com ele, e não simplesmente para tirar nota. Acho que tenho conseguido. A disciplina tem um caráter teórico-prático e, com isso estou usando o portfólio como recurso. No início, os alunos relutaram muito, não estavam entendendo, mas quando no final do curso em uma avaliação individual, percebi que apreenderam qual o real papel deles como alunos para com sua aprendizagem. (Sujeito D)

A maneira como o sujeito D enfrenta as situações da contemporaneidade, mesmo com seus 30 anos de docência universitária leva-nos a considerar que realmente o indivíduo é um ser que constrói sua história, sendo político e politizado a todo instante. O uso do portfólio pelo professor D faz-nos compreender que o conhecimento está sempre em constante construção, visto que ela o desafia em todo momento de sua vida. Neste sentido, MORIN (2006, p.59) aponta que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

MORIN (2006) ainda entende que os três níveis de formação, fundamental, médio e universitário, são igualmente basilares para a compreensão deste valor humano e científico da vida. Especificamente, a universidade, que tem uma missão e uma função transnacional e transecular, “vai do passado ao futuro, passando pelo presente”.

Os nossos entrevistados, nesse viés da complexidade humana, apresentam-se em processo de transição. Estudam, discutem, questionam, tentam desmistificar suas práticas

por meio de diálogos com os alunos, procurando superar formas mecanicistas e fragmentadas, porém, como somos seres “inacabados” e em permanente busca, continuam com a pesquisa de suas incertezas, acertos e erros. *“Eu acho que tenho conseguido uma participação maior do aluno, um envolvimento maior dele, um compromisso dele com a formação dele mesmo”*. (Sujeito D)

Pinçar da memória momentos de nossa vida traduz uma exigência de olhar o passado e o presente concomitantemente, uma vez que isto importa influências de pessoas e acontecimentos que se reorganizam a partir de uma experiência, porém, com (re)-interpretação também para o amanhã.

O processo de formação do professor tem influência das mais diversas pessoas de nosso convívio, e, a cada época, trazemos as referências do momento, por isso, a dinamicidade desse processo. O ontem e o hoje se misturam, o que nos leva à revisão de princípios, à estruturação de novos conceitos, pessoal e profissional, que termina por explodir em estilos de ensino que propiciam uma identidade ao ser professor.

É importante salientar que as histórias dos professores são fatos buscados em sua memória. É o conhecimento em experiência, que, registrado de forma privilegiada, cria informações que incitam a construção dos saberes entendidos nas suas circunstâncias, e que, ao mesmo tempo, seduz-nos a pensar novas formas de gerenciar nossos pensamentos e atitudes. Entender a formação com influência da memória torna-se interessante, por transparecer elementos abstratos, como os sentimentos.

É interessante observar que a memória expressa uma sistemática de interlocução com a alegria e a dor e que apenas o sujeito narrador tem “autoridade” para decidir sobre o mecanismo de sua lembrança ou de seu esquecimento. Importa considerar que, apesar de a

memória individual fazer parte de uma memória coletiva, aquela pode ser retomada por diferentes sujeitos que foram espectadores ou participantes da situação, traz emoções diferenciadas, porque cada um de nós participa do momento em uma complexidade única.

Para Chauí (apud BOSI, 1995),

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social; o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas, o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra. (apud SAVELI, 2006, p.4)

Na constituição do processo de formação de professores, os seus posicionamentos, suas escolhas, suas relações com os seus colegas docentes e os alunos, reúnem características reveladoras de aprendizagem, que consideramos marcantes e fundamentais para o modo de fazer e de ser de futuros formadores.

A relação interpessoal na formação implica dar sentido sobre o que fazemos e por que fazemos, podendo potencializar saberes ou dificultar nossa trajetória profissional.

ALMEIDA (2003) lembra que:

Os mestres que me marcaram foram os que me ensinaram o prazer do aprender. [...] Esses mestres, apesar das muitas diferenças em seu modo de encarar a vida e em seus métodos de ensino, tinham algumas características que os aproximavam. A principal delas: eles me levaram a sério, como criança, como jovem, como adulto (pp.67-68).

É relevante salientar os momentos marcantes desses professores e que ficaram retidos na memória, e que muito contribuíram para o processo de formação.

O sujeito C relata um momento que foi determinante para sua projeção profissional.

Teve tantos momentos marcantes na minha formação que é difícil. Que me lembro, desde bem pequena, na pré-escola ainda, eu gostava muito de ler, de estudar, de descobrir as coisas. Sempre fui uma das melhores alunas da sala, desde a pré-escola, então os professores me incentivavam muito, porque viam que eu tinha vontade de aprender. Eu

tinha curiosidade. Para mim as coisas positivas que falavam, me motivavam, era um grande incentivo para continuar. No doutorado, eu tive professores que incentivaram neste sentido, que viam que eu gostava de aprender a ler e escrever, que tinha motivação interior. Isso, para mim, foi sempre marcante. A maioria deles eram amigos, tinham atitude de interessar pela vida da gente. Tinham um vínculo com o aluno, além de simplesmente um método, um professor e um aluno. Eles eram educadores, eram mestres. (Sujeito C)

O professor sujeito C relatou-nos o quanto é relevante o olhar do professor quanto ao potencial do aluno, levando-o a fazer a diferença entre tantos colegas. FREIRE (1996, p.51) auxilia-nos neste sentido, quando entende que nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se “alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica; e de outro sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

Quando, em nosso próprio processo de formação, deparamo-nos com “mestres” que conseguem valorizar nosso potencial e nos impulsionam a seguir em frente, presenciamos contribuições de um crescimento que se eterniza. É gratificante ir percebendo o quanto é fundamental o gesto de acolhida do professor para que desperte no aluno a motivação da sua profissionalidade. A formação ultrapassa as fronteiras da cientificidade. Alfredo Bosi (2000) argumenta sobre a necessidade da fenomenologia do olhar, ou seja, “há um ver-por-ver, sem ato intencional do olhar, e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo”.(apud ALMEIDA, 2003, p.71)

Em contrapartida, as marcas negativas também propiciam conhecimentos valiosos a fim de que se possa perceber o quanto é necessário uma boa relação interpessoal, papel indispensável do professor no crescimento intelectual e profissional dos alunos. Relação interpessoal, ponto de partida do crescimento cultural.

Ouçamos como o sujeito C encarou os sinais que aconteceram no seu percurso de formação profissional:

No Doutorado, uma coisa aconteceu e que já conversei com colegas e parece que é comum. O orientador deixa o orientando muito sozinho e, às vezes, ele age de maneira a deixar o aluno muito para baixo, desfaz do orientando não acreditando nas suas possibilidades. O meu orientador, não apenas comigo, mas, com muitos colegas, impediu o nosso crescimento. Chegou a falar que éramos incompetentes, não fazíamos as coisas bem feitas. Fiquei sabendo que chegou até mesmo a rasgar o trabalho de um aluno e dizer que estava péssimo. Tive momentos difíceis a ponto de quase pedir a troca de orientador e até mesmo pensar em abandonar o curso. Parece que isso hoje tem acontecido muito. E eu pensava que em mestrado e doutorado isso não acontecia. A relação professor-aluno quando é boa, ajuda muito a gente, mas, quando é ruim, torna-se uma grande barreira para o crescimento profissional e intelectual do aluno. (...) Fico pensando a gente tem que se vigiar muito para saber como agir, porque, conforme um olhar, uma palavra, um gesto, você pode levantar o aluno ou também derrubar, provocando prejuízos para o resto de sua vida. Então eu penso muito nessa relação professor-aluno, para nunca cometer um erro como esse. (Sujeito C).

O professor pode e deve ser a diferença no processo educativo, mas, segundo nossa entrevistada acima, atitudes docentes podem enfraquecer o processo ensino-aprendizagem, originando apatia e desânimo na caminhada de formação. O papel do professor orientador, por ele ressaltado, representa o quanto a ausência e o descompromisso de um formador pode desvalorizar a própria profissão docente, e, quanto mais, o ser humano. Esse relato confirma aquilo que, muitas vezes, sabemos superficialmente, apenas nos corredores ou em pequenos desabafos. A frieza e a indiferença com muitos orientadores doutores tratam seus

orientandos parece-nos que mesmo na universidade brasileira, está longe de ter um fim, e aí surgem as perguntas que não querem calar: o professor doutor-orientador não precisa estabelecer relações afetivas com seu orientando? Basta o conhecimento científico? Bastam as normas da ABNT? Basta leitura dos grandes teóricos?

Relembremos FREIRE (1996, p.152) mais uma vez, quando aborda a respeito que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois é no “respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.”

Assim, nesse processo de fazer uma retrospectiva em nossa memória, temos uma atividade que, conseqüentemente, nos leva a emitir pareceres. Oferece uma oportunidade de discussão da prática na tentativa de superar posturas e, ao mesmo tempo, ampliar a análise dos contextos atuais que possam traduzir novas possibilidades e problematizações para o ato da formação de futuros formadores.

A professora sujeito D encontra, no seu perfil de formação, momentos que não quer reproduzir. Há professores com atitudes negativas das quais queremos distância. Geralmente, esses péssimos modelos nos ensinam às avessas, ou seja, como não fazer. Ouçamos seu relato:

Tive um professor de didática que foi um horror, além dele não ter conteúdo para ensinar didática, ele simplesmente não dava aula. Foi no meu quarto ano de Pedagogia. Ele pegava o livro do Emídio Neves, de Didática Geral e o seguia. Falava alguma coisa e ficava por isso mesmo. Ele não tinha conteúdo para expor e ninguém discutia. Aquilo me marcou profundamente e, por coincidência, fui ser professora de didática e tudo que não queria era ter aquele professor como modelo. (Sujeito D)

Pode-se constatar, na voz do professor sujeito D, que o professor vai se constituindo no encontro com o outro. Herdamos das relações, opções pedagógicas, refutamos ou assumimos em nossa prática, porém nenhuma delas fica ausente de nossas histórias de vida.

Apontar as narrativas como um viés de formação permite-nos analisar a reflexividade do professor. Este se torna um sujeito ativo, capaz de repensar seu processo emancipatório de formação. Pode, assim, fazer sua auto-análise, mesmo que, ao expor os fatos vividos esses não expressem uma “verdade literal”, mas terminam por exprimir rupturas de experiências de outrora que não demonstraram uma prática transformadora e que agora são reordenadas.

O professor, ao narrar, reorganiza a experiência vivida por ele, permite que outros também tomem consciência do fato e possam (re)-interpretar semelhanças e diferenças por eles experimentadas. Ao trazer o aspecto da relação interpessoal de professor-aluno podemos concluir, apoiados em Joyce (1975 apud, GARCIA, 1999, p.31), que o processo de formação deve enfatizar “aspectos afetivos e de personalidade do professor para que este seja capaz de desenvolver uma boa relação de ajuda com os alunos”.

Nesse movimento de aprofundar sobre os fundamentos de uma formação que se volte para a união do pensamento científico e o pensamento humanista, Dominicé (1985 apud MOITA, 1992) chama atenção para o processo global de formação. “Para ele, só é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir dos processos parciais de formação, enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes, de uma história de vida”. (p.115)

O professor tem histórias da sua formação escolar desde a primeira infância, passando pela sua formação acadêmica, e que contribuem, direta ou indiretamente no

processo de ensino-aprendizagem, portanto, ao trazer o seu olhar épico, como registro de situações e aspectos do pensamento já presenciado, pode transcender a sua consciência e também do ouvinte e leitor, que, ao reviver adversidades e racionalizações, gere o fruto de um novo caminhar em sua própria ação formativa.

Passemos, agora, a ver as escolhas dos profissionais. Por que alguém opta por ser professor? Antes, porém, perguntemo-nos se em um país em que a educação é tão desacreditada, em que o professor é tão desvalorizado, por que as pessoas ainda querem ser professor? Será que é a falta de opção para outro trabalho? Será pela imposição familiar? Será que ainda os professores- formadores exerceram alguma influência?

Ouçamos o sujeito B, que exprime com suavidade sua escolha:

Eu sempre quis ser professora. Teve um fato interessante que aconteceu quando eu terminei a 8ª série. Fui me matricular no curso de magistério e na minha cidade só tinha no período da noite e apenas em uma escola. Fui direto à escola me matricular, no noturno, porque, desde os onze anos de idade estudei a noite, porque tinha que trabalhar o dia todo. Quando cheguei à escola, a secretaria falou-me que não poderia estudar à noite, pois não tinha idade e que para que isto fosse possível, era necessária a autorização do meu pai.

Meu pai morava na fazenda e, nessa época, não tinha celular, não teria a mínima condição de conversar com meu pai para vir a escola assinar a minha matrícula. Saí de lá chorando. À tarde, eu poderia me matricular, mas eu tinha que trabalhar, pois já vivia do meu trabalho.

Cheguei à escola que eu estudava chorando. Era uma escola religiosa. O padre me viu chorando e veio correndo saber o motivo. Conteí a ele que não era possível me matricular no curso de magistério.

Eu era também catequista, já tinha certa experiência de docência como catequista.

O padre achou um absurdo eu não poder me matricular, pois achava que eu tinha tudo para ser uma excelente professora. Ele foi até a escola e assumiu a responsabilidade da minha matrícula e todo mês assinava o meu boletim, durante três anos.

Matriculei-me e fiz o magistério. (Sujeito B)

A definição para ser docente, no relato do sujeito B, revelou-se desde a infância, passando pela adolescência, ele já insistia em ser professor, mesmo diante de todas as dificuldades. E já percebemos, em seus relatos anteriores, a alegria e a empolgação no ofício escolhido, pois busca sempre estar atenta à sua ação formativa. Se para o sujeito B, sua decisão se apresenta desde os primeiros anos de vida, sabemos que nem sempre isto acontece. Às vezes, as resoluções profissionais vêm como imposição familiar. É o que iremos nos deparar na narrativa que o sujeito D exhibe:

Olha, minha escolha de ser professora é interessante, mas a minha primeira influência foi do meu pai. Nós somos nove irmãos, e, para ele, todas as mulheres tinham que ser professoras. Ele tinha professora na família dele. Ele era baiano e veio para Minas e queria que todas nós fôssemos professoras e eu, como filha mais velha, tive que ser modelo para todas. (Sujeito D).

Aqui constatamos, mais uma vez um fato interessante e histórico. O pai, ao insistir autoritariamente que a filha fosse professora, já revela as poucas opções profissionais que existiam. As mulheres, no passado tinham poucas oportunidades profissionais, a maioria, claro, seria apenas esposa. Mas uma dessas opções era ser professora. Esta constatação evidencia um dos motivos de feminização da profissão docente.

Atualmente, temos percebido uma movimentação diferenciada. Há momento em que se escolhe ser professor por estar desempregado, e nesta área sempre existe necessidade no mercado de trabalho. Essa dinâmica vem delineando um perfil docente sem autonomia e sem cultura profissional, principalmente na educação básica. Professor continua na sala de aula até que surja outra oportunidade de emprego. Formação transitória, isto é, a preocupação com a formação pedagógica e com a instrumentalização do conhecimento é efêmera. Veja o que pensa o sujeito A:

Eu costumo dizer que não escolhi ser professor. É a docência que me escolheu. Foi uma coisa inversa. Primeiro eu não estudei para ser professor. Eu estudei engenharia, depois fiz curso de cinema na Bélgica e trabalhei com publicidade. Sempre gostei e tive facilidade de passar para os outros o que sei. Não tem emprego. É complicadíssimo! É difícil! (Sujeito A)

O professor acima relatou-nos que foi a contingência do momento que o levou a ser docente, mas que sempre gostou de passar o que sabe, porém sua dificuldade, também, anteriormente relatada, estava na formação pedagógica. Esta defasagem prejudica os futuros formadores, pois, às vezes, falta o isomorfismo do professor, isto é, o seu discurso coincidir com sua prática. Como observamos anteriormente, o sujeito A, abandonou a carreira docente para se dedicar à atividade empresarial.

No entanto, a escolha desta profissão, às vezes, parece ser inerente à pessoa, pois, desde criança, ela se manifestou. O sujeito C, como leremos a seguir, apresenta este sentimento:

Parece que tem coisa que nasce com a gente. Eu me lembro que desde pequena sempre gostei da questão do ler, do aprender, do discutir as coisas com as pessoas a respeito do que eu lia. Gostava de chamar minha colegas e contar para elas as coisas que eu tinha lido e incentivá-las a ler também. Quando brincava de escolinha sempre queria ser a professora, porque eu gostava de ensinar. Fui crescendo com esta idéia. Nunca pensei ter outra profissão. (Sujeito C)

Como observamos, as escolhas da carreira docente acontecem de várias formas: ou por imposição familiar, ou por falta de emprego em outra área ou por decisão que nasce na infância.

No decorrer dos relatos dos professores, percebemos o enfrentamento de situações próprias do trabalho docente, momentos engraçados, alegres e tristes. Assim, ao examinar sobre o aspecto de vida do professor, confrontamo-nos com um universo formativo, que possibilita alcançar como o cotidiano também pode encaminhar histórias ou teorias que não estão nos livros, mas que nos levam a encontros do nosso próprio modo de fazer, ser e estar. Esses modos são frutos da heterogeneidade social que o trabalho docente desenvolve a partir da experiência pessoal de cada profissional.

Nesse sentido, MORIN (2006, p.51) evidencia que, quando a compreensão humana nos chega, sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna, assim, abertos a seus sofrimentos e alegrias. Portanto, conhecer os sentimentos dos professores nos auxilia entender a formação não só como algo além de objetivo, mas também subjetivo.

Resgatar relatos de histórias implica trazer a experiência humana e sua maestria diante da situação, sinaliza caminhos que se devem tomar. Ao analisar essas histórias, cria-se a oportunidade de análise para uma formação que se constrói por meio do sentido que se dá aos saberes, ao desenvolvimento pessoal e profissional, que, ajustado às possibilidades concretas da educação, traduz-se em reflexo para orientação aos alunos e professores e concepções no futuro. CUNHA (2003, p.39) ressalta que o “conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola”.

O diálogo com a voz dos professores, destacando o saber juntamente com as histórias de vida, não nos permite falar em singularidades, no e para o processo de formação, uma vez que cada ser é único e impõe a sua marca diferente. O professor tem o papel de garantir o uso social do conhecimento, deve, então, criar pontes que possam mostrar a conversão deste em práticas que definam uma situação de aprendizagem e que revelem compromisso profissional de qualidade de ensino.

Conheçamos, agora, como nossos sujeitos entrevistados concebem o processo e formação inicial.

A professora sujeito C admite que a formação inicial, muitas vezes, não consegue alcançar todos os momentos da situação in loco:

Eu acho que, em todo curso, quando o aluno sai da graduação e vai para o mercado de trabalho, o depoimento que a gente vê deles é que realmente a formação foi boa, que eles aprenderam muito, que está contribuindo, está ajudando muito na hora de atuar, na prática deles e claro que tem coisas que vão aprender ali na prática mesmo.

(Sujeito C)

Sabemos que a formação está imbricada com a vida e, neste sentido, a única certeza que podemos ter são as incertezas que nos são apresentadas. A formação deve, assim, segundo a professora C, alicerçar os primeiros momentos e indicar sempre caminhos de pesquisa. Segundo MORIN (2006, p.51), a formação exige “uma pedagogia conjunta que agrupe filósofo, sociólogo, historiador, escritor, que seja conjugada a uma iniciação à lucidez”. Esta iniciação significa o aprendizado da auto-observação.

Assim, quando os professores clarificam seus pensamentos acontece na formação uma prática educativa expressa em intervenção no mundo, por meio da percepção das incoerências existentes, da busca ao respeito dos direitos e deveres do cidadão, das rupturas de formas racionalistas e que, assim, possa transgredir o espaço da sala de aula.

Trazer orientações para a formação a partir de suas próprias memórias, não é ficção, mas nos conduz a descobrir realidades que desconhecemos ou preferimos ignorar, ou que nos deixam indignados, porém, mais conscientes de nosso próprio drama interior e daqueles que estão ao nosso redor. O trabalho por meio de narrativas de memórias, auxilia-nos na busca de uma perspectiva teórica que favorece, segundo CUNHA (1997, p.4), a um “procedimento de pesquisa assim como alternativa de formação”.

O nosso aprendizado humano e profissional requer compreensão do contexto sócio-político, e isto significa um desdobrar cada vez mais intenso e diário de uma reflexão sobre os acontecimentos vividos. Temos presenciado o governo organizar a educação, as diretrizes, planos de ação, modelos de qualidade que desencadeiam formas de organização de trabalho, assim, mais do que nunca, os professores precisam instigar uma aprendizagem significativa e estabelecer com e junto aos formandos a capacidade de criarem estratégias que possam ser ressignificadas sob a lógica de uma força capaz de discutir e interferir na dificuldade da conquista de seu próprio espaço sócio-profissional. FREIRE (1996, p.86)

exorta que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”.

Pensando na dificuldade desse espaço sócio-profissional, o professor deve também orientar aos alunos quanto esse momento, incentivando-lhes a criatividade e a responsabilidade dentro da realidade. Vejamos o relato do professor sujeito A:

Meu filho, depois de cinco anos de formado, que hoje conseguiu um emprego e num hotel no meio do mato, um hotel fazenda, e foi um bom aluno. A minha filha não exerce a profissão, ela faz coisas alternativas: laser quântico, reike. A geografia, ela já mandou currículo para todos os lugares. IBAMA é o que ela gosta e não consegue. Vejo que é o pior momento do aluno é quando ele forma. Não tem mais a escola como desculpa para os pais e os pais, por sua vez, não entendem, pois saíram de uma escola antiga. Os alunos são cobrados: “mas você estudou e até hoje tá sem emprego?” (Sujeito A)

O professor sujeito A revela que a inserção no mercado de trabalho é algo dificultoso e que o governo precisa se preocupar não apenas com a formação inicial, mas como implantar medidas de crescimento que absorvam os novos formandos.

Nesse sentido, a realidade tem ressoado em nossos ouvidos. As políticas de formação, por meio dos resultados dos exames de avaliação de nossas escolas e faculdade, têm indicado a necessidade de providências para melhorar a qualidade do ensino. Exemplo disto é a reportagem da Folha de S. Paulo do dia 27/09/07, em que o MEC ameaça punir 89 cursos de direito, podendo até fechá-los, caso não se tomem providências necessárias. Hoje, a educação passa por uma crise, pois os alunos não trazem para escola objetivos claros do que querem e desejam, não se concentram, não têm prazer em aprender e, afinal, a culpa é do professor? Penso que a causa é uma rede de situações em que um dos principais agentes

deste movimento é o sistema social e mundial. Os educadores, por sua vez, estão precisando “gritar” para obter o mínimo de atenção e concentração de seus alunos, existe, ao mesmo tempo uma velocidade alucinante de informações que se transformam em ansiedade, mas não se transformam em conhecimento. A escola não tem conseguido formar jovens que explorem o mundo em que estão. É fácil trabalhar com os cálculos, mas estimular o aluno a pensar antes de reagir diante das contradições e conflitos da vida é o novo e o concreto que temos presenciado na formação e que exige dos atores que atuam nesse cenário interação e coragem, para andar por lugares desconhecidos. Nesse aspecto, é urgente superar a crise da educação, pois é sua atuação que irá transformar as mentes e, assim, a reforma do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem terão um valor de exigência “revolucionária” em que os homens saberão lutar pelos seus direitos a vida e ao trabalho.

Daí, uma estratégia interessante para mudar esse quadro é ouvir os professores e resgatar o que pensam sobre a educação, sobre as dificuldades do início de carreira, o motivo de suas escolhas, dentre elas, o porquê de se tornarem professores.

Ao fazerem recorte das narrativas, interpretações dos narradores nos são apresentadas, o que faz que o conteúdo da memória exerça uma influência significativa, uma vez que, articula o passado, porém, com intervenções da ação presente. Benjamin (1984) afirma que, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como relampeja no momento de perigo”. (apud PASSOS, 2003, p.105)

CUNHA (1997, p.3), por sua vez, valoriza a importância do olhar dentro da narrativa, ao acreditar que esta provoca mudanças nas pessoas e no próprio narrador, que,

ao teorizar a própria experiência, cria um processo emancipatório, em que o sujeito aprende sua própria formação, autodeterminando sua própria trajetória.

Portanto, a pesquisa com as histórias de vida dos professores tem desempenhado papel importante dentro deste enfoque, visto que é uma peça fundamental desse mosaico. Desvelar pontos de limitação, condições de trabalho, seus fazeres educativos ajuda-nos a compreender a sua fala e a sua visão de profissional. Sabe-se que ação humana alguma é desprovida de ideologias, atrás de seus enunciados, de seus escritos, de suas inter-relações se evidenciam práticas de uma concepção de saber e de poder. O professor, ao relatar sua formação, traz sua percepção do momento, sua perspectiva acerca do seu próprio trabalho e indica caminhos que possam produzir novas tendências na formação. Os professores ao relatarem o que consideram uma experiência “inovadora,” apresentam um diálogo com o conhecimento e com seu próprio desejo educativo e a expectativa do aluno.

Saber sobre o reflexo da formação recebida induz escolhas pessoais e culturais, dos professores e alunos, uma vez que os acontecimentos, as maneiras de ver, expressam um pensar e um fazer que aciona linguagens e códigos e que tocam em declarações e lembranças que revelam comportamentos e valores desses sujeitos na atualidade.

Ao fazer referência ao processo de aprendizagem, é claro que o posicionamento aluno-professor configura especificidades próprias, porém ambos devem sentir que o prazer de ensinar e aprender são de sua autoria. Alunos são diferentes, professores são diferentes, e essa diferença enriquece o contexto educativo. O significado de ensinar que um professor expressa é gratificante, tem-se a oportunidade de observar suas preocupações, suas sensações, sua imagem, seu agradecimento por ser docente.

A proposta de conhecer sobre a formação por meio das histórias e memórias dos professores é sedutora, mas complexa, pois perpassa por vivências, escolhas e conceitos que foram individualizados ao serem lembradas, e que inspiram sempre novas possibilidades de pesquisa e formação.

Se constatarmos que as referências feitas pelos professores absorvem intervalos de desejos que afloram, suas contribuições serão sempre aprendizados, pois as maturidades de suas experiências trará novos desejos e enfoques de formação.

Será interessante, ainda, conhecer os pensamentos filosóficos que marcaram a docência dos nossos sujeitos. Vejamos o que relata a professora sujeito C, diante da expressão filosófica do estudioso Regis de Moraes:

Um pensamento que marca meu caminho de docência é o do filósofo Régis de Moraes, que fala que o professor é chamado e autorizado a intervir em vidas. Somos interventores de vida, e o que dá ao professor a autoridade que ele tem é a competência, a firmeza e a afetividade. Esse tripé que se tem que trabalhar para exercer nossa autoridade de professor, de educador, de interventor de vidas. (Sujeito C)

Quando falamos de formação, referimo-nos ao relacionar-se com o outro, perceber seu valor, sua autoridade, seu conhecimento, é ajustar o caminho na finalidade do aprender e ensinar na e para a vida. Já o sujeito B faz referência ao pensamento de Paulo Freire, pesquisador que muito o influenciou desde cedo:

Ninguém educa ninguém, ninguém ensina ninguém, mas se educa coletivamente e a gente aprende uns com os outros. Este pensamento de Paulo Freire tenho como base do meu trabalho acadêmico. (Sujeito B)

O professor sujeito A, por sua vez, não cita nenhum filósofo ou pensador, mas resume assim sua participação dentro da profissão:

Um pensamento que tenho é que não adianta ficar falando a mesma coisa, repetindo a mesma coisa. Eu acho que nós só temos um sentido na vida e esse sentido se chama servir. Se a gente não puder servir, acho que não tem mais sentido. Poder passar para o outro um pouquinho mais de esperança, mais de alegria. As coisas estão difíceis, mas, não adianta ficar falando que está difícil, tem que fazer alguma coisa. (Sujeito A)

Finalmente, o sujeito D nos deixa como mensagem a sua postura profissional de nunca desanimar e sempre seguir vencendo os obstáculos, sentimento que ficou explícito em sua narrativa:

O que eu percebi hoje, depois dessa trajetória toda, é que eu só tenho que agradecer aos alunos que eu tive, porque foi com eles que aprendi e consegui chegar até hoje. (Sujeito D)

A análise das histórias de vida desses professores, a partir de suas memórias, demonstra que pensar o tempo com suas histórias é dispor lembranças trazidas pelo vento, é expor práticas comuns, divulgar rupturas, “recortar”, “copiar”, e “colar” em espaços novos e que transcrevem as experiências de outrora, porém com uma releitura pessoal e social. A construção da formação será sempre um espaço de conflitos e incertezas, no qual o tempo, a experiência vivida modelam novas aproximações para com a realidade.

Observando os relatos dos nossos protagonistas, a memória, com suas histórias e como se organizam, é uma constante sucessão de acontecimentos intermináveis, pois, a cada instante, florescem novos diálogos e experiências, saberes escondidos que podem ser

retomados ao alcance dos mais diferentes olhares, basta que sejam selecionados por seus autores e atores, basta que se encontre o fio de Ariadne.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E FORMAÇÃO: OLHARES QUE SE CRUZAM

“O mais importante e bonito do mundo é isso:
as pessoas não são sempre iguais... não foram
terminadas... mas estão sempre mudando”...

Guimarães Rosa.

O diálogo com as entrevistas e o referencial teórico permitiram-nos voltar ao início da pesquisa, quando surgem minhas primeiras perguntas a respeito do comprometimento de cada professor para com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Durante toda a caminhada realizada por mim, no Curso de Mestrado, tive a oportunidade de construir e reconstruir meus pensamentos, atitudes e conhecimentos que me animaram a perseguir, ainda mais, o desvendar constante do meu próprio processo de formação. A convivência com colegas de tão diferentes áreas de atuação, professores dos mais diferentes perfis, permitiu-me mudanças, que se encontram efervescentes em minha mente.

O contato com os professores entrevistados foi outro momento de intensa reflexão e formação. Conhecê-los mais de perto, com suas ansiedades e conquistas foi uma trajetória de pesquisa que trouxe a vivência de expectativas da vida universitária com suas histórias, propiciando a reconstrução de nossas concepções, fazendo com que se reafirmasse o nosso caráter sempre inacabado e inconcluso, como pessoas e profissionais.

Durante todo o processo de elaboração dessa dissertação, houve alegrias, tristezas, inseguranças e medos, mas o seu resultado conduziu às respostas e novas inquietações que surgiram no decorrer das entrevistas, que passo agora a apresentar. As respostas possibilitaram considerações significativas, a partir das histórias e memórias dos

professores, uma vez que teceram apontamentos das influências que tiveram no seu processo de formação e os reflexos na constituição de ser professor.

Os professores, ao relatarem suas histórias, entraram em contato com fatos que já haviam esquecido, mas que os marcaram durante o seu processo de formação. Nas memórias que os professores trouxeram como determinantes, para serem rememoradas nesse momento, ficou claro como a relação interpessoal no processo de formação é valorizada como ponto de partida e, também, motivacional, para que alunos e professores busquem, juntos, um crescimento pessoal, intelectual e profissional. Ao relembrem a influência de seus formadores, as situações consideradas “traumáticas” foram difíceis de ser retomadas, é como não querer mexer em “caixa de marimbondos”.

Nesse sentido, entendo a formação como construção de uma casa. É no alicerce que se busca a sustentação das colunas. Reeditar o que se esconde na memória, vem ressignificar os escombros ou reafirmar as estruturas, isto é, identificar conceitos, práticas, habilidades e técnicas com uma nova pintura. Assim, (re)-estruturar sempre, porém, nunca deixar de lado os materiais de construção que fortalecem o edifício, quer dizer, as vozes daqueles que já passaram pela escola trazem consistências que poderão reorganizar e entender as “rachaduras atuais”, que, com sua vivência, podem propor intervenções que se ajustem com maior precisão, a fim de evitar desmoronamentos.

As narrativas revelaram que a prática pedagógica que os professores receberam em sua formação teve reflexo em suas histórias de vida, porém, durante a caminhada, mesmo diante dos conflitos e contradições, conseguiram superar seus dramas interiores. Esta superação significou ir ao encontro de outros objetivos ou optar pela transformação de seus desconfortos educativos. Os exemplos recebidos transformaram em atitudes a não serem

reproduzidas, mas serão necessários esses momentos difíceis? Será que todos transpõem essas barreiras?

Evidenciou-se que o professor pode ser impulsionado ou impedido em sua carreira, devido aos mais diversos fatores, decorrentes da profissão, dos problemas pessoais e do contexto sócio-histórico.

Conhecer o professor, sujeito A, que, segundo Huberman estava na 1ª fase, e que veio a desistir da carreira docente, não revelou desencantamento com o ser professor, mas sim, coerência com o que acredita. Segundo os apontamentos do sujeito A, o professor é a última referência para as crianças e os jovens, pois a instituição família, igreja, comunidade estão falidas, e o professor não é mais aquele que ensina, mas educa. Educa até mesmo os pais por intermédio dos filhos. O professor sujeito D, final de carreira, por sua vez, sente-se, a cada momento, superando os obstáculos da profissão, com a certeza de que, com seus mais de 30 anos de docência, ainda existe algo a ser aprendido.

Tanto o sujeito A, que já não se encontra mais no magistério, quanto o sujeito D, que ainda encontra encantamento com a profissão, vão ao encontro do pensamento de MORIN (2006, p.101), quando aponta que “é preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal”.

É notório que a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente, mas o que amenizou o início do exercício na esfera universitária desses professores não foi a pós-graduação, mas, a vivência que tiveram anteriormente, fosse na Educação Básica, fosse no Ensino Médio. Ficou demonstrado que houve um estranhamento quanto às idades a serem trabalhadas, mas a necessidade de estudar em equipe é algo de que sentem falta, visto que a formação pedagógica precisa estar sendo compartilhada,

principalmente diante da dinamicidade da vida e do próprio processo de universalidade dos acontecimentos e das diferenças humanas.

O movimento dos professores, ressignificando sua aprendizagem e transpondo-a para uma prática que consideram inovadora, veio a revelar que esses docentes se preocupam além das paredes da sala de aula, porém não existe algo sistematizado como acompanhamento que auxiliem os egressos quanto ao cotidiano de suas relações.

Todos os professores entrevistados concordam em que a aprendizagem significativa é a capacidade de articular o conhecimento escolar com os movimentos culturais da sociedade e que faz conexões inteligentes com a roda viva que é a vida. Professor e aluno estão em constante movimento de ensino e aprendizagem, portanto, a formação é algo que enseja cuidados, pois, a cada instante, novas necessidades são denunciadas por eles. Não basta uma teoria, uma metodologia, uma didática, uma teoria pedagógica, há sempre um novo a aprender que se organiza, por isso, a experiência acrescida de conteúdos deve ser pensada com cientificidade e humanidade. FREIRE (1996, p.96) alerta que é fundamental que, entre alunos e professores, haja uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. O que importa é que ambos se assumam epistemologicamente curiosos.

O trabalho de construção das narrativas dos professores respondeu a muitas perguntas, contudo deixou em aberto outras situações a serem respondidas, abrindo possibilidades para outras pesquisas. Uma questão a ser pensada é quanto à formação pedagógica daqueles que não são profissionais professores, outra se refere àqueles que se desencantaram por suas opções e procuram outra saída ou continuam na profissão e vão ser docentes sem reflexão e sensibilidade para a profissão, com isso, acontece um comprometimento da própria autonomia da classe. A autonomia do ser professor inicia-se com a sua postura no pensar, planejar, definir metas e objetivos e ao edificar sua concepção

de ensinar. Este princípio da profissão docente é muito bem ressaltado, por educadores como FREIRE E CONTRERAS.

Os professores em questão, ao relatarem suas histórias, mostraram compromisso político e ético dentro de uma ação educativa, pois não permitiram que seus olhares se enfraquecessem diante dos obstáculos, lançaram-se à frente na busca de redefinir suas atitudes, habilidades e conhecimentos a serem divulgados e reformulados de acordo com a necessidade social daquele momento.

Romper com planos de uma formação que já vem “empacotada”, muitas vezes, desvalorizando o papel do professor e apenas os responsabilizando pelo insucesso da escola, é uma das contribuições que esta dissertação propiciou. Ouvir os dois lados de quem pensa e faz a formação é um dos meios de repensá-la. Neste sentido, nada tão ousado e encantador como ouvir os professores e as narrativas que ecoam de suas memórias. Idealizar um paradigma de formação seria muita pretensão, mas apontar que hoje nossas escolas e faculdades estão com um “vírus de desmotivação” é notório.

O estudo deixa clara, também, a competência teórica dos professores, mas não basta conhecimento, como ressalta Gauthier(1998), é preciso uma investigação a respeito do porquê de suas práticas não estarem alcançando ainda os alunos e por que não seduzem aqueles que estão entrando nos cursos, sem motivação, visto que até os nossos entrevistados ressaltaram a influência de seus formadores em suas vidas.

Nos relatos apresentados, a presença dos formadores, desde a Escola Básica até a Universidade, quanto à decisão que tiveram para com sua profissão, é marcante. Reconheçamos que é necessário políticas públicas que observem os aspectos da formação, mas estas devem realmente conter a identidade e a subjetividade daqueles que estão *in*

loco. Dificuldades sócio-políticas sempre acontecerão, mas não podemos deter-nos nesta esfera, é necessário olhar além das nossas próprias limitações e trilhar caminhos que revigorem a nossa decisão de sermos sujeitos políticos, hoje, tão desacreditados.

Divulgar e refletir sobre as vozes dos professores, para melhor compreender as práticas pedagógicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, não tem justificativa em si mesmo, mas respalda-se no envolvimento que os professores têm quanto à necessidade de reportarem que é na experiência que tiveram, com o conteúdo e as concepções teóricas, que se reconhecem novas formas de ser, de viver, de pensar novas teorias, conhecimentos e caminhos metodológicos. Ao articular análises das histórias de vida com a educação escolar como respostas às interrogações e responsabilidades que marcam o estigma da qualidade de educação, percebemos a pressão das demandas sociais, políticas e econômicas que esboçam suas exigências no intuito de solucionar as situações, mas que não têm correspondido às necessidades reais. As narrativas são, assim, expressão de saberes, críticas, formação e práticas pedagógicas.

O trabalho com os relatos das memórias contribuiu para perceber como o fazer-se profissional dos docentes se constitui num emaranhado de olhares que se vão registrando em suas mentes, ora de maneira amena, ora como limitação e frustração. As dificuldades das mulheres professoras desdobrando-se entre a escola e a família, as dificuldades com as viagens para buscar o conhecimento em outras faculdades, as dificuldades do início de carreira com o planejamento, com o plano de aula, os desafios entre orientador e orientando, mas também a alegria e a satisfação de ensinar, aprender e descobrir-se cada vez mais como pessoa e profissional a cada instante.

Nessa perspectiva, destaco que a memória pode estar em uma encruzilhada em que somente o homem-narrador tem autoridade de realmente reconhecer suas representações.

Criam-se, assim, caminhos para puxar as histórias das memórias: memória permitida, aquela que, quando evocada, transparece prazer, suavidade e beleza; memória escondida é aquela que o trauma bloqueia, quando acontece a dor, exigindo, muitas vezes, intervenções para ser retomada, e a memória reconstruída, que foi marcada por um período de esquecimento, mas que, ao ser rememorada, engendra reconstruções de novas ações. Pode ter havido ou não cicatrizes das lembranças, mas, que, quando são reelaboradas, trazem perspectivas de vencer as barreiras e transmitir sabedoria e aprendizagem. Considerar as memórias com suas histórias de vida significa constituir identidades, mas que, ao mesmo tempo, se desfazem, pois, diante de tantos desafios que se vêm, não tem como homogeneizar, é trazer uma unicidade na diversidade.

Edgar Morin, Michael Huberman, Paulo Freire, Eclea Bosi em muito contribuíram com minha formação pessoal e me deu sustentação para compreender situações do senso comum, indo além de apenas observações dos relatos.

Num século em que a visão holística tem demonstrado que não há como negar um “olhar-pensante”, memórias, suas histórias e formação devem percorrer, juntas a complexidade humana, educacional e científica, adaptando-se mutuamente, uma vez que as suas fundamentações têm como foco o homem e, assim, podem organizar meios e instrumentos que evitem desgastes e desvios de formação que prejudiquem conhecimentos e valores culturais produzidos e que possam, desse modo, contribuir para a tarefa humana de registro da própria vida.

Finalmente, ouvir e registrar as memórias desses sujeitos professores universitários acreditamos ser uma forma de contribuição para que mais estudos no futuro possam ser desenvolvidos com o rico e interessante material que consta em anexo nesta dissertação.

As perguntas que tanto me inquietaram no início desta pesquisa como por que alguns docentes sentiam-se comprometidos com o ensino-aprendizagem enquanto outros, por sua vez, cumpriam mal sua obrigação? O que os mobilizava para ser professor? O que levou os professores a agir tão diferente um do outro? Por que alguns professores promovem rupturas educacionais e outros continuam mergulhados na mesmice e monotonia da sala de aula? Ao abordarmos esses professores com as perguntas de nosso questionário, que enfocavam desde questões como aconteceu o início da carreira universitária, qual professor mais marcou sua carreira docente, o que é uma aprendizagem significativa e mais momentos tristes e alegres que marcassem sua profissão, por que escolheu ser professor, tudo isto auxiliou na iluminação de partes de minhas inquietudes e moveu outras interrogações que, com certeza poderão ser também parcialmente respondidas em um possível doutorado.

Dar voz aos professores, ouvir suas queixas, suas alegrias e surpresas é também uma maneira de estudar e buscar compreender as falhas e acertos da Educação no Brasil. Sabemos que não só os grandes teóricos discutem acerca da complexidade da formação docente, também os professores anônimos, com sua voz, suas histórias, seus medos, seus desejos, frustrações e conquistas, muito nos auxiliam na compreensão do que é ser professor num país com 30% de analfabetos, um país ainda carente de políticas públicas voltadas para uma escola de qualidade, um país continental com problemas educacionais gigantes, mas com educadores que não perderam a esperança de ver na educação a pequena chama que ilumina o futuro.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AIRES, Leonel Fernando Aurélio. O Percurso Complexo da Memória. Disponível em: <<http://www.sec.adaltech.com.br/intercom/2005/resumos/R1868-1.pdf>> acessado em 05/09/07.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria N. Souza. (orgs). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BEHRENS, Marilda A. A Formação Pedagógica e os desafios Modernos. In: MASETTO, Marcos T.(org). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brincar, a educação. Trad. MAZZARI, Marcus Vinicius. São Paulo: Summus, 1984.

BERGSON, Henri. *Memória e Vida*. Textos escolhidos por Gilles Deleuze; Trad. Claudia Berliner. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: Almeida, Laurinda Ramalho de. *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BOSI, Éclea. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. 10ª. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira;CHAMILAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Dencie Barbara. *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*. Educação e Pesquisa. São Paulo: v.32, n.2 p.385-410, maio/ago.2006.

CHAKUR,Cilene, R.de S. L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora, 2001.

COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T.O. *Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos*. <http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>. acessado em 02/05/06.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. v.23 n.1-2 São Paulo: Jan./Dez. 1997.

_____.O Professor Universitário na transição de paradigmas. Araquara, SP: JM Editora, 1998.

_____. O Bom Professor e sua Prática. 15ª ed.Campinas, SP: Papirus, 2003.

DUBBAR, Claude. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. In: Educação & Sociedade. V.19,n.62. Campinas. Abr. 1998.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. 11ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*.3.ed. Portugal: Porto,1999.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas,SP: Papirus, 2004.

HALBWACHS,Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Vértice Editora, 1990.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

KAWASHITA, Nobuko. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ,Silvana; FELTRAN, Regina Célia de S.(orgs) *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONDES, Danilo. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. *A Crise dos Paradigmas*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. O Sensível Olhar. In: WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2ª.ed. São Paulo: PND - Produções Gráficas Ltda,1996.

MEC ameaça punir 89 faculdades de direito. FOLHA DE S.PAULO, São Paulo: 27 setº.2007. Cotidiano, p.3.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

MORAES, Marilza Bodê de. O que revelam profissionais da educação quando refletem por escrito sobre sua trajetória. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs). *Porque escrever é fazer história. Revelações, Subversões, Superações*. Campinas: Gráfica FE, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformara o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____.(org). *Os Professores e a sua formação*. Portugal: Publicação Dom Quixote. 1992b.

_____. *Profissão Professor*. Tradução: MENDES, I. L.; GIL, L.S. 2ªed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *As ciências da educação e os processos de mudanças*. In: PIMENTA. Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PACHANE, Graziela, G. Da Base ao Topo, do Topo à Base: contribuição da pós-graduação à reflexão sobre alfabetização e letramento. In: GOMES, V.S.; OLIVEIRA, S. F.(orgs) *Educação e Cidadania: reflexões sobre ética e alfabetização*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: *Como me fiz professora*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Kênia, M.A. Reflexões e Devaneios sobre Alfabetização no Brasil. In: GOMES, V.S.; OLIVEIRA, S. F.(orgs) *Educação e Cidadania: reflexões sobre ética e alfabetização*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

PIMNETA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org). Professor reflexivo: construindo uma prática. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma, G.; LIMA, Maira, S.L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aina Maria Monteiro...[et.al]. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.ENDIPE. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife, Edições Bagaço,2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs). *Porque escrever é fazer história*. Revelações, Subversões, Superações. Campinas: Gráfica FE, 2005.

SANTOS, Regma Maria. *Pequenos ensaios e textos sobre Cinema e Memória*. 2007. (no prelo).

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Narrativas Autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Práxis educativa, 2006. Disponível em <[http:// uepg. br/ praxis educativa/ v1.n1artigo_9pdf](http://uepg.br/praxis_educativa/v1.n1artigo_9pdf)> acessado em 05/09/07.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. 11ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*. Vol. 21. n.71. Campinas: Jul 2000.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs). *Porque escrever é fazer história*. Revelações, Subversões, Superações. Campinas: Gráfica FE, 2005.

TEIXEIRA, Inês A.de C. História Oral e Educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A (orgs). *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

WEFFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador. In: WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2ªed. São Paulo: PND - Produções Gráficas Ltda,1996.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ANEXOS

8.1 – Perguntas da entrevista

Entrevista semi-estruturada

- 1- Relate um momento marcante de sua formação. Como eram seus professores?
- 2- Conte a respeito de um professor que tenha deixado marcas profundas em você.
- 3- Como eles organizavam as aulas? Você sentia maior comprometimento da sua turma do que os alunos que hoje você ministra suas aulas?
- 4- Você acha que na sua época de formação havia maior interesse dos alunos com a formação? Por quê?
- 5- Por que você escolheu ser professor?
- 6- Conte como foi o início de sua carreira docente. E o seu ser professor universitário. Relate algum momento alegre, triste, motivado ou engraçado da sua carreira.
- 7- Do início de sua atuação docente universitária, o que você sente falta nos dias de hoje? Por quê?
- 8- O que você considera uma aprendizagem significativa? Você sente esta aprendizagem nas atitudes dos alunos?
- 9- O que você tem sentido a respeito da formação dos alunos que têm saído da universidade depois de concluída a graduação? A que atribui este sentimento.
- 10-Registre um pensamento que seja marcante no seu caminho de docência.

RESPOSTAS DO SUJEITO A

1-Relate um momento marcante de sua formação. Como eram seus professores?

Bom é. A trajetória é uma trajetória de qualquer criança daquela época do jardim de infância, depois, o grupo escolar e o ginásio. Depois teve uma época que você podia escolher entre o científico e, tinha também o que eram os três anos: o clássico ou o científico.

Eu preferi o clássico, porque eu sempre gostei muito dessa parte de filosofia, a questão humanística e, também por ser mais fácil. Algumas matérias como biologia, física, química que no clássico não tinha e eu tinha dificuldade nessas matérias.

Os professores que mais me marcaram na verdade foi um professor que eu tive de matemática, já no ginásio, que foi o professor Prazeres. Ele tinha uma facilidade muito grande de ensinar as coisas mais complicadas principalmente no nome que assustava, que era o caso trigonometria, essa coisa toda. E depois um professor que eu tive, particular, que eu era uma pessoa muito dispersa. E esse professor, ele começou a me levar para um campo, apesar de ser um professor de matemática, e me levar para um campo da observação. E eu acho que nesse momento eu despertei pra essa coisa do cinema, da fotografia, que é de onde vêm as coisas. Eu me lembro que a gente pegava, na época, hoje os ônibus, na época chamava lotação e, tinha aquele lugar onde que era o banco que se segurava naquela coisa na frente, do banco da frente, para no caso de frear e ele falava: Você já imaginou quantas pessoas foram envolvidas para essa coisa chegar a ser o que que é ? Quer dizer, o processo da extração do minério, a transformação do minério, o desenho daquilo, sabe? A colocação daquela coisa para chegar até ali e você colocar a mão ali pra se defender. Então a partir daquele momento, aquele professor me marcou muito. O quê que tem por trás da coisa?

Nós estamos muito acostumados nos dias de hoje a ver a coisa por ela, e não pensamos como que ela que chegou até a gente. Uma simples camisa. Qual que é a história dessa camisa? Então tudo isso é cinema. Esse professor, realmente, foi um professor que me marcou muito.

Claro, tive algumas professoras no grupo, a professora Vanda que era uma professora que sempre me incentivou muito na parte criativa, diferente das outras professoras que eu via que, eram muito tradicionais, quer dizer, o aluno que fazia alguma coisa um pouco diferente daquilo que... Um exemplo nós tinha aquele livro de colorir e então tinha uma parte colorida e uma parte preto e branco para você colorir igual. Eu nunca coloria igual. Então a pele era cor de pele, eu colocava verde. O cabelo eu colocava azul. E ela em momento nenhum me tolhia. Ela via aquilo ali como uma forma criativa ou talvez tivesse um sentimento de querer mudar as coisas, de não estar satisfeito com as coisas, mas a única forma que eu tinha naquele momento era através do desenho, daquela simplicidade daquele desenho simples e infantil. E eram poucas as professoras que tinham essa sensibilidade, falavam: “Tá errado, você não está vendo que a cor é essa, que é aquela... então, eu devo muito a ela.

Também o contato dos professores que, na verdade, os grandes professores meus, foram os professores que eu tive como amigos, conhecidos, que freqüentavam a minha casa, que eram grandes artistas, que iam muito na minha casa, principalmente nas artes plásticas. O Guinhar, que era um grande freqüentador da minha casa, que sempre me incentivou a desenhar, a pintar, essa coisa toda, e também escritores, como Murilo Rubião, que era muito amigo, e freqüentava a casa. Eu também comecei a escrever e desenvolver essa coisa.

Depois, fiz engenharia, que na verdade posso dizer que não tenho nenhuma saudade do curso de engenharia. É eu fiz engenharia, na verdade, mais por uma questão

de naquela época, os jovens só tinham permissão dos pais, para namorar as meninas no baile e tal, se fizessem engenharia ou medicina, artista não.

A pergunta de número dois eu já respondi.

3- Como eles organizavam as aulas? Você sentia maior comprometimento da sua turma do que os alunos que hoje você ministra suas aulas?

4- Você acha que na sua época de formação havia maior interesse dos alunos com a formação?

Eu vejo que tinha mais disciplina, com certeza tinha mais disciplina. Essa disciplina não significa mais respeito, ou menos respeito. Eu acredito que tinha a disciplina muito mais pelo medo do que pelo respeito, entendeu? O que houve é que nessa transformação, nesse meio tempo, que virou as coisas, nesse tempo de mudança, procurou-se fazer uma disciplina, implantar uma disciplina que não fosse pelo medo, mas não estávamos preparados para isso. Muitos dos alunos não estavam preparados para isso. Então, ficou uma coisa um pouco complicada depois que se deu a liberdade, e, agora, recolher essa liberdade...Então, a grande dificuldade que eu vejo principalmente hoje nas Universidades é essa questão da disciplina, ou seja, você entrou na sala de aula, tem um professor ali na frente, tá certo, e você tem o celular que toca, tem um que conversa, tem outro que entra no meio da aula, sai no meio da aula, sabe, e isso é complicado, porque foi dada essa liberdade. Agora recolher isso é uma questão muito pessoal e de carisma do professor, tá certo? É uma coisa que não é instituição, não vai ser mais a instituição que vai determinar. Eu digo o seguinte, que nós professores, somos a última referência que o jovem tem, porque antigamente a referência do jovem era a família. A família está desestruturada. Depois tinha o padre que era referência. A igreja católica não é mais referência. Então, a última referência que o jovem tem é no professor.

Essa referência o quê que é? Ele vê no professor, ele se espelha no professor. Então, o professor tem que dar o exemplo dentro da sala de aula, ele tem que dar o exemplo também na vida dele, sabe, é a referência do aluno. O aluno tem que ver o professor como referência. Ai sim, ele vai ter o respeito pela disciplina, e não respeito pelo medo. E o aprendizado continua a mesma coisa. O quê que o professor faz é claro, a função do professor é ensinar, mas não adianta o professor querer ensinar se o aluno não quer aprender e, principalmente se ele não é motivado a aprender. O professor, acima de tudo, ele tem que ser um agente motivador do aprendizado.

5- Por que você escolheu ser professor?

Eu costumo dizer que eu não escolhi ser professor. É a docência me escolheu. Foi uma coisa inversa. Primeiro que eu não estudei para ser professor. Eu estudei engenharia, depois fiz o curso de cinema na Bélgica, trabalhei com publicidade e..., mas, sempre tive muita facilidade e sempre gostei muito de passar para os outros aquilo que eu sei.

E uma coisa assim que, eu vejo muito, e fico triste de ver de alguns colegas professores, que vêem nos alunos, em alguns alunos, um futuro concorrente. Então muitas vezes ele esconde um pouco do aluno o conhecimento. Eu já vi muito disso. Eu não tenho, eu não tenho esse receio, ao contrário, eu acho que a minha, a minha permanência vai ser através do meu conhecimento. Quem que vai ter esse conhecimento? São aqueles meus alunos, meus discípulos que aprenderam alguma coisa comigo, certo? Então eu acho que a continuidade tá aí. Se eu for guardar comigo, isso vai embora comigo. Olha, isso aí, eu aprendi com o professor tal, foi o professor tal, sabe. Então eu vejo que é essa dificuldade também da concorrência do professor com o aluno. Olha que coisa, a que ponto nós chegamos. O professor não solta tudo porque tem medo.

6- Conte como foi o início de sua carreira docente. E o seu ser professor universitário. Relate um momento alegre, triste, motivador ou engraçado.

Bom, quando eu comecei a dar aula mesmo, foram nos cursos lá na PUC em Belo Horizonte. Eu não tive nenhum receio, não tive nenhum medo, não tive nenhuma preocupação, uma vez que eu dominava bem aquilo a que eu me propunha a ensinar certo! Eu nunca me propus a ensinar aquilo que eu não dominava bem.

O dominar bem não significa saber tudo. Porque muitas vezes o professor tem que ter humildade nessa velocidade do acontecimento da modernização das coisas, principalmente numa coisa de cinema, de vídeo, que é a cada dia uma coisa, do aluno perguntar alguma coisa e você ser humilde e falar: “Eu não sei, vou pesquisar e depois eu te falo.” E nem sempre o professor fala isso, ele enrola e fala bobagem. Eu já vi também algumas coisas assim. Isso é ruim, sabe, a gente, nós também temos que, eu acho que nós professores também aprendemos muito com isso, porque nós, o professor, às vezes tem que estudar muito mais que o aluno. Preparar uma aula não é fácil.

Algo triste que eu vi, e que eu posso assim precisar, são alunos que tinham é ... uma, que eu vi assim que tinha um dom e que tinham tudo para ser realmente um grande profissional, e que por uma questão de, extremamente financeira, econômica,

econômica-financeira, não puderam continuar o curso. É... isso me entristeceu muito. Porque eu vi e conheço muitas pessoas, até da minha família mesmo, que deixaram mesmo de ser grandes profissionais, em função desta questão.

A educação hoje que esta, praticamente na universidade, eu digo a nível de universidade, a federal hoje, não oferece mais aquela qualidade de ensino que deveria oferecer e nem os cursos todos que deveria oferecer e de um outro lado a escola pública, virou um grande negócio, quer dizer : Você tem dinheiro você vai fazer, se você não tiver dinheiro você não vai fazer , não interessa se você tem dom ou não tem , sabe. Então isso me entristece no geral.

Agora teve casos muito engraçado, principalmente na área de cinema. Uma aluna no primeiro dia de aula me perguntou se ela tinha jeito para o cinema. Eu falei assim: Num sei ! Por que ? Ela falou: Não, porque a minha idéia é trabalhar, realmente na novela da globo . Ela confundiu cinema com artes cênicas. Então, eu tive que falar para ela: Não, você tem que fazer artes cênicas! Isso foi um fato engraçado e claro, isso é comum acontecer pelo desconhecimento até mesmo da profissão, que é uma coisa nova em nível acadêmico.

Uma coisa também muito engraçada que foi um aluno que a primeira vez quando nós fomos para o laboratório e que eu apresentei uma câmera para eles, mostrando como que funcionava, ele falou: Professor, eu não quero nem chegar perto disso ai, porque é botão demais e eu não vou saber fazer isso. Eu falei pois é, você vai ser o primeiro a pegar a câmera e fazer !. E hoje é um dos melhores cinegrafistas do curso. Então, quebrar esse medo sabe, essa coisa, esse estigma do cinema. ” Não! Não adianta, você pode colocar a melhor câmera, e se você não for um bom profissional você não vai fazer nada e poder colocar uma câmera é coisa caseira.

Se a pessoa for um bom profissional, tem um bom argumento, um bom roteiro, tem conhecimento, sabe o que quer fazer, ele faz uma obra prima. Então o quê que o professor faz nessa hora?

Eu vejo o professor como um agente que encurta caminho. É aquele professor que vira e fala: Olha, não vai por aqui não porque você vai perder tempo, mas não é só isso. Sabe porque você vai perder tempo? Porque vai dar errado lá na ilha de edição isso, isso, isso. Na hora de sonorizar você vai ter problema de dublagem por causa disso, disso, disso. Explicar o porque. Não é só falar: Não faça que vai dar errado. Porque ai fica paternal, sabe. Oh menino, não faça isso não, que esse negócio ta errado. Não! Explica o porque.

Por exemplo, uma criança, ela aceita, mas, você tem que explicar porque. Então ai é que exige do professor uma bagagem que poucos têm nessa área. Isso é uma coisa que eu sempre falo: É experiência, quilômetros rodados. Algumas matérias, algumas é... algumas profissões exigem que o professor tenha tido a prática . Se ele, se o professor

não tem a prática em algumas matérias, não adianta ele querer ensinar. Não tem jeito, certo? É diferente, algumas matérias não exige que a pessoa, ele pode sair formar, fazer uma pós-graduação, mestrado, um doutorado, ser um excelente professor, sem nunca ter exercido a profissão determinada, assim na prática. Mas o cinema, não tem jeito, você tem que ter feito cinema. Como é que você vai ensinar? E as coisas que acontecem num set de filmagem, inesperadas, são muitas, se você não tiver experiência, você se perde, você pára tudo, você fica, você senta e fala: E agora, tô perdido.

7- Do início de sua atuação docente universitária, o que você sente falta no dias de hoje? Por que?

Bom eu não tive muito tempo, na verdade de aula. Eu fiquei pouco tempo, eu vim pro curso específico de cinema, estou falando assim, dentro de uma continuidade. Eu vejo assim, o curso começou com muita dificuldade, e principalmente a questão do laboratório porque são equipamentos caros, essa coisa, mas, a instituição não mediu esforços para colocar à disposição dos alunos aquilo que era necessário para o aprendizado prático da coisa.

O quê que eu acho diferente é o seguinte: os alunos, a primeira turma, ela me parecia que ela brincava menos, as primeiras turmas. Parecia que levavam as coisas um pouquinho mais a sério. E... eu não sei porque quando eu deixei o curso me pareceu um pouco assim, desnorteado. As pessoas um pouco desnorteadas. Ah! eu quero é meu diploma de cineasta. E lembrando, eu sempre lembrei a eles que essa não é uma profissão, essa é uma profissão que não é regulamentada. O que é uma profissão regulamentada? É uma profissão que para você exercer, você tem que ter o diploma. O cinema não. O cinema, qualquer um pode exercer. Ser cinegrafista pode ser, pode ser diretor, não existe o diploma, existe o conhecimento. Se você é um editor, você vai pegar, tá procurando um emprego de editor, o quê que vai acontecer? Você vai chegar numa produtora ou numa, numa emissora e falar: Ah eu sou editor! Então o que vão dizer: Senta aí e edita. Ah não eu tenho diploma. Não seu diploma a gente vê depois, eu quero saber o seguinte: Você edita? Não! Então não serve! Agora o outro lá que foi um autodidata que aprendeu e edita, esse está no lugar. Então o que vale nessa coisa é o conhecimento.

E eu acredito e eu preferiria que nunca houvesse é, que essa, e algumas profissões nunca fossem regulamentadas. Porque o nível cai. O jornalismo quando foi regulamentado, o nível do jornalismo caiu e muito. Que muitas pessoas que tinham o jornalismo no sangue, mas não tinham diploma, não puderam fazer jornalismo. Que não tinham dinheiro pra fazer uma faculdade, não puderam fazer jornalismo. Então, eu não sei, algumas profissões, eu... preferiria, não sei se estou certo, se estou errado, se isso é

uma exigência tão significativa. Talvez a nível de, de MEC. Tudo bem, médico OK! Tá certo! Você tem uma responsabilidade, mas, cinema... Você imagina o seguinte: Eu sou pintor mas eu não tenho, eu não fiz faculdade de artes plásticas, eu não sou um artista plástico. Se um outro não pinta nada mas tem um diploma, e daí? Sabe? Então são certas coisas que eu considero assim que tem que rever. São conceitos que precisam ser revistos.

Para que a gente tenha realmente uma sociedade onde os dons e a capacidade de cada um seja realmente desenvolvida sem essa necessidade entre aspas da compra do diploma.

8- O que você considera aprendizagem significativa? Você sente esta aprendizagem nas atitudes dos alunos?

Olha, a experiência que eu tive que eu considero inovadora é exatamente essa participação aluno e professor num projeto. E principalmente dentro da Universidade e que foi uma coisa que eu achei ótimo. Sempre se falava, mas nunca tinha feito foi juntar alguns cursos e fazer um trabalho conjunto com o cinema. Então nós tivemos lá uma... um curso que é de segurança e eles simularam um seqüestro. Nós juntamos vários cursos pra fazer esse projeto. Então a enfermagem entrou, o direito entrou para defender o seqüestrador, para negociar, os psicólogos entraram para acalmar as pessoas, o cinema entrou gravando todo o processo foi muito bom. Foi assim. Essa é, a necessidade de um estar apoiando o outro, quer dizer, numa questão dessa estava lá o cinema. Ah! Tinha também o jornalismo fazendo, perguntando o que tinha acontecido ali.

Foi um projeto grandioso. Foi uma experiência que eu vejo, foi tanto para todos os cursos, foi fantástico, e que deveria, eu acredito que foi muito rica e que não deveria terminar e sempre manter essa integração. Não só ali, mas outras coisas também.

Nós fizemos também um filme que nós pegamos um júri, o direito fez um júri simulado dum caso verdadeiro, então nós resolvemos fazer um filme sobre aquele caso verdadeiro, tipo caso verdade, reproduzindo a época em que aconteceu o crime que foi há duzentos anos atrás, alguma coisa assim. Então, sabe, uma coisa ajuda outra.

Entra o curso de estética para maquiagem, efeitos especiais de sangue, aquelas coisas todas. Então, essa coisa está dentro da Universidade. O próprio nome tá falando: É um universo. E esse universo, ele é pouco explorado. E eu tive uma oportunidade de mostrar que é possível fazer. É duro? É. Mas é possível fazer. E isso cresce os alunos porque eles vêm a necessidade. Eu sou médico? Sim, você é médico, mas se alguma vez acontecer alguma coisa, você vai precisar de um advogado. Então isso pra mim foi uma experiência fantástica.

9- O que você tem sentido a respeito da formação dos alunos que tem saído da universidade após concluída a graduação? A que atribui este sentimento?

Olha é o pior momento do aluno. O pior momento do aluno é quando ele sai da faculdade. Não há emprego, primeira coisa. E não existe uma preparação e quando existe, não existe um número de vagas suficientes para absorver essa mão de obra toda que está sendo formada.

Eu sei por que eu tenho dois filhos que formaram: um em hotelaria, turismo e hotelaria. uma em geografia e controle ambiental e vejo a luta deles. Meu filho depois de cinco anos de formado, que hoje conseguiu um emprego, num hotel no meio do mato, um hotel fazenda, um spa, alguma coisa assim e... e foi um bom aluno. Ai, isso não significa também, é claro, se ele tivesse condições para abrir seu próprio hotel, sua própria coisa, talvez fosse diferente .

A minha filha, por exemplo, não exerce a profissão. Ela hoje está fazendo coisas alternativas: reike, laser quântico, porque está na moda. A geografia, ela já mandou currículo pra todos os lados. O IBAMA é a coisa que ela gosta e não consegue.

Então eu vejo que é o pior momento do aluno é quando ele forma. Primeiro ele já não tem mais a escola como obrigação. Ele não tem mais a escola como desculpa para os pais. Os pais de alguma forma também não entendem, porque, os pais saíram de uma escola antiga. Então cobram desses alunos: *Mas você formou e até hoje ta sem emprego? Quê que ta acontecendo? Você não está procurando emprego?* E não é mais assim. Não tem emprego.É complicadíssimo! É difícil! Então eu acho assim, é o momento que a família precisa ter muito cuidado no apoio. Claro e eu vejo que é um momento também da pessoa ser um pouco audaciosa . É o momento, de às vezes, até largar o próprio ninho onde ela esteve o tempo todo, sabe, porque nem sempre a coisa está do lado da gente. A gente tem que correr um pouco e sair um pouquinho fora. Às vezes da cidade, do estado e até mesmo do país.

10-Pensamento que tenha marcado seu caminho de docência.

Bom, pensamentos a gente tem muitos. Hoje não estou lecionando mais. Eu tive um convite para ir para uma outra cidade e ocupar um outro cargo e um dos pensamentos que eu tenho é que não adianta ficar falando e... repetindo a mesma coisa.

Desde que me entendo por gente, as coisas estão ruim e precisam mudar. Eu penso que se tem que mudar, muda, sabe. Ah, eu tenho medo de ser ridículo. Tem muita gente que tem medo de ser ridículo, medo da ousadia. E eu acho que nós só temos um sentido na vida e esse sentido se chama servir. O único sentido que a vida nos dá é o sentido de poder servir. Se a gente não puder servir, eu acho que não tem mais sentido. Então eu sempre falo isso: se você faz alguma coisa, faça no sentido de servir. Porque a gente mesmo sozinho o quê que é ? Nada. Nós não somos nada. Agora, sem esperar nada também, é pelo prazer de servir. Poder passar para o outro um pouquinho mais de esperança, um pouquinho mais de alegria. A coisa está difícil, a gente sabe disso. Não adianta ele ficar falando que está difícil. Tem que fazer alguma coisa.

Muita gente me fala que eu sou muito otimista. Não, eu não sou otimista. Eu tenho meus momentos de muito pessimismo e de até mesmo de muita depressão em função dessas coisas todas, mas eu não posso parar aqui. Eu tenho que levantar, e recriar um novo, uma nova pessoa que sou eu. Eu também tenho que me recriar o tempo todo. Eu só posso recriar o outro se eu me recriar. Eu não estou dizendo que a pessoa tem que ser otimista, esperançosa. Isso são jargões, essa coisa toda. Eu acho que a pessoa precisa refletir. Essa palavra reflexão é muito importante. As pessoas estão perdendo a espiritualidade, e confundem espiritualidade com religiosidade, e isso que tem feito, talvez, os grandes desastres entre as pessoas. Então eu acho que é bom refletir um pouco sobre isso. O que é essa parte nossa, espiritual em que a gente possa nos conservar . É menos doloridos, porque todos nós somos doloridos , mas minha solução não é eliminar mas, vai ser só através da espiritualidade, mas não é através de mágicas, não , não é a partir de misticismo, não. Espiritualidade que é simples, é coisa simples, é ver o simples acontecer. E é isso que falta. Eu acho que as pessoas precisam rever um pouco esses conceitos, sabe, e rever aqueles conceitos que foram derrubados, que não foi colocado outras coisas no lugar.

As conseqüências delas estão aí. Então eu vejo assim, nós temos hoje uma sociedade tecnologicamente, extremamente avançada, acho que ilimitada já, mas nós temos um lado nosso que está muito atrasado. Ontem até foi muito engraçado ,que conversando com um amigo meu, ele falou assim: Pois é professor, você já imaginou, eu li que nós, o homem só utiliza 10% da nossa capacidade! Ai eu disse: Ainda bem! Você já imaginou usar o resto pra fazer as bobagens que ele está fazendo?

RESPOSTAS DO SUJEITO B

1-Relate um momento marcante de sua formação. Como eram seus professores?

Tive ótimos professores. Um momento marcante da minha formação começou no magistério. Tive uma professora que era apaixonada pela profissão. Ela dizia que ser professor é uma profissão e não uma vocação, e que a gente tinha que investir nesta profissão porque esta profissão é essencial para a formação humana. Se a gente queria uma sociedade melhor, homens melhores temos que formá-los bem. Então tínhamos um papel muito importante na sociedade. Ela se preocupava muito com isso, tanto que as aulas dela, tudo que ela fazia era muito bem planejado. Eu lembro que ela dizia para a gente que as palavras voam, mas os exemplos ficam. Ela queria que o exemplo dela de ser professor, fosse o exemplo que ficasse para gente. E todos nós hoje quando a gente se encontra a gente sempre se lembra dela, como forte referencial. Tive outras professoras do curso de Pedagogia excelente que colaboraram muito com a minha formação e que não esqueço

2- Conte a respeito de um professor que tenha deixado marcas profundas em você.

Eu acho que eu já respondi.

3- Você lembra como eles organizavam as aulas? Você sentia maior comprometimento da sua turma do que os alunos que hoje você ministra suas aulas?

Eu acho que quando as aulas eram planejadas a gente sabia que eram planejadas, então esses professores que eu disse que marcaram, a gente via que eles planejavam as aulas, então eram aulas produtivas, a gente gostava, a gente se envolvia com as aulas. Tanto no curso de magistério, quando depois no curso de graduação, como na pós-graduação. O professor quando planeja a aula ele faz a diferença sim, porque a gente sente que o professor vai para a sala de aula e ele não planejou. Onde a gente parou na última semana? Vamos seguir o livro. Isso realmente desmotiva.

4- Você acha que na época de sua formação havia maior interesse dos alunos? Por quê?

Com relação aos alunos se eram diferentes ou mais envolvidos eu não sei se eram mais envolvidos. Os alunos da época que eu fiz magistério e graduação eram mais maduros, com experiência de vida de mais sofrida e então com idade cronológica mais avançada então havia um comprometimento maior. Por exemplo, quando eu fiz

graduação os alunos já eram professores, já exerciam a profissão, claro que há um envolvimento com as leituras diferenciadas, que os debates são mais ricos, e hoje quando agente pega a meninada, a turma que eu estava dando aula semestre passado, de didática, parecia um grupo de iniciante de ensino médio, muito jovens, ninguém tem experiência de docência então é diferente. Agora é possível fazer esses meninos se envolverem?

Eu acho que é. Eu acho que depende muito da motivação do professor, de você planejar a aula, lógico que a aula que você planeja para um grupo de alunos que já tem uma vivência da docência é diferente da aula que você prepara para um grupo de alunos que não tem a vivência do ser professor, que viveram a docência apenas do outro lado da mesa. , enquanto aluno. Então eles têm uma leitura da docência diferenciada, mas é uma leitura importante que não pode ser deixada de lado. Então a gente encontra professor, no meu caso que trabalho com a didática, eu procuro sempre relacionar essa aprendizagem do ser professor vinculado a experiência do ser aluno, porque ele não experimentou ainda o ser professor.

5-Por que você escolheu ser professor?

Boa pergunta. Eu sempre quis ser professora. Então eu não sei porque escolhi ser professora, tenho certeza que queria ser professora. Teve um fato interessante que aconteceu quando eu terminei, a época de 5ª a 8ª série, eu fui me matricular no curso de magistério. Eu queria fazer magistério. E na minha cidade o curso de magistério tinha no período da tarde e no período da noite e em apenas uma escola. Fui direto na escola me matricular no noturno, porque desde os doze anos de idade sempre estudei a noite porque tinha que trabalhar o dia todo. Quando cheguei a secretaria falou que não poderia estudar a noite porque não tinha idade. Para estudar a noite seu pai tem que assinar e tem que ser hoje porque é uma turma apenas e a procura é grande. Meu pai morava na fazenda e nessa época não existia celular, não teria a mínima condição de conversar e meu pai vir assinar. Sai de lá chorando. Então o que fazer: a tarde eu poderia me matricular, mas a tarde eu tinha que trabalhar, pois eu já vivia do meu trabalho. Cheguei na escola que eu estudava chorando. Era uma escola religiosa. O padre viu eu chorando e veio correndo. Por que você está chorando? Eu contei para ele que não era possível me matricular no curso de magistério. Eu era catequista, já tinha experiência de docência enquanto catequista. Ele disse: è um absurdo você tem tudo para ser uma excelente professora. E eles tem coragem de fazer isto? Vamos lá que eu assino. Ele foi e assinou. Ele assinava o meu boletim durante três anos, todo o semestre. Eu me matriculei e fiz magistério. Ele perguntou se como padre da cidade ele podia assinar ou eu preciso da assinatura do bispo? Não, o que é isso. Então consegui fazer o magistério.

6-Conte como foi o início de sua carreira docente. E o seu ser professor universitário? Conte algum momento alegre, tristes, motivador, engraçado de sua atuação como professor universitário.

Eu nunca tinha pensado em ser professora universitária, porque sempre gostei muito de criança, então trabalhei em todas as fases da educação. Fui professora inicialmente neste mesmo colégio que estudei. Depois que terminei o magistério, eu comecei o curso de formação superior e tive que parar. O curso noturno ia fechar porque não tinha professor de português. Eles foram atrás de mim. Mas como eu vou dar aula de português? Acabei assumindo a disciplina e aprendi muito na época porque tinha que estudar muito para dar aula de português, mas era gramática, hoje a gente trabalha com a língua numa perspectiva diferente. Comecei a trabalhar de 5ª a 8ª série, mas minha habilitação era magistério de 1ª a 4ª série. Só comecei a trabalhar de 1ª a 4ª série aqui em Uberlândia. Sempre gostei muito. Na época que estava fazendo mestrado teve um concurso de professor efetivo na UFU, a professora Maria Irene insistiu muito para que eu fizesse, mas eu disse não. Estou muito feliz aqui na prefeitura e gosto do que eu faço, adoro alfabetizar e não vou dar aula no ensino superior. Não preciso, vou ficar aqui. Realmente fiquei. Quando terminei o mestrado a professora Maria Irene novamente disse que eu tinha muito a colaborar e para eu experimentar. Então fiz o concurso de professora substituta na UFU e me envolvi muito com o trabalho e gostei muito. Envolvi mais com a pesquisa porque eu não tinha experiência de pesquisa e eu descobri que no ensino superior teria outras possibilidades e resolvi vir para o ensino superior. Mas porque eu gosto de ser professora e esta experiência que eu tive durante quase 16 anos de educação básica foi muito importante para que eu viesse para o ensino superior e conseguisse desenvolver um bom trabalho aqui.

Eu sempre envolvo muito com a minha disciplina, com os meus alunos e assim sempre acho que há fatos alegres. Fato de aluno ir a minha aula prestes a dar a luz e começar a passar a mal, durante a aula e ter que sair para o hospital, tudo porque não queria perder a aula. Eu acho que isso é uma coisa positiva. Fato de aluna com estágio avançado de câncer e estar dentro da aula, sentindo-se mal e não querer sair, isso me afetava muito. Eu ficava satisfeita deles estarem na sala de aula, mas uma aluna no estágio terminal de câncer ...eu sou ser humano, aquilo me afetava muito, pelo fato de ela chorar muito, passar mal, ir para minha sala e chorar . Eu tinha que depois achar forças não sei a onde para depois continuar a aula, mas eu acho que é uma coisa que sempre marcou minha relação com os meus alunos. Sempre as pessoas que são meus alunos; qualquer festa, motivação ou problemas eles sempre me procuram então enquanto estou aqui na universidade a minha sala está sempre cheia, toda hora chega

um. Vim apenas te dar um beijo, apenas de te ver. Eu acho isso gratificante para a profissão da gente.

Agora teve um fato que fiquei embaraçada no semestre passado e que me marcou muito. A minha monitora que ficou grávida e não me contou. Ela deu a luz e eu não sabia que ela estava grávida. Para mim, isso é um termômetro. Eu fiquei pensando será que minha qualidade humana decaiu o ano passado? Porque as minhas alunas ligam na minha casa para conversar. Então sempre uma relação positiva. São alunas que depois que assumem a docência, em qualquer dificuldade que têm na sala de aula tem liberdade de me procurar, de pedir sugestão, de falar que fez com os alunos que o que aprendeu comigo e deu certo. Quando estou trabalhando eu lembro de você. O fato de esta aluna ter ficado grávida e eu não ter percebido para mim tem sido um momento de reflexão. Será que tenho deixado de lado este aspecto? Acho que o científico é primordial, mas ele só encontra razão de ser se estiver bem fundamentado no humano.

7-Do início de sua atuação docente universitária, o que você sente falta nos dias de hoje? Por quê?

Uma coisa que eu sinto e muita falta é de estudar. Quando eu vim pra UFU, eu achei que eu ia ter muito tempo de estudar, tempo de ler de planejar. A nossa vida aqui é corrida demais, então eu tenho menos tempo de estudar aqui do que eu tinha antes. Isto eu sinto falta. A gente trabalha 12 horas de aulas por semana no máximo e a maioria dos professores efetivos 8 horas, mas aí você tem a pesquisa, a extensão, tem atividade administrativa que consome muito tempo e quando a gente vê você não tem uma tarde para ler. Tem que fazer o planejamento noturno, sábado e domingo. Aquelas coisas que a gente fala que professor que trabalha com a educação básica faz e professor de educação superior não fazem. Faz sim. Eu faço isso muito, preparar aula de madrugada, sábado e domingo, porque a semana está lotada e não tem horário de preparar a aula. Existem livros recentes e você não tem tempo de ler profundamente.

8-O que você considera uma aprendizagem significativa? Você sente esta aprendizagem nas atitudes dos alunos?

Eu acho que aprendizagem significativa é quando eu sou capaz de transpor aquele conhecimento que consegui, discutir na sala de aula e que eu li que eu estudei, para minha realidade. Eu consigo fazer generalizações, aplicar, consigo modificar inclusive minha forma de pensar e de agir. Isto é uma aprendizagem significativa,

porque senão houver essa condição de você utilizar esse conhecimento em outras situações, generalizar, explicar, aplicar, de modificar, e você não tiver condição de fazer isso você não aprendeu.

-Explique como você percebe esta atitude.

Acho que a avaliação é que menos traz informação sobre esta questão. Esta avaliação sistêmica que a gente tem de provas, de exercícios, mas eu percebo muito isso quando eles me contam experiências; “Olha eu fui dar aula num cursinho alternativo e usei este conhecimento para dar minha aula; para analisar a prova que o professor aplicou”. O professor aplicou uma atividade e teve uma atitude por isso e por isso. Então nesses momentos, nestes feedbacks posteriores, que eu vejo muita mais estas questões, muita mais inclusive nas falas nos momentos em que eu os deixo falarem sobre o assunto, refletirem e pontuarem, do que na atividade avaliativa em si da disciplina. Porque a atividade avaliativa da disciplina ela faz um feedback naquele momento, do que está ali, eu falo na superfície. Agora o que realmente ele aprendeu, do que foi introjetado mesmo, que ele vai aplicar. Quando consegue aplicar na vida, falar: olha, eu fiz porque eu aprendi isso, eu fiz isso na disciplina, aquele texto me fez ver estas questões, então aí sim é uma aprendizagem.

9-O que você tem sentido a respeito da formação dos alunos que saído da universidade depois de concluída a graduação? A que atribui este sentimento.

A formação está muito aligeirada, então recebemos alunos cada vez mais novos. Quando a gente chegava à universidade, a gente já tinha uma experiência, uma leitura, tinha o curso de magistério que ruim ou não nos dava uma boa referência de ser docente. Hoje não tem, e a maioria dos alunos, mesmo da pedagogia ou das outras licenciaturas não vivenciaram, não tem experiência docente. Nem teórica e nem prática alguma. Eles são muito jovens e quando saem da graduação eles falam: “agora que estou pronto para começar”. Este é um sentimento que inclusive os acompanha. A gente terminou a graduação. Agora poderia começar que eu teria mais proveito. A mesma coisa a questão da pós-graduação, porque hoje estudar é algo permanente e também fruto desta modernidade louca que a gente vive.

O conhecimento a gente não dá conta de acompanhar esta produção, a gente vive uma ansiedade muito grande de estar atualizado, informatizado. É algo próprio do nosso século. Esta nossa experiência de hoje comparar com a experiência de ontem é algo complicado, porque quando eu fiz graduação, um livro era publicado a cada sete ou oito anos, hoje quantas publicações e com a mesma temática temos por mês? É muito complicado manter-se atualizado.

Acho que comparar os alunos tem também que comparar o tempo que o aluno viveu. O tempo e hoje é outro tempo. É um tempo maluco e acelerado, que agente não tem tempo de viver experiência de ser humano, se experimentar a família, de experimentar a escola, não tem tempo de experimentar os amigos, então acho que hoje estamos vivendo um tempo ímpar, como vivemos a tempos atrás. Não é porque a cidade de Uberlândia é um pouco maior, porque na cidade que vivi a minha maior parte da minha vida, esta mesma loucura que estamos vivendo aqui, eles estão vivendo lá agora no dia a dia é igual, parece uma síndrome.

Os adolescentes estudam o tempo todo, a relação que ele tem com o outro é na internet. Esses dias eu disse a minha sobrinha: Por que você não vai a casa de sua amiga? Por que você vai mandar e-mail para ela? Por que a gente quando queria conversar ia à casa do amigo, andava a pé. Mas hoje é preferível entrar em sala de bate papo ao invés de ir à praça para conversar, ficar a sombra da árvore todo mundo conversando. Os referenciais hoje são outros, aí a gente comparar é meio complicado. Não gosto de comparar e também não acho legal falar que o jovem de não tem vontade de aprender. Acho que o jovem de hoje tem muita vontade de aprender, tem muita informação, a gente que não esta preparada para esta juventude.

9-Detalhe uma experiência sua que considere inovadora

Acho que não existem experiências inovadoras, é difícil. Uma experiência que eu tive e que os alunos deram um feedback positivo foi uma experiência com a avaliação. Sempre faço avaliação com textos, quando eles produzem textos e que podem ser refeitos quantas vezes for necessário. Eles devolvem, eu leio, questiono, pontuo. Voltam retornam aos textos, relêem , refazem até me dizerem que não conseguem continuar. Ali fica a nota dele. Isto tem sido muito positivo, por que tenho tido experiência aqui da pedagogia, no período que trabalhei com o primeiro ano. A primeira vez que devolvi os alunos choraram. Esclareci que devolvia para eles refazerem, mas os alunos diziam que não sabiam como refazer. Então vou ensinar. Ensinei e então fizeram e refizeram. Depois foram novamente meus alunos no estágio e no terceiro ano. No estágio vi o quanto eles cresceram na produção, tanto é que um grupo muito grande entrou no mestrado. Sempre disseram: você nos ensinou como escrever um texto acadêmico, como voltar, como estruturar, como reestruturar. Acho que esta é uma experiência positiva.

É complicado porque às vezes tenho 40 alunos na didática, é trabalhoso demais rever o mesmo trabalho e sempre do aluno que tem dificuldade. O bom aluno normalmente se você reler o trabalho dele é uma vez apenas. Você explica como faz e ele vai embora, você não precisa reler os alunos com dificuldade esses não, esse você

relê várias vezes, oportunidade de sentar com o aluno, de ensinar, de rever o que foi trabalhado em sala de aula, de ensinar a ler e produzir, então quando chega o final do semestre, você consegue perceber o tanto que o aluno cresceu, enquanto isto é importante, procuro fazer isso sem terrorismo, sem ele ficar apavorado, sem perder a noite de sono e chore porque que tem que refazer.

A relação é amistosa, de querer colaborar com a formação, não quero perseguir e deixar de ir para festa porque têm que fazer trabalho. O jovem tem que ir para festa no sábado e domingo, porque essa idade vai passar e depois ele não vai ter o prazer de ir para festa. Tudo isso é importante. É importante estudar, mas pé importante viver. Sempre digo que quero que eles vivam a vida, é importante. Sinto que os alunos fazem com respeito e responsabilidade.

Para mim a docência é algo gratificante que faço com muito prazer. Gosto muito do que faço, estar aqui na universidade é algo muito prazeroso, acho que por isso venho muito aqui. Gosto de relacionar com os alunos, faço questão que eles gostem de minha aula e queiram estar presentes na minha aula. Não quero que estejam somente o corpo e a cabeça em outro lugar, se isto estiver acontecendo temos que reformular nosso trabalho, então tem a possibilidade de ver e falar o que consideram interessante. Alunos que muitas vezes estão distraídos e vem ao final se justificam o motivo da distração. Professora você viu eu estava distraído por que tinha problema de família. As vezes a gente nem percebeu e isto é gratificante. No momento que não falarem nada a respeito de sua aula é preciso rever.

10-Registre um pensamento que seja marcante no seu caminho de docência.

Gosto muito do pensamento de Paulo Freire.

Ninguém educa ninguém, ninguém ensina ninguém., mas que se educa coletivamente e agente aprende uns com os outros.Tenho isso como base do meu trabalho acadêmico.

RESPSOTAS DO SUJEITO C

1-Relate um momento marcante de sua formação. Como eram seus professores?

Tive tantos momentos marcantes na minha formação, que é difícil. Posso falar desde a pré escola e tudo? Que me lembro agora, positivamente eu me lembro que desde bem pequena e desde a pré-escola eu gostava muito, muito de ler, de estudar, de descobrir as coisas, estudar sozinha, nem esperava o professor mandar estudar e qualquer tempinho que tinha eu revirava a casa para estudar e isso pra mim era marcante porque as pessoas, minha mãe, meu pai, observavam e falavam que isso era muito positivo na minha vida e que ia me ajudar muito essa curiosidade que eu tinha de aprender e de descobrir as coisas.

E os professores, porque eu sempre fui uma das melhores alunas da sala, desde a pré-escola então os professores me incentivavam muito por isso, porque eles viam que eu tinha vontade de aprender, eu tinha essa curiosidade, então, eles me incentivavam neste sentido, então para mim as coisas positivas que eles me falavam me motivavam, era um grande incentivo para eu continuar. Eu gostava do que eu fazia e sempre encontrei apoio dos professores. Pra mim foi marcante sempre, desde o pré-escolar até hoje os professores que eu tenho, no doutorado, eu tive professores que me incentivavam neste sentido, que viam que eu gostava de aprender a ler escrever, que eu tinha essa coisa interior, essa motivação. Isso pra mim sempre foi marcante.

2-Conte a respeito de um professor que tenha deixado marcas profundas em você.

A maioria deles eram amigos, acima de tudo eles tinham atitude de interessar pela vida da gente, por ter uma proximidade, então tinha um vínculo com a gente além de ser simplesmente um método, um professor e um aluno. Eles eram mais que professores, eles eram educadores, eram mestres mesmo. Eles tinham uma preocupação de ter um vínculo, de ter uma amizade com a gente, de se interessar pelas coisas que a gente interessava, então, por isso eles davam apoio. Isso pra mim foi a marca. Eram pessoas que eu percebia que gostavam do que faziam, que gostavam de ler, que estavam sempre procurando o crescimento.

-Teve marcante no sentido negativo?

Que eu me lembro foi um só. Já estava fazendo o curso Normal, primeiro ou no segundo ano. Como eu acertava tudo nas provas, minha nota era sempre nove e dez. Eu tinha uma professora que chegou novata e como eu acertei tudo na prova dela e quando ela me entregou a prova estava escrito: cópia da apostila. Fiquei muito aborrecida, porque eu tinha certeza que eu não tinha copiado, eu tinha pavor de cola, eu era aquela 'aluna caxias' mesmo que sentava na primeira carteira, eu ficava apavorada quando eu via colegas minhas colando. Ficava apavorada por elas. Eu não fazia este tipo de coisa então ela escrever na minha prova. Parabéns, e tal, mas, você copiou da apostila. Então quando eu vi isso na minha prova, isso me doeu muito, me marcou muito.

Foi o maior auê na sala, minhas colegas tudo me defendendo, meus professores e teve até reunião na escola para os professores falarem que não, que eles me conheciam desde o primeiro ano, que eu era boa, que eu não era capaz de fazer aquilo e tinha boa memória e que realmente eu escrevia tal qual estava no livro, porque eles gostavam que fosse assim, então até que desfez isso foi muito marcante, pois chegou a me prejudicar, porque (voz chorosa ao lembrar este momento) eu lutei comigo mesmo para eu não ter boa memória, para não guardar as coisas mais, porque aquilo tinha me prejudicado pelo fato de ter a memória visual boa, ter uma memória aguçada e repetir tal qual eu tinha lido, eu lutei muito contra isso e isso foi muito ruim. Custei e custei muitos anos para superar isso.

_ Os professores precisam ter muito cuidado com o que falam e fazem, pois, o seu choro exprime que até hoje você tem essa mágoa.

Desde essa época eu já pensava em ser professora e tinha a mania de ficar observando o comportamento dos professores em relação aos alunos. Eu pensava que eu já faria uma coisa dessas, principalmente sendo nova e não conhecendo a turma, não conhecendo o aluno, e mesmo que eu tivesse esse pensamento, essa dúvida eu não escreveria na prova dele. Eu chamaria para conversar em particular. Então eu ficava pensando a gente tem que se vigiar muito e saber como a gente lida com o aluno. Porque conforme um olhar seu, uma palavra, um gesto, você pode levantar o aluno, igual muitos faziam comigo, me incentivavam, me levantavam e conforme for também você pode derrubar um aluno, e provocar marcas profundas nele e prejudicar talvez pelo resto da vida. Então eu penso muito nessa relação professor-aluno para nunca cometer um erro desse. No sentido negativo foi só esse.

No positivo teve muitos. Na quinta série, em um trabalho escolar, fiz um trabalho muito bom de geografia e a professora me cumprimentou por isso, me elevou. No curso Normal, na faculdade fazendo pedagogia teve muita gente que marcou positivamente, que me incentivava e conversava comigo, que gostava de ver as coisas que eu escrevia, então marca positiva teve muitas.

-Teve algum especial? Não acho que todos foram especiais.

3-Você lembra como eles organizavam as aulas? Você sentia maior comprometimento da sua turma do que os alunos que hoje você ministra suas aulas?

Bom naquela época que eu estudei, de uma pedagogia tradicional, então o que eu percebia que tinha bastante organização, tinha aulas bem preparadas, tinha os planos, com objetivos. Aquela preocupação muito grande com objetivos, e metodologia e todos

os passos de uma aula bem tradicional, mas, apesar de ser bem tradicional com a preocupação com a técnica, percebia que eram professores que dominavam o conteúdo e gostavam do que eles faziam e acho que davam boas aulas de modo geral.

4- Você sentia maior comprometimento da sua turma na época de sua formação do que dos alunos que hoje você ministra suas aulas?

Antes de responder essa pergunta, quero voltar a respeito de um professor que marcou negativamente minha vida.

Teve este que me marcou no Curso Normal e teve agora no Doutorado. Acho que deve falar e foi uma coisa que aconteceu comigo e que já conversei com colegas e parece que isto é muito comum, o orientador deixar muito o orientando trabalhar sozinho e muitas vezes ele age assim de modo que deixa o orientando pra baixo, que desfaz do orientando, que não acredita na possibilidade do orientando, enfim não é amigo e não é orientador.

O meu orientador, não só comigo, mas com vários orientandos dele também, ele impediu muito o crescimento da gente, porque desfez da gente, não acreditou. Chegou a falar que a gente era incompetente, que não fazia as coisas bem feitas e as vezes até fiquei sabendo de caso do meu orientador fez rasgar o trabalho na cara do aluno. O aluno entregar o trabalho para ele e ele rasgar e dizer que este trabalho está péssimo. Infelizmente este tipo de comportamento a gente está achando hoje até mesmo no nível de doutorado, isso tem prejudicado o crescimento profissional, até pessoal mesmo, porque ao invés de ajudar de elevar a auto estima, faz abaixar, isso realmente aconteceu comigo e no fim eu caminhei muito sozinha, tive muito pouco de orientação. Tive momentos difíceis com o orientador, quase a ponto de pedir a troca de orientador ou até de abandonar o curso, igual teve colegas meus que abandonou porque não suportou a relação com o orientador.

Parece-me, conversando com muita gente, que isso hoje acontece muito nos cursos de doutorado, de mestrado. E de doutorado que eu pensava que isso não fosse capaz, isso acontece. Isso tem atrapalhado muito, a relação professor-aluno nesse caso tem impedido o crescimento profissional, crescimento intelectual do aluno, porque é uma barreira. A relação quando ela é boa ajuda muito a gente, mas, quando ela é má é uma grande barreira para o crescimento da gente, então isso foi muito negativo na minha vida, tanto no Normal quanto no Doutorado.

Em relação ao que você me perguntou dos colegas de turma e o envolvimento deles, comparando com meus alunos hoje, acho que não mudou muita coisa não. Eu me lembro que na época que eu fazia Pedagogia, turmas grandes com 40 até 46 alunos, era

aquela turma assim: que há aquele grupinho que gosta, que está comprometido, que você vê que está ali porque realmente dedica, que presta atenção nas aulas, que gosta de estudar, que gosta de fazer os trabalhos, tem um grande envolvimento, tem aqueles que vão mais ou menos e tem também aqueles que estão lá que a gente não sabe nem porque, talvez só para ter um diploma de nível superior, que não envolve.

Aqueles que nos trabalhos de grupo ficam nas costas do outros. Se um grupo de 6, sendo que três trabalham, quatro trabalham os outros vão nas costas, são carregados, então eu acho que hoje é a mesma coisa um grupinho que gosta, que é comprometido, que caminha que inclusive incentiva o professor, porque a gente vê que o aluno está gostando, está querendo, dá uma devolutiva boa pra gente e tem também aqueles que estão lá mais ou menos e aqueles que realmente são difíceis de caminhar, que por mais que a gente faça, não caminham muito não. Então eu acho que não houve muita mudança não.

5- Por que você escolheu ser professora?

Exatamente porque parece tem uma coisa que nasce com a gente. Porque eu lembro que desde pequena eu sempre gostei da questão do ler, do aprender, do discutir as coisas com as pessoas a respeito das coisas que eu lia. Gostava de chamar as minhas colegas e contar para elas as coisas que eu tinha lido e incentivar a ler também e esse tipo de coisa. A gente brincava também de escolinha, de casinha. Eu sempre queria ser a professora porque eu gostava de ensinar, então foi com isso na minha cabeça e poucas vezes, nunca pensei em ter outra profissão. Sempre pensei em ser professora.

_Você recebeu influência do seu contexto familiar, nesse sentido?

Eu acho que sim. Minha mãe tinha um estudo considerado das quatro séries do ensino fundamental, meu tinha um pouco além, mas sempre me incentivavam eu e outros irmãos que gostavam e outras pessoas da família, dizendo que a gente era inteligente, que a gente tinha que aproveitar para estudar mesmo. Então dava apoio, dava as condições. Então meu pai como militar, a gente era considerado de classe média, então fazia tudo, desde providenciar em casa, mesa para a gente trabalhar até abrir crediário em livraria para a gente comprar material. Comprava os melhores materiais, deixava a gente escolher, acompanhava as reuniões da escola, fazia questão de participar, só não ia quando não tinha jeito mesmo, por causa de horário de trabalho no quartel, então ele pedia para minha mãe ir, mas ele que gostava de ir, de acompanhar as reuniões, de conversar com os professores. Ele que arrumava a escola pra gente, quando a gente mudava, era transferido, ele fazia questão de ir na frente para arrumar a escola pra gente. Levantava cedo, de madrugada, cinco horas da manhã para ir para o

quartel, mas me chamava antes para ver minhas tarefas, meus trabalhos, me ajudavam nas coisas que estava com dificuldade. Então sempre tive muito apoio da família.

6- Conte como foi o início de sua carreira docente e o seu ser professor universitário? Relate algum momento alegre, triste, motivador ou engraçado da sua carreira.

A carreira docente começou ainda fazendo curso normal ainda surgiu a oportunidade em uma escola de dar aula. Lembro que numa classe multisseriada, em um contrato, então comecei a trabalhar e lá eu vi que era isso mesmo que eu queria e no estágio inclusive do curso normal, acho que começou por aí. Tem muitos anos, logo depois que fiz o curso normal e aí foi pouco tempo era contrato eu deixei e fui trabalhar em outra coisa. Quando eu comecei mesmo sem interromper mais foi em 1982 e de lá para cá não interrompi mais. Comecei a dar aula no ensino fundamental, trabalhei com as quatro primeiras series, dei aula para todas as séries. Trabalhei durante 10 anos, atuei também como orientadora logo depois que eu formei em 1986, fui vice-diretora. E a carreira no curso universitário começou em 1992, quando eu já fazia o mestrado na UFU. Trabalhando no Estado e fazia o mestrado, apareceu um concurso então eu fiz e fui aprovada e comecei em janeiro de 1992 e estou atuando até hoje no curso de pedagogia.

7-Do início de sua atuação docente universitária, o que você sente falta nos dias de hoje? Por quê?

O que eu sinto mais falta...eu acho que sinto falta assim é o maior envolvimento dos alunos. Como eu já falei da época que eu estudei pra cá não vejo muita mudança não. Quando eu comecei a trabalhar em 1992, me parece que o perfil dos alunos que faziam pedagogia era alunos um pouco mais velho. Eu trabalhei muito com o curso noturno, poucas vezes dei aula no diurno, eram pessoas mais velhas, mais comprometidas, mais envolvidas e isso ajuda o professor a caminhar mais, a ter mais entusiasmo, a preparar mais as aulas a também se envolver, por mais que a gente goste a gente precisa da participação, do envolvimento dos alunos, então sinto falta disso, parece que hoje como o perfil dos alunos mudou muito, tem muita gente novinha no curso, e as vezes muitos não tem definido o querem, alunos que trabalham muito, alunos que dão aula em duas escolas, que trabalham no comércio, então parece que mudou um pouco o perfil, as coisas estão mais difíceis, parece que a falta que eu sinto é

do aluno não se envolver mais. Sentir que o aluno gosta, que caminha junto com a gente, isso eu sinto falta, eu acho que é isso.

8- O que você considera uma aprendizagem significativa?

A aprendizagem significativa para qualquer pessoa, tanto no ensino formal como no informal, pra gente e para os alunos, ela é significativa quando realmente percebe que aquilo que a gente construiu, que foi transmitido por outra pessoa, quando aquilo de alguma forma tem utilidade na vida da gente, a gente vai saber o que fazer com aquilo, de alguma forma vai estar contribuindo para o crescimento pessoal, profissional, enfim ver que aquilo está te ajudando de alguma forma, no presente ou no futuro, aí ela é significativa, quando você sabe realmente o que fazer com aquela informação, com aquele conhecimento recebido, construído.

-Você percebe esta aprendizagem nas atitudes de seus alunos?

Não em todos, mas em uma boa parte, a gente percebe que quando o aluno envolve, está junto com o professor caminhando, vê a importância dos estudos na vida dele, enfim, ele constrói junto com a gente esta aprendizagem significativa e vê que aquilo tem sentido pra ele, tem significado, está contribuindo para o crescimento dele pessoal e profissional a gente acompanha isso e ouve depois o depoimento do aluno e a gente percebe o crescimento do aluno. Lógico que não é turma toda, mas em uma boa parte.

9-O que você tem sentido da formação dos alunos que têm saído das universidades, depois de concluída a graduação.

Boa parte dos nossos alunos, quando eles formam, principalmente daqueles que têm aquele perfil que sabem o que querem, e que estão ali buscando uma carreira, um crescimento profissional, a gente percebe que a formação deles apesar de tudo, eu considero que a formação que a gente dá é boa. Eu acho que em todo curso que quando o aluno sai da graduação e vai para o mercado de trabalho, seja como professor, orientador, supervisor, diretor, que já teve caso de alunas minhas ao saírem já assumirem caso de direção, supervisor, orientador, então o que a gente percebe, que aí quando eles voltam para conversar com a gente, de até mesmo irem à sala de aula de outras turmas, eles irem lá falar, fazer uma palestra, comentar sobre algum assunto, então o depoimento que a gente vê deles é que realmente a formação foi boa, que eles aprenderam muito, que está contribuindo, está ajudando muito na hora de atuar, na

prática deles e claro que tem coisas que realmente eles vão aprender ali na prática mesmo.

É lógico que tem coisas não consegue abarcar tudo, que eles estão vivenciando lá, que tem outros fatores que interferem e às vezes eles vêm em busca de ajuda com a gente e isso mesmo que se orienta a fazer. Vai atuar, está com dúvida, surgiu alguma coisa vem e conversa e a gente vê que tipo de orientação que pode dar. Às vezes vem para buscar orientação para uma especialização, mestrado, então vem buscar ajuda porque querem se preparar então de um modo geral fico satisfeita porque a formação foi boa e está contribuindo na hora de atuar.

9- Detalhe para mim uma experiência sua, que considere inovadora.

(silêncio). Digo, algo que você considere positivo de uma ação sua, que realizou com os alunos.

Bem inovadora assim, no sentido de ser totalmente diferente que todo mundo faz até não tenho, mas acredito que várias coisas que fiz e faço na sala de aula tem retorno bom dos alunos, durante o tempo de atuação e mesmo depois quando está no mercado de trabalho eles vêm e conversam e dizem “nossa professora eu sofri tanta influência da senhora” que hoje, por exemplo, uma coisa que eu tenho muito costume de fazer e que faço muito em minhas aulas é que coloco um pensamento, uma mensagem no quadro ou distribuo um papelzinho, sempre procuro colocar um pensamento que tem ligação com aquele conteúdo que eu vou trabalhar e isso eu percebi que muitas fazem isso também. Atuando como diretora, professora, orientadora, supervisora e falam que isso foi muito bom para elas, porque quando eram minhas alunas elas achavam bom que eu fazia isso e batia exatamente com o que elas estavam sentido ou com o problema que elas estavam passando, uma coisa que estava precisando ouvir e que levantava o astral delas. depois usavam aquilo nas aulas delas, na escola no contato com os profissionais dela, então elas chegam pra e dizem eu aprendi muito com você e hoje eu faço isso.

Inclusive de alunas que já voltou para dar palestras para os alunos chegam dando mensagem, exatamente o que eu fazia com elas. Elas dizem que isso foi muito bom no trabalho delas, então posso considerar isso uma coisa inovadora e positiva.

10- Pensamento marcante no seu caminho de docência

Dois pensamentos, na verdade três que marcaram muito, muito. Tem um de muitos anos, desde que era aluna, eu li este pensamento e trago ele sempre comigo. É de um educador Gandhi, que diz que educar é por a descoberto o melhor de uma pessoa e ele diz ainda que livro melhor que a humanidade. É o que Paulo Freire também fala que a gente se educa nas relações, a gente educa, mas ao mesmo tempo é educado nas nossas relações. Um outro é do filósofo Regis de Moraes que eu costumo usar muito é que ele fala que o professor é chamado e autorizado a intervir em vidas. Somos interventores de vida e o que dá ao professor a autoridade que ele tem é a competência, a firmeza e a afetividade. Esse tripé que se tem que trabalhar pra exercer nossa autoridade de professor, de educador, de interventor de vidas. São dois, mas agora o outro eu esqueci.

RESPOSTAS DO SUJEITO D

1- Relate um momento marcante de sua formação. Como eram seus professores?

Agora você me apertou. Parece que minha formação está tão longe. É uma formação que começou nos idos de 1960, fica difícil a gente pensar. No meu período de formação, desde o que a gente chama hoje de ensino fundamental, porque, na minha época pré-escola era praticamente inexistente, eu vivenciei uma formação em uma escola ainda muito tradicional. O professor era aquele que dava conta de tudo, era responsável por tudo, pelo aluno, do ponto de vista de aprendizagem dele, das dificuldades. Ele tinha que dar conta de tudo, porque na escola era o diretor e o professor. O que tive de mais marcante neste período foi uma professora particular na cidade em que eu morava.

Essa professora particular, ela pegava todos os alunos da cidade, cidade pequena, os pais pagavam para ela. Ela fazia quase uma recuperação paralela durante o ano. Na casa dela, a gente ia pra lá tinha brincadeira, tinha aula, tinha exercício, então era quase uma outra escola que a gente tinha.

Na realidade como metodologia, a forma do professor ensinar era muito tradicional, era o conteúdo mesmo, exercício mesmo uma forma de aula muito tradicional. Isso ocorreu também no ginásio, no curso Normal, quando eu fiz o nível médio também eram dessa forma, as aulas muito de transmissão mesmo de conhecimento, de memorização para as provas. Eu não tive experiência no sentido de produção de conhecimento, de construção de conhecimento, de debate. Era o professor falando, o aluno anotando, o aluno estudando. Na realidade, não houve muita inovação, embora eu lembre que em meu curso primário eu tenha estudado em cartilha com o

método global. Lembro que o livro da Lili era a cartilha, mas a forma de trabalhar acho que continuou de forma muito mecânica, sem uma oportunidade de movimentação maior dentro da escola. Os professores não saíam daquela rotinha deles, era basicamente a mesma coisa. Na graduação, acho que aí posso entrar na segunda questão, daqueles que deixaram marcas.

2-Conte a respeito de um professor que tenha deixado marcas profundas em você.

Acho que tenho dois aspectos. Um foi quando eu comecei a fazer o curso de Pedagogia. Eu comecei em uma faculdade de Uberaba e, nesta faculdade, eu me entusiasmei muito pela filosofia, por conta de uma professora que tinha na faculdade. Ela era professora de filosofia e ela conseguiu me despertar o interesse pela filosofia, e comecei a me interessar pela forma como ela trabalhava, o raciocínio que ela seguia nas aulas, embora as aulas naquela época fossem também muito didáticas, era o conteúdo, o professor ditando, o professor escrevendo no quadro, pouco uso de biblioteca. Mas ela me marcou muito no sentido do conhecimento que ela tinha, das coisas que ela apresentava, porque não tinha discussões isso no sentido positivo, tanto é que, quando eu terminei meu primeiro ano de Pedagogia, eu queria fazer o curso de Filosofia, de tanto que ela me entusiasmou.

Quando eu fiz o primeiro ano de Pedagogia em Uberaba eu conheci o Ângelo, e comecei a namorar, aqui, tem um pouco da minha história, aí o que aconteceu. Ele vinha para Uberlândia, pois ele estava terminando o curso de Odontologia lá e ele morava aqui. Ele vinha para cá. O que eu fiz. Eu transferi meu curso de pedagogia de Uberaba e vim terminar meu curso aqui em Uberlândia, mas eu não esqueço a marca dessa professora pela forma como ela lidava e, tanto é, que, quando eu fui fazer o meu Mestrado e mesmo nas disciplinas que cursei no doutorado, eu procurei direcionar meus estudos para filosofia.

Do ponto de vista negativo, foi um professor de didática, que foi um horror, além dele não ter conteúdo para ensinar didática, ele simplesmente não dava aula. Foi no meu quarto ano de pedagogia. Ele pegava aquele livro do Emídio Neves, de Didática Geral e seguia o livro, falava alguma coisa e ficava por isso mesmo, ele não tinha conteúdo para expor, ninguém discutia, aquilo me marcou profundamente e, por coincidência fui ser professora de didática e tudo que eu não queria era ter aquele professor como modelo. Então tive essas duas marcas nessa minha formação.

A professora de filosofia organizava as aulas do ponto de vista do conteúdo, ela não tinha uma preocupação com a metodologia, com o procedimento dentro da sala de aula. Era sempre aula expositiva, ou ela falando e a gente anotando, ou o quadro e a gente copiando. Naquela época não tinha retroprojeto, se não me engano, década de

1960, estava entrando os projetores de slides, então, em termos de recurso ainda era o quadro e o giz, não saía muito disso, então a organização das aulas, eu tenho comigo, que essa professora preparava, mas esse professor de didática, ele seguia o livro, ele pegava o livro e seguia. A preparação dele era o livro, ele seguia o livro.

Quanto ao **comprometimento da turma**, naquela época, os alunos, eu diria assim, eram mais disciplinados em termos de aprendizagem, porque a ênfase era tão grande no conhecimento, no conteúdo que o professor transmitia, que não tinha essa coisa do aluno sair e entrar, voltar, sair. Ele ia para assistir à aula, e ficava lá sentado assistindo aula. Era o professor explanando, porque era isso que ele fazia e o aluno anotando. Havia um comprometimento do aluno e na época eu era nova. Eu entrei para fazer pedagogia com 17 anos. Era uma outra concepção de aluno, uma outra concepção da relação professor-aluno, outra concepção de conhecimento.

O conhecimento era aquele que estava pronto e que tinha que ser transmitido. O papel do professor era esse, do aluno de aprender esse conhecimento, então tudo o que ele pudesse fazer para copiar o que o professor falava, ele garantia sua aprendizagem para colocar aquilo na prova.

Na realidade, o comprometimento da turma era nesse sentido, da seriedade como levava os cursos, o que é um pouco diferente do que está acontecendo hoje em termos de comprometimento, parece que a escola mudou muito de cara.

A escola que nós temos hoje aí é outra, então, esse comprometimento era meio disciplinado, que cada um já ia para aquilo, sabendo o que ia fazer, parece que a coisa estava dada, a escola estava dada, existia um professor, existia os alunos, eu estava lá eu tinha que estudar, não tinha muita preocupação.

3-Por que você escolheu ser professor?

Olha minha escolha de professora é interessante, mas a minha primeira influência foi do meu pai. Nós somos nove irmãos e, para ele todas as mulheres tinham que ser professoras. Ele tinha professora na família dele. Ele era baiano e veio para Minas e, ele queria que todas nós fossemos professoras, eu como filha mais velha tive que ser o modelo para todas, então tive que fazer o curso normal, só que aí, quando eu fui fazer o curso de Pedagogia, é que eu vi a importância, aí comecei a entender o que é ser professor e, como eu disse, o meu interesse pela Filosofia foi muito grande.

Dediquei-me a estudar a Filosofia, e, com isso quando eu comecei a trabalhar, eu comecei na escola primária, mas logo eu fui trabalhar como professora de didática, no Curso Normal de nível médio, fui professora de didática aqui no Museu. Comecei a

estudar didática e comecei a descobrir a importância, a necessidade do professor, o papel dele, o significado de ser professor, mas isso foi ocorrendo ao longo de minha trajetória já profissional. Porque num primeiro momento, eu terminei o curso Normal muito nova, uma experiência muito pequena, não tinha vivência nenhuma, fui trabalhar como professora primária, e à medida que fui trabalhando é que fui buscar e essa trajetória. É a gente que vai construindo mesmo, ninguém faz para gente.

4-Conte como foi o início de sua carreira docente. E o seu ser professor universitário? Conte algum momento alegre, tristes, motivador, engraçado de sua atuação como professor universitário.

Então, comecei minha carreira como professora primária, prestei concurso na época e fui bem classificada, comecei como professora e, enquanto isso, eu já tinha terminado o Curso Normal e já estava fazendo o Curso de Pedagogia e, logo em seguida, eu consegui aulas para trabalhar como professora de didática. Eu trabalhei no Colégio Nossa Senhora, tinha um curso Normal lá e tinha um Curso Normal no Estado, que era no Museu, e eu trabalhei nesses dois cursos e, nesse caso, minha trajetória foi essa.

O concurso no início da carreira, o colégios das irmãs era particular, depois, prestei o concurso para didática no Estado, fui contratada, fui efetiva no estado, trabalhei com didática na metodologia do ensino. Formei no modelo antigo.

Quando, na década de 1970, que começou a reforma universitária de 1968, e a reforma de segundo grau de 1971, elas criaram uma outra estrutura para a escola e para a educação. Foi nesse momento que começou a formação dos especialistas de educação. Em 1972, voltei para fazer um curso que a gente chamou de reciclagem, para obter o apostilamento em especialistas da educação.

Eu fiz administração e supervisão. Nós fizemos um ano deste curso de reciclagem, então eu me tornei especialista em educação, isto foi em 1972. Em 1973, eu estava no Museu, na época, como professora de didática. Nós começamos um grupo de professores que tinha feito este curso de reciclagem, nós, no Museu, iniciamos nossa experiência como supervisor. Foi um trabalho interessante, porque não tinha concurso, não tinha nada ainda da supervisão, mas nos iniciamos, ali, com o grupo de professores, o trabalho de supervisão no colégio. Nós fomos pioneiros em Uberlândia. Foi uma iniciativa do Museu. Nessa época, começaram no Brasil as escolas técnicas PREMEM. Lembra do Polivalente, o pessoal que ia trabalhar no Polivalente teve aquela preparação para implantação dessa escola de 1º e 2º graus. Depois da reforma, eles estavam em Belo Horizonte, senão me engano, para fazer uns cursos para atualizar e atuar no PREMEM, mas nós começamos na raça, simplesmente com o curso de Pedagogia, com

as coisa que a gente tinha feito no curso de reciclagem e achava que era papel do supervisor e do diretor. Então eu consegui ser supervisora, na raça. Tem muito tempo isso, a gente não pode é somar. Fizemos curso em 1972, e em 1973 nós começamos atuar.

-Você tem registro dessa parte de como vocês começaram atuar como supervisor, como começaram a se constituir ser pedagogo?

Não temos e a sua entrevista está me fazendo pensar nisso, faz tanto tempo que eu não me lembrava disso.

_ E o ser professor universitário?

Como professora universitária, foi logo que a gente fez esse curso de reciclagem, estava faltando professor de metodologia de matemática no curso de Pedagogia que era das irmãs, foi em 1973. Eu tinha ido para Belo Horizonte fazer um curso de aperfeiçoamento por conta da didática e das metodologias que eu trabalhava no curso Normal. Aí, as irmãs me chamaram e eu comecei a trabalhar no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, foi aí que eu comecei. Eu comecei a trabalhar com metodologia de matemática e com o currículo. Trabalhei um tempo com essas disciplinas, depois, passei a trabalhar com didática e aí fui aperfeiçoando. E depois que eu entrei na Faculdade de Filosofia, é lógico que os alunos vão exigindo mais, e o modelo de professor ainda era aquele tradicional, muito ligado na transmissão de conhecimento, o professor dominar o conteúdo, o aluno atento naquele conhecimento que era transmitido.

5- Momento alegre ou triste.

Olha, eu acho que foi muito mais motivador. Uma experiência que eu vivi que foi muito importante é como professor universitário. Porque como eu estou dizendo eu comecei como professora na Faculdade de Filosofia, foi no momento de criação da Universidade Federal, porque como a gente estava lá e a Faculdade de Filosofia foi integrada à Universidade, então mudou totalmente nossa vida, porque aí passamos a pertencer à Universidade, porque a gente era professor da Faculdade de Filosofia e viemos para cá e toda a organização da Universidade. Porque foram criados os departamentos, aí já caracterizou docência universitária, nós fomos fazer curso de especialização, porque, naquela época, só tinha especialização. Foi uma coisa que foi acontecendo, uma depois da outra. Eu acredito que esse momento foi muito motivador para mim, porque começou abrir os horizontes. Eu já fui com um grupo de professor fazer um curso de aperfeiçoamento. Nós fomos para a UFMG, então foi mudando nossas perspectivas. Foi muito interessante essa mudança que aconteceu, porque de lá

para cá. Nós já estávamos no final da década de 70, e, no início da década de 1980, fui fazer o mestrado. Aí foi abrindo e desenvolvendo a minha experiência. Basicamente, foi isso.

6- Do início de sua atuação universitária, o que você sente falta nos dias de hoje? Por que?

Olha, eu não sei se eu sinto falta ou foi uma questão que mudou muito. Por exemplo, não sei se também é por causa dessa minha trajetória. Eu comecei a minha trajetória de uma forma muito espontânea, porque não foi uma coisa que prestei concurso, eu não estudei para prestar concurso, as coisas foram acontecendo de uma maneira espontânea.

Eu estava em Uberlândia, eu estava trabalhando com didática e metodologia de ensino em uma instituição pública estadual. Fui para faculdade de Filosofia trabalhar com aquelas disciplinas que eu trabalhava no Curso Normal. Depois, a estruturação da Federal, isto faz parte de uma história, de uma situação, de um contexto que a gente vivia na época. Agora, o que eu sinto falta é que nesse momento, como foi de muita transição, de muita criação, sinto falta daquele clima de trabalho que a gente conseguia fazer. Quando a gente veio aqui para a UFU, pela primeira vez na vida, eu tinha disponibilidade de estudar, além de aulas. Com isso, nós construímos um grupo de estudo que se encontrava semanalmente para estudar didática, para discutir as questões nossas de ensino. Isso foi muito proveitoso para mim, básico para a minha formação. Disso eu sinto falta, porque, hoje eu sei, não é saudosismo.

Hoje, as coisas mudaram tanto na universidade, as coisas são tão diferentes, que a gente não ter um grupo assim. Era um grupo assim, destituído de preconceitos, ninguém era doutor, ninguém sabia mais que o outro. Estava todo mundo aprendendo junto, foi muito bom, foi muito proveitoso, foi muito rica a nossa experiência. Então, a gente lia livros, discutia, isso a gente fazia na época de implantação da UFU, construindo, assim, o Curso de Pedagogia, os primeiros estudos que a gente foi fazendo.

Nós fomos inteirando da discussão da formação do pedagogo, das associações. Porque a época de 1980 é muito marcante na educação nacional, em termos de educação superior, por conta da abertura política. As primeiras associações foram criadas. Se a gente for lá na história, a gente vai ver a ANFOPE, ANPED. Esse momento parece que a gente participou dele, embora não estivesse lá no centro, São Paulo, Rio, mas estava aqui, recebendo as franjas do que estava sendo feito.

Foi muito bom, porque foi uma época que a Universidade contratou muito professor de fora. Tivemos vários professores de fora e, como eles vieram e tinham

mestrado, foram assim as nossas primeiras informações, nossa foi muito bom, muito rico em termos de aprendizado. E hoje, não tem isso. Porque eu atribuo que seja este sistema de classificação de notas criadas pela CAPES em que cada um tem sua produtividade, tirou esse clima de tranquilidade da gente fazer alguma coisa por gosto.

Eu sinto que eu trabalho muito mais hoje do que naquela época, mas hoje, eu sinto que eu faço muito mais por obrigação, parece que eu tenho que fazer, do que por prazer. Naquela época não, a gente fazia por prazer. Então a diferença que eu sinto é essa. Então o que eu vejo é que muita organização, muita contagem de pontos, muita pontuação é mais negativo do que positivo em termos de formação acadêmica nossa.

Parece uma avaliação vigiada.

É isso mesmo. Justamente. Porque senão foi, foi vai ser punida se não der conta daquilo. Então hoje, nós não podemos descuidar de nada. Eu vendo meu currículo, hoje ele tem mais coisas do que antes e eu não sinto assim que...sabe... lógico que a gente aprende, lógico que a gente cresce, eu não estou dizendo isso, mas em termos de subjetividade do meu individual, eu acho que deixa muito a desejar. Porque eu aprendi naquela época é muito mais do que o que aprendi hoje.

7- O que você considera uma aprendizagem significativa? Você sente esta aprendizagem nas atitudes dos alunos? Explique como você percebe esta atitude?

Isso aí para mim é um desafio. Tornar a aprendizagem do aluno significativa. Por quê?

Porque, como eu falei, a minha trajetória eu aprendi ser professora escutando o professor transmitir conhecimento, aí o que eu vejo, eu aprendi ser professor ouvindo. Quando eu me tornei professora, eu me tornei da mesma forma. Mas, aos poucos, eu fui observando que não bastava aquilo, e à medida que eu fui estudando, a influência de Dewey, depois do Paulo Freire, acabou mostrando nós que temos outras formas que o professor pode estabelecer na inter-relação com o aluno, eu não quero dizer mais democrática, mas de pareceria, de troca.

Isso aí eu tento fazer, mas não é fácil, pois eu vejo que o aluno confunde muito. Por exemplo, eu estava saindo da aula agora, e eu estou trabalhando uma disciplina que chama PIPE, que é um Projeto Integrado de Prática Educativa. A intenção da disciplina é fazer uma abordagem teórica da prática, por isso, eu tenho que contar muito com dados, com elementos, eu tenho que virar a aula e fazer uma coisa mais prática, o que eu observo, que os alunos acham que aquilo não é conteúdo. Então eu tenho um

trabalho para segurar esses alunos, para eles entenderem o processo pelo qual eles estão passando de aprendizagem, que é um horror. Hoje, isso aí está muito confundido.

Se antes a gente não conseguia experiência numa linguagem atual e significativa de processo de ensino e aprendizagem, hoje, eu acho que existe muita confusão nesta concepção do que é significativo. Porque o que é significativo não pode ser entendido como aquilo que o aluno quer fazer, como aquilo que dá prazer para ele, não pode ser isso. Tem que ser significativo no sentido de desenvolver o aluno no sentido de uma leitura de mundo que ele está fazendo, de uma compreensão de mundo que ele está desenvolvendo, e o aluno não está nem aí para isso. Ele chega à Universidade com uma leitura muito mecanicista, muito de memorização, parece que ele só passou a vida aprendendo a ler e decorar e, ele não se dispõe. Eu acho que falta muito a disposição dele. Ele não se dispõe a trabalhar de uma forma se envolver, de desenvolver a inteligência no sentido literal da palavra mesmo, no sentido, assim, do raciocínio, dos valores, da questão ética, ele não está nem aí para isso. Ele quer não fazer nada e, receber o diploma no final do ano. Eu acho assim, que é regredir, embora ele fale, ele dialogue, ele participe, mas eu não sei, é uma fala vazia, que não tem sentido. Então você trazer esse aluno para fazer uma aprendizagem significativa mesmo, num sentido de que, a partir do momento que ele entre em contato com o saber novo, que ele incorpora aquele saber, que aquilo que o ajuda a entender o mundo de uma forma diferente nem que seja do ponto de vista do conhecimento específico que você está trabalhando.

Por exemplo, nesta disciplina eu dei o exemplo, eu trabalho basicamente a prática da escola, a prática do pedagogo na escola, seja como professor, seja como gestor, e isso aí seria uma riqueza muito grande se ele abrisse para entender isso. E a gente pode contar nos dedos os alunos que se envolvem numa discussão mais séria. Hoje, essa questão dessa aprendizagem dos alunos, da atitude deles, é uma atitude de facilitar, de entregar a coisa pronta, de copiar um texto da internet, então gente precisa ficar policiando demais para você garantir pelo menos o mínimo de produção ou então você virar as costas e ensina pra quem quer. E parece que não faz muito o meu feito, então eu sofro muito com essa resistência dos alunos. Eu estou sentindo muito isso hoje.

8- O que você tem sentido a respeito da formação dos alunos que têm saído da universidade, depois de concluída a graduação?

Olha, essa questão de acompanhar o egresso do curso tem sido uma falha nossa aqui. Nós acompanhamos pouco o egresso do curso, muito pouco. Não tem um estudo sistemático sobre isso, estamos precisando fazer, inclusive estes dias a gente estava discutindo isso no conselho da FAGED.

Mas, o que eu observo, eu não sei se é por conta da minha trajetória de professora universitária, em que eu comecei na Faculdade de Filosofia e depois eu vim para cá, a minha história eu fiz aqui na federal. E a minha experiência na Federal, ela me dá condição de exigir um pouco mais aluno, em termos de produção, em termos de conhecimento, embora com todas as dificuldades, mas a gente procura exigir.

Eu acho que sou muito exigente nesse sentido, você sabe bem disso. E aí o que a gente observa. Através de contatos esporádico com esses alunos que estão trabalhando na rede, principalmente, a pública municipal e estadual, eu tenho observado que está sendo bom e positivo.

Nossas alunas têm ocupado cargos, têm alunas por exemplo, ex-aluna que estão trabalhando no CEMEPE, coordenando o trabalho dos supervisores na rede municipal, tem ex-alunas que estão na superintendência. Então, eu vejo assim, tem gente com espírito de continuar, de ir pra frente, mas ao mesmo tempo eu sei que tem gente que não saiu daquela visão que tinha até antes de entrar no curso de Pedagogia. Mas, é por conta dessas condições que tem dentro do próprio desenvolvimento do curso, porque mais que a gente queira, se o aluno não quiser, não tem jeito de ir. Então eu vejo que em relação a isso tem pontos positivos e dificuldades que a gente não consegue atingir, mas a gente está aí trabalhando.

9-Detalhe uma experiência sua que considere inovadora.

Olha eu não sei se é pelo fato de eu estar na docência até hoje, na sala de aula, eu acho que isso é muito importante, pois é isso que me põe pra frente, que me atualiza. Uma coisa que eu tenho observado nessa trajetória que tenho, eu nunca uso num ano o que eu fiz num ano anterior. Nesses mais de trinta anos de magistério que eu tenho, eu sempre tenho uma característica assim. Isso eu acho que é uma questão importante. Mas, agora, outra, hoje, eu tenho procurado inovar mesmo é na minha forma de avaliar, porque eu sempre, como professora de didática, eu sempre falava que a avaliação ficava no livro, eu não queria tocar na avaliação.

Eu comecei observar que a avaliação é fundamental para o professor e não tinha como negar a avaliação e comecei a estudar. Com isso, eu comecei a inovar. Por exemplo, nós temos um processo de avaliação aqui, eu acabei desenvolvendo um processo de avaliação baseado no conhecimento que eu trabalho, mas de forma que o aluno se envolva com ele, mas não simplesmente para o aluno fazer uma prova e tirar uma nota. E eu acho que eu tenho conseguido, através dessa temática de avaliação. Eu acho que estou criando, eu acho que estou conseguindo levar esses alunos a se envolver mais.

Nesta disciplina que eu trabalhei o ano passado, no primeiro ano como ela é uma disciplina teórico-prático, como ela tem um teor prático muito grande, eu usei o portfólio como recurso, eu observei que no início, os alunos relutaram muito, não estavam entendendo. Mas, quando eu fui fazer uma avaliação individual com eles no final do curso, eu percebi assim que parece que eles caíram na real do papel deles como aluno o que eles têm que fazer pra aprender alguma coisa, senão ele vai entrar e sair do curso do mesmo jeito. Então eu tenho sentido assim, a partir do momento em que eu comecei a me preocupar com a avaliação e desenvolver alternativas de avaliação, eu acho que tenho conseguido uma participação maior do aluno, um envolvimento maior dele, um compromisso dele com a formação dele, eu acho que eu consegui.

Hoje eu estou no PIPE II, esta disciplina esta no segundo ano, e eu estou vendo que os grupos estão mais maduros, os alunos estão querendo estudar. Tem muita gente envolvida, eu acho que a gente consegue mudar um pouco o perfil desse aluno que entrou.

Infelizmente, na Pedagogia, entra quem não deu conta de entrar em outro curso e, por conta disso, o aluno parece que chega muito imaturo aqui, muito longe da realidade da escola, do curso que ele escolheu, então, a gente tem que trabalhar isso muito. Eles vêm fazer o curso porque gostam de trabalhar com criança, então isso aí, até você conseguir trabalhar para eles terem outra compreensão é um trabalho muito demorado, muito doloroso.

10-Registre um pensamento que seja marcante no seu caminho de docência.

Interessante, quando eu vi essa questão eu me lembrei de uma coisa. Estes dias me perguntaram assim, porque nas entrelinhas sou muito criticada por estar trabalhando até hoje e aí isso me incomoda,sabe. Quando as pessoas vêm e falam; “O que você está fazendo lá até hoje? Parece que você não quer descansar?” E aí eu comecei a me perguntar porque estou lá até hoje. Porque salário não é, porque o que eu ganho aqui eu poderia mais em outro lugar e sei lá, não faz tanto a diferença. Aí eu encontrei uma resposta e talvez seja bem isso aí.

O que eu percebi hoje, depois dessa trajetória toda, é que eu só tenho que agradecer os alunos que eu tive, porque foi com eles que eu aprendi e consegui chegar até hoje. Então, se fiquei até hoje, é porque eu quero continuar a aprender, e, é isso que eu faço. O que eu tenho observado é que nesta trajetória, o que eu fiz foi aprender. Aquela que começou como professora primária, puxa vida, graças a Deus, eu tive esta oportunidade, então eu encaro o que eu faço é muito mais aprendizado para mim do que para o aluno.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)