



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DAYSE IARA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**CAMINHOS FORMATIVOS QUE CONDUZEM À  
PEDAGOGIA**

**CUIABÁ-MT  
2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**DAYSE IARA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**CAMINHOS FORMATIVOS QUE CONDUZEM À  
PEDAGOGIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar.**

**Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro**

Cuiabá-MT

2009

## **Ficha Catalográfica**

O46c

Oliveira, Dayse Iara Ferreira de.

Caminhos formativos que conduzem à Pedagogia. / Dayse Iara Ferreira de Oliveira – Cuiabá (MT): A Autora, 2009.

165 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro.

Inclui bibliografia.

1. Pedagogas. 2. Vivências. 3. Otobiografia. I. Título.

CDU: 37.013



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

# Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

**CAMINHOS FORMATIVOS QUE CONDUZEM À PEDAGOGIA**

**DAYSE IARA FERREIRA DE OLIVEIRA**

---

**Profa. Dra. Maria Amélia do Rosario Santoro Franco**

Examinadora Externa (UNISANTOS)

---

**Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira**

Examinadora Interna (UFMT)

---

**Prof. Dr. Silas Borges Monteiro**

Orientador(UFMT)

Cuiabá, 30 de junho de 2009.

*Dedico esta conquista a Deus, meu refúgio e fortaleza e aos anjos que Ele colocou em minha vida.*

*Ao meu filho, Leonardo Augusto, meu melhor amor, fonte das mais belas, intensas e valorosas vivências de minha vida. Por que ele existe, abri caminhos e encontrei forças para trilhá-los.*

*Aos meus pais, Decio e Isaura, exemplos que me marcaram e estão impressos na pessoa em que me tornei. Mãe essa conquista é sua também.*

*Ao Renato, companheiro com que a vida surpreendentemente me presenteou e aos seus/meus filhos Felipe e Murilo.*

*Aos meus irmãos, Decio Júnior, Regina e Rose, companheiros de toda minha vida e as suas respectivas famílias.*

*Aos amigos, que disponibilizaram ombros, ouvidos, palavras, abraços, mãos, cuidados, carinhos, broncas e até silêncios e se tornaram irmãos de vida, de caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

### ***Ao meu Orientador***

*Prof. Dr. Silas Borges Monteiro, pelo caminho labiríntico apresentado e pela possibilidade de tê-lo trilhado.*

### ***Às participantes desta pesquisa***

*Juscilaine Lombardi Siqueira, Talita Martins de Almeida, Lilian da Costa Jorte, Marisa Santana, por terem possibilitado a realização da pesquisa.*

### ***À banca Examinadora***

*Profa. Dra. Maria Amélia do Rosario Santoro Franco, ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, à Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira e à Profa. Dra. Nilza de Oliveira Sguarezi, por terem contribuído com este trabalho com seus apontamentos, sugestões e correções. Sinto-me honrada por tê-los em minha banca examinadora.*

### ***Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Filosofia e Formação do Educador***

*Por terem oportunizado a construção de valiosos conhecimentos sobre a Educação.*

### ***Aos colegas de mestrado***

*Por terem trilhado comigo este caminho, pelo apoio e carinho.*

### ***Aos Professores***

*Pelo auxílio na elaboração de pensamentos e construção de conhecimentos que oportunizaram a realização deste mestrado.*

### ***Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação***

*Pela paciência, eficiência, seriedade e gentileza com que me trataram nestes anos.*

### ***E especialmente à minha amiga***

*Engenheira-Professora Doutoranda Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana, pela imensurável ajuda e apoio. Pessoa que admiro, respeito e por quem tenho profunda gratidão.*

*Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? [...] Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso ser – ah! E contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” – para nós mesmos somos “homens do desconhecimento”...*

*Friedrich Wilhelm Nietzsche*

*Genealogia da Moral*

## RESUMO

Esta dissertação trata de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso na área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar e na linha de Formação de Professores e Organização Escolar. Tem como foco as formandas do curso de Pedagogia da UFMT. O objetivo é investigar como estas estudantes tornaram-se pedagogas. Fundamenta-se no conceito de *vivências* de Friedrich Nietzsche. Com vistas à contextualização do tema foi apresentada a história do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-Magistério das Séries Iniciais e sua estruturação, bem como o Dossiê adotado como trabalho de conclusão deste curso, evidenciando suas características e objetivos. Adota-se como procedimento metodológico a escuta das vivências das formandas, tendo como fundamento o trabalho de Silas Borges Monteiro, onde este propõe a Otobiografia como método de pesquisa. Neste trabalho procura-se evidenciar as vivências destas formandas e, por meio da escuta atenta das mesmas, identificar os impulsos que tomam a palavra nas narrativas e que direcionam para a profissão e que dão sentido às suas ações. Sustenta-se as seguintes proposições: 1) na pesquisa em formação de professores, a escuta das vivências daqueles que estão em formação é de fundamental importância; 2) as escolhas profissionais, assim como o estilo de atuação profissional adotado são fundamentados nas vivências e nas crenças geradas por estas, e vão sendo construídos paulatinamente desde as primeiras experiências da infância; 3) formaram modelos de professores nos quais se espelham para reproduzir ou negar; 4) a escrita é a síntese, o elo de ligação entre a formação pessoal e profissional, é o momento da identificação e da convergência entre esses dois âmbitos vivenciais e dos componentes formativos que os atravessam, onde as vivências tomam a palavra e, portanto, onde é possível ouvi-las; 5) as vivências refletem concepções mais profundas do que as explicitadas nos discursos da formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução de discursos reconhecidos pelo grupo ao qual fazem parte; 6) vivências e reflexão estão implicadas.

Palavras-chave:

pedagogas, vivências, otobiografia.

## ABSTRACT

This thesis is about a research accomplished at the Educational Masters of the Post Graduation Program at the UFMT's (Federal University of Mato Grosso) Educational Institute at the area of Pedagogical Practices and Theories at School Education, linked with the Professor's Formation and School Organization. The main focus is the graduates of Pedagogy at UFMT. This thesis aims to investigate how these students became pedagogues. It is based in the concept of *experiences* of Friedrich Nietzsche. In order to contextualize the theme was presented the history of the Full Degree in Pedagogy-Teaching at the Initial Series and its structuring, as well as the Dossier adopted as final-work to conclude this course, showing their characteristics and objectives. Adopting as methodological procedure the listening of the graduate's experiences and, having as base the work of Silas Borges Monteiro, where he proposes the Otobiography as research method. This work aims to highlight the experiences of these graduates and, through the attempt listening of them, identify the impulses that take the words into the narratives and direct them to the profession and give sense to your actions. Sustaining the following propositions: 1) at the professor's formation research, the experience's listening of those who are graduating is fundamentally important; 2) the professional choices, as well as the professional acting style adopted are based on the experiences and beliefs they generated by them, and are being gradually built since the first childhood experiences; 3) formed models of professors where they inspire themselves to reproduce or deny; 4) the writing is the synthesis, the link between personal and professional formation, it's the moment of identification and convergence between these two experiential spheres and of the formational components that pass through it, where the experiences take the word and, so, is possible to hear them; 5) the experiences reflect deeper concepts than the ones showed at the formational speeches; if there are no concrete circumstances of experiences, the formation won't pass of the reproduction of speeches that are known by the group where they're inserted; 6) experiences and reflection are involved.

Key-words:

pedagogues, experiences, otobiography.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 ETAPAS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 A OTOBIOGRAFIA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 EMPREGO DA OTOBIOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 O MÉTODO OTOBIOGRÁFICO APLICADO À PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
<b>2 OPERADORES CONCEITUAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 O CONCEITO DE VIVÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 AS VIVÊNCIAS FORMATIVAS.....</b>	<b>40</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFMT.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 O DOSSIÊ COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA UFMT.....</b>	<b>51</b>
<b>4 ESCUTA DAS VIVÊNCIAS QUE CONDUZEM À PEDAGOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 A TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA PARA ALÉM DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 DA PEDAGOGIA À IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>97</b>
<b>4.4 “DOSSIÊ”.....</b>	<b>108</b>
<b>4.5 REFLEXÕES SOBRE A MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>123</b>
<b>5 O QUE ECOA DAS VIVÊNCIAS FORMATIVAS OUVIDAS.....</b>	<b>140</b>
<b>5.1 VIVÊNCIAS FORMATIVAS QUE CONDUZEM À PEDAGOGIA.....</b>	<b>140</b>
<b>5.2 VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>145</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>	<b>162</b>
<b>DOSSIÊS.....</b>	<b>165</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação trata de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar e na linha de Formação de Professores e Organização Escolar, objetivando a obtenção do título de Mestre em Educação. A pesquisa visa desenvolver teoria com base científica sobre a formação dos pedagogos. A teoria assim desenvolvida poderá subsidiar as mudanças que se fazem necessárias para atender às demandas atuais da formação. Observo os processos *de dentro*, uma vez que faço parte do universo estudado, sendo esta uma proposição do método utilizado.

A pergunta que direciona a pesquisa é: Como se formam as pedagogas? Em consequência desta, outras questões são levantadas, entre as quais podemos citar: Que vivências formativas consideram que construíram no processo de formação? Como percebem que foram construídas essas vivências? Como se organizam as vivências formativas?

O interesse sobre o tema desta dissertação surgiu ainda na graduação<sup>1</sup>, ao constatar junto aos colegas de curso uma diferença significativa entre nossas falas e ações, pois alguns pareciam passar pelo curso sem que esse lhes promovesse mudanças significativas enquanto que em outros era notória a mudança e a transformação pela qual passavam. Então me dei conta de que as vivências formativas dependem da pessoa que está em formação, pois apesar de estudarmos na mesma instituição, termos os mesmos professores e as mesmas disciplinas, a forma com que internalizamos e fazemos uso dessa formação comum atinge por vezes extremos opostos. Passei, com isso, a me perguntar como então nos formamos e a pensar na formação levando em conta o caráter pessoal que a permeia.

Ao produzir o trabalho de conclusão de curso, intitulado *Dossiê*, foi que pude refletir sobre o processo de formação pelo qual havia passado. Minha vida e minha profissão se mesclavam e apontavam para as vivências que orientaram minhas escolhas e me proporcionaram um momento rico de autoformação. Foi nessa época que me decidi a fazer o mestrado em Educação para estudar a formação de professores e pesquisar sobre o assunto que mais me instigou durante a graduação. Na época da

---

<sup>1</sup> Fui aluna do curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, ingressando neste, no ano de 2000 e concluindo no ano de 2004.

construção do anteprojeto de pesquisa optei pelo estudo dos dossiês, pois vi neles duas grandes possibilidades: a primeira consiste em ser um momento rico de reflexão e autoformação e a segunda por poder ouvir a formação a partir das próprias alunas do curso.

Acredito que muito se tem falado "sobre" a formação de professores, mas pouco espaço se tem dado à sua palavra e essas vozes precisam ser ouvidas. Por esta razão é que atualmente muitas pesquisas em Educação têm buscado este caminho, pondo em foco biografias, autobiografias, relatos de vida e histórias de vida.

As pesquisas que se centralizam na vida e no que através dela se pode apreender, estão sendo muito utilizadas desde a década de 1980. Busca-se compreender a formação de modo integral, sem separar a pessoa de sua profissão. Os dossiês são escritos de cunho autobiográfico e sob esta perspectiva estarão em foco em minha pesquisa. É neste trabalho de flexibilidade crítica proposto pelo dossiê que encontro a relação entre a produção da vida e da profissão na formação de pedagogos.

O referencial teórico que fundamenta minha pesquisa é construído a partir de conceitos norteadores, como o conceito de vivência embasado em Friedrich Nietzsche e o conceito de otobiografia que é um termo cunhado por Jaques Derrida a partir da leitura que este faz de Nietzsche. A aplicação destes dois conceitos e a forma de escutar a vida implicada na formação, através do método otobiográfico, busco em Silas Borges Monteiro, em sua tese de doutoramento.

Monteiro, em sua pesquisa, aponta para uma forma de pesquisar os dossiês, em que atribui à escrita das estudantes em formação na Pedagogia o status de produção acadêmica e toma a escuta de suas vivências como método:

O método otobiográfico se propõe a ouvir a vida implicada na formação das professoras-estudantes [...] Para ouvir a "vida", deve-se assumir o emissor, no caso as estudantes, como produtor de conhecimento qualificado. Portanto, não trato as suas produções como objeto, ou seja, praticaria violência. Em segundo lugar, este modo de ouvir a vida é estabelecido de diálogo; cabendo interpolar a crítica à produção das estudantes, entendendo que a crítica é um momento de diálogo que procura mostrar as possibilidades e limites de determinado argumento, de determinada produção. Diálogo é o que faço com a produção das estudantes.<sup>2</sup>

Ouvir a vida, escutar as vivências que mobilizam os componentes formativos e que dão sentido à formação não é semelhante à escuta psicanalítica, onde se busca

---

<sup>2</sup> MONTEIRO. 2004, p.68.

interpretar os fatos que levaram às escolhas e o que eles causaram – Derrida chama isso de acidentes empíricos. Ao contrário da interpretação que busca identificar o que põe a vida em movimento, a otobiografia se propõe a escutar o próprio movimento, ou seja, ao invés do acontecimento que desencadeia ação, busca escutar a ação mesma.

Encontrei também, em Josso, a importância da observação segundo o ponto de vista do estudante, o qual ela chama de aprendente, onde esta declara:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar destes processos e sua articulação na dinâmica destas vidas.<sup>3</sup>

Vejo portanto a riqueza que podemos encontrar na produção dos dossiês como diálogo entre a autoformação pessoal e a profissional e encontro respaldo em vários autores que apontam para a importância da "escrita de si"<sup>4</sup>, ou de suas vivências como fortes momentos de autoformação.

A afirmação de Nóvoa mostra a formação como produção de vida e de profissão, quando diz que "Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão".<sup>5</sup>

É através desses momentos de balanços, de reflexão na ação e sobre a ação, que surge o profissional competente, com talento artístico a que se refere Schön. O dossiê é um momento de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais, portanto, um momento muito importante para a formação e autoformação, pois é uma produção autobiográfica, onde as estudantes vão dizer sua vida, sua educação, os caminhos que as levaram à escolha da docência, o curso com suas disciplinas, buscando atribuir sentido para o vivido sob o olhar da pedagoga em que agora elas estão se formando.

---

<sup>3</sup> JOSO. 2004, p.38.

<sup>4</sup> A escrita de si é para Josso um momento que parte do estranhamento de si e se dá quando a narrativa autobiográfica passa para a escrita e aquele que escreve tem diante de si sua vida e passa à consciência de si e do que tomou como significativo para sua trajetória até o momento. Josso se foca nas histórias de vida, mas estas são conduzidas inicialmente pela narrativa autobiográfica.

<sup>5</sup> NÓVOA. 1995, p.26

Em abril de 2007 comecei a desenvolver minha pesquisa acompanhando, como coorientadora, a construção dos dossiês de cinco estudantes que estavam no quarto ano do curso de Pedagogia no Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e que eram orientandas do professor doutor Silas Borges Monteiro. Foi possível verificar que se tratava realmente de uma oportunidade de as alunas recomporem ideias e de se perceberem no processo de formação. É nesta percepção de si que enfoco minha pesquisa e busco as vivências que dão sentido à construção de cada uma delas.

A aposta da pesquisa é, primeiro, que a escrita é a síntese, o elo entre a formação pessoal e profissional, é o momento da identificação da convergência entre estes dois âmbitos vivenciais e dos componentes formativos que os atravessam, onde as vivências tomam a palavra e, portanto, onde é possível ouvi-las e, segundo, que as vivências refletem concepções mais profundas do que aquelas que são explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo que as estudantes pertencem.

Segundo Nóvoa “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”<sup>6</sup>

Tomo como problema da pesquisa a seguinte questão: Como se formam os Pedagogos? Acredito que nos formamos na intencionalidade, consciente ou não, de vir a ser. Os caminhos que percorremos para vir a ser, as vivências que temos ao longo da vida e que nos encaminham para a docência, os componentes formativos que atravessam estes dois âmbitos vivenciais e a nossa busca por tornar-nos professor, é isso o que me proponho a ouvir no diálogo com as estudantes; são suas vivências, as forças que as movem, que vou procurar identificar para, com isso, procurar responder a pergunta inicial: Como se formam os Pedagogos?

A pesquisa tem como objetivo investigar o processo de formação das Pedagogas que cursam a Pedagogia no IE da UFMT, tendo como objeto de estudo as vivências formativas descritas nos dossiês de conclusão de curso.

---

<sup>6</sup> NÓVOA. 1995, p.25.

Foi realizada uma investigação junto às alunas que estão no quarto ano do curso de Pedagogia, buscando responder a questão norteadora da pesquisa por meio de coorientação na produção dos dossiês e da escuta das vivências relatadas neles, tomando-os como produção acadêmica. Visando o mesmo objetivo, escrevi o meu dossiê do mestrado, e, a seguir, apliquei nele o mesmo método utilizado com os dossiês das alunas.

O propósito de operar por conceitos oportuniza focar a análise dos trabalhos de conclusão de curso escritos pelas formandas, em razão do tom autobiográfico que eles contêm. Ao contrário do empenho em fazer uma pesquisa ao modo da “história de vida”, pretendo *ouvir* as *vivências* presentes no texto, por julgar que a formação não vai além do que se vivencia efetivamente. A elaboração dos conceitos é útil na medida em que, por eles, posso construir interpretações e avaliações dos trabalhos das alunas, ressaltando o valor das experiências que tiveram e o modo como foi determinante o processo da vida com as decisões profissionais.

Assume-se, nesta pesquisa, que a vida possui um estilo, e o estilo de escrita possui uma vida que o sustenta. Isso serve como caminho de investigação para a interpretação das produções das acadêmicas. O movimento que emerge das vivências define uma espécie de roteiro, apoiando o entendimento, que são as vivências que fundamentam valores, ações, ideias e crenças.

É, portanto, nas vivências que encontro o ponto central da pesquisa, a fonte da produção da vida e da profissão, que se mesclam na formação e a compõem. A pesquisa então busca pelas vivências, mobilizadas na formação que a caracterizam e a tornam significativa, possibilitando avaliar a formação obtida e apontar as bases que a sustentam.

Não desconsidero, porém, que também eu me apoio em minhas vivências e sei do lugar que falo, ou seja, a partir da minha perspectiva, portanto coloco também minha formação em análise, buscando apontar as vivências que em minha formação tomam a palavra e que compõem minha assinatura, meu estilo. Meu estilo permeia toda minha produção acadêmica, toda minha dissertação, por isso a importância de também colocá-lo em foco. Pretendo, assim, agir com coerência, aplicando o mesmo método para todas as vivências mobilizadas e que estiveram em foco na pesquisa.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos: no primeiro, apresento o percurso metodológico; no segundo, é apresentado o conceito de vivências em Nietzsche, sendo que este conceito norteia toda a pesquisa; no terceiro, apresento o

universo pesquisado, ou seja, o curso de pedagogia e os dossiês, como os trabalhos de conclusão de curso; no quarto, faço a escuta das vivências em foco na pesquisa, que são as vivências da pesquisadora e de quatro alunas, por meio da escuta dos seus dossiês; no quinto e último capítulo apresento o que foi ouvido por mim e são feitas as análises dessa escuta e fecho a dissertação com as conclusões sobre a pesquisa realizada.

## 1 PERCURO METODOLÓGICO

Apresento neste capítulo todas as etapas da pesquisa e o processo de estruturação e construção da mesma.

Na primeira seção consta o trajeto realizado durante todo o período da pesquisa e a descrição do que e de como foi realizado este percurso. Em seguida há a explicitação conceitual do termo Otobiografia, sua etimologia e o sentido atribuído por seu autor, o filósofo francês Jaques Derrida, de onde retiro a Otobiografia como sendo a escuta das vivências representadas pelas palavras nas expressões humanas.

Já na terceira seção apresento a Otobiografia como método, sendo este inaugurado por Silas Borges Monteiro em sua tese de doutoramento, que aplicou a Otobiografia nas pesquisas sobre Formação de Professores, propondo-se a ouvir as vivências formativas das alunas da Pedagogia por meio de seus trabalhos de conclusão de curso, usando como base do método o conceito de vivências fundamentado em Nietzsche.

Finalizo este capítulo com a descrição de como o método Otobiográfico foi aplicado a esta pesquisa, onde me pus a ouvir as vivências formativas das pedagogas nas narrativas que estas registraram em seus dossiês, com o objetivo de buscar responder como se formam as pedagogas e investigar como se organizam as vivências formativas buscando as singularidades, as particularidades, as idiossincrasias da formação, por meio da escuta das vivências materializadas nos textos.

### 1.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para a caracterização do universo da pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico para investigar a estrutura do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, seu surgimento e evolução; a estrutura do dossiê, sua implementação e as mudanças ocorridas desde que foi adotado como trabalho de conclusão de curso.

Fiz um levantamento nas obras de Nietzsche, buscando nelas o conceito de *vivências*. Não há na obra desse autor um ponto em que ele explique o conceito de vivência diretamente, portanto foi preciso buscar as ocorrências e, a partir delas, apropriar-me do significado desse conceito para Nietzsche. A palavra *erbelnisse*

(vivência) ocorre 89 vezes na obra de Nietzsche (ver cap.2), busquei e registrei cada uma dessas ocorrências num quadro e fiz o estudo e interpretação do significado atribuído pelo autor, para a compreensão desse conceito, que é a base teórica desta dissertação.

O estudo do método otobiográfico também foi aprofundado, sendo que ele tem como base a escuta das vivências; no caso desta pesquisa, as vivências formativas das pedagogas.

Terminei a primeira fase da coleta de dados coorientando cinco alunas do curso de Pedagogia do IE da UFMT, que cursaram o quarto ano, na produção de seus dossiês. Trabalhamos em conjunto textos autobiográficos, exercitando a busca do sentido das vivências que conduzem à formação, para que elas pudessem também atribuir sentido às suas próprias formações e para que a produção dos dossiês fosse realmente um momento de reflexão e não um momento meramente descritivo do processo pelo qual passaram.

Como faço parte do universo estudado, uma vez que sou graduada em Pedagogia, resolvi inicialmente aplicar o método em mim mesma, ou seja, ensaiar comigo mesma o que pretendia fazer com as outras pedagogas. Sendo assim, iniciei a escrita do meu dossiê, que tem como objetivo trazer as vivências formativas mobilizadas na coorientação e nas demais etapas exigidas para a obtenção dos créditos do Mestrado; acrescentei essa parte ao meu dossiê, escrito na graduação e acrescido da reflexão sobre a formação obtida no período do mestrado, pois estando impregnada de minhas próprias vivências não poderia deixar de situar o lugar de onde falo, de que bases sustento minha escuta.

Ao concluir meu dossiê, realizei a análise dos textos através do método otobiográfico desenvolvido por Monteiro e, com base em Nietzsche, procurei demonstrar os conceitos que permitem a avaliação das vivências mobilizadas durante a formação e perceber os impulsos que tomam a palavra na elaboração do trabalho de final de curso, avaliando, através da escuta das vivências, a formação daquelas pedagogas.

Porém, para a utilização do método, foi preciso compreendê-lo e também compreender o conceito que o fundamenta, que é o conceito de Otobiografia. Por isso, segue abaixo a explicitação dos significados encontrados e a forma como o método foi aplicado à pesquisa.

## 1.2 A OTOBIOGRAFIA

O termo Otobiografia, segundo Monteiro<sup>7</sup>, surge com Jaques Derrida, leitor de Nietzsche, em um livro publicado na França em 1984, contendo o texto integral da conferência que Derrida pronunciou na Universidade de Virgínia (Charlottesville), em 1976, Estados Unidos. Na primeira parte do livro, Derrida procura mostrar que todo “ato declarativo funda uma instituição”<sup>8</sup>, ainda mais, que as declarações são “assinadas”, o que lhe dá conotação de um signatário; na segunda parte, mostra o sentido da vivência, opta por questionar a *dynamis* do texto, designando-a como a força, a potência virtual e móbil que dá ao texto vivência, insiste na coimplicação entre o biográfico e o biológico. Importa dar outro sentido ao biográfico e sua assinatura: o autobiográfico. Na terceira parte do livro, Derrida trata do Estado e de seu signo autobiográfico, ou seja, suas instituições. Essas assinam pelo Estado e lhes dão dinâmica, dão identidade. E, no caso da apresentação do filósofo francês, as instituições que ele trará em questão são as de ensino, sustentado em Nietzsche com seu texto de 1872: *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino*. Naquele texto, Nietzsche apresenta a conversa de um “professor”, já afastado da universidade, com ele, quando ainda era um jovem estudante, sobre o meio acadêmico em que viviam. Eis a conversa:

Quando um estrangeiro vem conhecer o sistema das nossas universidades, ele pergunta com insistência: “De que modo o estudante está ligado à universidade?”. Nós respondemos: “Pelo ouvido, como ouvinte”. O estrangeiro se espanta: “Somente através dos ouvidos?”, pergunta ele. – “Somente através dos ouvidos”, respondemos novamente. O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à universidade. Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método acroamático de ensino.<sup>9</sup>

Nietzsche toma como problema dessas instituições a falta de *ouvidos* para o ensinamento, melhor ainda: denuncia a falta de ouvidos para a vivências, afinal, “Para

---

<sup>7</sup> MONTEIRO. 2004, p.64.

<sup>8</sup> DERRIDA.1984, p.16.

<sup>9</sup> Nietzsche, *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino*, §5. N.B.: As citações dos textos de Nietzsche estão de acordo com a convenção usada nas publicações acadêmicas sobre o autor, ou seja: autor, título da obra, seção em que se encontra a citação.

aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido”<sup>10</sup>.

Derrida diz que o que permite a liberdade de escolher o que ouvir é o fato de que já se está atado pelo ouvido, e com esse cordão umbilical a “liberdade acadêmica” é realizada. Com essa leitura, interpreta a crítica nietzschiana contra o aparelho escolar sustentado pelo Estado.

Na parte final do livro, *Omphalos* – umbigo em grego, Derrida explora uma das teses principais do texto: a identificação da morte com o discurso do pai e a vida com a figura da mãe, mais precisamente, com a *mulher: a língua materna*.

Resumidamente, Otobiografia é a escuta das vivências representadas pela palavra nas expressões humanas. Do *Novo Dicionário Aurélio* o prefixo *oto* significa orelha, ouvido. Portanto, o órgão da fisiologia humana que tem a função de captar os sinais sonoros, ou seja, que nos possibilita ouvir; *bio* significa vida e *grafia* escrita, sendo assim, *otobiografia*, num sentido bem literal, significa ouvir a vida escrita.

### **1.3 EMPREGO DA OTOBIOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O Método Otobiográfico é inaugurado por Silas Borges Monteiro em sua tese de doutoramento, sob o título de *Quando a Pedagogia Forma Professores. Uma Investigação Otobiográfica*, no ano de 2004, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Monteiro utiliza o conceito de Otobiografia de Derrida e o reconfigura como método, propondo-se a ouvir as vivências formativas das alunas do curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio dos textos produzidos como trabalhos de conclusão de curso dessas alunas e intitulados de dossiês.

Monteiro, ao apresentar o método, assume a ideia de que só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor, o que não significa prender-se ao psicologismo, ao contrário, busca superá-lo. Este método tem como princípio “não separar as teses dos movimentos lógicos que as produziram e refazer o itinerário intelectual do autor por procedimento genético. O que é sustentado aqui vincula os

---

<sup>10</sup> Nietzsche, *Assim falava Zaratustra*, Por que escrevo livros tão bons, §1.

movimentos às lógicas que produzem, bem como a busca da gênese do pensamento dos autores”<sup>11</sup>.

Ao denominar o método como Método Otobiográfico, Monteiro faz a seguinte observação:

O termo que estou usando para esse método é *otobiografia*. Reconheço ser um termo ambivalente: ao mesmo tempo em que se propõe crítico, mostra a passividade do ouvir, como foi contado por Nietzsche no texto *O futuro...*, aliás, muito próximo da ideia de educação bancária de Paulo Freire. O método otobiográfico se propõe a ouvir a vida implicada na formação das professoras-estudantes. Essa ambivalência dá certo tom ao meu trabalho: recolhe e espalha; emprega, mesmo sob a pena de contrafação, conceitos já fabricados, experimentando-os em outros espaços; nessa subversão, almeja deparar com o novo, o original: aquilo que é gerado em novo ambiente: uma espécie de abiogênese. Nessa tensão entre a tradição e a novidade, busco fundar minha intenção de *ouvir* as estudantes da Pedagogia, quando esta pretende formar aquelas.<sup>12</sup>

Este método tem como conceito norteador o conceito de vivências em Nietzsche. Consiste na escuta das vivências representadas pela palavra e na busca de significados nas narrativas autobiográficas, ou seja, a aplicação do método é feita sobre textos.

É importante também salientar que o conceito de autobiografia, dentro da otobiografia, tem um significado reformulado, pois se fundamenta também em Nietzsche. Podemos dizer que no limite todo texto é autobiográfico, pois toda a produção de um autor é marcada por suas vivências; essas trazem à tona a sua assinatura, sua idiossincrasia, sendo, portanto, possível conhecer uma pessoa através de seus escritos.

Todos os textos analisados levam as assinaturas de seus autores, sendo, estas, condição para que o texto possa ser analisado por este método. Monteiro<sup>13</sup> diz que para ouvir a “vida” deve-se assumir o autor do texto como produtor de conhecimento qualificado. Portanto, as suas produções não são tratadas como objeto, pois a coincidência entre obra e o autor estaria no limite, tratando os autores como objeto de pesquisa, o que acarretaria um problema ético.

Ainda, há outro motivo para tal escolha, além da questão ética; quando se assume sujeitos e objetos se requisita uma neutralidade do pesquisador e este não é neutro na aplicação do método, ao contrário, o pesquisador está inserido na pesquisa, pois, segundo Monteiro, “este modo de ouvir a vida é estabelecido de diálogo; cabendo interpolar a crítica à produção das estudantes, entendendo que a crítica é um momento

<sup>11</sup> MONTEIRO. 2004, p.69.

<sup>12</sup> Idem, p.74.

<sup>13</sup> Idem,ibidem..

de diálogo que procura mostrar as possibilidades e limites de determinado argumento, de determinada produção”<sup>14</sup>. Mais do que examinar os movimentos que produzem textos, refazendo percursos, o método otobiográfico não pretende expulsar a vida do autor que impulsiona suas mãos na produção escrita e, muito menos, a ótica do leitor que encaminha pensamentos diversos no momento da interpretação do que vê e ouve. Nesse sentido, as vivências da pesquisadora também tomam a palavra e fazem parte da pesquisa.

É aconselhável que o pesquisador faça parte do universo pesquisado, pois para uma pessoa escutar de forma compreensível as coisas, sendo estas fatos, acontecimentos, ou textos, é preciso que se tenha vivências em comum. Essa afirmação é encontrada em Nietzsche, quando ele diz “Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência.”<sup>15</sup> Fazer parte do universo estudado, nos abre o entendimento para as vivências do outro, nos abre os ouvidos.

Baseado no pensamento de Nietzsche de que só se escreve sobre aquilo que se vivencia é que o método otobiográfico se afasta do psicologismo estruturalista dos anos 1960 e 1970, pois se baseia na assinatura dos escritos.

A metodologia adotada neste trabalho leva em consideração as experiências de vida, ou seja, as vivências, que deixaram marcas, que foram origem ou causa de concepções geradas, de crenças desenvolvidas, de tomadas de atitudes, de opções realizadas, enfim, de todas as transformações pelas quais foram passando no decorrer das suas trajetórias.

É importante não confundir a escuta dessas narrativas como uma espécie de terapia. No método otobiográfico, as palavras expressas são analisadas sem se buscar um sentido oculto, uma essência para além do que está sendo dito. O fato de o pesquisador ser também parte do universo pesquisado torna a escuta mais audível e sua ressignificação mais próxima da descoberta das experiências que as trouxeram até a docência.

É neste ponto que se encontra a diferença básica entre o método reescrito por Monteiro e o estruturalismo. Este, que surgiu com o estudo da lingüística por volta do século XX, tinha como objetivo encontrar um símbolo que remetesse a uma experiência fundante. Aquela, por sua vez, seria parte de uma estrutura comum a todas as pessoas e

---

<sup>14</sup> MONTEIRO.2004, p.74-5.

<sup>15</sup> Nietzsche, *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é – s. 3 (1)

que as tornaria portadoras de certas propriedades universais. Porém, o método otobiográfico privilegia o caminho inverso, vai às vivências materializadas no texto, busca partir das próprias vivências que se destacam por promoverem mudanças e escolhas e que encaminharam as alunas à Pedagogia. Mantém-se a individualidade do *eu*, as marcas pessoais e a pluralidade de suas experiências.

Esse *eu* não se encaixa nas representações sociais, nem nos conceitos em ciências sociais ou em psicologia, exatamente por não se apresentar único, idêntico, mas sim plural, múltiplo de impulsos, desejos e paixões que o determinam, ou seja, esse *eu* tratado neste trabalho carrega consigo sua relação com o mundo e consigo mesmo, criando-se e fazendo-se através de suas vivências; é um indivíduo relacional.

O método parte de alguns pressupostos: primeiro, que a escrita é a síntese, o elo entre a formação pessoal e profissional, é o momento da identificação, da convergência entre esses dois âmbitos vivenciais e dos componentes formativos que os atravessam, onde as vivências tomam a palavra e, portanto, onde é possível ouvi-las. Nietzsche diz que “Nossas verdadeiras vivências não são nada loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem. É que lhes faltam as palavras. Aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás”<sup>16</sup>, portanto quando se escreve, escreve-se somente sobre o que já se superou. De acordo com o pensamento de Nietzsche, é preciso ouvir, digerir esses acontecimentos para que eles possam se efetivar em vivências e estas, efetivadas, são formativas, instrutivas, são verdadeiras “pedras preciosas do conhecimento”.<sup>17</sup> Depois das vivências efetivadas é que a pessoa pode ser capaz de sentar e escrever. Então, quando alguém elabora, fala, narra, descreve, está descrevendo aquilo que já superou e, como já foi vivido, é o momento de dar novos significados às vivências.

O segundo pressuposto é que as vivências refletem concepções mais profundas do que aquelas que são explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo a que as estudantes pertencem. As vivências geram conhecimento, no entanto, é possível não encontrar as vivências nas narrativas e somente repetição de discursos, nesse caso, avalia-se que o processo de formação pelo qual essas pessoas passaram não lhes agregou conhecimento significativo.

---

<sup>16</sup> Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, Incursões de um extemporâneo, § 9 [26].

<sup>17</sup> Nietzsche, BA/EE § 5

Sobre o pressuposto de que as vivências são formativas e que as mais instrutivas são as cotidianas, Nietzsche diz:

aprendi que as vivências mais admiráveis, mais instrutivas, as vivências decisivas, são exatamente as vivências cotidianas, que estas são justamente o grande enigma que cada um tem sob os olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, e que, para o pequeno número de verdadeiros filósofos, são justamente estes os problemas que permanecem ignorados, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles os recolham cuidadosamente e a partir deste momento resplandecem como pedras preciosas do conhecimento.<sup>18</sup>

Por isso a trajetória de vida da pessoa é trazida para a pesquisa por meio de narrativas orais, que depois se configuram em textos. Por isso a importância de se ouvir o relato de toda uma vida, desde a infância, escolas, fatos ocorridos em família, com amigos e parentes, fatos que acompanham ou antecedem decisões importantes e influenciam mudanças de escolhas, de caminhos, de vida. Ao narrarem suas vidas, as participantes da pesquisa, acabam por fazer uma reflexão sobre suas próprias trajetórias. Esse ato reflexivo de atribuir novo sentido às suas vivências é considerado como momento fecundo de autoformação e é intencionalmente proposto pelo método.

Por prestigiar o autor e sua trajetória de vida é que o método desenvolvido por Monteiro continua nesse caminho, afastando-se do estruturalismo, sem desmerecer a importância dos códigos e das estruturas, questiona apenas as origens de tudo isso, trazendo à tona a figura do emissor e as vivências que o conduzem e produzem essas estruturas. Embora não seja a meta do método, é possível que se encontre nesse caminho entre as vivências algo que seja marcante em todas as narrativas e que venha mostrar uma vivência comum da formação.

O método otobiográfico não é linear e se configura pela metáfora do labirinto auditivo, sobre isso Monteiro diz:

A metáfora despertada pela escuta concilia-se com a de labirinto: o ouvido, em sua anatomia, aproxima-se da forma labiríntica. O elemento de composição *ot(o)*, no Aurélio, tem, entre outros, o sentido de “labirinto membranoso” – parte da fisiologia do ouvido interno. Escutar, portanto, é percorrer o labirinto das significações dos impulsos presentes na produção humana, na escrita, na autobiografia.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Nietzsche. BA/EE § 5

<sup>19</sup> MONTEIRO. 2004, p.78.

A metáfora fisiológica é pertinente, também, porque para os sinais sonoros chegarem ao cérebro, onde são interpretados, percorrem um caminho tortuoso e complexo. Assim também deve ser o trabalho de ouvir a vida que se apresenta nos textos. Não é um trabalho linear, exige diálogo contínuo com o que foi produzido, num “vai e vem” que tende a despertar profundas reflexões. A esse respeito, Monteiro diz que “Esse trajeto é sinuoso, ondulante, diria mesmo: tortuoso, porém audível, assim como o labirinto membranoso permite a audição humana”<sup>20</sup> e, complementando o seu pensamento, adverte que “pensar num método cuja metáfora é o labirinto, dificilmente poderia proceder com raciocínio lógico-dedutivo ou empírico-indutivo. Não é possível tal conexão.”<sup>21</sup> Isso porque essas são formas de raciocínio linear.

Para ouvir as vivências o ouvinte não pode ser passivo, sem intencionalidade, pois esta ação não consiste em uma mera captação acústica. É preciso que esteja “preparado para receber novos, confusos, irritantes, constrangedores e libertadores ou tantos outros sons.”<sup>22</sup>

As análises feitas, portanto, são perspectivas, pois as vivências do pesquisador é que são mobilizadas na escuta e interpretação das vivências encontradas nos textos. Por isso é preciso deixar claro na pesquisa quem é o pesquisador e, por conseguinte, ele também se autodescreve e faz parte do universo estudado. Sendo assim, para todas as vivências presentes na pesquisa é aplicado o método.

Termino a explicitação do método com o resumo deste feito por Monteiro em sua tese de doutoramento, sendo esta a sua fala:

Quando tomo o pensamento de Nietzsche como base da operação por conceitos, procuro elementos que contribuam para a compreensão de um determinado tipo de fenômeno que julgo complexo o suficiente para evitar dar-lhe um tipo de tratamento que perderia toda a potencialidade de produção e criação, própria do escrito que estudo nesse momento. Os dossiês das professoras-estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UFMT, a meu ver, permitem aproximações para além dos tratamentos estatísticos, análises de discurso, tabulações de recorrências ou outros procedimentos que o sejam. Não procuro, prioritariamente, as semelhanças, pois só com elas é que podemos dar tratamento matemático. Abro-me às diferenças, ao intempestivo, à assinatura. Isso não significa desprezar repetições, mas as trato como sugere Deleuze: “a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível”<sup>23</sup>. Por isso não cabe outro tratamento à poesia a não ser repeti-la exatamente como foi escrita, pois é insubstituível. Assim, procuro

---

<sup>20</sup> MONTEIRO. 2004. p. 70.

<sup>21</sup> Idem, p. 78.

<sup>22</sup> Idem, p.73.

<sup>23</sup> DELEUZE. 1988. p.22.

fidelizar-me ao conhecimento produzido pelas estudantes da Licenciatura, repetindo a diferença que possui cada produção, respeitando e publicando suas assinaturas. Também, busco os vestígios das forças atuantes na formação, que são entrevistas ou explicitadas nos textos. Por contradição, *repito*: pretendo não tratá-los como dados, por pressupor uma relação que não estabeleci com esses textos: o do pesquisador neutro e distante de seu objeto. Coloco-me ouvinte desses conhecimentos produzidos por elas. Instrumentalizo, portanto, os meus ouvidos para ouvir as vivências da formação. Minha opção pelo trabalho com conceitos, colocou-me no caminho tecido por Derrida: *otobiografia*, que me foi útil. Primeiro, porque qualifica a produção conceitual das professoras-estudantes da Licenciatura em Pedagogia como conhecimento produzido, por recolher suas assinaturas e seus estilos. Ao elaborarem o texto, fertilizam a vida em formação. Tomo esse material como conhecimento produzido na medida em que foi elaborado no âmbito da formação acadêmica e devidamente avaliado. Ao iniciar a leitura dos textos, deparei-me com uma característica marcante: o tom autobiográfico que sustentava a reflexão por elas efetuada. É notória a intenção de reunir a história pessoal com a formação profissional. Julguei, portanto, ser fértil experimentar nessa análise as noções de reflexão filosófica e vivência, a partir do pensamento nietzscheano. Contudo, queria escapar do registro de leitor, que regularmente ocupo na posição que me dá a Filosofia. Para avançar, coloquei-me em outro assento: como ouvinte. Daí recorrer a Derrida para o uso do conceito de *otobiografia*. E o quê ouvir? Ora, nada mais apropriado do que os *impulsos* presentes no processo formativo, revelado e aprendido pelas vivências. Coloquei-me, então, como ouvinte das vivências das professoras-estudantes. Elas não estão no divã. Não as coloco sobre mesa clínica. Não são meus objetos. Sou ouvinte. Faço *otobiografia*. Procuo pelas vivências da formação. São essas vivências que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo do processo formativo.<sup>24</sup>

Eu também procuro em minha pesquisa as vivências da formação e, de forma semelhante a Monteiro, as ouço a partir dos dossiês produzidos pelas formandas que coorientei e faço a escuta das minhas próprias vivências durante meu processo de formação, tanto na graduação quanto no mestrado.

O caminho que percorri para fazer essa escuta foi antes de qualquer coisa compreender o método e o conceito de vivências. Entendo que a *otobiografia* e o significado reconfigurado dado a esse conceito tenham como base as ideias de Nietzsche apresentadas no capítulo 2. Tendo então essa compreensão, inicio a explicitação da aplicação do método em minha pesquisa.

---

<sup>24</sup> MONTEIRO. 2004, p.80.

## 1.4 O MÉTODO OTOBIOGRÁFICO APLICADO À PESQUISA

Neste trabalho busquei as vivências formativas das pedagogas nas narrativas que elas registraram em seus dossiês, tendo como fundamento o trabalho de Monteiro. As quatro alunas que acompanhei e que fazem parte deste estudo não foram escolhidas por mim, foram selecionadas na própria pedagogia para serem orientandas do professor Silas, para a produção de seus dossiês. Desde o início de suas produções elas, não só sabiam que estas seriam utilizadas em minha pesquisa, como autorizaram a publicação de seus trabalhos e de seus nomes. Assim como eu na época da escrita do meu próprio dossiê na graduação, elas pensam que os seus trabalhos não devem ficar somente expostos na biblioteca setorial, mas que devem ser utilizados como avaliação da formação obtida pelo curso, já que esta é uma das propostas que nos é feita para a elaboração desses trabalhos de conclusão de curso, intitulados de dossiês.

Para a escrita do dossiê são propostos três momentos básicos, primeiro, a elaboração de um memorial onde as alunas narram sua trajetória pessoal sob o enfoque da educação, desde a formação primeira, proveniente do âmbito familiar, como o ingresso e percurso feito dentro do âmbito escolar, analisando a formação que tiveram sob o olhar da pedagoga em que agora estão se formando e situando essa formação dentro das teorias da educação, bem como buscando encontrar nesse processo formativo o que as encaminhou à docência. O segundo momento é uma análise sobre a contribuição do curso de Pedagogia e das disciplinas para a sua formação e, o terceiro momento é, então, um momento de síntese, onde cada uma vai dizer como se vê, assim como é a pedagoga em que se formou. É, portanto, um momento rico de reflexão e autoformação.

O trabalho de orientação dessas alunas foi prioritariamente de apresentar-lhes textos que as ajudassem a buscar um sentido para o processo formativo pelo qual passaram; que elas não fizessem uma mera descrição do processo, antes, que fizessem uma autoanálise e realmente pudessem se ver de maneira significativa dentro desse processo, como autoras do mesmo. Uma das leituras indicadas foi o livro intitulado *A Irrecusável Busca de Sentido*, da autora Scarlett Marton, onde a autora narra sua trajetória de vida, dando sentido ao que viveu e ao que a encaminhou para a filosofia e para as escolhas profissionais que fez. As leituras dos textos eram feitas com o intuito de proporcionar momentos de diálogo com as alunas sobre as várias formas de narrativas, mas sempre tendo como objetivo, que elas encontrassem a sua própria

maneira de atribuir sentido ao vivido e encontrar em suas trajetórias de vida o que as levou à docência, mais especificamente à pedagogia.

Escuto em seus dossiês as vivências representadas pela palavra e busco o sentido nas narrativas autobiográficas, ou seja, a escuta e a aplicação do método é feita sobre textos; portanto neste trabalho trato de análise de textos, portanto, ouvi-los significa compreendê-los, buscar significados nos mesmos, procurar a vida que pulsa nos textos, no caso dessa pesquisa, nos dossiês, pois estes são marcados pelas vivências de suas autoras, e essas trazem à tona a sua assinatura, sua idiossincrasia.

Todos os textos analisados levam as assinaturas de suas autoras, sendo, esta, condição para que seus dossiês possam ser analisados por este método. Assumo nessa pesquisa as autoras dos dossiês como produtoras de conhecimento qualificado, portanto as suas produções não são tratadas como objeto de pesquisa. O que faço é, ao ouvir as vivências, estabelecer um diálogo com suas produções, mostrando as possibilidades e limites da formação que narram. Busco compreender o processo formativo pelo qual passaram, e que as tornou pedagogas; porém essa escuta não é neutra, ao contrário, é impregnada com minha perspectiva, é a minha forma de ouvir, por isso é importante e coerente dizer de que lugar falo. Tive a mesma formação que estas alunas, fiz o mesmo curso de Pedagogia, neste mesmo Instituto de Educação, tive as mesmas disciplinas e também escrevi meu dossiê ao final do curso; por isso, antes de fazer a escuta de suas narrativas, apliquei o método autobiográfico em meu próprio texto, sendo que acrescentei em meu dossiê de graduação o processo formativo do mestrado. Fazer parte do universo pesquisado me permite ter ouvidos afinados para a escuta, pois temos vivências em comum.

O que me propus ouvir nos dossiês foram as vivências que deixaram marcas, que foram origem ou causa de concepções geradas, de crenças desenvolvidas, de tomadas de atitudes, de opções realizadas, enfim, de todas as transformações pelas quais fomos passando no decorrer de nossas trajetórias. Essas vivências refletem concepções profundas, são essas concepções que busquei na pesquisa, porém, ao aplicar o método, foi possível ouvir também discursos.

O que foi mais marcante para mim enquanto pesquisadora foi que para todas nós, ao narrarmos nossas vidas, fizemos uma reflexão sobre nossas trajetórias e essa reflexão foi extremamente difícil; em vários momentos ficamos com os olhos cheios de lágrimas, ou sozinhas durante a escrita, ou no momento de apresentá-la, esse ato do olhar-se e descrever-se, atribuindo sentido ou novos sentidos ao vivido, mostrou-se

realmente um momento fecundo. O ato da escrita mostrou-se antes de tudo um ato de ouvir-se. Pude compreender o pensamento de Nietzsche, quando ele diz que é preciso ouvir, digerir os acontecimentos para que estes possam se efetivar em vivências e estas, efetivadas, são formativas e nos levam a um conhecimento mais profundo, e que só depois das vivências efetivadas é que nos tornamos capazes de sentar, escrever e dar novos significados às vivências. E compreender também Monteiro, quando diz que para ouvir as vivências é preciso que se esteja “preparado para receber novos, confusos, irritantes, constrangedores e libertadores ou tantos outros sons”<sup>25</sup>.

Esse processo de reflexão possibilitado pela escrita permitiu esse ouvir-se ou essa “digestão” das vivências e, na pesquisa, foi analisado o resultado obtido e registrado nas narrativas, ou seja, o que em nossos textos foi dito, as vivências que tomaram a palavra na hora da escrita e que foram escolhidas pelas autoras como as que mereciam destaque e as que as direcionaram para a docência e à pedagogia. Essas vivências são as que eu, ao aplicar o método, busquei ouvir. Não se trata, pois, de confundir as narrativas com uma espécie de terapia, pois, como já foi comentado, pelo método otobiográfico as análises são feitas sem se buscar um sentido oculto, uma essência para além do que está sendo dito, ou seja, o método otobiográfico vai às vivências materializadas no texto.

Portanto, o que busco são as singularidades, as particularidades, as idiosincrasias da formação e, embora não seja a meta, é possível que se encontre algo que seja marcante em todas as narrativas e que venha mostrar uma vivência comum da formação. Procuro, então, teorizar sobre as vivências formativas, sendo elas semelhantes ou singulares.

---

<sup>25</sup> MONTEIRO. 2004, p.73.

## 2 OPERADORES CONCEITUAIS

Neste capítulo apresento que o conceito norteador da pesquisa é o conceito de vivência fundamentado nas ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche. Para ele as vivências constroem conhecimentos e são esses conhecimentos que busco identificar por meio desta pesquisa. As vivências formativas são meu objeto de estudo, portanto a compreensão desse conceito torna-se imprescindível para a realização da pesquisa, porém é preciso também explicitar o que nesta pesquisa tomo como vivências formativas e é o que faço após a apresentação do conceito de vivência.

Início o capítulo apresentando alguns dados biográficos de Nietzsche. A seguir, apresento o levantamento realizado em todas as suas obras, onde busquei as ocorrências da palavra vivência com o objetivo de encontrar o sentido atribuído por Nietzsche a este termo, pois não há em toda a obra sua obra um conceito explícito de vivências. Finalizo com o resultado obtido deste levantamento e a conclusão sobre o conceito. Na segunda seção apresento o conceito de vivências formativas que utilizo nesta pesquisa.

### 2.1 O CONCEITO DE VIVÊNCIAS

Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu na Alemanha, no ano de 1844. Estudou letras clássicas na célebre Escola de Pforta e na Universidade de Leipzig. Lecionou filosofia clássica na Universidade da Basileia (Suíça) e, nesse período, escreveu *O nascimento da tragédia* (1872), *Considerações extemporâneas* (1873-6) e parte de *Humano, demasiado humano*. Em 1879 aposentou-se da universidade devido a problemas de saúde e, a partir daí, viveu na Suíça, Itália e França. Nesse período escreveu *Aurora*, *A gaia ciência*, *Assim falou Zaratustra*, *Além do bem e do mal*, *Genealogia da moral*, *O caso Wagner*, *Crepúsculo dos ídolos*, *O Anti-Cristo* e *Ecce homo*, sua autobiografia. No início de 1889, ficou demente e faleceu em 1900. Deixou também milhares de páginas de esboços e anotações conhecidos como *fragmentos póstumos*. É considerado um dos pensadores mais influentes de nossa época.<sup>26</sup>

Não há na obra desse autor uma apresentação do conceito de vivência, portanto, foi preciso buscar as ocorrências deste termo nos textos e, a partir delas, apropriar-me do conceito segundo Nietzsche. Assim sendo, para a compreensão deste conceito, que é

---

<sup>26</sup> Nietzsche, *Ecce Homo*, Sumário cronológico da vida de Nietzsche.

a base teórica desta dissertação, fiz um levantamento em suas obras buscando nelas a palavra *vivências*, registrei cada ocorrência e interpretei os textos buscando o significado atribuído pelo autor.

Segundo Martoon<sup>27</sup>, a produção literária de Nietzsche está dividida em três períodos e em todos foram encontradas muitas referências às vivências. De acordo com o levantamento realizado, a palavra alemã *erlebnisse*, cuja tradução para o português é *vivência* ou experiência, no sentido de experiência de vida, aparece oitenta e nove vezes no conjunto da sua obra, sendo que, destas, seis estão em obras do primeiro período, denominado de “pessimismo romântico”, que vai de 1870 a 1876; trinta e nove em obras do segundo período, denominado de “positivismo cético”, que vai de 1876 a 1882, e quarenta e quatro em obras do terceiro período, denominado de “transvaloração dos valores”, compreendido entre os anos de 1882 e 1888. Assim, constatei que Nietzsche faz mais referências às vivências a partir do segundo período e que este termo aparece mais nos fragmentos póstumos do que nas obras publicadas. Entre os livros publicados, aqueles onde mais aparece a palavra são: *Humano, demasiado humano* (sete vezes); *Aurora* (seis vezes) e *A gaia ciência* (seis vezes). O fato de o número de referências às vivências, ou às experiências, crescer no decorrer dos períodos, é um indicador de que Nietzsche foi se interessando cada vez mais por este tema.

No presente texto não utilizo necessariamente essa separação por períodos, pois agrupei as ocorrências segundo a proximidade do assunto abordado pelo autor.

A primeira afirmação encontrada é de que as *vivências* constroem conhecimentos e as que são mais instrutivas são as cotidianas; ao mesmo tempo faz crítica à Filosofia, por esta ignorar as *vivências* como real enigma para a reflexão. A crítica é voltada para filósofos e teólogos dedicados apenas a desvendar os “grandes mistérios” sobre Deus, natureza e alma, deixando de lado o real objeto de investigação: as *vivências*. Assim afirma:

Mas pelo menos aprendi com seu convívio que as experiências mais admiráveis, mais instrutivas, as experiências decisivas, são exatamente as vivências, que estas constituem justamente o grande enigma que cada um tem sob os olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, e que, para um pequeno número de verdadeiros filósofos, são justamente estes os problemas que permanecem ignorados, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles os recolham cuidadosamente e a partir desses momentos resplandeçam como pedras preciosas do conhecimento.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> MARTOON. 1990.

<sup>28</sup> Nietzsche, *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino*, § 5.

Encontro aqui a primeira ocorrência da relação entre *vivências* e estrutura orgânica; Nietzsche diz que “nossas *vivências* determinam nossa individualidade, e elas são de tal modo que após cada impressão emocional, nossa individualidade é determinada para cada última célula”<sup>29</sup>, portanto o que caracteriza o que nós somos é a nossa individualidade e esta é fisiológica. São essas *vivências* cotidianas que nos fazem sermos quem somos – somos o que nosso corpo é, assim como nosso corpo é o que somos.

Nietzsche recorre ainda à fisiologia humana para dizer que um homem forte não se sente incomodado devido às suas *vivências*, pois consegue tirar proveito das experiências boas e ruins. Diz também que um mal-estar físico pode ser a causa da dificuldade de lidar com uma *vivência*. Vejamos como ele explica essa relação:

Um homem forte e bem logrado digere suas **vivências** (feitos e malfeitos incluídos) como suas refeições, mesmo quando tem de engolir duros bocados. Se não “dá conta” de uma **vivência**, esta espécie de indigestão é tão fisiológica quanto a outra – e muitas vezes, na verdade, apenas uma consequência da outra.<sup>30</sup>

Diz também: “Todos os que ainda não desaprenderam a digerir as suas vivências, também não desaprenderam a preguiça da digestão: com isso eles provocam indignação nessa era da pressa e do atropelamento”<sup>31</sup>. Ou seja, as pessoas levadas pela pressa e pelo atropelamento desta era estão desaprendendo a “digerir as suas vivências”, a refletir sobre as mesmas, possibilitando que ocorram as transformações que elas podem suscitar nas suas vidas, nos seus jeitos de ser, nas suas visões de mundo. Nietzsche diz com isso que o processo de “digestão das vivências”, assim como a digestão alimentar, leva a um estado de lerdeza, isto é, precisa acontecer sem pressa e atropelamento, o que provoca indignação nos adeptos da vida corrida.

Nietzsche afirma que “geralmente não é a qualidade, mas a quantidade das vivências que determina o homem baixo ou elevado, no bem e no mal”<sup>32</sup>, sendo assim a inflamabilidade moral de uma pessoa, para o bem ou para o mal, depende mais da quantidade das vivências do que da qualidade das mesmas, o que leva a crer que a repetição das vivências ruins ou boas, marca mais que a intensidade das mesmas.

---

<sup>29</sup>Ibid., 19[241] de verão de 1872 ao fim de 1874.

<sup>30</sup> Nietzsche, *Genealogia da Moral - Uma Polêmica* –Terceira Dissertação - § 16

<sup>31</sup>Nietzsche, *Fragments do Espólio* - Fevereiro de 1883 § 4 [58]

<sup>32</sup> Nietzsche, *Humano, demasiado humano I*, §72.

As *vivências* para ele são pontes que permitem travessias interpretativas<sup>33</sup>, e, se as *vivências* marcam nossa individualidade, podemos então interpretar as *vivências* de uma pessoa ou de um povo tendo como fonte determinada literatura, ou seja, através de registros escritos onde se encontram as *vivências* é possível trazer à tona a marca, a individualidade dessa pessoa ou povo.

Nesta mesma linha de raciocínio, pondera que relatar a história é dar atenção às vivências, como que detalhes do que se passou, pois são as vivências que dão o sentido do relato. Assim, afirma: “Na verdade, minha maneira de relatar feitos históricos consiste em contar *vivências* próprias a propósito de épocas e pessoas do passado. Nada coerente: os detalhes me apareceram, os demais não.”<sup>34</sup> Critica os historiadores dizendo que, contrário a isso, eles se obrigam a dar atenção ao todo, que, geralmente, não é experimentado por eles.<sup>35</sup>

A história da filosofia tratou o humano como universalidade, isto é, o que é comum a todos é tomado como sua natureza. Ao contrário, para Nietzsche<sup>36</sup> o conceito de humano deveria partir da idiosincrasia de cada um. O que é mais particular, em termos de vivências, é o solo inicial da construção do que seria um conceito superior de humano.

Nietzsche continua afirmando que se conhece o movimento interior de uma pessoa por meio das descrições de suas vivências internas. Vemos isso na crítica que faz a Wagner: “Encontrar o caminho da evolução interior de Wagner, muito difícil; de suas próprias descrições de vivências internas não se pode fazer muito caso. Escreve panfletos para adeptos.”<sup>37</sup>

As *vivências* podem ser interpretadas de modos diversos, conforme o sentido dado a elas. Como as interpretações são sempre perspectivas, Nietzsche adverte sobre a possibilidade de interpretação falsa das próprias vivências<sup>38</sup> e, por isso, coloco que o resultado das análises realizadas neste trabalho é perspectivo, porque faço a minha interpretação das vivências encontradas, e essa interpretação vem impregnada pelas minhas próprias vivências, traz a minha marca. Esta observação é proveniente também das afirmações de Nietzsche<sup>39</sup>, pois para ele a produção de um autor é sempre marcada

<sup>33</sup> Ibid., 25[1] de verão de 1872 ao fim de 1874

<sup>34</sup> Nietzsche, *Humano demasiado humano II*, Fragmentos póstumos 30 [60].

<sup>35</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>36</sup> Nietzsche, *Fragmento póstumo*- 1880 à primavera de 1881 § 6[158]

<sup>37</sup> Idem, 30 [138].

<sup>38</sup> Idem, §134-135.

<sup>39</sup> Nietzsche, *Humano, demasiado humano I*, §197.

pelas suas *vivências*.

Ainda sobre esse assunto, diz que os poetas não têm pudor e não sentem constrangimento em expor as suas vivências nas suas obras, eles “são sem-vergonha em relação às suas *vivências*”<sup>40</sup>.

O que marca nossas ações são mais as nossas *vivências* do que nossa racionalidade, Nietzsche diz que “quem pensa muito e pensa objetivamente, esquece com facilidade as próprias vivências, mas não os pensamentos por elas suscitados”<sup>41</sup>, pois as *vivências* estão impregnadas em nossas células, mesmo que esqueçamos nossas *vivências*, os pensamentos que temos, mesmo quando pensamos objetivamente, são provenientes de nossa individualidade e esta se caracteriza por nossas *vivências*. Nietzsche<sup>42</sup> critica aqueles que acham que estão “acima das vivências”; que acham que a razão é que deve ser o “fio condutor” das suas vidas.

Nietzsche<sup>43</sup> usa uma expressão próxima da concepção aristotélica: *Mesura y término médio*<sup>44</sup>, e diz que ela resulta nos indivíduos por conta de suas vivências e não de suas operações lógicas, são as vivências, mais do que as operações lógicas, que produzem as operações chamadas de racionais.

As nossas vivências cotidianas alimentam nossos impulsos fora de qualquer nexos racional, por melhor que uma pessoa se conheça, ela não tem como lidar racionalmente com os seus impulsos. Nietzsche explica de forma detalhada a afirmação que fiz acima, no seguinte trecho:

Por mais longe que alguém leve seu autoconhecimento, nada pode ser mais incompleto do que sua imagem da totalidade dos *impulsos* que constituem seu ser. Mal conseguirá dar o nome dos mais grosseiros entre eles: o número e a intensidade deles, o fluxo e o refluxo, o jogo recíproco e, sobretudo, as leis de sua *alimentação*, permanecem inteiramente desconhecidas para esse alguém. Essa alimentação será também obra do acaso: nossas vivências diárias lançam uma presa ora a esse, ora àquele impulso, que é avidamente apanhada, mas todo esse ir-e-vir desses eventos está fora de qualquer nexos racional com as necessidades de nutrição da

<sup>40</sup> Nietzsche, *Fragmentos do Espólio* Verão-outono 1882 § 3(1) [193]

<sup>41</sup> Idem, §526.

<sup>42</sup> Nietzsche, *Fragmentos do Espólio* Novembro de 1882- Fevereiro de 1883 § 4 [131]

<sup>43</sup> Nietzsche, *Humano demasiado humano II*, §230.

<sup>44</sup> Medida e termo médio.

totalidade dos impulsos: de modo que sempre ocorrerão duas coisas, a inanição e definhamento de uns e a excessiva alimentação de outros.<sup>45</sup>

Nietzsche então questiona: “O que são, então, as nossas *vivências*? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?”<sup>46</sup> As *vivências* nos fazem ser quem somos, pois diante delas é que nos inventamos, podendo reagir, por exemplo, ora perversamente, ora compassivamente, dependendo do impulso alimentado pela vivência, impulso esse que não pode, na hora em que a vivência ocorre, ser lido racionalmente, pois está fora de qualquer nexos racional, as vivências portanto, não são somente os fatos ocorridos, mas as reações pessoais, as interpretações. As *vivências* são constituídas pelos eventos e pelas interpretações que fazemos dos mesmos<sup>47</sup>.

Entretanto, é enganoso atribuir à Nietzsche a advocacia de algum tipo de irracionalidade. Em outro experimento, com seu pensamento, cria perspectiva diferente para a interpretação das vivências, fazendo no momento denúncia da irracionalidade do discurso religioso: “Mas nós, os sequiosos de razão, queremos examinar nossas vivências do modo rigoroso como se faz uma experiência científica, hora a hora e dia a dia! Queremos ser nossos experimentos e nossas cobaias”<sup>48</sup>.

Para Nietzsche<sup>49</sup>, as vivências arrastam nossas decisões e quem foge delas torna-se idealista. Considera pessoas encantadoras, e de muita sorte, aquelas que têm intelecto finamente constituído e vivências apropriadas a esse refinamento, porém, pondera que esses casos são raros.<sup>50</sup> Essas referências às vivências mostram a relevância que o autor atribui a esse termo, ao ponto de afirmar que vivências são riquezas que acumulamos e que não são fáceis de administrar.<sup>51</sup>

Novamente Nietzsche critica os filósofos, que buscam conhecer as coisas externas, mas não procuram conhecer a eles próprios, uma vez que não têm ouvido para as suas vivências:

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós

---

<sup>45</sup> Nietzsche, *Aurora* § 119

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Nietzsche, *Além do bem e do mal - Prelúdio a uma Filosofia do Futuro* – § 192

<sup>48</sup> Nietzsche, *A gaia ciência*, §319.

<sup>49</sup> Idem, §448.

<sup>50</sup> Nietzsche, *Aurora*, §458.

<sup>51</sup> Idem, §476.

mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? [...] Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta ‘o que foi que soou?’, também nós por vezes abrimos *depois* os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, ‘o que foi que vivemos?’, e também ‘quem somos realmente?’, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso *ser* – ah! E contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, *temos* que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: ‘Cada qual é o mais distante de si mesmo’ – para nós mesmos somos ‘homens do desconhecimento’.<sup>52</sup>

Devemos interpretar nossas *vivências* a partir de questões que nos ajudem a aprofundar nossa compreensão delas. As ideias nascidas dessa análise devem constituir-se como experimentos do pensamento. Ao estilo do método científico, as *vivências* devem ser avaliadas cotidianamente e de forma sistemática. Para se tornar sábio é preciso experimentar certas *vivências*<sup>53</sup> em profundidade, mesmo que isto implique em correr riscos.

Nietzsche diz que “a maioria das pessoas não é nem capaz de ter vivências: elas não viveram suficientemente na solidão – o evento é logo eliminado por algo novo. A dor profunda é *rara* e uma distinção. Na vida comum há mais *inteligência* do que estoicismo. – A rejeição da dor.”<sup>54</sup> O que sinaliza que ter vivências não implica somente em passar por determinadas experiências, mas também em “ruminá-las”, em refletir sobre elas, em sentir as suas consequências... Para isto, a solidão é favorável. Diz também que as pessoas que não são capazes de ter vivências não se fixam no fato acontecido pelo tempo necessário, eliminando-o por um fato mais novo. Essas pessoas evitam sentir a dor profunda. Nos acontecimentos do cotidiano, nas vivências, há mais inteligência, do que rejeição da dor, isto é, a inteligência é uma faculdade mental que leva a pessoa a lidar com a dor sem rejeitá-la.

A enfermidade deixa a pessoa mais frágil, mais vulnerável, e então as *vivências* tocam mais profundamente. A experiência da enfermidade levou Nietzsche a aprender a lidar com o ressentimento. Desenvolveu a capacidade de se colocar em um estado de

<sup>52</sup> Nietzsche, *Genealogia da moral*, Uma polêmica, Prólogo, §1.

<sup>53</sup> Nietzsche, *MAI/HHII* § 298 O caminhante e sua sombra

<sup>54</sup> Nietzsche, *Fragmentos do Espólio* Primavera- verão 1883 § 7 [230]

neutralidade com relação aos sentimentos que levam a um desgaste de energia, e, assim, facilitar o restabelecimento da saúde. A esse respeito, Nietzsche nos diz que:

Estar livre do ressentimento, estar esclarecido sobre o ressentimento – quem sabe até que ponto também nisso devo ser grato à minha longa enfermidade! O problema não é exatamente simples: é preciso tê-lo vivido a partir da força e a partir da fraqueza. Se existe algo em absoluto a objetar no estado de doença e de fraqueza, é que nele esmorece no homem o verdadeiro instinto de cura, ou seja, o *instinto de defesa e ofensa*. Não se sabe nada rechaçar, de nada se desvencilhar, de nada dar conta – tudo fere. A proximidade de homem e coisa molesta, as **vivências** calam fundo demais, a lembrança é uma ferida supurante.<sup>55</sup>

É aconselhável que olhemos nossas vivências “de fora”, ou seja, olhar nossas próprias vivências com o objetivo de agregarmos a elas novas perspectivas. Não há razão para duplicar o “eu” tentando nos colocar no lugar do outro, no que este vivenciou. Tornar as vivências<sup>56</sup> do outro em nossas próprias é fantasia.

Nietzsche<sup>57</sup>, fazendo uma comparação com a biologia, diz que as pessoas que tiveram *vivências* semelhantes são da mesma “espécie”. Para compreendermos uns aos outros, é preciso termos vivências em comum, ou seja, utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores. A necessidade de se comunicar com rapidez leva à valorização das vivências recorrentes, ou seja, as comuns, em detrimento das mais raras e ao desprezarmos as singularidades individuais, caminhamos para o que Nietzsche<sup>58</sup> chama de vulgar.

Só temos palavras para as vivências que já foram superadas. Nietzsche<sup>59</sup> fala da limitação da linguagem, ou seja, nem tudo pode ser expresso por meio de palavras.

Nietzsche entende que para que alguém compreenda algo dele é necessário que tenha vivido as mesmas experiências.

Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da **experiência**. Imaginemos um caso extremo: que um livro fale de **experiências** situadas completamente além da possibilidade de uma **vivência** freqüente ou mesmo rara – que seja a *primeira* linguagem para uma nova série de **vivências**. Neste caso simplesmente nada se ouvirá, com a ilusão acústica de que onde nada se ouve *nada existe*...Esta é em definitivo minha **experiência** ordinária e, se quiserem, a *originalidade* da minha **experiência**. Quem acreditou haver compreendido algo de mim, havia

<sup>55</sup> Nietzsche, *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é – Por que sou tão sábio - §1 (6)

<sup>56</sup> Nietzsche, *Aurora* § 137

<sup>57</sup> Nietzsche, *Assim falou Zaratustra* – terceira parte – § 8 – Dos renegados – § 1

<sup>58</sup> Nietzsche, *Além do bem e do mal* - Prelúdio a uma Filosofia do Futuro – § 268

<sup>59</sup> Nietzsche, *Crepúsculo dos Ídolos* – Incursões de um extemporâneo - § 9 (26)

me refeito como algo à sua imagem – não raro um oposto de mim, um “idealista”, por exemplo; quem nada havia compreendido de mim, negou que eu tivesse de ser considerado.<sup>60</sup>

Como foi dito acima, as *vivências* podem ser interpretadas de modos diversos, conforme o sentido dado a elas e as interpretações são sempre perspectivas. Nietzsche diz que resta “sempre a dúvida de que alguém que não tenha vivido algo semelhante possa familiarizar-se com a *vivência* deste livro”<sup>61</sup> ou de qualquer escrito.

Podemos compreender a recomendação que ele faz: “O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e sem pressa, não deve privilegiar a si e à sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados. (...) – portanto, a bem poucos homens!”<sup>62</sup>

Para Nietzsche “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma *transição* e um *ocaso*”<sup>63</sup>, portanto a grandeza de um homem está na sua transitoriedade e aquele que consegue continuar na sua trajetória, mesmo quando parece devido às ocorrências pessoais, é o que merece ser amado. Nietzsche<sup>64</sup> adverte que para se tornar sábio é preciso experimentar certas *vivências* em profundidade, mesmo que isto implique em correr riscos.

Nietzsche<sup>65</sup> diz ainda que as vivências terríveis fazem supor que aquele que as vivencia seja também terrível, embora possa não ter consciência disso; para ele o jeito de ser de uma pessoa determina as vivências que ela tem. As vivências terríveis<sup>66</sup> (sofridas, trágicas, dolorosas) acontecem com pessoas que são terríveis, segundo Nietzsche, e isso nos leva a pensar se ter vivências e ser são da mesma ordem, quando ele diz que “experiências terríveis fazem pensar se aquele que as vive não é algo terrível”<sup>67</sup>.

Fala também sobre os sonhos como traduções livres das vivências, pois,

parafrazeiam nossas vivências, expectativas ou circunstâncias com uma audácia e determinação, que pela manhã sempre nos assombramos de nós ao recordar nossos sonhos. Ao sonhar consumimos demasiada capacidade artística, e por isso de dia somos frequentemente demasiado pobres nela.<sup>68</sup>

<sup>60</sup> Nietzsche, *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é – s. 3 (1)

<sup>61</sup> Nietzsche, *A gaia ciência* -Prólogo § 1

<sup>62</sup> Nietzsche, *Escritos sobre Educação* – 2º Prefácio – p.46

<sup>63</sup> Nietzsche, *Assim falou Zaratustra* – Prólogo - § 4

<sup>64</sup> Idem, §298.

<sup>65</sup> Nietzsche, *Fragmentos do Espólio* Verão-outono 1882 § 3(1) [59]

<sup>66</sup> Idem, Fim de 1883 § 22 [3]

<sup>67</sup> Nietzsche, *Além do bem e do mal* - Prelúdio a uma Filosofia do Futuro – § 89

<sup>68</sup> Nietzsche, *Humano demasiado humano II*, §194.

Para Nietzsche “Está em nossas mãos formar nosso temperamento como um jardim. Plantar vivências, arrancar outras.”<sup>69</sup> Em primeiro lugar, parece que podemos formar nosso temperamento. Usa a metáfora da biologia para ilustrar esse movimento. Vivências plantadas e arrancadas formam esse jardim (temperamento) que, com um pouco de sorte, podemos lançar mão em momentos que precisamos.

A esfera moral atinge todas as vivências humanas. Tudo é moral, porque tudo é avaliação. A retidão e a equidade tomam como diretriz suas próprias vivências. No limite, nos convidam a sermos justos em relação às nossas vivências.<sup>70</sup>

Nietzsche acentua em sua obra a importância das vivências. Elas não são um fato ocorrido, um acontecimento, que por si só nos leva ao conhecimento, é preciso ouvir, digerir esses acontecimentos para que eles possam se efetivar em vivências e estas efetivadas são formativas, instrutivas, são verdadeiras “pedras preciosas do conhecimento”<sup>71</sup>. Ele afirma que as vivências são a marca da individualidade das pessoas e que fica impressa até a última célula. Diz ainda que a produção de um autor é sempre marcada pelas suas vivências; ainda nessa linha de raciocínio, Nietzsche diz que conhece-se o movimento interior de uma pessoa por meio das descrições de suas vivências internas. Sendo assim, o ouvir está atrelado à efetivação da vivência e ao conhecimento. Ao dar ouvidos às vivências mobilizadas pelo autor em suas obras, podemos conhecer sua marca pessoal, sua idiosincrasia. Nietzsche diz ainda que sábio é aquele que dá a conhecer suas próprias vivências profundamente, analisando-as de forma sistemática, agregando a elas novas perspectivas, e isso é o que nos leva ao conhecimento. Portanto, ouvir as vivências é algo recomendado por Nietzsche; entendo, assim, que tanto a Otobiografia, quanto a sua aplicação como método, nascem dessa recomendação e se fundamentam nessas ideias.

Não há em toda a obra de Nietzsche um conceito explícito de vivências, porém, pelo que foi exposto, concluo que, na sua concepção, as vivências não são apenas os fatos ocorridos, mas principalmente as reações pessoais a eles e as interpretações dos mesmos, e não são quaisquer experiências, mas aquelas que se *impregnam* no indivíduo ao ponto de produzir uma marca no que ele é, tanto no aspecto subjetivo como no físico.

---

<sup>69</sup> Ibid., 7 [211].

<sup>70</sup> Nietzsche, *A Gaia Ciência*, §114.

<sup>71</sup> Nietzsche, BA/EE § 5

## 2.2 AS VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Tomando como base o conceito de vivência explicitado na seção anterior e a afirmação de Nietzsche, de que todas as vivências formam, instruem e geram conhecimento, poderíamos dizer então que todas as vivências são formativas e, nesta perspectiva, realmente são. Sendo assim, senti necessidade de explicitar o que nesta pesquisa chamo de vivências formativas.

Ao longo de nossa vida passamos por várias experiências que podem vir a se efetivar em vivências e quando estas se efetivam resultam em conhecimentos, porém estas vivências podem ser das mais variadas espécies e gerar conhecimentos que contribuem para a construção pessoal, econômica, social, política, profissional, entre outras. As vivências que entram em foco nesta pesquisa são as que contribuem para a construção profissional e que estão voltadas para o processo de formação percorrido ao longo da trajetória de vida é, portanto, a esta espécie de vivências, que nesta pesquisa chamo de vivências formativas.

Essas vivências formativas não são somente aquelas que se efetivam nas mais variadas graduações ou no exercício de uma profissão, mas são vivências que temos ao longo da vida, que nos marcam e acabam nos influenciando nas escolhas profissionais e no tipo de profissionais em que nos tornamos. A fim de exemplificar as vivências formativas a que me refiro faço uso de um trecho da fala de Scarlett Marton, doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo, retirada de seu livro intitulado *A Irremediável Busca de Sentido – Autobiografia Intelectual*, aonde a autora vai atribuindo sentido ao vivido em sua trajetória de vida:

Por volta dos doze anos, já “decidira” estudar filosofia. Não sabia muito bem no que consistia, mas sabia que cabia perfeitamente no universo imaginário que então criara para mim mesma. Nesse universo alimentado pela leitura de livros infanto-juvenis, *O Picapau Amarelo* e *O Minotauro* haviam sido determinantes. De um lado personagens dos contos de fada; do outro, figuras mitológicas e históricas. Graças ao pó de pirlimpimpim, estivera em Atenas com Narizinho e Pedrinho. Ceara na casa de Péricles, fora recebida por Aspásia. Sentara-me à mesa com Heródoto, discutia com Sócrates. Visitara o Partenon guiada por Fídias, conversara com Policeto sobre arte grega. Assistira a uma peça com Eurípedes, entretivera-me com Sófocles sobre a tragédia.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> MARTON. 2004, p. 27.

As leituras feitas nesta fase de sua vida despertaram na autora o interesse pela filosofia, esta experiência configura-se, portanto, em uma vivência formativa, que leva a autora dizer que aos doze anos já havia decidido que estudaria filosofia.

Na dissertação de mestrado intitulada *Quando Engenheiros Tornam-se Professores* da engenheira Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, a autora aponta que os participantes de sua pesquisa “desejavam ser engenheiros, e que esse desejo surgiu na infância ou adolescência.”<sup>73</sup> As vivências que despertaram tais desejos são consideradas vivências formativas por terem encaminhado essas pessoas às suas atuais profissões.

As vivências formativas são então, aquelas que, dentro de uma trajetória de vida, direcionam esta vida a uma profissão e as que contribuem com o processo de formação e construção profissional.

---

<sup>73</sup> SANTANA, Lilian. 2008, p. 151.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

São apresentadas neste capítulo algumas informações consideradas relevantes para este estudo e para uma melhor contextualização do assunto investigado. Sendo que a pesquisa foi realizada com formandas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e seus dossiês foram tomados como base para as análises desta dissertação, julguei fundamental apresentar tanto o referido curso quanto o Dossiê, que é adotado no curso como trabalho de conclusão. Inicialmente apresento o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, descrevendo sua história desde a criação até os dias atuais, as reformulações pelas quais passou, as concepções nele adotadas e a sua estrutura curricular. Em seguida apresento o significado atribuído ao dossiê, quando foi adotado como trabalho de conclusão do curso, quais os objetivos estabelecidos para a sua realização e suas características.

#### 3.1 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFMT

Apresento neste ponto o curso de Licenciatura em Pedagogia, usando como referência base a proposta do *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*<sup>74</sup>, elaborada no ano de 1994; o documento intitulado *Proposta Pedagógica para a Reestruturação do Curso de Pedagogia do Campus Sede*<sup>75</sup>, que contém o novo Projeto Político Pedagógico do curso, escrito em 2008; e o documento produzido por Célia Schmidt de Almeida e Silas Borges Monteiro, para pesquisa feita pela ANFOPE sobre a reformulação curricular dos cursos que formam profissionais da educação, elaborado em maio de 1996.

A história do curso de Pedagogia, em Mato Grosso, coincide com a da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A Pedagogia integrava a Faculdade de Educação, juntamente com os cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química, Geografia e Letras. Faziam parte do antigo Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá – ICLC –, que deu origem à Universidade, a Faculdade de Economia, a de Engenharia

---

<sup>74</sup> Comissão responsável pela sistematização do projeto: Colegiado do Curso de Pedagogia- Campus Central – Membros: Célia Schmidt de Almeida; Darcy Secchi; Janete Jacob; Maria do Socorro Góis; Nilza de Oliveira Teixeira; Rosa Maria Jorge Persona; Síler Jean da Silva Albernaz; Sumaya Persona de Castro; Ady Gertrudes Fátima de Figueiredo Barros. Representantes de Departamentos: Ivone de Campos Leite Pinto; João Antonio Cabral de Monlevade; Judith Guimarães Cardoso. Editoração: Silas Borges Monteiro.

<sup>75</sup> No referido documento não há referência à comissão responsável pela sistematização deste projeto.

Civil e a Faculdade de Educação, sendo que esta foi oficializada em dezesseis de dezembro de 1969, em substituição à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cuiabá.

O Curso de Pedagogia oferecia habilitação para a Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e caracterizava-se como licenciatura plena. Ao ser criada a UFMT, pela Lei 5647 de dez de dezembro de 1970, os 11 cursos de graduação existentes foram distribuídos em quatro unidades acadêmicas: Centro de Humanidades, Centro de Ciências Sociais, Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, com isso a Faculdade de Educação deixou de existir, dando lugar ao Departamento de Educação e “os cursos de formação de professores ficaram dispersos, fato que reduziu, sobremaneira as possibilidades de construção de princípios e de diretrizes comuns”.<sup>76</sup>

Seguindo as orientações estabelecidas pelo Parecer 252/1969, que instituiu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, este passou, no âmbito da UFMT, a oferecer também habilitações para a Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

O curso de Pedagogia passou por três reformulações, a primeira em 1988, sendo que esse movimento de reformulação teve início em 1982, quando foram realizados encontros internos; em 1983 foi constituída uma comissão Estadual composta por representantes da UFMT, da DEMEC e da Secretaria de Educação do Estado, que formulou um documento intitulado: *Proposta do Estado de Mato Grosso para a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação*. Foi realçado nos encontros “a necessidade de superar a fragmentação de conhecimentos, a dicotomia entre teoria e prática e o caráter tecnicista da formação”<sup>77</sup>; em 1984 a UFMT instaurou um Fórum de Debates sobre a formação de professores, pondo em discussão a reformulação do curso de Pedagogia e apresentando duas propostas:

- a) Transformação do Departamento de Educação em Centro de Educação.
- b) Ampliação do Curso de Pedagogia, visando a formação do educador em sua totalidade, habilitando docentes nas matérias pedagógicas do 2º grau.

Em 1986 constituiu-se uma Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia, composta por professores e alunos que trabalharam junto aos Colegiados de Curso e de Departamento; em 1987 essa comissão delineou novo documento, com a indicação de

---

<sup>76</sup> Proposta pedagógica para a Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Sede.p

<sup>77</sup> Idem, ibidem.

duas propostas:

a) Curso de Pedagogia com bacharelado e Licenciatura em Ciências da Educação;

b) Cursos de Licenciaturas para o Ensino nas quatro séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau.

A segunda proposta foi a aprovada pelo Colegiado de Departamento, que tinha representantes dos alunos e do Departamento de Educação. Esse contexto de discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia e da função social que ele deveria assumir em Mato Grosso, produziram o primeiro projeto político-pedagógico para o curso de Pedagogia, que foi implantado gradativamente a partir do segundo semestre de 1988. Essa reformulação, no entanto

foi considerada parcial, pois não apresentou mudanças substantivas na estrutura curricular. As alterações ocorreram apenas com a inclusão de algumas disciplinas relacionadas à Metodologia e Conteúdos do Ensino de 1º grau nas várias áreas de conhecimento [...] que, agora, desdobradas em disciplinas, com carga horária própria, ampliaram, conseqüentemente, o total de horas do curso.<sup>78</sup>

Essa primeira reformulação do curso foi, portanto, resultante dos debates travados internamente sobre o curso e a identidade do pedagogo, bem como dos debates ocorridos em âmbito nacional. Segundo Pimenta, as pesquisas nos anos 1980 apontavam para a necessidade de se reorganizar a formação dos professores para a escolaridade básica sendo esta, realizada no ensino superior, para que isso ocorresse havia uma intensa discussão tanto sobre os cursos de pedagogia, quanto sobre a especificidade dos pedagogos,

muitas vezes identificados também como professores, pois comportavam, dentre suas habilitações, a Habilitação Magistério, que certificava os pedagogos como professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau.<sup>79</sup>

Essa visão do pedagogo como professor foi a adotada pelo curso de Pedagogia

---

<sup>78</sup> Proposta pedagógica para a Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Sede.p 10

<sup>79</sup> PIMENTA, 2005 p. 31

na UFMT quando o Colegiado optou por Cursos de Licenciatura para o Ensino nas quatro séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau, ao invés de Curso de Pedagogia como bacharelado e Licenciatura em Ciências da Educação, para a reestruturação do curso nesta instituição.

Em todos os debates, fossem internos ou em âmbito nacional, foi reafirmada a necessidade de articulação do curso com as escolas de 1º e 2º graus, como forma de articular teoria e prática, formação acadêmica e exercício profissional. Essa preocupação se evidencia na reformulação promovida pelo Instituto de Educação da UFMT, em meados de 1990, época em que ocorreu a segunda reestruturação do curso de Pedagogia, respaldada em vários estudos desenvolvidos por pesquisadores que realizaram investigações relacionadas com a formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda proposta da Licenciatura Plena em Pedagogia da UFMT foi pensada valendo-se da experiência de formação do Curso de Pedagogia em sua reformulação curricular de 1988, voltando-se para a perspectiva do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Foi sistematizada entre 1993-1994 e implantada em 1995 por um Convênio de Cooperação Educativa entre a UFMT, a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e Secretarias municipais de Educação (SME) de três municípios, Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger. Constituíam-se ações do Convênio trabalhar, ao mesmo tempo, a formação do professor e o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Pimenta destaca as experiências ocorridas nesta instituição, com a seguinte observação:

É importante sobre, esse assunto, destacar as experiências que passaram a ser realizadas por diferentes universidades que em convênio com sistemas públicos passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive se propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, mas sem a formação em nível superior.<sup>80</sup>

E, em nota, acrescenta, “importantes experiências foram então desenvolvidas como a da Universidade Federal de Mato Grosso”.

---

<sup>80</sup> PIMENTA, 2005 p. 31.

A construção da proposta seguia princípios norteadores. A referência básica da construção e desenvolvimento da proposta da Licenciatura foi pensada para estar em consonância com a política do IE/UFMT, cujo eixo de desenvolvimento acadêmico do ensino e da pesquisa é a Educação Pública. Essa construção tinha como referência o Sistema da Educação Fundamental em Mato Grosso, aliando, dialeticamente, o processo formador e o exercício profissional (formação inicial e continuada).

Em segundo lugar, como já se buscava desde a reformulação de 1988, ela pretendia criar condições para a construção da identidade profissional do professor das Séries Iniciais por meio de licenciatura especificamente concebida para este nível de ensino. Em termos de política pública, esta licenciatura se propunha a contribuir na construção interinstitucional de uma proposta de formação do professor das Séries Iniciais vinculada a diretrizes gerais de qualificação docente, tendo como intenção a definição de uma política de profissionalização para o Estado. Essa política compreendia qualificação profissional, carreira e remuneração. Esta proposta de profissionalização pretendia construir outra política de profissionalização do professor, na perspectiva de uma *qualificação crescente no nível do 3º Grau*, compatível com a complexidade do ensino nessas séries – a *co-produção de conhecimentos relativos à educação básica* que subsidiassem o processo da formação e a prática profissional docente nas escolas públicas; e uma *mudança nas condições de trabalho dos professores* viabilizando um exercício docente digno e de qualidade.

Convém dar destaque ao fato de que a licenciatura fez uma opção política, na medida em que foi direcionada prioritariamente a professores efetivos da rede pública que estão em serviço nas séries iniciais de escolas estaduais e municipais. A formação tomou então a escola como unidade de referência teórico-prática, na qual se configuram os princípios epistemológicos e metodológicos do processo formador e onde se encontra a base da investigação e da ação pedagógica.

Serviam como princípios norteadores para a formação a perspectiva defendida pela ANFOPE, que destacava como constituintes curriculares de uma Base Comum Nacional, o trabalho pedagógico, a indissociabilidade entre teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a gestão democrática. Entendia-se, na proposta da Licenciatura, que a formação do educador implica no modo como se encaminha o processo formador, com base em princípios epistemológicos e metodológicos, que se destacam como referência teórico-prática, tais como: trabalho pedagógico ancorado na realidade educativa escolar e construção cooperativa e interdisciplinar do conhecimento

profissional, tendo ambos expressão metodológica na pesquisa como forma reflexiva da prática que vai dar à teoria sentido menos academicista e mais orgânico.

A Licenciatura em Pedagogia da UFMT tinha como base uma concepção de docente expressa na pretensão de formar um profissional com perfil de crescente qualificação, desenvolvendo-se processualmente pela busca contínua de competência científica, técnica e política na dialeticidade da formação e do exercício profissional (formação inicial e continuada). Ou seja, julgava que a formação acadêmica, sendo realizada em exercício profissional na escola, poderia ensejar maior possibilidade de integrar os conteúdos teóricos com os práticos. Por isso, o Convênio firmado entre as Secretarias de Educação e a UFMT primava pela presença da professora em sala de aula durante todo o período de formação na universidade. Em termos de conteúdo, compreendia a relação teórico-prática sustentada sobre fundamentos e princípios epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicados no trabalho do professor, contextualizado histórica e socialmente.

A docência, como princípio central da formação profissional, se expressava nas diferentes dimensões desta formação: epistemológica, pedagógica e política. De acordo com o projeto, tal princípio e tais dimensões permitem ao licenciando compreender as estruturas básicas das matérias do ensino nas Séries Iniciais com seus respectivos tratos metodológicos – as estruturas e processos biológicos, cognitivos e afetivos do educando e a historicidade do fazer educativo no contexto escolar e social, com as implicações científicas, técnicas e políticas que lhe são específicas.

Como a proposta da Licenciatura era voltada, preferencialmente, para professores da rede pública de ensino, efetivos e em exercício nas séries iniciais, o projeto da Licenciatura tinha como prerrogativa a busca da relação teoria-prática, perpassando por todas as disciplinas sob a forma de propostas conjuntas de trabalhos teórico-práticos; quer nos estudos profissionais gerais (dos Fundamentos da Educação e da Política e Organização Escolar), quer nos estudos profissionais específicos (das matérias do ensino nas séries iniciais com suas abordagens metodológicas). Os estudos e atividades acadêmicas interdisciplinares que permeavam o desenvolvimento curricular, como atividades comuns a grupos disciplinares, podiam ser considerados como Núcleos Integradores. São estas as atividades: Pesquisa na Educação, Seminários Integradores, Projetos de Ensino, Projeto Político-Pedagógico Escolar e Produção de Dossiê Profissional.

É ancorado nesses elementos que se ressignifica a produção do conhecimento,

entendido como saber profissional do licenciando. Para isso, o estudante entra em contato com conhecimentos já produzidos nas diversas ciências que integram o currículo, com a finalidade de compreensão das diferentes dimensões da prática educativa escolar; elabora e reelabora tais conhecimentos com o objetivo de desenvolver sua capacidade de problematizar esta prática e de encaminhar soluções. Portanto, o conhecimento da prática docente deve permear todo seu processo de formação, sendo esta um lugar de reflexão e não somente de ação ou aplicação de conhecimentos, e “como síntese do processo reflexivo sobre a própria formação foi prevista a produção de um trabalho de conclusão de curso denominado Dossiê”<sup>81</sup>.

Esse contexto de ressignificação dos cursos de Pedagogia e da identidade dos pedagogos em âmbito local e nacional torna-se terreno fértil para os conceitos de Profissional Reflexivo desenvolvido por Schön; seus desdobramentos na Educação com o conceito de Professor Reflexivo de Zeichner, assim como as trajetórias de vida dos educadores tomam lugar de importância, tornando-se relevantes dentro do processo formativo. O curso de Pedagogia na UFMT trazia esses conceitos em sua reestruturação, sendo a produção dos Dossiês um momento dos pedagogos sistematizarem reflexiva e criticamente o processo de formação pelo qual passaram.

Ao cumprir com a “meta estabelecida no Programa de formação do educador em exercício na rede pública de ensino e da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais”<sup>82</sup>, o curso de Pedagogia na UFMT caminhou para a sua terceira reestruturação, resultante das necessidades geradas no interior do próprio curso e das mudanças ocorridas em âmbito nacional, como por exemplo a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Resolução CNE/CP 01/2006.

Essa terceira reestruturação não será explicitada nesta dissertação, pela data em que entrou em vigor, ou seja, ela é válida somente para a formação do pedagogo que ingressou nesse curso de Pedagogia no ano de 2006, o que não é o caso das pedagogas participantes dessa pesquisa.

A segunda reestruturação é que está em foco na pesquisa, pois é a que estava em vigor, tanto no período em que cursei a Pedagogia como no período em que as pedagogas que participam da pesquisa com seus dossiês cursaram, e também foi nessa fase que a produção do dossiê passou a ser adotada como trabalho de conclusão do

---

<sup>81</sup> Proposta pedagógica para a Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Sede.p 15

<sup>82</sup> Proposta pedagógica para a Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Sede.p 15

curso de Pedagogia.

Do Projeto Político-Pedagógico do curso vigente naquele período, trago parte do quarto capítulo intitulado *Estrutura e Dinâmica Organizacional do Currículo*, pois nele constam os três núcleos que compunham o currículo do curso e que são citados em todos os dossiês analisados, além de ser nessa parte do referido documento que se encontra a única referência feita à produção do dossiê. Os três Núcleos de Estudos estão assim apresentados na proposta:

**O 1º Núcleo de Estudo**, buscando a compreensão das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar, estará inicialmente a cargo das áreas de Fundamentos da Educação e da Linguagem, cujo projeto pedagógico coletivo deverá contemplar os conteúdos e formas metodológicas de trabalho que viabilizem ao licenciado compreender e perceber a si mesmo e o seu trabalho no contexto destas relações, bem como, desenvolver habilidades pessoais de expressão verbal e não verbal, de leitura e escrita, de estudo e sistematização do pensamento.

Este Núcleo comportará, metodologicamente, três momentos que serão coletivamente planejados: a problematização do processo educativo escolar pela via da pesquisa e sessões interdisciplinares (de visitas às escolas incluídas no programa, sessões de vídeo e outras); o aprofundamento da compreensão dos limites e possibilidades da educação pela sua análise, através de categorias provenientes das várias ciências que se fazem presentes no currículo (História, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Antropologia); realização de Seminário Integrador conduzido interdisciplinarmente para a sistematização das análises da prática educativa à luz de elementos teóricos já produzidos até então, com a possibilidade de apresentação dos trabalhos a colegas e professores do curso e de publicações (através de coletâneas).

A Linguagem estará presente, integradamente, em todo o trabalho de problematização, aprofundamento e sistematização, como instrumental de pensamento e comunicação indispensável no convívio humano na profissão docente, especificamente, das Séries Iniciais e como objeto de estudo epistemológico e metodológico específico, na perspectiva da docência nestas séries. A Pesquisa na Educação orientará, juntamente com as demais disciplinas, a busca de compreensão da realidade escolar em suas relações constituintes – humanas, sociais e institucionais – distinguindo, nesta realidade, a natureza dos diferentes problemas e os encaminhamentos teóricos-práticos necessários para sua compreensão. Trata-se de desenvolver no licenciado a capacidade do questionamento visando a (re) construção cotidiana da educação escolar, ou seja, de conhecer a realidade escolar para nela intervir.

Os estudos deste Núcleo se darão com maior intensidade no 1º e 2º Semestres do Curso, embora ocorram também nos posteriores.

**O 2º Núcleo de Estudos** continuará na busca de compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar, concentrando-se, agora, no aprofundamento das relações especificamente pedagógicas. Aprofundará princípios epistemológicos e metodológicos básicos das ciências que compõem o currículo das Séries Iniciais e das relações entre cognição, produção do conhecimento e ensino (sob o aspecto psicológico, sócio-histórico e antropológico).

Comportará metodologicamente também três momentos: problematização do ensino nas Séries Iniciais com base no processo percorrido no 1º Núcleo e através da pesquisa sobre o fazer pedagógico em sala de aula, atentando para questões epistemológicas, pedagógicas, sócio-históricas e cognitivas

(produção do conhecimento, significado do conhecimento para a vida humana e para a criança, tipos de conhecimento, abordagens metodológicas, formas pedagógicas de trabalhá-los, etc.; aprofundamento de conteúdos básicos das matérias que integram o currículo das Séries Iniciais – da Linguagem, das Ciências Sociais e Naturais da Matemática – e, concomitantemente, o estudo didático-metodológico exigido ao nível curricular destas Séries, fundamentado na compreensão do processo cognitivo da criança e de suas condições afetivas e criativas de desenvolvimento humano; realização do Seminário Integrador e trabalho interdisciplinar levado a efeito pela Didática e Currículo nas Séries Iniciais (de acordo com o planejamento específico do grupo, podendo incluir modalidades diversas de trabalho, como GTs, Oficinas, Conferências complementares etc.) Esse Núcleo de Estudos será desenvolvido em cinco semestres.

**O 3º Núcleo de Estudos**, na perspectiva de processos de sínteses, trabalhará a globalidade do processo curricular das Séries Iniciais, desenvolvendo competências e habilidades para conceber e construir projetos de ensino no contexto do projeto político-pedagógico da escola.

Comporta metodologicamente dois momentos a serem desenvolvidos no último semestre: análise da implementação de projetos de ensino com possíveis reelaborações, estimulando análises globais do processo educativo escolar, da política de educação pública e das lutas históricas dos profissionais, em articulação com os movimentos sociais, bem como das formas de gestão escolar e do significado das relações de poder no cotidiano escolar; produção de “Dossier”, sistematizando o processo reflexivo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso e apontando para sua continuidade, mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudo, etc..

O curso foi apenas um “momento” de formação mais intensiva!

De acordo com os objetivos específicos do curso e princípios curriculares, que deverão delimitar os conteúdos e mediar o processo coletivo de construção do currículo, cada um dos núcleos de estudo será trabalhado na perspectiva da construção de uma base científica sólida, com ancoragem na realidade educativa da escola e na perspectiva da sua compreensão interdisciplinar e de totalidade, tendo como princípios epistemológicos a historicidade e a diversidade na construção do conhecimento.<sup>83</sup>

A produção do dossiê integra, portanto, no terceiro Núcleo de Estudos e configura-se como trabalho de conclusão deste curso de Pedagogia.

O quadro a seguir encontra-se também neste quarto capítulo da Proposta do Curso de Pedagogia e possibilita a visualização da distribuição dos módulos dentro destes três Núcleos de Estudos.

---

<sup>83</sup> CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA. 1994, p. 48 – 51.

Quadro II<sup>84</sup>

## Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos

1º Núcleo de Estudos	C.H.	
Pesquisa na Educação	060	
História da Educação	120	
Filosofia da Educação	120	
Psicologia da Educação	090	
Sociologia Geral	060	
Educação e Antropologia	060	
Linguagem e Metodologia do Ensino	120	
Seminário Integrador	X-X	630
2º Núcleo de Estudos	C.H.	
Pesquisa na Educação	060	
Tópicos Especiais de Sociologia e Antropologia na Educação	120	
Psicologia da Educação	090	
Linguagem e Metodologia do Ensino	240	
Matemática e Metodologia do Ensino	240	
Ciências Naturais e Metodologia do Ensino	240	
Estudos Sociais e Metodologia do Ensino	240	
Didática nas Séries Iniciais	120	
Arte e Educação (modalidade opcional)	120	
Recreação e Jogos	060	
Seminário Integrador	X-X	1.560
3º Núcleo de Estudos	C.H.	
Currículo nas Séries Iniciais	090	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	060	
Política e Planejamento na Educação	060	
Organização do Trabalho Escolar	060	
Produção de "Dossier" Profissional	120	390
	C.H.	
Educação Física	060	060
TOTAL		2.640

### 3.2 O DOSSIÊ COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA UFMT

O dossiê foi introduzido na proposta do curso de Pedagogia no ano de 1994, porém, dentro da proposta foi destinado a ele um único parágrafo, fato este que levou à formação de uma Comissão de sistematização das discussões sobre o Dossiê, que resultou, em abril de 1999, na produção de um texto intitulado *Resgate das Produções sobre o Processo de Produção do Dossiê*, tendo como autoras as professoras Tânia Beraldo e Ozerina Oliveira que fazem parte do quadro de professores do Instituto de

<sup>84</sup> CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA. 1994, p. 55.

Educação da UFMT. Esse texto nasce da necessidade de maiores esclarecimentos sobre a concepção do Dossiê e de seus objetivos, pois tanto os orientadores quanto os formandos da turma de 1998, ano em que se deu a primeira produção do Dossiê, precisavam de direcionamentos para uma maior compreensão do trabalho a ser elaborado.

Os questionamentos feitos por aqueles formandos foram anotados para posteriormente serem respondidos, e serviram de base para a sistematização da concepção do Dossiê. Eles questionavam como poderiam elaborar o Dossiê sem ter clareza do que ele significava; além dessa primeira informação, precisavam saber quais passos deveriam ser dados, se deveriam ou não focar uma determinada área, como ficaria a situação dos alunos que não eram professores, enfim, elencaram uma questão direta, perguntando o que realmente queriam que fosse feito e finalizaram dizendo que não queriam uma receita pronta, mas orientação.

Depois de feitos os questionamentos que manifestavam as “dúvidas, inquietações” desta turma “e da explicitação de concepções pessoais sobre o Dossiê, buscou-se chegar a algumas conclusões”. Conclusões essas assim apresentadas no texto:

- O Dossiê precisa ser tratado como uma produção pessoal. Ainda que tenha a prática pedagógica como objeto único de estudo, caracteriza-se pela percepção e reflexão do próprio processo de profissionalização docente. Implica então em reconhecer que as reflexões são desencadeadas sob óticas diferentes, referenciadas em contextos históricos diferenciados. Nesse sentido não há um caminho (esquema) único, cada um constrói uma forma própria de sistematizar suas reflexões.
- É necessário reconhecer que a prática pedagógica é condicionada pela formação profissional, pela política educacional, pelo contexto histórico e pela forma como a escola organiza o trabalho pedagógico.
- O licenciado precisa se perguntar: Que questões considero necessário destacar? Nesse sentido, o aluno comporta-se como interlocutor da própria prática pedagógica.
- Se a profissionalização é um dos objetos de estudo do Dossiê é preciso recuperar os princípios da proposta do curso de Pedagogia e as experiências neste vivenciadas (contribuições das diferentes áreas de conhecimento, produções/trabalhos realizados, literatura estudada, limites enfrentados, etc.) estabelecendo relações entre teoria-prática.
- Pode-se dar um título ao Dossiê.

Nesse referido texto encontra-se, portanto, registrado o processo de construção da concepção de Dossiê, como relatado no trecho anterior, a explicitação da mesma, a dinâmica de sua produção, os objetivos, critérios e instrumentos de avaliação que serviram de base tanto para a elaboração dos Dossiês desta primeira turma, quanto para

a produção das demais turmas, sendo que é a partir desse texto e dos direcionamentos nele registrados que outros direcionamentos foram construídos.

A versão atualizada deste texto, fornecida pela secretaria do I.E., na qual permanecem somente as referências feitas ao dossiê, sendo suprimidas as referências à primeira turma e ao contexto que deu origem ao texto inicialmente citado, contém somente a sistematização da concepção de Dossiê, os objetivos e as orientações para sua produção e avaliação. Esta nova versão recebe o título *Orientação de Dossiê de Formação Profissional nas Séries Iniciais* e está incluída no corpo do Processo de Recredenciamento, de outubro de 2003, do curso de Pedagogia.

É um texto relevante para a compreensão do Dossiê adotado como trabalho de conclusão de curso e, portanto, trago-o na íntegra.

No documento que apresenta a nova proposta do curso para a sede (1994:51), Dossiê é caracterizado como “a sistematização do processo reflexivo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso e apontando para a sua continuidade, mediante propostas, redefinições perspectivas de estudos...” (...). “não se trata de um relatório, é uma oportunidade para o aluno recompor ideias. É um ensaio Auto Reflexivo de sistematização de como o licenciando se percebe no processo de formação. Sistematização que deverá ser construída a partir de uma (...) base científica ancorada na realidade educativa da escola e na perspectiva da sua compreensão interdisciplinar e de totalidade, tendo como princípios epistemológicos a historicidade e a diversidade na construção de conhecimentos”.

Nesta perspectiva, o Dossiê não ocorre paralelo ao curso, mas resulta do processo de maturidade do estudante durante o curso (avanço teórico prático); é o registro desse processo consubstanciado em produções compostas em “pastas” de trabalho que o estudante elaborou ao longo do curso. Significa a sistematização do processo reflexivo a respeito da profissionalização docente, entendendo-se o curso de Pedagogia como um momento dessa profissionalização.

A elaboração do Dossiê tem por finalidade propiciar ao licenciando a obtenção da melhoria na qualidade acadêmica, capacidade de demonstrar o que pensa, capacidade de investigar, refletir, criticar, comentar, sintetizar. Portanto, é uma atividade individual que encoraja o licenciando a interpretar, fazer reflexões apontando incoerências e impropriedades, situando-se enquanto sujeito ativo no processo de construção de sua profissionalização. Ainda tem como finalidade deslocar o foco de avaliação quantitativa para o foco qualitativo.

Na elaboração do Dossiê não se pode perder de vista as três grandes preocupações com a formação docente, que são:

- a) A problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar em toda sua complexidade epistemológica, humana/social e institucional.
- b) Aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo das séries iniciais na perspectiva do seu ensino nestas Séries.
- c) Concepção de ensino como projeto político-pedagógico, com intencionalidade e projeção das atividades, coletivamente definidas a nível de escola, visando superar espontaneísmos e imediatismos nas práticas educativas, tendo como perspectiva o êxito qualitativo de todos os alunos na formação de sua cidadania. (1994:48)

#### A dinâmica na Produção do Dossiê

A prática tem demonstrado que a orientação do Dossiê deve ficar a cargo dos professores dos três Departamentos que desenvolvem disciplinas no Curso. A organização das orientações é feita no início do 4.º ano através da formação de pequenos grupos de estudantes para cada orientador. As orientações são feitas em momentos coletivos e individuais. Os encontros de orientação grupais caracterizam-se pela discussão e socialização dos trabalhos, nos vários momentos de sua produção. Os licenciandos são incentivados: a investigar as imagens e o contexto do ensino buscando perceber e analisar as influências de suas próprias experiências como estudantes em escolas, salas de aulas, aprendizagem, como também o entendimento sobre a profissão de ensinar e o amplo contexto em que a mesma se dá. Portanto, estando em contato com os vários contextos nos quais o aprendizado acontece; outro ponto destacável no dossiê é a reflexão sobre histórias pessoais e sobre o desenvolvimento e aprendizagem da docência.

#### Objetivos da Avaliação

- Avaliar a produção e os avanços dos licenciandos no processo de sua formação no Curso.
- Construir e ampliar, junto com professores e estudantes, o significado de Dossiê e sua compreensão, como um elemento de avaliação do currículo do curso de Pedagogia.

#### Critérios de Avaliação do Dossiê

- Pontualidade na entrega dos trabalhos conforme o cronograma;
- Acompanhamento do processo de produção pelo orientador;
- Presença de: a) descrição das disciplinas cursadas pelo aluno e do seu trabalho profissional educativo e b) análise pessoal reflexiva e crítica da trajetória no curso e do exercício profissional docente nas séries iniciais do ensino Fundamental;
- Cumprimento às normas da ABNT e às normas de apresentação gráfica do trabalho.

#### Instrumento de Avaliação:

- A sistematização do dossiê considerou a perspectiva de processo? Caso não tenha considerado explicitar o motivo (parecer do orientador).
- O conteúdo pressupõe um esforço de articulação, de investigação e de reflexão crítica?
- No dossiê visualiza-se a problematização e a compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar?
- O Dossiê revela entendimento dos aspectos teórico-metodológicos das áreas de conhecimentos que englobam o currículo do Curso de Pedagogia?
- Ao sistematizar o Dossiê, o(a) estudante se coloca como sujeito em relação ao Curso?
- A docência nas séries iniciais é entendida como uma profissão ou como resultado de um dom, de uma missão?

#### O Dossiê

O processo de produção do Dossiê precisa manter maior aproximação com os princípios do currículo, o que exige estudo contínuo e redimensionamento da proposta, tanto por parte dos professores da UFMT como por parte dos licenciandos. O Dossiê precisa traduzir a compreensão de profissionalização fundamentada na postura de reflexão crítica sobre a realidade vivida, ou seja, na concepção de profissionalização que inclui além do acesso a conhecimentos teórico-metodológicos inerentes ao processo educativo, a existência de condições de trabalho (tempo, recursos materiais que viabilizem trabalho pedagógico e salário compatível). Esse conceito de profissionalização opõe-se, portanto, ao trabalho proletariado.

A concepção de Dossiê adotada pelo curso de Pedagogia e as orientações contidas no texto acima não sofreram alterações significativas, sendo que de forma geral todos os dossiês que integram esta pesquisa tiveram esses direcionamentos.

Apesar dos dossiês não terem um formato único, acabam se estruturando de forma parecida, sendo comumente o primeiro capítulo destinado ao memorial, o segundo às contribuições do curso para a formação e o terceiro à relação entre teoria/prática, elaborada a partir do módulo de Prática de Ensino e/ou da experiência profissional, neste caso, de quem já atua na área de Educação.

Esta pesquisa não utiliza os critérios adotados para a avaliação formal do dossiê feita pelos professores-orientadores da Licenciatura em Pedagogia da UFMT, também não leva em conta a nota atribuída ao trabalho. O que é levado em conta na pesquisa é a forma como o licenciando se percebe no processo de formação, a reflexão que faz tanto sobre sua história pessoal quanto sobre o desenvolvimento e aprendizagem da docência. Como foi dito, o dossiê não é um relatório, mas é uma oportunidade para o aluno recompor idéias e sistematizá-las em um ensaio autoreflexivo. Aquele que se forma, ao voltar seu olhar para si e para sua história pessoal, buscando identificar os processos formativos pelo qual passou ao longo da vida e que o encaminharam para a Pedagogia, a fim de sistematizar este processo, vai ressignificando o vivido e são as vivências elencadas como as mais significativas que, no ato da escrita ficam impressas, pois para a sistematização ele precisa fazer uma seleção do que considera relevante.

São as vivências formativas, que trazem em si as marcas pessoais de seus autores e que tomam a palavra no ato da escrita do dossiê que esta pesquisa busca, pelo labiríntico caminho da otobiografia, escutar. Portanto, são essas vivências contidas nos dossiês que nesta pesquisa se encontram em evidência.

#### 4 ESCUTA DAS VIVÊNCIAS QUE CONDUZEM À PEDAGOGIA

A escuta das vivências foi realizada a partir da análise dos dossiês produzidos pelas alunas do curso de Pedagogia da UFMT. Os dossiês são escritos de cunho autobiográfico. Tomo, com base em Nietzsche, o pressuposto de que todo texto traz em si a vida, as crenças e valores de seus autores e traz em si a assinatura, a marca pessoal de cada uma delas, onde é possível identificar a estrutura de seus pensamentos, onde é, portanto, possível ouvir as vivências que tomam a palavra nas narrativas de cada uma destas autoras. Ao ouvir estas narrativas, também eu as escuto a partir das minhas próprias vivências, não há nesta escuta um afastamento da pesquisadora, o que há é uma interlocução, um diálogo.

O fato de eu ser também uma pedagoga, formada na mesma universidade, é o que facilita este diálogo. Como diria Nietzsche, são as mesmas espécies de vivências, e isso torna a escuta mais afinada e a identificação das vivências que encaminharam estas alunas à pedagogia mais clara.

Os dossiês encontram-se disponíveis na biblioteca setorial do Instituto de Educação da UFMT e, como já foi dito, são tomados como produção acadêmica – e as alunas como autoras de conhecimento científico.

Foram analisados os quatro dossiês produzidos pelas alunas que coorientei durante o mestrado e também o meu dossiê, escrito na graduação e acrescido da reflexão sobre a formação obtida no período do mestrado, pois estando impregnada de minhas próprias vivências não poderia deixar de situar o lugar de onde falo, de que bases sustento minha escuta.

A análise dos textos é composta das seguintes partes:

- a) um resumo dos dados biográficos da autora contidos na narrativa, através do qual apresento com quem estou em interlocução;
- b) a estrutura do texto;
- c) a escuta das vivências que, como já foi falado, é a busca dos significados, das fundamentações, nas vivências das pedagogas para melhor compreender o que as impulsiona, a intensidade com que traçam as suas trajetórias profissionais, e o sentido e a direção que dão às mesmas para tornarem-se pedagogas.

De acordo com Nietzsche, são as vivências que possibilitam a compreensão das coisas, e a *escuta* das mesmas pode ser feita de modos diversos, uma vez que a

interpretação depende do sentido que é dado a elas<sup>85</sup>; por isso, devemos interpretá-las a partir de questões que ajudem a aprofundar nossa compreensão sobre elas. Fundamentada neste pensamento de Nietzsche, procuro ouvir as vivências das alunas - pedagogas buscando identificar o que, na narrativa delas, é trazido à tona, o que soa mais forte tanto para a escolha desta profissão, quanto para o processo de formação pela qual passaram. Analiso as narrativas a partir do que julgo serem as questões da pesquisa.

#### 4.1 OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DOCENTE

Os caminhos que percorri

A escuta das minhas vivências foi feita tomando como base meu dossiê de graduação, onde acrescentei a formação obtida no mestrado depois das considerações finais. A princípio pensei em reescrever minha trajetória de vida, mas ao reler meu dossiê da graduação percebi que seria mais rico utilizá-lo para construir meu percurso de formação até os dias atuais, por encontrar nele uma forma de pensar em muitas partes já modificada pelas leituras e pelas vivências, ficando, dessa forma, mais nítidas as mudanças ocorridas durante meu processo de formação. Vale ressaltar também que durante a escrita do dossiê foi que percebi esse processo de forma mais clara, sendo aquele um dos momentos mais ricos de reflexão e autoformação nos quatro anos da graduação. O dossiê fala de superações, pois, segundo Nietzsche<sup>86</sup>, “nossas verdadeiras *vivências* não são nada loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem. É que lhes faltam as palavras. Aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás.” Ou seja, só temos palavras para as *vivências* que já foram superadas. Além desses motivos, achei coerente utilizá-lo porque os textos que tomo como estudo são, assim como o meu, produzidos como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, elaborados a partir dos mesmos critérios e para a mesma finalidade, sendo assim, fiz a opção de utilizá-lo.

A escuta das vivências mobilizadas na escrita de meu dossiê foi realizada após estudos aprofundados sobre os conceitos fundantes da pesquisa e do método Otobiográfico, e antes da escuta das vivências das autoras participantes da pesquisa,

---

<sup>85</sup> Nietzsche, *Ecce Homo, Como Alguém se Torna o que é*, §108.

<sup>86</sup> Nietzsche, *Crepúsculo dos Ídolos – Incursões de um extemporâneo* - § 9 (26)

pois segundo Nietzsche, “não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência”<sup>87</sup>; experimentei aplicar o método inicialmente às minhas vivências, para que dessa forma tivesse ouvidos mais afinados para a escuta dos outros textos e das vivências ali presentes.

Ainda tomando o pensando de Nietzsche como orientação, coloquei-me como ouvinte de minhas próprias vivências; segundo ele, olhar as nossas vivências *de fora*, possibilita que agreguemos a elas novas perspectivas: “Observar nossas vivências com o olhar que costumamos observá-las quando são as vivências de outros – isso tranquiliza bastante e é um remédio aconselhável.”<sup>88</sup>

Nasci aos 28 de fevereiro de 1971, na cidade de Presidente Prudente, interior de São Paulo. Vim para a cidade de Cuiabá com 14 anos e moro aqui desde então. Sou casada e tenho um filho. No ano de 1989 ingressei no curso de Licenciatura e Bacharelado em Química na UFMT, cursei-o até o ano de 1992, e mesmo tendo cursado e sido aprovada em quase todas as disciplinas, não concluí esse curso. Hoje sou Pedagoga, tendo concluído o curso de graduação em 2005 na UFMT. Fui por seis anos professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em várias escolas da rede particular, parei de lecionar no início do ano de 2006, época em que ingressei no Mestrado em Educação, nessa mesma instituição, como bolsista CAPES.

Esta narrativa inicia-se com minha trajetória de vida desde o meu nascimento até o ingresso na graduação em Pedagogia; em seguida apresento o processo de minha docência no cotidiano escolar, falo sobre o curso de Pedagogia da UFMT e sobre as contribuições das disciplinas para minha docência, apresento as considerações finais sobre a pedagogia em que me formei e meu projeto de ingresso no mestrado e, por fim, apresento a trajetória da formação obtida durante o mestrado.

Início a apresentação da narrativa falando sobre meu ingresso na Educação Infantil, antiga escola primária:

Aos seis anos, portanto em 1977, entrei para o antigo pré-primário em uma escola da rede estadual; diferente de hoje, não fui alfabetizada naquele período, lembro que ouvia histórias, pintava folhas mimeografadas, brincava no parquinho; após o lanche escovava os dentes e ia para a sala de aula e colocava um travesseirinho sobre a carteira para dormir; fazia também exercícios de coordenação motora.

Meu pai naquele período era professor primário de 3ª e 4ª séries numa escola rural do município – esse foi meu primeiro olhar sobre a docência. Lembrome dele dando aulas, e o que me vem à mente é que ele era um professor

---

<sup>87</sup> Nietzsche, *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é – s. 3 (1)

<sup>88</sup> Nietzsche, *Aurora*, § 137.

firme e sério em sala de aula, porém era ele também quem fazia a merenda e, nesse momento, havia uma interação dinâmica e alegre com os alunos. O que mais me fascinava era ver aqueles alunos já adultos à porta da minha casa, convidando meu pai pra seus casamentos ou batizados e aniversários de seus filhos; eles tratavam meu pai com tanto respeito e admiração, que me deixavam orgulhosa de meu pai e de sua profissão. Por causa de meu pai, a palavra “PROFESSOR” sempre teve um significado doce e afetivo.<sup>89</sup>

Identifico nessa experiência uma vivência, pois, como diz Nietzsche<sup>90</sup>, as vivências impregnam a nossa estrutura orgânica, deixando marcas que vão moldando o nosso jeito de ser e constituindo a nossa memória. Em minha narrativa é possível perceber que a vivência de ter um pai professor fez-me ver a docência desde a infância com admiração; portanto, essa vivência deixou em mim suas marcas e influências, sendo que a perspectiva que tenho sobre a docência – onde primo pela valorização da pessoa do professor e pela indissociabilidade entre o pessoal e o profissional que sustento nesta dissertação –, teve início nessa minha fase da infância, pois meu primeiro olhar sobre a docência é para esse professor querido e respeitado como pessoa, e valorizado enquanto profissional.

Na sequência da narrativa aponto o tipo de Educação que tive nos anos iniciais, que traziam as marcas da ditadura militar e suas características. Dessa época, registrei o seguinte relato:

Apesar de estar em plena ditadura, naquela cidadezinha, cresci alheia a esta informação [...] Minhas atividades escolares eram de completar e responder de acordo com o texto, não havia espaço para respostas criativas, as respostas deviam estar iguais às que vinham nos livros, até as vírgulas eram cobradas; qualquer situação diferente era considerada errada, devíamos todos ter as mesmas respostas para as mesmas questões; vivi a fase das linhas Tradicional de Tecnista num período de ditadura, uma educação ditatorial. Não era permitido questionar os professores, pois estes representavam o saber, e, afinal, “quem éramos nós para questioná-los?”<sup>91</sup>

Encontro no próprio dossiê, na sequência deste relato, uma reflexão sobre o que vivi nessa época e as marcas que esta vivência deixou em mim, em minha forma de ser.

Na época tudo isso era inquestionável e normal para mim, que era aluna e desconhecia outra realidade; hoje posso identificar alguns prejuízos causados por esta educação em minha vida, como acredito que também na vida de muitas outras pessoas, como, por exemplo, a dificuldade enorme de

---

<sup>89</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 10.

<sup>90</sup> Nietzsche, *A sabedoria para depois de amanhã*, Fragmento póstumo, 26[94] do verão ao outono de 1884.

<sup>91</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 10.

expressar minhas opiniões, pois fui educada pra não ter opiniões próprias. Tenho, ainda hoje, dificuldade em me expressar quando sei que alguém vai analisar “minhas” ideias, como é o caso deste trabalho de conclusão; saio muito melhor se tiver que expressar as ideias de outras pessoas.<sup>92</sup>

O que vejo de importante hoje nesta parte da narrativa, não é a dificuldade que tenho em me expressar diante de pessoas que estejam de alguma forma me avaliando, mas, sim, que este tipo de educação que recebi não resultou em uma aprendizagem significativa, fato esse que me influenciou como professora. Não acredito em conteúdos decorados, em uma educação de reprodução somente, onde o aluno não tome parte no processo de aprendizagem, não esteja interagindo, pensando, refletindo. Portanto esta vivência serviu-me de parâmetro para o tipo de professora que eu não queria ser.

Apresento a seguir em minha narrativa a mudança de cidade e de escola, onde comparo o ensino da antiga escola ao da nova. Neste ponto da narrativa percebo hoje incoerências e equívocos que, acredito, tenham ocorrido por pelo menos dois motivos, primeiro a imaturidade profissional e, segundo, as vivências que tomaram a palavra no ato da escrita foram as pessoais, que na época deixaram provavelmente marcas mais fortes.

Em meados de 1985 eu e minha família nos mudamos para Cuiabá [...] pouco tempo depois de termos nos mudado, meus pais se separaram. Nesse mesmo ano termina a ditadura. Nesta cidade estudei da 8ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, em um colégio particular. Achava, na época, que o ensino da escola estadual da minha cidadezinha paulista tinha uma qualidade melhor do que o ensino daqui de Cuiabá e talvez realmente tivesse. Por ser uma cidade pequena, a educação era vista de um modo diferente do desta capital; lá os professores eram formados e ocupavam um lugar de destaque na sociedade, a educação era bem tradicional, os professores eram os mesmos há anos, tanto que eu e meus irmãos tivemos os mesmos professores, e provavelmente esses professores continuaram lecionando nas mesmas séries até se aposentarem [...]. Não digo que os professores de minha cidade de infância eram melhores por serem tradicionais, mas eles seguiam uma linha enraizada em sua prática docente e também eram mais envolvidos com seu fazer, pois davam aulas para seus filhos e para os filhos de seus amigos e parentes, pois é assim que funciona a educação numa cidade pequena. Os professores dessas cidades são, ou pelo menos eram vistos com respeito e, este envolvimento e proximidade tanto com a sociedade como um todo, quanto com os alunos, leva a crer que dá melhores condições para o professor desenvolver um trabalho melhor, mesmo havendo exceções.<sup>93</sup>

Hoje não vejo esta argumentação como sendo coerente, pois o fato de serem mais respeitados e de não haver rotatividade não fazia deles melhores professores, pois

---

<sup>92</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 11.

<sup>93</sup> Idem, p 11-2.

a Educação que promoviam ali era a da reprodução; provavelmente o plano de aulas desses professores também era o mesmo por anos seguidos; havia mais afetividade, por todos se conhecerem, porém não melhor qualidade de ensino. As práticas dos meus professores eram compatíveis com o modelo jesuítico comentado por Pimenta e Anastasiou:

O conhecimento tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. [...] num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido.<sup>94</sup>

A narrativa anterior também me chamou a atenção para o fato de eu quase não citar os professores que tive no ensino fundamental, o que me leva a concordar com Nietzsche<sup>95</sup> quando ele sinaliza que ter vivências não implica somente em passar por determinadas experiências; portanto, nem todas as experiências são vivências, pois as vivências impregnam a nossa estrutura orgânica, deixando marcas que vão moldando o nosso jeito de ser e constituindo a nossa memória.

Na parte seguinte apresento o ensino recebido aqui em Cuiabá e as dificuldades que enfrentei.

[...] já na escola que estudei aqui em Cuiabá, a rotatividade de professores era grande e tanto alunos, quanto professores eram indiferentes, impessoais; penso que o grande número de alunos em sala também proporciona este tipo de relacionamento. [...] quando cheguei a Cuiabá me senti muito mal, pois as pessoas não se conheciam direito e não fizeram questão de me conhecer também; passei seis meses sem conversar com ninguém, minha mãe era a única que sofria comigo, porém eu também não queria conversar com ela e me senti deslocada; por isso me dediquei totalmente aos estudos e tinha as melhores notas, estava em crise profunda e meus professores, cegos para isso, me elogiavam e diziam que eu era um exemplo, o que fazia com que eu fosse menos aceita ainda pelos colegas. Alguns se aproximavam de mim em épocas de provas e se sentavam por perto. Aprendi nessa época a observar as pessoas em silêncio e a valorizar mais a atitude cotidiana do que as palavras.<sup>96</sup>

*Ouçó* nesta parte da narrativa o relato de uma vivência que me conduziu às crenças e pressupostos defendidos nesta pesquisa, pois aqui “reclamo” que a pessoa em formação foi desconsiderada dentro do processo formativo. Se hoje defendo que toda

<sup>94</sup> PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 146-7.

<sup>95</sup> Nietzsche, *A sabedoria para depois de amanhã*, Fragmento póstumo, 26[94] do verão ao outono de 1884.

<sup>96</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 12.

formação passa pelo âmbito pessoal e profissional e que ambos devem ser considerados dentro do processo, essa forma de pensar foi construída com vivências como a narrada acima.

Aponto também o contexto social, político e histórico em que a Educação que obtive na época se deu e que a formação reflete esse movimento contínuo e processual em que está inserida.

Não se pode deixar de lado também as mudanças políticas e sociais que estavam ocorrendo no país na década de 80, época em que houve grandes manifestações educacionais como o movimento dos educadores, que buscavam resgatar aspectos fundamentais, tanto da educação, quanto dos educadores, pois a situação havia ficado caótica após a Lei 5692/71, criada para atender aos interesses da ditadura.<sup>97</sup>

Alves descreve como os professores da época se encontravam dentro desse contexto educacional:

Podemos comparar a situação dos educadores à de remadores, no porão da galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns aos outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta, alegando que este problema está fora da alçada de sua competência.<sup>98</sup>

Neste trecho da narrativa é audível a vivência que me influenciou na escolha do primeiro curso de graduação e minha visão sobre o que considerava, e que ainda hoje considero, um bom professor.

Nesse ano (1988) concluí o 3º ano do antigo segundo grau, porém, quando ainda estava no segundo ano, influenciada pelo professor Ubirajara, a quem chamávamos carinhosamente de Bira, professor de química, que amava o que fazia, fiz minha opção, e em janeiro de 1989 ingressei para o curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Química, aqui mesmo na UFMT.<sup>99</sup>

Considero não só um bom professor, mas um bom profissional todo aquele que atua em sua profissão tendo não somente os saberes necessários a esta atuação, como o gosto pelo que faz. Influenciada por ele escolhi a área em que atuaria, e a opção pela docência se deu por falta de condições financeiras; é isto que registrei no relato a seguir.

A vida nessa época estava, financeiramente, bem complicada. Minha irmã mais velha, antes de ir para Londres, trabalhava em uma escolinha perto de

---

<sup>97</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 12

<sup>98</sup> ALVES. *Conversas com quem gosta de Ensinar*. p. 86.

<sup>99</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 13.

casa e, então, como estava fazendo um curso de licenciatura, resolvi ir até lá pedir um emprego; era uma escola Montessoriana de educação infantil, de uma americana chamada Randa, casada com um professor da UFMT. Lembro-me que fui pedir emprego à ela e contei toda minha situação; quando terminei de falar ela olhou-me nos olhos e disse que nunca mais fizesse aquilo, fiquei envergonhada e confusa, era a primeira vez que estava pedindo emprego em minha vida e estava tão tensa que não conseguia perceber o que havia falado de errado; então ela sorriu e me disse que eu jamais devia chegar pedindo um emprego, ao contrário, deveria oferecer meus serviços, por acreditar que poderia realizar um bom trabalho, que eu devia conquistar uma vaga por mérito e não por piedade. Gostei dela já naquele momento, e sabia que ali aprenderia muito.<sup>100</sup>

Estar em um curso de licenciatura e estar com dificuldades financeiras me fez também buscar uma escola para atuar; embora estivesse cursando química, iniciei a docência em uma escola Montessoriana na Educação Infantil. Sobre essa experiência, escrevi:

Esta foi minha primeira experiência docente, numa escola que era um sonho. Comecei lecionando para uma turminha de Jardim II. Em todas as paredes da sala havia prateleiras baixas com materiais pedagógicos; para cada um dos conceitos que seriam trabalhados havia um material que possibilitava à criança aprender no concreto, eram bandejas de sons, cheiros, saquinhos de texturas, barras vermelhas e azuis para se trabalhar comprimento, altura, etc. Eu mesma fui aprender vários conceitos matemáticos naquela escola, como por exemplo, ver no concreto uma raiz quadrada; antes era um bicho de sete cabeças e ver aquilo no concreto fez-me ficar revoltada com a educação que tive, por haver feito sentir-me uma “burra”, por não conseguir aprender o que era uma raiz quadrada, sendo que bastava “olhar” para ela para compreendê-la. Tudo o que devia ensinar para as crianças, a Randa ensinava-me, sentava-se comigo e explicava como eu teria que fazer. Ela pegava no máximo dois materiais, mesmo que desse para carregar mais, e dizia-me que se queremos ensinar à criança a ter paciência e não tentar carregar tudo de uma vez para não haver acidentes, também nós devemos fazer o que vamos ensinar, se grito para as crianças: - Falem baixo!, é claro que elas vão continuar falando alto, mesmo que naquele momento abaxem a voz. Posso dizer que aprendi coisas maravilhosas com essa pessoa também maravilhosa.<sup>101</sup>

Com essa experiência tomei conhecimento de uma forma totalmente nova de Educação, onde era possível verificar o ensino se efetivando em aprendizagem significativa, algo bem distante da Educação que havia tido nos bancos escolares; marcou-me de forma significativa essa experiência, sendo por mim considerada uma vivência que influenciou a forma com que até hoje vejo a Educação e a docência. E foi a dona dessa escola que me ensinou a ser professora, tanto na prática quanto na teoria. Realmente, posso dizer que aprendi muito sobre a docência nessa escola.

---

<sup>100</sup> OLIVEIRA. 2005, p.13.

<sup>101</sup> Idem, ibidem.

Continuo em minha narrativa falando sobre a experiência nessa escola.

Essa escola refletia o Movimento dos Educadores que resgatavam o pensamento de uma nova educação, como a proposta por Maria Montessori. Este tipo de escola, porém, não era comum aqui em Cuiabá, embora houvesse outras escolas que trabalhavam com materiais montessorianos, a forma de utilizar esses materiais não era como proposto por Montessori, era mais ou menos como o Mobral no tempo da ditadura, que fez uso do Método de Paulo Freire, porém de modo despolitizado, ou seja, perdeu-se o sentido para o qual foi criado. Em 1993 a Randa resolveu fechar a escola, alegando não haver a possibilidade de manter a escola funcionando com poucos alunos em sala, e que se aumentasse este número não estaria realizando o que acreditava, não estaria trabalhando na escola que sonhou; preferia por fim no sonho do que torná-lo indigno. Foi com essa educadora e com essa visão de educação que aprendi o respeito pelas crianças, o fazer responsável e o encanto pela docência.<sup>102</sup>

Relato no trecho seguinte como se deu o afastamento da docência e os motivos que me reencaminharam à ela.

Quando a escola fechou, eu estava grávida. Logo no início da gestação tive um problema de descolamento de placenta e acabei desligando-me também da faculdade; estava no último ano e pretendia voltar assim que pudesse, mas não voltei. Conheci outras profissões das quais gostei, mas elas me deixaram pouco tempo para meu filho. Trabalhar o dia inteiro estava afastando-me dos meus amores, senti que precisava tomar uma decisão. Achei que voltar a lecionar seria a solução dos meus problemas, a docência encantava-me, eu trabalharia meio período, teria escola para meu filho.<sup>103</sup>

Mais uma vez a opção pela docência se dá, não por uma opção profissional almejada, mas por uma melhor adequação da realidade vivida ao campo profissional. E a opção pelo curso de Pedagogia também não foi diferente, como se pode verificar na continuação da narrativa.

No fim de 1998, procurei uma amiga que era professora e pedi a ela que me apresentasse à dona da escola em que trabalhava, e fui “oferecer” meus serviços; a dona da escola disse-me que uma das professoras havia pedido demissão e que no começo do ano ela teria que contratar alguém e que a vaga poderia ser minha se eu conseguisse entrar para uma faculdade, pois ela só poderia contratar-me se eu estivesse cursando a Pedagogia. Neste mesmo dia fui atrás de informar-me sobre as faculdades que estariam ainda com inscrições abertas para o vestibular e a única que ainda poderia ingressar era a UNIC e por coincidência, aquele era o último dia para a inscrição. Achei que tudo estava saindo perfeito, mas este foi o princípio do fim do meu casamento; porém decidi que não desistiria novamente de estudar, por mais que esta decisão me fosse cara.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 14

<sup>103</sup> Idem, ibidem..

<sup>104</sup> Idem, p. 14-5.

Na sequência da narrativa, escrevo sobre o ingresso no curso de Pedagogia da UFMT e de minha postura como aluna.

No início de 1999 ingressei para a faculdade e voltei a lecionar. Como na adolescência, mergulhei nos estudos, li tudo o que me indicaram e mais um pouco, tirei as melhores notas e ao fim do mesmo ano prestei vestibular para o curso de Pedagogia da UFMT. No início de 2000 ingressei para esta instituição, onde tive que voltar para o primeiro ano, porque três matérias tinham cargas horárias diferentes, vindo a concluir meus estudos em cinco anos. Assim começou esta longa e frutuosa caminhada de formação, e minha docência.<sup>105</sup>

Percebo nesta parte a identificação com as vivências da adolescência, a época da vinda para Cuiabá, a mesma postura em relação aos estudos, advinda da desestruturação familiar; não se trata, pois, de identificar psicologicamente os efeitos das separações, mas que estas vivências moldaram a forma e a profundidade do meu envolvimento com a formação.

A narrativa a seguir encontra-se no segundo capítulo do meu dossiê. Nessa parte apresento o processo de construção profissional no cotidiano escolar, vivido nos quatro anos de graduação e as vivências nas escolas em que trabalhei, as quais foram moldando minha forma de ser professora.

Ao reiniciar minhas atividades docentes no período em que ingressei para o curso de pedagogia, fiquei surpresa com a diferença da nova experiência em relação à anterior; não encontrei o mesmo respeito pelos alunos, nem pela profissão, nem tinha mais quem me orientasse; cometi então erros enormes e hoje tenho o prazer de poder constatar as mudanças, também enormes, que ocorreram em minha prática docente desde então.<sup>106</sup>

Já no primeiro parágrafo, acima citado, aponto que houve mudanças significativas em minha atuação docente e que elas decorreram de erros, que ao serem constatados, conduziram-me a novas formas de atuação. Na sequência da narrativa vou relatando quais erros foram esses. O primeiro foi a falta dos saberes necessários à docência.

Quando comecei a lecionar não tinha nenhuma teoria que desse suporte à minha prática, eu, pelo menos, desconhecia que houvesse. Meu fazer era completamente desvinculado de um propósito teórico, não tinha visão de continuidade e contextualização, por isso reproduzia os livros didáticos sem questionamentos ou desvios.<sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 15.

<sup>106</sup> Idem, p. 16.

<sup>107</sup> Idem, ibidem.

As primeiras escolas em que lecionei depois do meu retorno não utilizavam nenhum método de ensino específico, na realidade cada professor dava sua aula a seu modo, como bem entendesse e o único método que até então eu conhecia era o montessoriano, que, por falta de material adequado, não tinha condições de utilizar; então seguia os conselhos de outras professoras mais experientes, como relato a seguir.

Os planos de aula nunca eram para auxiliar minha prática, mas para atender a burocracia da escola, tanto que nada ou quase nada tinha a ver com minhas aulas, mas continham tudo o que as coordenadoras queriam ver escrito, os planos eram para elas e não para mim, esta era minha visão na época. Aprendi a fazer os planos de aulas anuais com as professoras mais experientes e que lecionavam já a anos; elas disseram-me que eu devia pegar os livros didáticos e copiar o planejamento anual que eles trazem (as coordenadoras nunca leem mesmo, diziam elas), afinal “aquilo” não teria nada mesmo a ver com o que estaríamos ensinando durante o ano; fiquei um tanto intrigada quanto à necessidade de se fazer esse tipo de plano, mas como “boa” funcionária, segui as orientações sem questionar ou alterar nada, afinal elas tinham experiência e formação e, eu, só boa vontade.

Na época isso me pareceu pouco; hoje acredito ser o meu diferencial, pois o mal-estar diante da ação desprovida de significado, somado à boa vontade, faz-me buscar sentido para o fazer e, portanto, fez-me aprender o que sei, buscar o que não sei e refletir sobre o aprendido, não fazendo do conhecimento algo estanque, pronto, acabado, mas algo que se renova e evolui a cada dia, Freire(1996:85) já dizia: “O mundo não é. O mundo está sendo.” Como parte deste mundo em construção, também eu faço-me a cada dia, como pessoa e profissional, através da ação/reflexão/ação...<sup>108</sup>

Esse tipo de atuação docente me incomodava, não era isso que considerava certo, por isso busquei ser uma profissional diferente dessa realidade que presenciava; porém foi essa vivência que me fez repensar os caminhos escolhidos e fortalecer meu desejo de ir além da sala de aula. Mas acreditava que enquanto não terminasse o curso de Pedagogia precisaria me empenhar mais, agregar mais conhecimento sobre a docência e agir de forma mais comprometida com a escolha feita, de ser professora.

Na sequência, falo sobre como me sentia na época da escrita do dossiê em relação a essa vivência.

Hoje sinto muita tristeza ao lembrar como aprendi equivocadamente no cotidiano escolar e fora do meio acadêmico, tantas coisas importantes, que realmente teriam feito a diferença em minha prática docente; lamento constatar que aquelas professoras que “ensinaram-me” continuam a lecionar do mesmo modo, com os mesmo objetivos, nas mesmas escolas, sem nenhuma intenção de mudança e que, como elas, existem muitas, muitas outras, em outras escolas, em outras cidades...<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 15.

<sup>109</sup> Idem, p. 17.

Identifico a gravidade dos erros que são cometidos quando se vai à sala de aula sem os saberes necessários da docência e sem o comprometimento e envolvimento com esta opção profissional. Não podemos ser só “tias” em sala de aula, é preciso ser mais que isso. Compreender a gravidade desses erros foi moldando minhas atitudes e valores como professora e ajudou a questionar o sistema educacional posto.

É preciso questionar a forma como se dá nosso sistema educacional, que permite que pessoas inexperientes, ou sem nenhuma consciência pedagógica responsável, tenham acesso a salas de aula; hoje sei que aprendi muito com meus erros, mas errei com pessoas, com crianças e não posso dimensionar o que meus equívocos causaram em suas formações; e a inexperiência é ainda menos grave do que os professores formados que não se comprometem com seu fazer, como vários professores que encontrei durante o percurso de minha formação.

Não quero aqui dizer que as mazelas da educação são de responsabilidade exclusiva dos professores, mas que se cada um de nós não assumir sua cota de responsabilidade e não se colocar como sujeito do processo educativo, nunca teremos uma educação capaz de transformar esta realidade de perpetuação.<sup>110</sup>

Concordo com Freire quando expressa de que modo o professor deve se haver com a importância de sua ação e sua responsabilidade docente, dizendo:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das pessoas, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum destes passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância de exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício dos seus deveres.<sup>111</sup>

Em minha trajetória pessoal, foram estes tipos de professores que me marcaram positiva e significativamente, que me influenciaram. Foi com os professores que traziam consigo o saber e o comprometimento com o ensinar que construí meu conceito pessoal do que seja um bom professor. O curso de Pedagogia auxiliou-me nesse processo de construção profissional, processo lento, mas contínuo e exitoso.

O curso proporcionou a lapidação de minha criticidade, como diria Freire, transformou minha curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, deu fundamentação à minha prática, e refleti-la fez-me buscar outras teorias melhores e mais eficazes. Essas mudanças, porém,

---

<sup>110</sup> OLIVEIRA. 2005, p..17.

<sup>111</sup> FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. p. 73.

ocorreram lentamente durante todo meu processo de formação, aliás, esta palavra devia ser explorada melhor: “FORMAÇÃO”, o curso forma, constrói a nossa ação; sendo assim todos os professores deveriam estar engajados neste objetivo, aliás, deveriam fazer deste o objetivo geral de nosso curso.<sup>112</sup>

Faço a seguir uma exposição das mudanças, verificadas por mim em minha atuação docente, que resultaram desses quatro anos de formação, tanto acadêmica quanto no cotidiano escolar.

Tudo o que vivi nesses anos, tanto dentro desta instituição, quanto nas escolas onde trabalhei, possibilitou a evolução da minha prática docente. Hoje, planejar minhas aulas não é mais um fazer burocrático, mas um fazer responsável e comprometido. Com o tempo pude compreender, embora hoje me pareça óbvio, a necessidade de um posicionamento teórico que possibilite minhas ações cotidianas e de ter claras as diferentes tendências para poder utilizar-me delas com autonomia para um melhor fazer, enfim, hoje sei o que é ser professora e sei, por causa disto, que vou ter que dedicar-me sempre em aprender mais e mais, pois um professor jamais se forma de modo conclusivo, mas se transforma a cada início de ano, a cada novo dia.<sup>113</sup>

No trecho da narrativa a seguir é possível identificar que no momento da escrita do dossiê eu já tinha como crença a ideia, defendida nesta pesquisa como pressuposto, de que a formação passa pelos âmbitos pessoais e profissionais e que é na totalidade do ser que a docência se efetiva.

Em meu processo de formação aprendi a valorizar a importância do todo, onde eu preciso colocar-me como sujeito, utilizando-me deste emaranhado de conhecimentos adquiridos ao longo, não só de minha formação, mas de minha vida e, de posse de minha totalidade, poder interagir com os outros sujeitos, possibilitando assim uma educação transformadora; se, ao contrário, mantenho uma visão cartesiana, fragmentada, do ser, do ter, do saber, do fazer, que é a fragmentação da própria humanidade, reproduzo e legitimo a divisão de classes sociais.<sup>114</sup>

Nessa mesma vertente, aquele que se forma também deve ser considerado em sua totalidade. Declaro o que aprendi de mais relevante durante esses anos de formação e essa perspectiva permeia todo meu trabalho de dissertação – a valorização do olhar e, no caso desta dissertação, também da voz, daquele que se forma.

Durante meu processo de formação aprendi muitas coisas importantes, mas talvez a mais importante seja essa: “Os olhos pousados em mim dentro de uma sala de aula, assim como seus donos, são merecedores do meu

---

<sup>112</sup> OLIVEIRA.2005, p. 17-8.

<sup>113</sup> Idem,p.18.

<sup>114</sup> Idem, ibidem.

respeito e portanto, a minha ação em relação a eles precisa ser responsável em todos os sentidos. Do contrário, a docência se torna indigna.”<sup>115</sup>

A parte a seguir é referente ao terceiro capítulo do meu dossiê, onde apresento o curso de Pedagogia da UFMT e o resultado de uma reflexão crítica feita por mim entre a proposta do curso e o que vivi como aluna durante a formação.

O que quero aqui registrar são fatos que devem ser postos em discussão, pois acredito que este seja o momento de reflexão e reavaliação do curso, para que se diminua a distância entre o “pensado e o vivido”. Embora tenha havido falhas, o curso trouxe boas e inúmeras contribuições para minha formação profissional; a meu ver, apoiando-me na proposta do curso, penso que este tenha atingido seus objetivos, desde que observadas às devidas ressalvas.<sup>116</sup>

A primeira delas é referente ao Perfil Profissional de Referência descrito na proposta do curso de Pedagogia, que “visa formar profissionais que superem o sentido técnico do profissional docente encontrado na Lei 5692 através de um ensino dialético e onde a indissociabilidade entre a teoria e a prática ocorra.”<sup>117</sup> A esse respeito, comento:

Posso dizer como acadêmica que para nós durante o curso esta visão indissociável entre a teoria e a prática não ficou clara e por isso muitas vezes nós questionamos nossos professores sobre em que momento teríamos acesso a formação prática da docência; e muitos deles respondiam dizendo que prática seria vista no estágio ao final do curso, isto mostra que também para estes professores não há clareza da reconceituação sobre a prática e que portanto a visão dicotômica entre teoria e prática ainda hoje é a realidade para muitos professores, conseqüentemente, para muitos acadêmicos. O que nos leva a questionar se o curso está atingindo seu objetivo na construção do perfil do profissional docente por ele proposto.

Particularmente, posso dizer que realmente fui conceber a prática como indissolúvel da teoria ao elaborar o trabalho de Prática para a conclusão deste curso, justamente pelo distanciamento entre discurso e ação, entre a fala e o dia a dia.

Seria necessário trabalhar essa visão primeiro com o corpo docente da UFMT para que desde o início da formação acadêmica todos os estudantes, futuros professores, pudessem ter acesso à prática que permeia todas as disciplinas, e acesso de qualidade.<sup>118</sup>

Outro ponto abordado foi o da interdisciplinaridade proposta pelo curso e enfatizada em quase todo o texto da proposta, porém, na prática essa interdisciplinaridade não se efetivou. Sobre isso, escrevo:

---

<sup>115</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 18.

<sup>116</sup> Idem, p. 22.

<sup>117</sup> Idem, p. 19.

<sup>118</sup> Idem, p. 21.

Podemos observar, lendo a proposta do curso, que em todo momento é referida a articulação entre as disciplinas. Nos princípios dinamizadores do currículo do curso estão apontados três eixos metodológicos e nos três encontra-se o enfoque à interdisciplinaridade; este é um ponto importante a ser questionado, pois em muitas, disciplinas, nós licenciandos, não vimos esta articulação, muitas vezes dentro de uma mesma disciplina percebíamos que os professores não estavam cientes do que fora trabalhado no módulo anterior. Não estou aqui apontando culpados, mas falhas em relação ao que se encontra registrado na proposta do curso.<sup>119</sup>

Na sequência da narrativa faço, além das críticas, uma sugestão à coordenação do curso de Pedagogia para que utilizem os dossiês produzidos para avaliar, não somente os acadêmicos, mas também o próprio curso, a fim de verificar se os objetivos da proposta estão sendo atingidos.

A universidade deveria se apropriar desses nossos trabalhos para investigar se o objetivo de formar professores críticos, conscientes de seu papel social e competentes em sua área de atuação, está sendo atingido, pois como foi acima citado, quando se prega a relação de indissociabilidade entre teoria e prática, mas se trabalha estas duas dimensões distintamente, ocorre a formação de mão de obra reprodutora de uma realidade já posta e não a formação de profissionais sujeitos de sua prática e ação docente.<sup>120</sup>

No quarto capítulo do dossiê o que está em foco são as contribuições das disciplinas em minha formação.

Minha formação acadêmica no curso de Pedagogia do IE-UFMT iniciou-se com a disciplina de História da Educação, confesso ter ficado fortemente influenciada por esta disciplina. Conhecer os motivos reais do surgimento da educação como a conhecemos hoje me fez ver a necessidade de romper com o caráter de reprodução e manutenção dos interesses das classes dominantes; porém não houve um direcionamento articulado com a nossa prática docente e eu, durante muito tempo, ainda continuei reproduzindo os livros didáticos sem a consciência política de minha ação; de algum modo isto deu início a um conflito interno, afinal promoveu um distanciamento entre minha prática e os valores internalizados na disciplina. As disciplinas de Antropologia e Sociologia descortinaram minha visão para um mundo efervescente de diversidade, desacomodaram-me e puseram-me a olhar pelos olhos do outro, levaram-me a conhecer a história numa evolução de visões de mundo através das transformações sociais; os valores e conceitos aprendidos nestas disciplinas tornaram-me uma pessoa de mais qualidade, recituaram o preconceito e o seu papel arrasador dentro de nossas escolas e também em nossas vidas e fizeram-me olhar para cada aluno de modo particular.

A Filosofia deixou-me apaixonada, comecei a ler sobre os filósofos e suas diferentes visões de mundo e com isso ganhei um pouco mais de abertura no meu campo de visão e percebi que, quanto mais abrangente é minha visão de mundo, mais fácil é observar-me como sujeito deste mundo; quanto mais

---

<sup>119</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 21-2.

<sup>120</sup> Idem, p. 21.

longe olho, mais de perto me vejo, a mim e às minhas limitações e qualidades, posso descobrir em que posso crescer e onde devo melhorar e aperfeiçoar, e, mais do que isso, posso ter clareza de que esta é somente uma parte, um ponto do todo e que portanto é preciso estar em constante movimento, questionamento e estar aberto para fazer-me diariamente um ser humano.

A Psicologia mostrou-me como a aprendizagem acontece dentro da cabecinha dos meus alunos, como nós podemos trabalhar de maneira mais eficaz com as crianças, se soubermos um pouco mais sobre a cognição; fiquei encantada com Vygotsky e sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal, a ZDP; quando li esta abreviação, achei que seria um bicho de sete cabeças, mas estudando sua visão sobre a aprendizagem pude visualizar meus alunos e seus avanços e ao estudar a vida deste autor percebi o quanto era também ele encantado pelo que fazia; ele desenvolvia um trabalho, a meu ver, ainda mais profundo do que a psicologia, ele estudava a Pedologia, ou seja, se preocupava com os aspectos psicológicos, biológicos e antropológicos da criança, o encanto dele com o que fazia me encantou.<sup>121</sup>

Cada uma das disciplinas contribuiu de maneira significativa para a minha formação e no conjunto alteraram minhas concepções, aprofundando-as ou modificando-as; porém, para além de seus conteúdos, trouxeram-me exemplos de profissionais que reforçaram minha crença e concepção do que seja um bom professor, ou de forma mais generalizada, um bom profissional. Sobre isso escrevo:

Comecei então a perceber, paralelamente aos meus estudos acadêmicos, que o diferencial em cada área era o envolvimento com que estes estudiosos tinham com seus objetos de estudo.

Aprendi então uma das coisas que considero essenciais em minha formação, e que, não posso deixar de observar, se deu pela reflexão da importância que teria em minha vida cada teórico que eu estava conhecendo através do curso. Aprendi que um fazer comprometido nos leva à capacitação e esta nos traz resultados surpreendentes; que o fazer intencional e responsável com a transformação gera a satisfação e, satisfeitos, nos tornamos reflexo de nossa crença e então fazemos a diferença, seja qual for a nossa área de trabalho.<sup>122</sup>

Mais uma vez encontro em minha narrativa as marcas do entrelaçamento dos âmbitos pessoais e profissionais na construção de minha concepção de profissional de referência. O que relato ter apreendido com estes estudiosos foi mais do que as teorias por eles desenvolvidas, foi, antes de tudo, o engajamento pessoal associado ao profissional que cada um demonstrou ter.

Na sequência, continuo relatando as contribuições das demais disciplinas.

As disciplinas de Metodologias revitalizaram minha prática e situaram a importância de cada conteúdo a ser trabalhado e, principalmente, a forma com que estes conteúdos devem ser trabalhados. A importância de um fazer significativo para os alunos foi abordada em todas elas e a reflexão sobre os

---

<sup>121</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 23-4.

<sup>122</sup> Idem, p.24.

preconceitos existentes em cada área também foi enfocada de modo geral por todas estas disciplinas.

Didática possibilitou a visão contextualizada da educação, permitindo que eu identificasse em que teorias e/ou métodos se apoiavam minha prática; num primeiro momento isso me deixou perplexa, pois percebi em minha prática uma mistura teórica, após este impacto pude perceber a necessidade de um fazer baseado no conhecimento, e a necessidade de posicionar-me priorizando uma linha teórica ou metodológica; nada me impede de ser tradicional ou construtivista, mas o que não é bom é ser tudo e nada ao mesmo tempo, é não ter um eixo norteador para fazê-lo é, portanto, isolar a prática da teoria e esta fragmentação traz a reprodução e um ensino despolitizante, incapaz de transformar.<sup>123</sup>

Os conhecimentos adquiridos nos quatro anos da graduação foram inúmeros e cada módulo contribuiu na construção de minha formação, tanto por meio dos conteúdos abordados quanto pelos exemplos de professores que tive. Relato isso no trecho a seguir.

Não foi possível passar por todos estes conhecimentos sem que eles acrescentassem-me forma, cresci muito durante o curso, aprendi coisas extremamente importantes não só para minha profissão, mas para a minha vida.

Alguns professores deste curso são pessoas tão belas, generosas e competentes que me motivaram a seguir seus exemplos, pois repassaram em seu agir conteúdos atitudinais, mesmo eles não tendo essa intencionalidade. Ensinaram-me muitas vezes valores tão ou mais importantes que suas próprias disciplinas, fizeram germinar em mim o amor pela docência e o respeito por esta profissão. Vale lembrar que não são só as crianças que aprendem pelo exemplo, também nós aprendemos a ser bons professores, convivendo com bons professores.

Quanto aos não tão bons, estes também me deram a oportunidade de decidir qual caminho não trilhar, e isto também foi importante, como é importante ressaltar que nosso curso teve uma quantidade muito maior de bons professores e que estes fizeram a grande diferença.<sup>124</sup>

Durante o curso sempre estive atenta à forma de atuar de cada um dos professores, pois acredito que podemos aprender muito através da observação; com as disciplinas, aprendi teorias para se aplicar e com a observação dos professores aprendi as teorias aplicadas em suas aulas e textos.

Estive atenta aos colegas também, e essas observações geraram vivências formativas que me conduziram a esta dissertação. Foi da observação que descrevo a seguir que surgiu a ideia do meu projeto de mestrado e a escolha da linha de pesquisa.

Os cinco anos de curso possibilitaram uma mudança significativa em minha docência; hoje estou consciente da responsabilidade desta profissão,

---

<sup>123</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 24.

<sup>124</sup> Idem, p. 25.

de seus encantos e falhas, que tudo o que faço através desta minha ação tem o poder de transformação ou reprodução.

Consciente disso surge em mim uma grande preocupação com a formação de professores, pois vi durante estes anos de curso, que muitos colegas, tanto os do curso, que são professores da rede pública, quanto os do trabalho, que são professores da rede particular, não se posicionam como sujeitos de sua prática, que muitos continuam ainda simplesmente se empenhando o máximo em remar, mas sem saber ou se responsabilizar para onde estão levando o barco; quero, portanto, continuar meus estudos fazendo mestrado na área de formação de professores, porque não acredito numa educação transformadora, tão necessária nos dias atuais, sem que haja a conscientização dos professores de sua condição de sujeito. (...) Acredito então na necessidade de olhar para a formação de professores de modo especial, pois, como disse Weil (1993:95), “todo trabalho começa por ‘educar o educador’. (...) Um professor cuja visão continua fragmentada, não se coloca como sujeito do processo educacional e é esta uma realidade preocupante na educação, facilmente constatada em nosso meio acadêmico.”<sup>125</sup>

Foram as vivências efetivadas na graduação que me encaminharam para o mestrado e para a linha de formação de professores, elas também marcaram minhas concepções e crenças relacionadas à docência.

O trecho seguinte é retirado das considerações finais do dossiê da graduação, nele encontra-se a pedagoga em que me tornei ao final da graduação e minha forma de ver a Educação e a docência.

Ainda há muito que refletir sobre minha formação e a formação docente em geral, sobre os rumos da educação que permeia as práticas pedagógicas inseridas em todos os setores educacionais. É preciso uma nova postura e remar com garra e determinação, sabendo para onde se vai e mais do que isso, saber aonde se quer chegar, construindo rotas, alterando caminhos, criando meios para levar a educação a um lugar mais digno do que o lugar onde hoje ela se encontra. (...) Quando o discurso se tornar indissociável da ação, então a prática terá seu lugar indissociável da teoria, o ensino da aprendizagem, o fazer do saber, o pensar do sentir.

Acredito na possibilidade desta nova postura e não a tenho como utopia, porque posso constatar que quando as pessoas se comprometem com seu fazer os resultados são visíveis; exemplos disso são as várias escolas modelos das várias teorias e métodos sobre a educação, todas obtiveram êxito, pois todos os envolvidos nestes estudos estavam comprometidos com o resultado de seu fazer por isso não se descuidavam do seu saber, ou seja, Decroli, Montessori, Freire, etc. tinham em comum o fazer intencional e preocupado em atingir os objetivos, estabelecendo para isso metas e se empenhando com dedicação para atingí-las. Não se pode negar as barreiras sociais existentes, porém não se pode negar também, que qualquer mudança passa pelo interior de cada ser e é aí que se inicia.

A prática docente deve ser cada vez mais refletida, discutida e priorizada no meio acadêmico, para que o futuro professor possa ter, desde o princípio de sua formação, a visão do todo, ou seja, uma visão politizada e significativa para a sua ação docente. Mais especificamente, espero que o Instituto de Educação da UFMT use estes nossos trabalhos para também fazer uma reflexão sobre a sua prática e seus resultados, se possível, disponibilizando

---

<sup>125</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 25-6.

para nós, alunos egressos do curso de Pedagogia, suas conclusões. Momento este que pode ser enriquecedor para todos nós.<sup>126</sup>

Encerro meu trabalho de graduação dizendo sobre o que o dossiê proporcionou-me e como o via ao concluí-lo.

Este trabalho tornou-se especial para mim, não só por ter sido o último de minha graduação, mas porque me possibilitou visualizar o curso como um todo em todos os seus aspectos; desta forma, pude rever-me, redirecionar-me, enfim sonhar e sempre que sonho me vejo buscando formas de transformar meus sonhos em projetos e empenhando-me por torná-los realidade. É por isso que “tenho o dever de sonhar sempre”.<sup>127</sup>

Na parte a seguir inicio a narrativa sobre a trajetória que percorri após o término da graduação e a formação obtida no mestrado. Começo falando sobre a opção pelo mestrado.

A opção pelo mestrado se deu quando ainda cursava o primeiro ano de Pedagogia, na aula inaugural do curso; aula em que a professora doutora Marta Pontin Darsie nos falou das possibilidades do curso, de como seria produtivo se estabelecêssemos metas já desde o início; e era isso mesmo que pessoalmente eu buscava, pois estava imprimindo novo rumo à minha vida, sendo que havia acabado de me separar e estava retomando meus estudos, os quais havia interrompido a cerca de dez anos. Tracei metas e, já na elaboração do dossiê ao final do curso, declarava minha intenção de cursar o mestrado na linha de formação de professores e também os questionamentos que intencionava pesquisar.

A primeira aula que tive no curso de Pedagogia marcou-me fortemente e fez com que eu direcionasse meu olhar para além do curso, sendo que as vivências pessoais criaram terreno fértil para a busca profissional.

Na sequência descrevo minha primeira tentativa de ingressar no mestrado, e o que a princípio intencionava pesquisar.

No ano de 2004, ano de conclusão da graduação, tentei ingressar no mestrado desta Instituição, na área de Formação de Professores; a princípio buscava investigar a formação pelo olhar dos pedagogos egressos do curso de Pedagogia, pensei em realizar a pesquisa com cinco alunos que ingressaram no curso por meio de vestibular e que ainda não trabalhavam em escola alguma, cinco que ingressaram por meio de vestibular e que trabalhavam na rede particular e cinco que ingressaram no curso por meio do convênio e que, portanto, eram professores da rede pública. Intencionava analisar a formação que tiveram levando em conta o meio em que essa formação encontrou para frutificar, ou seja, pensava em analisar de que modo a formação que tiveram os auxiliou fora dos bancos da

---

<sup>126</sup> OLIVEIRA. 2005, p. 27.

<sup>127</sup> Idem, p. 27-8.

universidade e de que forma cada um se apropriou da formação obtida. Porém não havia muita clareza de como fazer isso, o que eu tinha em mente era investigar a formação do ponto de vista de quem se forma e saber como cada pessoa assimila a formação obtida, porque eu conhecia, por meio de leituras, muitas pesquisas sobre formação, mas não vi nada que partisse do olhar de quem se forma.

Desde o meu processo de formação no Ensino Médio reclamava que a visão de quem se forma não é privilegiada, como foi dito ao iniciar a interpretação de minhas vivências formativas encontradas em meu dossiê de graduação, e intencionava trazer para a minha pesquisa não só o olhar de quem se forma, mas também sua voz, suas ideias, suas concepções, entender como a formação ocorre no interior de cada formando e é isso que narro a seguir e aponto como sendo minha maior curiosidade.

Minha maior curiosidade era compreender como a formação ocorre no âmbito individual; sendo que percebia, ao observar as atitudes e falas dos colegas de curso, que o resultado da formação comum que tínhamos acabava se tornando distinto para cada um de nós. Todos nós estudávamos na mesma universidade, na mesma Instituição, tivemos as mesmas disciplinas com os mesmos professores, porém essa formação comum passava por uma “transformação” ao adentrar no âmbito pessoal e aí residia a diferenciação de seus resultados, e isso me intrigava. Alguns colegas pareciam passar pelo curso sem que este lhes modificassem, enquanto que em outros era nítida a mudança. Minha pergunta era como então essa formação comum é internalizada por cada aluno e o que faz com que cada um a absorva de maneira diferente.

As dificuldades do caminho são superadas pela persistência e foi o que aconteceu. Sobre isso escrevi.

Nesse ano não fui aprovada no mestrado, porém não desisti e decidi continuar estudando e me preparando para uma nova tentativa. Ainda buscava investigar a formação tomando a pessoa que se forma como base da pesquisa.

A seguir comento sobre meu ingresso no mestrado e as características do novo projeto de pesquisa com o qual fui aprovada.

No ano de 2006 fiz novamente o processo de seleção, sendo dessa vez aprovada. O projeto dessa vez não mais intencionava investigar os pedagogos egressos, mas sim os seus dossiês, porque na época em que escrevi o meu pude perceber que era um momento fecundo de reflexão sobre a formação, e nele havia o olhar do pedagogo que estava se formando, ou seja, por meio dos dossiês poderia investigar a formação ao modo que buscava, privilegiando a pessoa em formação e, mais ainda, poderia pesquisar como essa pessoa descreve seu processo formativo de maneira individualizada. A escolha do método que iria aplicar à pesquisa também veio ao encontro do que eu intencionava, sendo que o método otobiográfico se fundamenta no

conceito de vivência e é com este método que busco compreender como a formação ocorre no âmbito individual, pois não trata a formação de maneira generalizada, mas busca as particularidades e idiossincrasias das formandas e como elas se tornam pedagogas.

A escrita do meu dossiê ao final da graduação foi realmente um momento marcante em minha formação; de todas as vivências experimentadas durante o curso esta foi, sem dúvida, a mais profunda e fecunda. A visão do todo que ela possibilita é uma oportunidade ímpar de retomar o processo e perceber o que foi apreendido destes quatro anos de curso, tanto que pesquisar os dossiês foi algo que realmente me animou, pois os via e vejo como fontes valiosas para estudos sobre a Formação de Professores.

As contribuições do mestrado para minha formação foram inúmeras e elenco algumas delas a seguir.

Ao ingressar no mestrado a visão sobre a identidade do Pedagogo que tinha foi se modificando; já nas primeiras conversas com meu orientador tive um “choque”, quando este me disse que pedagogo não era sinônimo de professor; eu fui para a escola em que trabalhava com a cabeça cheia de dúvidas e interrogações, chegando lá aproveitei nosso intervalo para fazer este questionamento às várias pedagogas que ali se encontravam e todas elas disseram que tinham a visão de pedagogo como professor sim, que se não era sinônimo o que então significava ser pedagogo?

Este foi um momento de grande impacto, pois abalou as crenças e concepções que eu trazia como certas, e o que é pior, como únicas, não por tomá-las como verdades absolutas, mas por desconhecer que houvesse outras. Sei que é conveniente adotar uma concepção e apoiar-se nela para o desenvolvimento dos trabalhos de um curso, mas lamento que não nos tenham dado a oportunidade de saber que havia outras diferentes daquela que o Instituto adotou. Formamo-nos com uma visão limitada sobre a nossa área de atuação profissional e sobre a Pedagogia.

A formação que recebemos era limitada à sala de aula e à docência, portanto era compreensível que concebêssemos o pedagogo como professor. Foi após essa conversa, em que meu orientador me “desorientou”, que fui buscar compreender à luz das teorias a concepção de Pedagogia e, conseqüentemente, de pedagogo; foi aí que encontrei outras concepções, como a que toma a Pedagogia como Ciência da Educação, onde a atuação do pedagogo não se resume à docência e à sala de aula.

A princípio pensei em abordar essas duas concepções, uma por ter sido a tomada como base em minha formação, e na formação das alunas participantes da pesquisa e, a outra, da Pedagogia como Ciência da Educação, por ser essa a concepção em que me fundamento atualmente; isso porque essa visão de pedagogo limitante à sala de aula mostrou-se, no decorrer do curso, uma desvalorização profissional.

Uma professora doutora que ministrou uma das disciplinas do mestrado, formada em letras, chegou a dizer em sala que o curso de Pedagogia não devia ser ministrado por pedagogos, pois isso era um equívoco, as disciplinas do curso de Pedagogia deveriam ser ministradas da seguinte forma, a filosofia por filósofos, a sociologia por sociólogos, a psicologia por psicólogos, a linguagem por letrados e assim por diante, ou seja, nem mesmo dentro da nossa própria área, nós pedagogos deveríamos atuar. Cito a fala dessa professora por não ser uma opinião isolada, mas algo consensual entre vários doutores, e acredito que o curso, estruturado da forma que é, proporciona essa desvalorização do pedagogo, tanto na forma como o pedagogo se situa profissionalmente quanto pelos profissionais das áreas próximas da Pedagogia.

Por essa razão fiz a opção de tomar a Pedagogia como Ciência da Educação, ao modo como Pimenta, Libâneo, Nóvoa e outros intelectuais da área da Educação a tomam. Sendo assim, já de início o mestrado auxiliou-me na construção de minha identidade profissional e na compreensão dos diferentes conceitos referentes à Pedagogia. Porém ao escrever minha dissertação percebi que essa discussão entre as diferentes concepções de Pedagogia não cabia em meu trabalho e fiz a opção de não abordar esse assunto, retirando as referências feitas a ele após a avaliação da banca de qualificação, sendo que mesmo antes já intencionava fazê-lo.

Estranho ao reler meus textos, tanto o dossiê da graduação, quanto a parte do mestrado que acrescentei, por observar que o que me marca mais são os conteúdos atitudinais dos professores, com suas conversas e posturas em sala de aula; a pessoa do professor está em evidência em meus estudos, mais do que os conteúdos de suas disciplinas, embora estas tenham sido de grande valia e tenham ampliado meus conhecimentos.

As diferentes disciplinas me colocaram em contato com um universo de conhecimentos e me fizeram ver o quanto eu não sabia; foi nos perguntado qual corrente teórica fundamentava nossa pesquisa, isso me soou como algo incompreensível, afinal eu sequer sabia quais correntes teóricas existiam, muito menos em qual delas minha pesquisa se fundamentava; foi então que dei início às leituras e assustei-me com a “fragilidade” dos conceitos utilizados na Educação; não há consenso sobre os conceitos, como por exemplo, o conceito de Pedagogia, o conceito de Fenomenologia, assim como o de Reflexão, os conceitos dependem de quem fala, de quais autores. Citei aleatoriamente conceitos que estudei, para dizer que os conceitos utilizados na Educação variam, não tendo uma definição única.

Aprendi muito cursando o mestrado; na graduação estudei muitas teorias, mas com a grande quantidade de conteúdos a serem ministrados não havia tempo de nos aprofundarmos e o conhecimento acabou sendo mais superficial; já no mestrado os estudos foram mais aprofundados, além de dependerem muito mais de nós mesmos, e isso me ajudou muito a agregar vários novos conhecimentos e a aprofundar os anteriores superficialmente construídos. Posso dizer que as vivências formativas do mestrado foram de valor inestimável, tanto as proporcionadas pelas disciplinas quanto

as provenientes da participação no *Grupo de Estudos em Didática Filosofia e Formação do Educador* (GEDFFE).

A fragilidade dos conceitos gera confusões que se refletem nas produções acadêmicas, como pude constatar durante a fase que participei da pesquisa *A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da região Centro Oeste*<sup>128</sup> no primeiro ano do mestrado, onde as dissertações sobre a formação de professores defendidas no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso estão em foco, não há clareza em muitas delas dos conceitos tomados como referencial, como também se pode constatar nas leituras dos vários teóricos da Educação, onde não há unanimidade a respeito das definições conceituais, às vezes, nem mesmo dentro das obras de um único autor, sendo necessário, ao citá-los, situar a fase em que escreveram o que estamos citando.

O primeiro ano do mestrado foi, portanto, extremamente rico, pois possibilitou que estudos aprofundados fossem feitos para a compreensão da pesquisa que realizávamos, possibilitando que eu aprendesse muito fazendo parte dela, assim como cursando as disciplinas do mestrado. Passei a compreender esse outro universo que durante a graduação não tive acesso, que é o da pesquisa na área de Educação e das teorias que a permeiam, relacionando-as com minha formação e atuação nesta área.

Outra vivência marcante neste período de mestrado foi a convivência com pessoas de várias áreas que, sob diferentes olhares, buscavam pesquisar a Formação de Professores. Sobre essa vivência, relato:

A possibilidade do contato com pessoas de outras áreas foi outra grande contribuição do mestrado, pois permitiu a observação da formação de um modo mais abrangente. Tendo como colegas de orientação uma advogada, uma engenheira e uma policial militar, todas estudando e pesquisando sobre a formação de professores, sob o enfoque de suas respectivas áreas e tendo como orientador um filósofo, tornou os estudos em grupo um momento de ampliação de conhecimentos e de articulação de saberes relativos à docência e aos diferentes tipos de formação.

Aprendi muito com essas colegas, principalmente com a engenheira Lilian que desenvolveu uma pesquisa semelhante à minha em sua área, a engenharia, e aprendi muito também com as alunas participantes da minha pesquisa. Na narrativa a seguir apresento essa vivência formativa proveniente da convivência e da realização da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa estagiei coorientando cinco pedagogas, que estavam cursando o último ano de graduação em Pedagogia, na produção de seus dossiês. O objetivo da coorientação era auxiliá-las na produção de seus dossiês sem, no entanto, dizer o que deveriam escrever, mas apontar caminhos que as ajudassem a ressignificar o que viveram e que

---

<sup>128</sup> Esta pesquisa é desenvolvida por integrantes do GEDFFE.

as encaminharam à docência, mais especificamente, à Pedagogia. Fizemos a leitura de vários textos, onde seus autores atribuíam significados ao vivido e apontavam o que os havia influenciado nas escolhas profissionais que fizeram, para que com isso elas pudessem ter ferramentas para a construção de suas escritas. As angústias, os questionamentos e o caminho encontrado por cada uma delas foi partilhado em grupo e este foi outro momento rico de reflexão, pois possibilitava a todas nós perceber o que havia de comum a todas e o que havia de particular, de único em nossas trajetórias de vida, digo nós, pois embora eu estando ali como pesquisadora, vivi este mesmo processo que elas na graduação e, como elas, buscava ressignificar o processo de formação pelo qual estava passando, no meu caso, a formação obtida no mestrado.

Após essa experiência pude me apropriar melhor de duas ideias que Nietzsche defende, a primeira é que “não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso, enfim, ter a experiência *em comum* com o outro”<sup>129</sup>; e a segunda que “Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência”<sup>130</sup>. A familiaridade com o processo pelo qual as participantes da pesquisa estavam passando permitiu-me afinar os ouvidos e escutá-las com maior clareza.

A coorientação também foi um momento fecundo de formação profissional, pois foi minha primeira experiência docente no Ensino Superior.

Esse foi um grande desafio para mim, pois minha experiência profissional era somente com alunos do Ensino Fundamental; a nova experiência possibilitou-me enorme aprendizagem sobre a docência no Ensino Superior e foi um momento rico de reflexão sobre minha própria formação; vendo-as passar pelo mesmo processo que passei, pude rever-me e compreendi o quanto havia amadurecido com as leituras feitas no mestrado, percebi o quanto meus questionamentos iniciais eram “rasos”, muitas vezes sequer sabia elaborá-los, pois me faltava conhecimento teórico, via nas perguntas das alunas as minhas; pude então perceber o quanto o mestrado já havia me proporcionado em questão de conhecimentos e isso me auxiliou na reflexão do processo de formação pelo qual eu estava passando. Ouvir-me na fala do outro permitiu que eu atribuísse novo sentido à minha própria formação, tanto na graduação, vendo-as produzindo seus dossiês, quanto no mestrado, vendo o caminho que percorri desde a escrita de meu próprio dossiê.

Observar as próprias vivências, no caso desta pesquisa as vivências formativas, faz com que agreguemos a elas novo sentido e novos conhecimentos. A reflexão sobre o

---

<sup>129</sup> Nietzsche, *Além do bem e do mal* - Prelúdio a uma Filosofia do Futuro – § 268

<sup>130</sup> Nietzsche, *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é – s. 3 (1)

processo formativo nos conduz à identificação das vivências significativas que nos imprimiram nova forma, a estas chamo de vivências formativas.

O mestrado possibilitou-me várias dessas vivências. A busca por meu referencial teórico foi mais uma dessas vivências formativas, e a relato a seguir.

A busca pelo referencial teórico da pesquisa foi outro momento rico em minha formação; a princípio me sentia “perdida” e isso fez com que eu lesse vários teóricos e estudasse os vários tipos de pesquisa; embora já desde o princípio soubesse que aplicaria a otobiografia à pesquisa, precisava compreender a diferença desta para as demais formas de pesquisar, principalmente porque muitas vezes ao apresentar minha pesquisa aos colegas durante as disciplinas e com mais recorrência nos Seminários de Pesquisa I e II, ouvi dos professores e colegas que a otobiografia era como as pesquisas em História de Vida. Com esses estudos feitos por pura necessidade pessoal, não sendo solicitação nem das disciplinas e nem de meu orientador, aprendi muito e o conhecimento adquirido, embora não utilizado diretamente em minha dissertação, contribuiu para que eu tivesse maior clareza sobre os conceitos e teorias que utilizo na pesquisa. Sendo assim, minha a busca pelo referencial teórico foi um caminho longo, porém muito enriquecedor.

O caminho percorrido em meu processo de formação foi e continua sendo encantador. Tenho imenso prazer em aprender e durante o mestrado aprendi muito, com teorias, teóricos e principalmente com pessoas, mas o que foi mais interessante foi aprender com minhas próprias vivências.

Concluo minha narrativa sobre o caminho que percorri dizendo:

Durante o mestrado tive maior clareza do que defendo em minha pesquisa, que as vivências nos marcam e que nos conduzem às escolhas que fazemos, alterando nossa vida e implicam diretamente em quem nos tornamos.

Não percorri um caminho de mão única, só encontrando no âmbito pessoal as vivências que me conduziram à escolha profissional, durante as leituras realizadas no mestrado para o desenvolvimento da pesquisa, acabei fazendo o caminho inverso; buscando compreender minha profissão e a profissional em que tinha me tornado pude rever-me como pessoa, atribuindo novo significado às escolhas feitas também no âmbito pessoal. Embora não sejam estas ressignificações que privilegio na escrita da dissertação, achei pertinente comentar este fato, pois as vivências que me marcaram como pessoa nesse período de mestrado, e que mudaram o curso de minha vida, tiveram origem a partir das leituras que fiz na busca de meu referencial. O que quero dizer com isso é que realmente acredito que toda formação ocorre permeando os âmbitos pessoais e profissionais, por isso acredito também ser pertinente que, ao pesquisarmos a formação, não deixemos de fora a pessoa que está se formando; tomo como certo que grande parte do “saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam”<sup>131</sup>, concordando, portanto, com Dominicé.

---

<sup>131</sup> Pierre Dominicé, 1990,p.167.

Um caminho que nos leva ao conhecimento e também ao nosso interior é sempre um caminho que vale a pena seguir.

## **4.2 A TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA PARA ALÉM DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE**

Os caminhos percorridos por Marisa Santana

Marisa Santana, nasceu no ano de 1965, na cidade de Campo Mourão, no estado do Paraná. Seu pai era agricultor e sua mãe cuidava dos afazeres domésticos. É a décima filha de treze irmãos. Aos quatro anos de idade mudou-se para Maringá onde residiu até os vinte e seis anos. Em 1970 ingressou no Ensino Fundamental, tendo cursado as séries iniciais no Grupo Escolar José de Anchieta e as finais na Escola Alberto Jackson Byington Júnior. Em 1982 ingressou no Ensino Médio e fez a opção “pelo curso com a habilitação no ensino básico em agropecuária no Colégio Estadual Juscelino K. de Oliveira.”<sup>132</sup> No ano de 1985 começou a cursar Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo desistido do referido curso no sexto semestre. Mudou-se para Cuiabá no ano de 1989 e trabalhou por dois anos numa empresa “do ramo de fotografia”<sup>133</sup>. De 1992 a 1996 trabalhou no setor administrativo de uma escola. Santana não fez referência ao nome dessa escola; sobre ela, disse somente que era uma pequena escola “designada de construtivista”<sup>134</sup> da rede particular. Iniciou sua atividade docente como professora substituta em uma escola municipal localizada no bairro Jardim União (não mencionou o nome da escola, nem o ano em que este início se deu), vindo a trabalhar como professora interina na EJA por quatro anos – essa é a única informação que deu; não disse se atuou como interina na mesma escola em que trabalhou como substituta –, nesse período participou de cursos de capacitação para a EJA. No ano de 2004 ingressou no curso de Pedagogia da UFMT.

O texto de Santana é intitulado de: “A trajetória de uma educadora para além da relação teoria e prática docente” e está estruturado da seguinte forma: a) introdução, b) Contexto histórico da minha formação, c) Curso de Pedagogia da UFMT- Um desafio

---

<sup>132</sup> SANTANA. 2008, p.16.

<sup>133</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>134</sup> Idem, p. 18.

para a formação docente, d) A prática de ensino como um dos alicerces para a formação de professores, e e) Considerações finais.

Introduz seu texto apontando sua concepção de bom professor dizendo que o professor precisa estar aberto às mudanças e estar sempre se atualizando para que o resultado do seu ensino seja de qualidade e significativo. Expressa essa ideia na seguinte fala:

Estamos vivendo uma realidade onde o conhecimento é mutável a cada minuto. Tudo se forma e se transforma num abrir e fechar de olhos. Diante da mutabilidade do conhecimento, o professor também precisa mudar. Pois o profissional que resiste às mudanças perde sua identidade e o sentido da profissão. E o maior prejudicado com isso é o aluno, que receberá uma aprendizagem sem qualidade e insignificante.<sup>135</sup>

Santana tem consciência de que o conhecimento, que é objeto de trabalho do professor, está em constante processo de mudança e, por isso, entende que o professor deve acompanhar as mudanças para ser um profissional competente. Inicia sua narrativa falando das angústias que sentiu ao escrever o memorial, pois receava não se lembrar do percurso feito na infância, porém ao escrevê-lo consegue ressignificar o que viveu, tem a “oportunidade de reformular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e experiências”.<sup>136</sup> Com isso diz se identificar com a fala de Pinto e Guedes: “É justamente em função desse diálogo que se inicia conosco mesmo é que nos revemos e nos surpreendemos ‘passando a limpo’ a nossa história.”<sup>137</sup> Santana, durante a escrita, coloca-se então como ouvinte de suas próprias vivências, observa-as de fora e agrega a elas novas perspectivas.

Sua primeira vivência escolar foi marcada pelo medo e pela timidez. Fala de suas características como aluna nesse período e dá indícios de sua concepção do que seja um bom aluno ao dizer de si e do que não a caracterizava como boa aluna. Assim, descreve-se: “Como aluna eu era uma criança tímida, morria de medo da professora e sentia receio de ir ao quadro negro responder algum exercício; não sei se posso dizer que era uma boa aluna, pois não gostava de estudar e nem de responder as famosas “tarefas”.”<sup>138</sup> Portanto, para ela bom aluno é aquele que gosta de estudar e que faz as

---

<sup>135</sup> SANTANA, 2008, p. 9.

<sup>136</sup> Idem, p.10.

<sup>137</sup> PINTO E GUEDES, 2002 apud idem, ibidem.

<sup>138</sup> SANTANA, 2008, p 11.

“tarefas”. Indo um pouco mais adiante em seu texto, encontro a seguinte fala que complementa essa reflexão que faz de si:

Como aluna introvertida, falava pouco, morria de medo que a professora pudesse me chamar ao quadro negro, possuía muita vergonha caso errasse. Mas no geral, de acordo com as normas vigentes na instituição, podia ser considerada uma boa aluna, pois conversava pouco em sala, respondia todos os exercícios, estudava para as provas e fazia todas as atividades.<sup>139</sup>

Chama-me a atenção que embora ela não esteja certa de que era uma boa aluna, entende que, de acordo com os padrões institucionais, podia ser considerada boa aluna.

Identifico as marcas que estas vivências deixaram registradas em sua memória, quando diz: “Recordo-me da minha época escolar com muita clareza e, ao mesmo tempo, sinto muita tristeza devido aos castigos que sofri dentro do recinto escolar. Mesmo com toda dificuldade, nunca repeti o ano”<sup>140</sup>

Sua motivação durante todo o período em que cursou o Ensino Fundamental foi o medo; seu êxito como aluna resultou desse medo, dessa forma, apesar de ser considerada pela instituição como boa aluna, não consegue ver-se como tal, pois percebe-se em sua fala que um bom aluno é aquele que estuda e realiza as atividades escolares por “gostar”, ou seja, o que caracteriza um bom aluno depende mais das motivações que o conduzem à ação do que o resultado das mesmas.

Seu medo era proveniente dos castigos aplicados nas escolas. Castigos comuns numa época onde “o saber, inicialmente, estava centrado na figura do mestre, o que fazia dessa personalidade o detentor do poder/saber supremo.”<sup>141</sup>

Na fala a seguir ela descreveu quais eram esses castigos e os objetivos da aplicação dos mesmos:

Naquela época usava-se como meio de castigo nas escolas: palmatória, ajoelhar-se em grãos de milho, feijão, copiar repetidas vezes palavras, ficar de braços abertos e de costas para os colegas. Tudo isso era para reprimir a “bagunça” e incentivar a confecção da “tarefa”, ou seja, disciplinar os alunos; mas também servia como meio de coação, pois nos obrigava a aprender.

Esses tipos de castigo deixavam-me com medo de ir à escola, pois eu sabia que não poderia errar nas minhas atividades e tarefas.<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> SANTANA. 2008, p. 13.

<sup>140</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>141</sup> Idem, p. 12.

<sup>142</sup> Idem, *ibidem*.

Portanto, o medo que ela tinha da professora era proveniente dos castigos que esta poderia lhe impor.

Santana explicita quais eram essas tarefas a que se refere, dizendo:

As tarefas acima citadas eram atividades voltadas para a disciplina de português, que compreendiam ler a lição, interpretar o texto contido no caderno. Quanto à disciplina de matemática, visava a soluções de contas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Como também ao estudo da odiosa tabuada.<sup>143</sup>

A seguir ela fala também sobre o porquê do seu medo de errar as tarefas, quando se refere à tabuada como sendo “odiosa”: “Digo odiosa, porque numa determinada aula, a professora, Walkiria (minha primeira professora primária), deu-me meia dúzia de palmatória nas mãos, devido ter errado a tabuada do quatro.”<sup>144</sup>

Sobre as demais disciplinas, comenta:

Referindo-se às demais disciplinas, estas objetivavam as respostas dos questionamentos contidos nos textos conhecidos comumente por “pontos”, os quais devíamos decorar para as provas vindouras. Essas respostas seriam elaboradas da seguinte forma: entre todas as questões referentes aos pontos estudados, eram escolhidas dez questões para que fossem respondidas de forma oral ou escrita. Nós tínhamos que dar as respostas idênticas ao texto, caso contrário a resposta seria considerada errada.<sup>145</sup>

É relevante observar que no trecho anterior encontra-se a única citação de todo seu texto em que ela se refere a um professor de forma específica, citando nome, no caso, a professora Walkiria, sua primeira professora; as demais citações referentes aos professores que fizeram parte de seu processo de formação no Ensino Fundamental e Médio são feitas de forma generalizada, indicando a concepção teórica, que também de forma geral, era comum a todos eles. Quanto aos professores do Ensino Superior não tece nenhum comentário. Dessa observação infiro que as vivências relacionadas à professora Walquíria marcaram as suas concepções sobre professor, ou seja, contribuíram para a construção do referencial de professora que ela não almeja ser.

A reflexão que faz sobre os seus professores dos dois primeiros níveis de Ensino e sobre a formação obtida nesse período é esta:

---

<sup>143</sup> SANTANA, 2008, p 12.

<sup>144</sup> Idem, ibidem.

<sup>145</sup> Idem, p.12-3.

Fazendo uma reflexão cheguei à conclusão que tive um ensino totalmente tradicional, pois os meus professores estavam legitimados pela epistemologia empirista. Eles acreditavam e viam o aluno como uma “tábula rasa”. Este não possuía nenhum conhecimento prévio e só poderia adquirir tais conhecimentos através do professor, partindo do pressuposto que somente ele, mestre, detinha o poder. O ensino tradicional era centrado no professor e voltava-se para o que é externo ao aluno: programa, as disciplinas e o professor, ou seja, o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

A metodologia baseava-se mais freqüentemente em aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor já trazia o conteúdo pronto e o aluno se limitava passivamente a escutá-lo. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, era considerada, como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto estava assegurado.<sup>146</sup>

O texto anterior mostra que Santana, ao concluir o curso de Pedagogia, tinha correta compreensão das características do ensino tradicional e as identificava nas suas vivências escolares.

Sobre o processo de transição das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental, Santana diz ter sido “Uma experiência apavorante e ao mesmo tempo excitante pra mim. No ano anterior [...] um professor somente, ministrava todas as disciplinas, e naquele momento surgiam-me vários professores de uma só vez.”<sup>147</sup> E completa dizendo: “Levei algum tempo para me acostumar”<sup>148</sup>. Noto que sempre faz referências ao medo em sua narrativa e que seu processo de formação no Ensino Fundamental foi marcado por esta vivência. De quinta a oitava série diz não mais haver os castigos físicos, porém narra que viveu outro tipo de agressão nesse período, a do preconceito racial.

No decorrer das séries do curso do ensino fundamental, tive que enfrentar vários problemas na instituição escolar, um deles foi relacionado à discriminação racial. Sou negra e em muitos momentos não queria assistir mais às aulas, pois me sentia inferiorizada pelo professor atuante. Este não se preocupava em esconder o seu preconceito. Nos momentos de apresentações dos trabalhos produzidos pelos alunos ou festejos das datas comemorativas, os professores preferiam que fossem as meninas de pele branca, pois as mesmas eram consideradas as mais bonitas e inteligentes.<sup>149</sup>

---

<sup>146</sup> SANTANA.2008, p. 13-4.

<sup>147</sup> Idem, p. 14.

<sup>148</sup> Idem, ibidem.

<sup>149</sup> Idem, p. 16.

Sobre o preconceito sofrido e sua postura diante dele, comenta que “conforme fui ganhando maturidade, este tipo de postura não me incomodava mais. Não me recordo o porquê, mas passei a ignorar tais circunstâncias.”<sup>150</sup>

Nessa fase de sua formação começa a ter outros tipos de aulas que proporcionam uma maior participação por parte dos alunos. Denomina esse tipo de aulas de aulas práticas e as narra da seguinte forma:

Comecei a ter aulas práticas em algumas disciplinas, como: prática do lar e educação física. Nas aulas de ciências começamos a elaborar trabalhos em grupo e a fazer experiências; tínhamos que apresentar os resultados obtidos para os colegas de turma e participar de feiras de ciências, organizadas pelos docentes da escola.

Porém, apesar de apontar algumas diferenças em relação aos tipos de aula que passou a ter nas séries finais do Ensino Fundamental e em relação à aplicação de castigos físicos, afirma que “em outros aspectos não ocorreu nenhuma mudança. O professor continuava sendo o dono do saber, os alunos não poderiam questionar, trocar experiências, dialogar em sala de aula com o professor. “Destá maneira foi ministrado a mim o ensino de 5º à 8º série.”<sup>151</sup>

Justifica o porquê de não haver ocorrido mudanças, no seguinte comentário:

Nesse percurso o ensino retratava sem dúvida alguma a postura da pedagogia tradicional, acima de tudo com uma tendência tecnicista; digo isto porque os professores estavam embasados em técnicas previamente determinadas, com o intuito de fazer o aluno atingir objetivos preestabelecidos.<sup>152</sup>

Após apresentar o ensino e os professores que fizeram parte do seu processo de formação, Santana discorre sobre o sistema educacional e a escola, apontando os objetivos que esse tipo de educação se propõe atingir, e diz qual é a sua perspectiva sobre esses dois temas:

Dentro dessa perspectiva, o sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças no indivíduo, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto na modificação dos já existentes. A escola, que deveria fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, tornou-se porém uma instituição fechada, destinada a proteger a criança desta mesma sociedade; e então, como ensinar, se a escola não leva em

---

<sup>150</sup> SANTANA, 2008, p 12.

<sup>151</sup> Idem, p. 15.

<sup>152</sup> Idem, ibidem.

consideração os conhecimentos, técnicas e desafios advindos desta mesma sociedade. Criou-se assim a ilusão de ser possível preparar o indivíduo para viver o cotidiano da sociedade estando ele fora do mesmo; e a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social.<sup>153</sup>

Ao falar sobre o Ensino Médio, Santana demonstra que esse seguiu pela mesma vertente do Ensino Fundamental e diz que “o ensino em geral, retratava sem dúvida a postura da tendência tecnicista, pois para atender as exigências do capitalismo industrial e visando a ampliação da classe média, nos ofereciam disciplinas com o intuito de formar mão de obra especializada.”<sup>154</sup> Sobre o professor que ministra as aulas nesse sistema de ensino e sobre os livros didáticos, diz:

Seguindo essa tendência, o professor é considerado um administrador e executor do planejamento, e meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos. Boa parte dos livros didáticos em uso nas escolas é elaborada com base na tecnologia da instrução. Neles os conteúdos são programados seguindo uma ordem específica.<sup>155</sup>

A respeito das aulas, diz que “eram trabalhadas de forma expositiva. Outras eram baseadas na concepção de materiais didáticos”<sup>156</sup>. Santana não deixa muito claro o que seja essa segunda forma de aula, mas sobre os materiais didáticos estudados diz: “estes deveriam ser utilizados no momento em que fôssemos lotados em alguma instituição escolar desenvolvendo a função de professora”<sup>157</sup>. Pela sua fala e por ter cursado no Ensino Médio a Habilitação no Ensino Básico em Agropecuária, infiro que esses estudos sejam os dos conteúdos específicos da área, a serem ministrados como docentes após a formação. Diz ainda que cursou nessa época disciplinas que “antes eram desconhecidas, tais como: filosofia, química orgânica.”<sup>158</sup> E acrescenta: “A filosofia me levou a questionar meus próprios atos e ações.”<sup>159</sup>

Finaliza sua narrativa sobre esse período, dizendo: “O curso de básico em agropecuária foi para mim muito gratificante, pois conheci e aprendi processos interessantes ligados à agricultura e todo o seu manejo.”<sup>160</sup>

---

<sup>153</sup> SANTANA. 2008, p.15.

<sup>154</sup> Idem, p.16.

<sup>155</sup> Idem, p.17.

<sup>156</sup> Idem, p.16.

<sup>157</sup> Idem, ibidem.

<sup>158</sup> Idem ibidem.

<sup>159</sup> Idem, ibidem.

<sup>160</sup> Idem, p.17.

A opção feita no Ensino Médio já aponta um encaminhamento para a docência, porém ela não o segue imediatamente, ao concluir essa fase de seus estudos. O que relata a seguir é seu ingresso no curso de Geografia, porém Santana não descreve o período de formação vivenciado nos seis semestres cursados e seu comentário sobre essa época resume-se ao seguinte parágrafo:

No término do ano de 1985, prestei vestibular para o curso de Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM); fiquei em quinto lugar na colocação. A partir de então busquei conhecer o curso através de participação nas várias instâncias da organização dele e descobri que não era isso que eu queria, assim, parei de estudar no sexto semestre do curso.<sup>161</sup>

Na narrativa sobre as vivências experimentadas em seu processo de formação desde o Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, ela aponta sempre um tipo de professor com o qual discorda; infiro, portanto, que não só a primeira professora, embora a atuação dela tenha merecido destaque em sua narrativa, mas todo o percurso tenha contribuído para a construção da sua concepção de professor, porém, do professor que ela não deseja se tornar.

Na sequência do texto, Santana dá início ao segundo capítulo de seu dossiê e atribui a ele um título em forma de questionamento: Por que ser professora? É a partir desse ponto que dá início à narrativa dos caminhos percorridos e que a conduziram à docência. A primeira experiência profissional relatada ocorre logo que se muda para Cuiabá, no ano de 1989, sobre a qual Santana diz: “busquei qualquer emprego. Após dois meses comecei a trabalhar numa empresa do ramo de fotografia, na qual trabalhei por dois anos.”<sup>162</sup>

Nesse mesmo ano relata uma vivência que a marcou profundamente, dizendo: “conheci Lázara Maria, uma professora que mudou minha vida. Ela trabalhava em uma escola pequena, da rede particular, que era designada de escola construtivista.”<sup>163</sup> Santana não dá maiores detalhes sobre essa professora, mas na sequência diz: “Três anos depois lá estava eu trabalhando na escola, na parte administrativa, onde permaneci por quatro anos.”<sup>164</sup> Infiro, portanto, que a referida professora a tenha conduzido ao universo escolar onde teve sua primeira experiência na área da educação.

---

<sup>161</sup> SANTANA, 2008, p.18.

<sup>162</sup> Idem, ibidem.

<sup>163</sup> Idem,p.32.

<sup>164</sup> Idem, ibidem.

É por meio dessa experiência profissional que Santana passa “a conhecer e a entender como funciona uma instituição escolar”<sup>165</sup>. E ao agregar esses novos conhecimentos, declara: “descobri o que era construtivismo. Percebi que a escola em questão misturava muitos métodos, ficando longe da real proposta do construtivismo”<sup>166</sup>.

Encontro a seguir em sua narrativa duas vivências significativas nesse período, a primeira foi a mudança para o bairro Jardim União e a segunda conhecer pessoas da área da Educação que trabalhavam em uma escola municipal pertencente a este referido bairro. Pessoas que a auxiliaram no ingresso profissional nessa escola, a princípio como professora substituta. Sobre essa experiência, relata: “Foi substituindo uma professora nessa escola, que é municipal, que me apaixonei pela profissão.”<sup>167</sup> E após essa experiência inicial, passou a atuar como professora interina nessa instituição. Atuou nessa função por quatro anos seguidos.

Sobre o início de sua atuação como docente, escreve: “Os recursos que usava eram: os livros didáticos e planos de aulas cedidos por outros colegas. Lecionava nas séries iniciais.”<sup>168</sup>

Na sequência fala de sua atuação na EJA, e relata ter sido nesse período que pela primeira vez se vê como profissional, e que ao se ver percebe as falhas em sua atuação. Ela descreve essa tomada de consciência sobre sua atuação docente da seguinte forma:

O que mais me chamou a atenção nesse período é que comecei a trabalhar com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas para isso foi preciso fazer alguns cursos de capacitação e neles percebi como eu “dava” minhas aulas para o ensino fundamental, e me choquei. Por mais que para a escola eu viesse desempenhando um bom trabalho, notei que algo não estava certo. Angustiava-me atrás das respostas e percebi que realmente eu precisava era ser professora de verdade e assim me lancei a esta busca e afirmação.<sup>169</sup>

Santana fez um questionamento no início do segundo capítulo, e em seu texto foi traçando o caminho que a conduziu à docência, buscando responder esta questão. Retomando sua narrativa deste ponto, posso dizer que fatores socioeconômicos a conduziram ao trabalho na área administrativa de uma escola; nessa escola ela começou a perceber o universo educacional e a interessar-se por ele, mudou-se de bairro, onde

---

<sup>165</sup> SANTANA. 2008,p.18.

<sup>166</sup> Idem, p.18-9.

<sup>167</sup> Idem, p.19.

<sup>168</sup> Idem, ibidem.

<sup>169</sup> Idem, p.19-20.

conheceu pessoas que abriram caminho para a sua atuação docente; atuando, se descobriu apaixonada pela docência, e já como docente passou por cursos de capacitação para a atuação nas turmas de EJA; nesses cursos se vê como profissional, e vendo-se enxerga falhas em sua atuação, falhas que, em sua avaliação pessoal, demonstraram que ela ainda não é efetivamente uma professora, ou em suas próprias palavras, que ela ainda não era uma “professora de verdade”. Ao constatar tal fato, opta pelo curso de Pedagogia buscando por meio dele vir a ser professora. E é o que narra a seguir, seu ingresso no curso de Pedagogia:

Após treze anos fora de um banco escolar, prestei vestibular para o curso de Pedagogia das Séries Iniciais na Universidade Federal de Mato Grosso.<sup>170</sup>

Este acontecimento teve um grande significado para minha vida pessoal e profissional, pois sei que por questões sociais, políticas ou econômicas, muitos cidadãos são excluídos e privados de seus direitos, de continuar seus estudos até a formação superior, ficando assim à margem dos conhecimentos e da valorização profissional e, conseqüentemente, sujeitos ao desemprego.<sup>171</sup>

Ao voltar a estudar, volta a ser aluna e aparece novamente em sua narrativa resquícios das experiências anteriores em sua fala: “Os primeiros meses do curso foram de muita insegurança, tensão, mudança de hábitos e reestruturação do meu cotidiano.” Em seguida fala que todos esses sentimentos e mudanças ocorridas com seu ingresso no curso de Pedagogia foram propícios para rever-se como pessoa e profissional, dizendo: “Esses fatores contribuíram para uma maior reflexão sobre a minha postura pessoal e profissional, como também me fizeram refletir sobre a prática educacional das escolas.”<sup>172</sup> Identifico que essa atitude de rever-se já nos primeiros meses do curso foi propiciada pelas motivações que a encaminharam à Pedagogia.

Santana descreve em seguida as atividades realizadas na Pedagogia, comenta sobre suas dificuldades em relação a elas, dizendo: “As atividades diárias eram compostas por muitas leituras, discussões e construções de textos; para mim estas atividades eram difíceis, pois apesar de ler muito eu não tinha o hábito de escrever.”<sup>173</sup> Em seguida aponta como, a princípio, avaliou essas atividades. Sua narrativa é a seguinte:

---

<sup>170</sup> SANTANA. 2008, p.18.

<sup>171</sup> Idem, p.20.

<sup>172</sup> Idem, ibidem.

<sup>173</sup> Idem, ibidem.

No início do curso achava desnecessário muitas leituras e desejava que as aulas fossem mais práticas do que teóricas; achava que as teorias não me dariam respostas para os problemas que vivenciava na escola onde atuava. Queria respostas prontas e receitas para os diagnósticos constatados na educação e na sala de aula, como: violência, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e tantos outros problemas; não era possível encontrar um elo entre tais teorias e a prática que vivenciava.<sup>174</sup>

Santana demonstra em sua narrativa que o processo de formação proporcionou mudanças em sua atitude e que ao experimentar novas vivências no transcorrer do curso, a avaliação inicialmente feita se reconfigura. Essa nova perspectiva é apresentada neste relato:

Com as leituras reflexivas, discussões e trocas de experiências, pude compreender que não existem respostas prontas, e que são vários os fatores sociais que acabam influenciando as deficiências da educação, o que comprovadamente pude perceber em uma pesquisa realizada em projetos integrados com professores da rede pública.<sup>175</sup>

Santana percebe que não encontrará respostas prontas para os problemas enfrentados em sala de aula, porém a distância entre a teoria e a prática ainda é assunto privilegiado por ela. Apesar das mudanças, continua procurando “encontrar um elo entre tais teorias e a prática que vivenciava”<sup>176</sup>. Essa sua busca é perceptível em várias partes do seu texto, porém sua posição sobre a relação teoria e prática só é claramente explicitada ao final da narrativa.

Santana dá sequência ao texto apresentando o curso de Pedagogia, como e quando foi criado, os processos de mudança pelo qual passou e a proposta do curso que, no período de sua graduação, estava vigente. Apresenta nessa parte os três núcleos de estudos que compõem o curso e relata, após apresentar cada núcleo, a contribuição deste em sua formação.

Sobre a formação obtida no primeiro núcleo, Santana declara tê-la feito compreender a docência sob uma nova perspectiva. Ao começar “a compreender o processo de desenvolvimento do aluno em suas dimensões, seus limites cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”<sup>177</sup>, começa compreender também outro papel do professor, diferente daquele que conheceu como aluna em sua formação inicial; agora o professor é visto por ela como parte integrante e fundamental dentro desse processo de

---

<sup>174</sup> SANTANA. 2008, p.20-1.

<sup>175</sup> Idem, p.21.

<sup>176</sup> Idem, ibidem.

<sup>177</sup> Idem, p.30.

desenvolvimento do aluno, devendo estar preparado “para organizar e integrar o conhecimento através de ações pedagógicas que propiciem interações e relações na construção do saber”<sup>178</sup>, tomando a “realidade do aluno como base dessas ações pedagógicas, para que ele possa aprender a partir do contexto em que vive”<sup>179</sup>. E conclui sobre as aprendizagens obtidas nesse período, dizendo que para atuar dessa forma percebe que: “precisava suprir as carências teóricas”<sup>180</sup>.

Sobre o resultado do processo de formação obtido no segundo núcleo de estudos, Santana diz:

Sem dúvida, as disciplinas que compõem esse núcleo serviram para que eu pudesse refletir melhor sobre a minha prática em sala de aula. Porém, nesse momento do curso compreendi que ninguém é igual a ninguém, cada um tem seu jeito de ser, agir, pensar, participar e assimilar o conhecimento. Sendo assim, procurarei desenvolver o meu trabalho por meio de pesquisas que abordem fatos da realidade, mostrando os conceitos científicos, bem como outras concepções de vida política, econômica, cultural e da sociedade. A aprendizagem dos conceitos científicos não se limita apenas ao aprimoramento do pensamento lógico, mas também leva o aluno à afetividade e à imaginação, e ele é envolvido por uma gama de transformações na maneira de ver, sentir e compreender a realidade e a si próprio.<sup>181</sup>

Identifico na fala de Santana três informações importantes na construção de sua concepção sobre o ensino e o professor, a primeira apontada é que ela percebe a pessoa dentro do processo de formação, com suas marcas pessoais, com sua idiossincrasia; a segunda é que para ela a formação não se efetiva homogeneamente, porque passa pela pessoa em formação e, a terceira, que o conhecimento adquirido durante a formação molda ou transforma essa “maneira de ver, sentir e compreender a realidade e a si próprio.”<sup>182</sup>

Santana apresenta o terceiro núcleo como sendo o que contribuiu de forma mais ampla para a sua formação. Sobre esse último núcleo, diz:

Assim, esse núcleo veio contribuir de maneira integral para minha formação profissional, pois compreendi que, para nos tornarmos agentes transformadores do meio, precisamos buscar as diversas formas de conhecimentos que nos possibilite analisar e solucionar problemas que a prática educativa do cotidiano da sala de aula nos apresentará. É importante também ressaltar que as disciplinas desse núcleo me levaram à função de

---

<sup>178</sup> SANTANA. 2008, p.30.

<sup>179</sup> Idem, ibidem.

<sup>180</sup> Idem, ibidem.

<sup>181</sup> Idem, p.31.

<sup>182</sup> Idem, p.33.

pensar, organizar, avaliar e reavaliar. Também me levam a percorrer a historicidade da trajetória do sistema educacional numa visão globalizada da educação escolar com as relações mais amplas da sociedade.<sup>183</sup>

Ao finalizar o curso, faz um resumo da formação obtida e sua perspectiva no momento da escrita sobre a Educação, dizendo:

Hoje compreendi que os conhecimentos não devem ser ensinados abstraidamente, fragmentados da história, da cultura e da realidade em que o aluno está inserido, mas sim, a educação escolar deve estar voltada e comprometida com a vida social, cultural, tratando os valores da sociedade, procurando desenvolver no aluno um sujeito criativo, crítico e de postura ética perante o mundo.

Nesse novo contexto social, consequentemente no âmbito escolar, o educador deve atentar para uma metodologia democrática, dialética, que atenda a real necessidade do aluno.<sup>184</sup>

Portanto, ao final dos três núcleos, Santana concebe o professor como um agente de transformação do meio, sendo que para isso afirma que ele precisa estar fundamentado em conhecimentos que o auxiliem na análise, compreensão e solução dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. E para que o resultado da atuação desse professor seja significativo ele precisa levar em consideração a história, a cultura e a realidade em que o aluno está inserido, atendendo assim, “a real necessidade do aluno”<sup>185</sup>.

Seguindo em sua narrativa, faz um balanço entre o proposto pelo curso e o vivenciado por ela durante seu processo de formação. Aponta a postura de alguns professores como semelhante à postura dos professores que teve no primeiro e segundo nível da Educação e a não verificação efetiva da interdisciplinaridade, tão presente na proposta do curso, com o seguinte relato:

No curso de pedagogia imaginava a atuação dos professores diferente do método tradicional que vivenciei no ensino fundamental e no ensino médio. Porém, alguns professores com certas atitudes me fizeram regressar aos tempos do “copie sem ao menos saber pra quê”. A expressão por mim utilizada faz referências às aulas e conteúdos descontextualizados, que não faziam uma conexão com a prática. Houve uma disciplina que ficou totalmente deslocada dentro do curso.<sup>186</sup>

---

<sup>183</sup> SANTANA. 2008, p.32.

<sup>184</sup> Idem, p.33.

<sup>185</sup> Idem, ibidem.

<sup>186</sup> Idem, ibidem.

Com isso demonstra que a concepção de professor que ela construiu ao longo dos quatro anos de curso contrasta com a postura de alguns professores que fazem parte do corpo docente da Pedagogia, que continuam ministrando suas aulas ao modo dos professores que fizeram parte do seu processo de formação inicial. Para Santana, essa postura adotada por alguns professores da Pedagogia fez com que o ensino em algumas disciplinas não se efetivasse em aprendizagem. Sobre isso, diz:

Algumas disciplinas passaram e nada foi acrescentado; nesse aspecto vivemos situações dentre as quais o professor, com todo autoritarismo, não permitiu aos alunos externarem as suas opiniões e dúvidas. Em outra situação, os alunos foram deixados com estagiários sem nenhum suporte. Houve muito “blá-blá-blá” e pouca teorização de fato.<sup>187</sup>

Santana nessa fala aponta para a diferença entre os discursos e as teorias da Educação, aonde estas vêm “no sentido de sustentar a prática e os porquês da ação pedagógica”, e os discursos nada acrescentam. E segue com sua narrativa, dizendo o que esperava dos professores ao ingressar no curso e suas expectativas em relação à sua formação.

Quando se está numa universidade, a tendência é querer saber muito mais. Ainda mais no caso de sermos multiplicadores de conhecimento. Na verdade a universidade não deixa de ser uma escola, cabe a ela o papel de oferecer os potenciais físicos, humanos e pedagógicos para que a formação aconteça no melhor nível de qualidade. Então, os professores da universidade também devem ser multiplicadores do conhecimento. Estar no 3º grau é buscar um aprofundamento maior, já que a questão que se veicula é uma política de melhoria da qualidade de ensino e para isso os professores precisam ter uma formação que faça sentido. Para tanto, a prática docente deve estar ancorada numa base consistente de conhecimento que deve ser construída ao longo dos quatro anos de curso de Pedagogia.<sup>188</sup>

Santana, após apontar falhas no curso e tecer críticas a alguns professores que fizeram parte de sua formação nos quatro anos em que cursou a Pedagogia, declara:

Ainda bem que o curso não foi todo assim. Encontramos em nosso caminho grandes professores que nos fizeram enxergar além do que está posto com uma aprendizagem significativa, deixando os alunos opinarem e esclarecerem suas dúvidas. Esses professores lançaram desafios que nos fizeram crescer nas dimensões profissionais e pessoais.<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> SANTANA. 2008, p. 35.

<sup>188</sup> Idem, p.34.

<sup>189</sup> Idem, p.35.

Mais uma vez ela demonstra sua concepção de professor ao dizer que grandes professores são aqueles que fazem o aluno refletir, indo além do que está posto, aqueles que permitem que o aluno se pronuncie em suas aulas, seja com suas opiniões ou dúvidas e, que lançam desafios que promovem o crescimento pessoal e profissional de seus alunos, são estes professores que possibilitam uma aprendizagem significativa.

Santana termina sua narrativa sobre o curso de Pedagogia apontando o que em sua opinião ficou faltando à sua formação.

Faltou no curso mais pesquisa, mais trabalhos “in locus”, de forma a erguer uma ponte entre universidade e escola, que é um dos objetivos de proposta do mesmo.

É certo que o curso não traria respostas prontas e acabadas, nem modelos ou receitas de como agir, mas é através dele que o licenciado vai construir seu conhecimento teórico-prático. No entanto, o licenciado precisa ser mais desafiado.<sup>190</sup>

Na última parte do seu dossiê, Santana fala sobre a disciplina Prática de Ensino. É nesta parte que ela retoma a relação entre teoria e prática e vai tecendo o que significam para ela esses dois conceitos. Ao ingressar no curso concebe esses dois conceitos como distintos e distantes.

Quando iniciei meus estudos na universidade, tinha uma ansiedade pela prática desde o início, pois mesmo já tendo atuado como professora substituta, eu não tinha uma fundamentação teórica, por isso, o desejo de ver como seria minha atuação na prática após certos conhecimentos teóricos. Mas o curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso possui uma forma de organização que dá prioridade, no seu decorrer, ao aspecto teórico, deixando estágio/prática para o 4º ano. Percebe-se, então, um caráter dicotômico, onde se separa teoria/prática.<sup>191</sup>

Nesse momento da escrita Santana associa a prática ao estágio e refere-se a todo o restante do curso como sendo teórico; essa perspectiva é reforçada com a continuação que dá à sua narrativa.

Penso que hoje não devemos ficar esperando que a universidade nos dê a tão desejada prática, até porque o período que passamos em estágio é muito curto, por outro lado nenhum professor está totalmente preparado porque cursou a universidade ou porque simplesmente leu vários livros. Na verdade, ao ler os sujeitos adquirirão instrumentos que irão influenciar na sua prática pedagógica, mas somente com a parceria entre teoria/prática eles serão capazes de formar cidadãos e profissionais competentes. Mas para tudo

---

<sup>190</sup> SANTANA. 2008, p. 35.

<sup>191</sup> Idem, ibidem.

isso acontecer o sujeito (professor) também deve internalizar conhecimentos que lhe serão importantes no futuro vindouro.<sup>192</sup>

Ao continuar a escrita Santana começa a anunciar outra perspectiva, e então vai reformulando seu conceito sobre a prática e começa a enxergá-la não mais somente no estágio. Essa concepção vem se configurando na medida em que a escrita do dossiê vai sendo realizada; vai ficando nítido que a concepção que tem sobre a prática no início de sua narrativa é bem diferente da apresentada no final do dossiê. Sobre essa nova perspectiva da prática explica:

Após a leitura de vários textos de autores como: Pimenta (1995), Barreiro (2006), Freire (1979), pude compreender que a prática de ensino não se restringe à regência de sala de aula ou à docência, mas também inclui pesquisa, seminários, os estudos e as reflexões de diferentes teorias. [...] após todas as discussões, leituras e após ter passado pelo estágio supervisionado. [...] Passei assim a compreender a prática de ensino não tão-somente no espaço físico de uma sala de aula, mas sim em todo espaço físico de formação.<sup>193</sup>

Identifico, portanto, que Santana tenha construído essa concepção sobre a prática somente ao final do curso de graduação, durante o processo de escrita do seu dossiê, sendo que o conhecimento adquirido nesse processo contribuiu para que enfim encontrasse o elo entre teoria e prática, que buscava no início de sua narrativa.

A concepção de bom aluno relatada logo nas primeiras páginas, onde o gostar de aprender é a característica marcante deste aluno é agora, ao final de sua narrativa, confirmada. Ao relatar a experiência do estágio, diz: “Com o plano de aula pronto, lá fomos nós para a prática, mesmo sabendo que não iríamos encontrar a escola dos sonhos, ou seja, uma escola onde todos que a adentram tenham essencialmente prazer em aprender.”<sup>194</sup>

Em suas considerações finais Santana fala de como foi o processo de construção do dossiê e as dificuldades enfrentadas nesse percurso.

Para elaborar trabalho como este necessita-se de paciência e pesquisa [...] Pois este é um documento muito pessoal, onde cada formando tem a oportunidade de relatar as experiências e ideias reflexivas sobre o desempenho do seu trabalho. O momento de produção do dossiê significou, sem dúvida alguma, dias de conflitos e angústias, por tratar-se de uma produção individual, apesar de ser acompanhada pelo professor orientador.

---

<sup>192</sup> SANTANA. 2008, p.41.

<sup>193</sup> Idem, ibidem.

<sup>194</sup> Idem, p. 44.

Não foi fácil desenvolver de modo sistemático a prática de escrita e análise deste relato-reflexivo do processo de minha formação. Formação esta que não se esgota em um curso, em alguns estudos e reflexões, mas sim na continuidade da construção do meu conhecimento.<sup>195</sup>

Santana relata também que: “a elaboração do dossiê propiciou a possibilidade de expressar ideias significativas para mim, mostrar-me como acadêmica, além da liberdade de expor minha concepção de mundo, de criança e de educação.”<sup>196</sup>

Finaliza sua narrativa dizendo sobre o papel do educador, termo quase não utilizado em todo seu trabalho, mas que se encontra no título de seu dossiê, dizendo:

E quanto ao nosso papel de educadores, devemos, além de estar comprometidos, sermos sintetizadores das mensagens, contribuindo, facilitando, selecionando e elaborando meios adequados para cada situação de ensino, partindo do contexto dos indivíduos.<sup>197</sup>

### 4.3 DA PEDAGOGIA À IDENTIDADE DOCENTE

Os caminhos percorridos por Lilian da Costa Jorte

Lilian da Costa Jorte, nasceu aos 17 de dezembro de 1980, na cidade de Cuiabá. É divorciada e tem uma filha. Concluiu o Ensino Médio Propedêutico em 1999, nesta mesma cidade. Trabalhou como auxiliar de escritório e não teve nenhuma experiência profissional na Educação. Em 2004 ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato grosso.

O texto de Jorte anuncia a formação que teve pelo título: “Da Pedagogia à Identidade Docente”. Estrutura seu trabalho em quatro partes: a) Memorial – Parte de minhas histórias; b) Da Pedagogia à identidade docente; c) A prática de ensino; e d) Considerações finais.

Sobre a escrita de seu dossiê, diz: “encarei como um convite a não enxergá-lo como um meio para um fim, e, sim, como uma obra que conta a história do início de minha carreira profissional.”<sup>198</sup> Assim inicia sua narrativa.

Reportando-se à infância, Jorte fala da experiência vivida onde “um dia, de tanto as meninas maiores fazerem pressões, lutando pelo espaço e porque também queriam

---

<sup>195</sup> SANTANA. 2008, p.46.

<sup>196</sup> Idem, p.47.

<sup>197</sup> Idem, ibdem.

<sup>198</sup> JORTE. 2008, p. 6.

participar da “pelada”, os pais acabaram cedendo e fizeram um campeonato, meninos contra meninas; imagina, não é que as meninas venceram!”<sup>199</sup>.

Na sequência do relato, introduz questões sobre gênero e comenta: “Entendo que de uma forma ou outra as mulheres vêm a cada dia transformando a sociedade, através da cultura, da educação, do trabalho e dos mais diversos setores. Vêm buscando o seu espaço, tentando romper com a sociedade machista.”<sup>200</sup> E continua sua linha de pensamento, dizendo que: “Nesse sentido, as mulheres começaram a reagir às imposições que as limitavam a seus lares, o mundo das letras foi se abrindo para elas, foram enfrentando as barreiras e desafiando o mundo onde predominava a hierarquização”.<sup>201</sup>

Apona em seu trabalho que as questões de gênero, que permeiam a Educação e a identidade docente, são marcantes em suas falas, em suas vivências. Ao final do seu texto explica porque trouxe estas questões para seu trabalho, dizendo que se trata “da valorização das conquistas femininas na História da Educação, é uma abertura fundamental, que indica a contribuição das mulheres no contexto educacional, do surgimento da profissão docente no Brasil.”<sup>202</sup>

Além destas questões, também marca sua narrativa as questões relacionadas ao preconceito.

Na infância, costumávamos brincar com as crianças da vizinhança na rua, no quintal, em casa, na caixa d’água, brincadeiras como: corre cotia, pega-pega, esconde-esconde, rouba bandeira, pelada, subir na goiabeira, escolinha, cobra-cega, pula corda e tal da batata quente – foi uma fase sem igual. Oh vida boa! O único trabalho que tinha era de lavar as roupas íntimas, arrumar a bagunça consequente das brincadeiras, tomar banho, aprontar para esperar o pai retornar do serviço, buscar os chinelos para ele e, após o jantar, fazer cafuné no pai enquanto todos assistiam a televisão.

Percebo que essa realidade não foi a mesma para outras crianças, pois o meu irmão, chamado de filho adotivo ou irmão de criação, com suas brincadeiras diferentes, se perdia em confusões, visto que suas atitudes não condiziam com a nossa forma de viver. E a adaptação foi muito difícil.

Desde então, discriminações e conflitos estiveram presentes em nosso meio de convívio. No curso de Pedagogia, encontrei crítica aos conteúdos que denunciavam práticas de discriminação em virtude dos pensamentos de racismo.

O racismo é um fator que não se restringe à nossa família ou vizinhos e amigos, mas permeia a sociedade, inclusive as instituições de ensino, entendimento que me levou a refletir sobre a importância de estarmos rompendo com toda e qualquer atitude que demonstra a discriminação,

---

<sup>199</sup> JORTE. 2008, p. 9.

<sup>200</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>201</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>202</sup> Idem, p. 73.

principalmente em se tratando de educadores. Para tanto eu me vi na condição de estudante em processo de reeducação.<sup>203</sup>

Jorte em sua narrativa demonstra que seu primeiro contato com a escola foi uma experiência positiva, dizendo:

Fui matriculada na Escola Estadual de 1º e 2º Grau André Avelino Ribeiro, localizada próximo de casa. Foi tão maravilhoso, um sonho cultivado aos pouquinhos; via outras crianças irem todos os dias para a escola, só que eu deveria esperar ter a idade suficiente para também poder estudar.<sup>204</sup>

De sua primeira professora, comenta: “Aos cinco anos, no Pré I (1986), encontrei Mirian, a primeira professora e a quem muito estimo, uma moça agradável e com os cabelos para baixo da cintura.”<sup>205</sup> Não há em seu relato mais nenhuma informação sobre essa professora para que se compreenda a grande estima declarada.

Uma vivência que a marcou durante o percurso escolar foi a música como forma de estímulo para sua aprendizagem. Em vários pontos de seu dossiê enfatiza a importância da música em seu processo de formação. A primeira referência ao assunto encontra-se no início de sua descrição sobre o ingresso na escola, quando diz:

Todos os dias, ao sentarmos nas lindas cadeirinhas de madeira, cantávamos: “bom dia professora como vai...”, ou “bom dia coleguinha como vai...”. (...) a prática de cantar e ouvir músicas na escola sempre teve um significado especial para mim. Ela parecia produzir o estímulo necessário para os estudos, trazia o prazer de estar em sala de aula.<sup>206</sup>

Na sequência do relato aponta uma visão crítica da utilização da música nas escolas, reconhecendo “o aspecto de condicionamento que geralmente a escola utiliza em atividades que envolvem a música”, e acrescenta: “Hoje sei que algumas músicas cantadas estavam imersas em concepções de condicionamento, e talvez isso me tornasse em uma pessoa mansa”.<sup>207</sup>

Em seu texto as vivências escolares que a marcaram estão sempre relacionadas com a arte, seja a música, desenhos ou pinturas. Jorte reconhece que a arte é o que a marcou de forma mais intensa na infância, época em que viveu os primeiros anos escolares. Sobre isso, comenta:

---

<sup>203</sup> JORTE. 2008, p. 8-9.

<sup>204</sup> Idem, p. 10.

<sup>205</sup> Idem, ibidem.

<sup>206</sup> Idem, ibidem.

<sup>207</sup> Idem, ibidem.

A música e a arte chamavam a minha atenção sempre; entre trabalhos escolares, brincadeiras na comunidade e na igreja, ou em qualquer ambiente por onde passava, conseguia um espaço para encaixar as práticas de cantar, brincar com instrumentos musicais, desenhar, pintar, fazer poesias, etc. Tanto que, no auge de minhas produções, o papel sulfite não era suficiente, pintava em papel canson, tecido, paredes do quarto (desenhos e poesias); em vez de lápis e tinta guache, passei para a tinta nanquim, acrílico, óleo, giz pastel, carvão. Com orientações da professora Osvaldina, aos onze anos cheguei a expor alguns desenhos na Casa Cuiabana, em feiras de arte, uma delas foi na agência bancária atualmente extinta, Bemat. E de tanto ouvir meus irmãos cantar e tocar instrumentos, cada um com suas aptidões, como: flauta, teclado, violão, guitarra, a música me seduzia, principalmente o som dos instrumentos de cordas, os que mais aprecio. Assim, considero que a música é como um convite à liberdade e à emoção que toma conta das pessoas.<sup>208</sup>

Jorte apresenta sua visão de como o processo de aprendizagem pode ser mais significativo se privilegiada a arte: “as aulas seriam mais construtivas se fossem voltadas para a arte em suas diversas manifestações, como: visitas em museus e feiras científicas, observações e trabalhos com telas, fotografias, teatro, artesanato, músicas, etc.”<sup>209</sup>

Em sua atuação no estágio utiliza-se das músicas para trabalhar os conteúdos, demonstrando que realmente as toma como fecundos instrumentos pedagógicos. Sobre os livros didáticos Jorte diz não ter ficado registrado quando foram introduzidos em seu processo de alfabetização, porém comenta:

Embora os livros apresentassem figuras e textos alheios à minha realidade (zonas rurais, aparelho de telescópio, ao invés das observações reais, textos com conceitos estranhos) eles me possibilitaram pintar figuras; tentava ler e entender, recortava, comparava-os com “desenhos” reais.

Mesmo fazendo referência aos livros didáticos seu comentário volta-se para a arte, o que se lembra deles nesta fase, e suas contribuições se concentram nas pinturas que fazia e nos desenhos que apresentava.

Outra marca forte em seu texto, além da arte, é a visão da Educação que recebeu como sendo uma Educação disciplinadora, condicionante e “um instrumento ideológico que contrapõe o desenvolvimento do pensamento crítico”.<sup>210</sup> Em sua fala a arte assume um papel libertador e as demais disciplinas um papel alienante, e descreve a pessoa em que se tornou ao término do primário:

---

<sup>208</sup> JORTE. 2008, p. 12.

<sup>209</sup> Idem, ibidem.

<sup>210</sup> Idem, p.13.

(...) uma aluna falante e também calada, flexível às programações escolares e aprendendo a contar, a ler e escrever gradativamente. No entanto, as práticas de disciplinarização ficaram registradas na minha personalidade, à medida em que me tornava uma menina facilmente condicionada e influenciada; assim, ao chegar à adolescência não me aceitava diante das situações em que me via obrigada a reagir diferentemente; lutei bravamente por mudanças e ainda hoje enfrento barreiras por aceitar imposições que nem sempre são fruto de justiça; no lugar de promover movimentos questionadores, busco sempre agir formalmente, com base em ações formais, planejadas, fundamentadas legalmente e dialogadas.<sup>211</sup>

Jorte apresenta a seguir alguns problemas vivenciados nesse período e que estão relacionados aos professores que teve, às estratégias que desenvolveu para superar esses problemas e às marcas que estas vivências deixaram em sua forma de ser.

Acostumada a misturar os sentimentos entre o professor e a disciplina, me vi em situações complicadas, porque recebi o ensinamento para amar, suportar e perdoar; quando obrigada a conviver com educadores autoritários ou estúpidos, perdia a liberdade de dialogar, não esclarecia as minhas dúvidas, calando-me deixava de aprender. Os problemas surgiram entre a quarta e a quinta série.

Na escola, outros professores foram apresentados, alguns “bonzinhos” e outros “mauzinhos”; na matemática estavam os cruéis, desde os fixos aos substitutos, desenvolvi então um “quadro” de insegurança e conflito interno, quase nunca tirava minhas dúvidas. Um dia, na aula de matemática (quinta série), quando disse não ter entendido o problema, a docente me respondeu: *“É claro que não entendeu, não presta atenção, fica aí só boiando!”*, quanto aos colegas diziam: *“mais é burrinha mesmo”*. Essa experiência marcou, porque a partir desse momento, pude criar uma estratégia de aprendizagem, em que humildemente passei a me sentar ao lado de colegas que pudessem me ensinar, aquelas que se mostravam abertas para isso, dessa maneira fizemos boas parcerias.<sup>212</sup>

Declara em seu texto que apesar das dificuldades, encontrava motivação na experiência vivida com seu pai.

O que me levava a permanecer estudando foi a cobiça de conhecer e de um dia participar dos estudos desenvolvidos na Universidade Federal de Mato Grosso, pois durante os anos em que meu pai cursava Contabilidade na FAEC, enquanto estudava na biblioteca, eu e meus irmãos ficávamos brincando e desfrutando do campos da UFMT, piscina, zoológico, museu, feiras culturais, etc. Sempre que ali estava, pensava: *“ainda vou estudar aqui”*.<sup>213</sup>

Com sua fala mostra que o desejo da infância, despertado por esta vivência, serviu de incentivo para que ela enfrentasse as dificuldades e a direcionava desde a

---

<sup>211</sup> JORTE. 2008, p. 13-4.

<sup>212</sup> Idem, p. 15.

<sup>213</sup> Idem, ibidem.

infância ao ingresso na universidade; portanto, sua escolha também é permeada pelos aspectos afetivos.

Comenta também em sua narrativa sobre a formação recebida no Ensino Médio.

Concluí o primeiro grau em 1994, passando por uma mistura de metodologias. Ora ela era relacionada à tradicional, na qual o professor é o representante social, detentor do conhecimento e o aluno um receptor passivo, obediente, ora era a metodologia Construtivista: professor auxiliador, mediador, um facilitador na construção do conhecimento do aluno que é sujeito em construção, e ambos aprendem, são ativos; nesta se estabelece a relação dialógica.<sup>214</sup>

Jorte, quando se reporta aos professores que teve neste período, descreve os que são “construtivos” como bons professores e como maus os “tradicionais”. Apesar de citar nomes de professores que teve e que a marcaram em seu processo, ela os distingue e os coloca em evidência sempre relacionados à opção teórica adotada pelos mesmos. Sendo assim, os professores que não se utilizam do ensino tradicional são os que ela considera bons.

Sobre si, como aluna, ela diz: “acredito que fui o tipo de aluna regular, às vezes me superava e ficava bastante envolvida com os conteúdos, sempre gostei de dialogar”<sup>215</sup>, “na adolescência, os objetivos estavam ligados ao prazer, os estudos centravam-se na capacidade de assistir as aulas, entender o que foi dito, e antes da prova revisar o material para conseguir a nota suficiente para passar.”<sup>216</sup>

Em meados de 1997 deixa os estudos e retoma um ano depois, concluindo o Ensino Médio em 1999, em “um curso de suplência em uma escola particular de Cuiabá”<sup>217</sup>. Após a conclusão, dedica-se somente ao “trabalho de auxiliar de escritório”<sup>218</sup>, onde se vê “obrigada a aprender muita coisa que havia deixado em aberto nos estudos da escola”<sup>219</sup>, e justifica dizendo:

Lembro-me que uma vez ao digitar uma nota fiscal, referente à venda de um amortecedor que sairia de Cuiabá para Belo Horizonte, digitei o nome da cidade como Belorizonte, foi inesquecível! A gerente chegou a gritar comigo na frente dos colegas e clientes. Tal experiência foi relevante no processo de conscientização da necessidade de estar mais atenta às informações e aos estudos.<sup>220</sup>

<sup>214</sup> JORTE. 2008, p. 16.

<sup>215</sup> Idem, p. 11.

<sup>216</sup> Idem, p. 17.

<sup>217</sup> Idem, p. 18.

<sup>218</sup> Idem, ibidem.

<sup>219</sup> Idem, ibidem.

<sup>220</sup> Idem, ibidem.

Esta e outras dificuldades enfrentadas no trabalho, associadas a uma gravidez inesperada e não planejada, levam Jorte ao que ela denomina de “desequilíbrio”<sup>221</sup>, e sobre ele comenta:

Como consequência, um desequilíbrio interno abalou todas as minhas estruturas e me levou a refletir: O que estava fazendo da minha vida? Em que minha filha se orgulharia de mim? Como educar? Qual o melhor caminho para uma educação de qualidade? Por que parei de estudar? Aonde quero chegar?

Essa foi uma fase decisiva; ao contrário dos comentários que me depreciavam, uma mudança radical aconteceu. Comecei a pesquisar os ramos da ciência que mais me atraíam e, após quatro anos longe dos estudos, disse em frente ao espelho, “você vai estudar!”<sup>222</sup>

Estas duas vivências, uma relacionada às dificuldades no trabalho e outra à gravidez, levaram-na a retomar os estudos. No relato seguinte encontram-se os fatores que a fizeram optar pelo curso de Pedagogia.

As informações a respeito da Pedagogia me foram passadas através de uma tia pedagoga, ativamente envolvida no ramo da educação. De acordo com as minhas predisposições para a escrita, reflexões e também as dúvidas que “pairavam” nos meus pensamentos, quanto à educação, às relações sociais, políticas, e outras; escolhi este curso.<sup>223</sup>

Ao estudar a proposta do curso de Pedagogia da UFMT para a escrita do dossiê, ela percebe que o perfil profissional encontrado na proposta difere de seus objetivos ao ingressar neste curso, e diz que:

Não tendo trabalhado no ramo educacional, ingressei o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não pensando tanto na formação profissional e sim intelectual, na tentativa particular de fugir da ignorância e da alienação identificada após um desequilíbrio emocional que me possibilitou fazer uma autoavaliação. Com isso, buscava uma nova filosofia de vida e ciência.<sup>224</sup>

Dando continuidade à escuta de sua narrativa, encontro a apresentação do que seja para ela o “papel” do professor.

Penso que o professor, através da sua própria experiência e relação com os assuntos em questão, tenha o papel fundamental de encaminhar leituras, interagir com os estudantes tentando esclarecer suas dúvidas, propor

---

<sup>221</sup> JORTE. 2008, p. 18.

<sup>222</sup> Idem, p. 19.

<sup>223</sup> Idem, ibidem.

<sup>224</sup> Idem, p. 25.

situações que os permitam estabelecer relações com a prática de ensino, e incentive o trabalho reflexivo, a pesquisa e a expressão do pensamento.<sup>225</sup>

Sobre as disciplinas do curso, diz que foi “exposta a diversos tipos de atividades, conhecimentos elaborados, um universo de informações transmitidas a partir de leituras dos recortes de textos, imagens, filmes, exposições orais”<sup>226</sup>, e complementa dizendo que

o que mais ficou de relevante para a minha construção pessoal, que resulta no conhecimento que levo do curso, concentrou-se em: trabalhos de leituras de livros e conversações sobre os mesmos; participação nos Encontros, espaços de diálogos sobre os problemas que a realidade apresenta e os estudos desenvolvidos no campo educacional; pesquisas em escolas, sala de aula, secretarias, bibliotecas, nos meios de comunicação (internet e revistas), no campus, e registros: dissertações, resenhas, textos reflexivos.<sup>227</sup>

De forma generalizada comenta sobre as contribuições das disciplinas, mas diz “entretanto, é na Prática de Ensino que todas as experiências acadêmicas são superadas.”<sup>228</sup> Colocando, portanto, em evidência esta disciplina, situa-a dentro do curso.

A prática de ensino, que é uma das exigências dos cursos de licenciaturas, torna-se de fundamental importância para as educadoras acadêmicas, na medida em que proporciona o contato direto das mesmas com a escola, bem como a dinâmica do dia a dia, a rotina, os conflitos e limites, o desafio do processo de ensino-aprendizagem e deixa transparecer o perfil dos estudantes das escolas públicas de periferia, com os quais é possível que se vá trabalhar. É uma fase que engloba o estágio supervisionado que, até então, encontra-se reservada ao final do curso.<sup>229</sup>

Na sequência tece sua crítica à organização da prática restrita ao final do curso e diz que se esta fosse “bem articulada ao longo do curso em parceria com a escola a fim, com carga horária parcelada, poderia permitir a cooperação entre professores e professores graduandos, reduzir os problemas consequentes da má atuação de estagiários (as), possibilitando-lhes maior compreensão das leituras, de pesquisas e teorias da educação.”<sup>230</sup> Jorte acrescenta que é necessário para esta articulação que “durante a construção profissional, se desenvolvam reflexões que facilitem relacionar

---

<sup>225</sup> JORTE. 2008, p. 28.

<sup>226</sup> Idem, p. 29.

<sup>227</sup> Idem, ibidem.

<sup>228</sup> Idem, p. 33.

<sup>229</sup> Idem, p. 34.

<sup>230</sup> Idem, ibidem.

teoria com a prática, analisando pontos que atendem ou não às necessidades profissionais e impliquem na afirmação ou não da carreira em que se inseriu.”<sup>231</sup>

Sobre o período inicial de seu último ano de graduação relata que “a ansiedade era notável, a prática de ensino/estágio, momento tão esperado, e as preocupações sobre o dossiê, despertavam para emoções que jamais vivenciei em toda minha vida de acadêmica.”<sup>232</sup>

Ao ver-se atuando como professora, no estágio, começa a perceber que nem sempre o que intenciona antes de ir para a sala de aula é possível de colocar em prática e ao final de cada nova aula vai se autoavaliando. Nota “que seria necessário melhorar a habilidade do ensino, visto a falta de controle em relação aos estudantes, o que chamam de falta de domínio de sala”<sup>233</sup> e justifica esta percepção, dizendo:

Tinha a intenção de promover uma aula dialógica, que estimulasse os educandos a uma leitura crítica de mundo e à interpretação de textos. Contudo foi semelhante à transmissão de conhecimento, visto que a minha leitura parecia predominar e, quando menos esperava, me vi fazendo o mesmo que as professoras do ensino fundamental fizeram comigo. A maioria da turma estava agitada, não demonstrava interesse e irritava aqueles que estavam tentando participar da aula, causando transtornos. Nesse momento utilizei das metodologias convencionais para desenvolver o trabalho (...) o que não funcionou para eles aprenderem, atendeu apenas ao controle dos mesmos, que se viram obrigados a copiar tudo, quietinhos.<sup>234</sup>

Esse olhar para si, oportunizado pelo estágio, fez com que se percebesse “reproduzindo ações e metodologias baseadas em concepções bastante difundidas”.<sup>235</sup> A resposta “que a turma estava apresentando diante das propostas”<sup>236</sup> a colocou “frente a uma dinâmica de repensar o planejamento mudando ou adequando.”<sup>237</sup>

Na sequência de sua autoavaliação diz que estes acontecimentos “não significam o fracasso da experiência, mas que eles a levaram a estudos e reflexões acompanhadas de contínuas avaliações e autoavaliações de cada aula vivenciada”.<sup>238</sup> E diz que:

No decorrer do processo percebia que estava pensando os conteúdos pelas crianças e não e com elas; pude me colocar no lugar dos meus antigos professores, lembrando de quando ocupei a cadeira de aluna, ainda criança,

---

<sup>231</sup> JORTE. 2008, p. 34.

<sup>232</sup> Idem, p. 36.

<sup>233</sup> Idem, p. 52.

<sup>234</sup> Idem, p. 60.

<sup>235</sup> Idem, p. 62.

<sup>236</sup> Idem, p.63.

<sup>237</sup> Idem, ibidem.

<sup>238</sup> Idem, p. 64.

dos professores da universidade, da professora que adoeceu e pediu licença e daquela que nos apresentou a turma.<sup>239</sup>

### Jorte fala sobre sua aprendizagem com a Prática de Ensino, onde percebe

que a teoria tem relevância fundamental para contribuir com as concepções filosóficas, metodológicas e conhecimentos das políticas educacionais que podem ser construídas ou assimiladas pelo professor, para refletir em suas ações. Cabe ao professor a obrigação de estudar e pesquisar os conteúdos sistêmicos para o ensino/aprendizagem, não descartando a ação do educando e da escola nesse processo, e, de acordo com a sua concepção de planejamento, avaliação, metodologia, sociedade e cultura, ele responderá com atitudes frente à dinâmica em sala de aula.<sup>240</sup>

Após a autoavaliação ela chega a algumas conclusões sobre sua identidade profissional, sobre a pedagogia, sobre o ensino, enfim, ao final do curso e de seu trabalho apresenta as concepções formadas, suas crenças.

Entendo que a minha identidade profissional está em processo de formação, diferente de como imaginava, que ao findar este curso teria clareza da carreira que estou ingressando. Este curso me despertou para a consciência de que a única certeza que posso ter no momento é: teoria sem a prática, sem o exercício da função é vazia e a prática necessita de contínuas aprendizagens. (...)

Ter a Pedagogia é ter auxílio científico para desenvolver práticas de ensino coerentes com os objetivos de educação. Isso não significa menosprezar a arte de ensinar crianças, a qual tem a sua beleza singular quando surte efeito de aprendizagens significativas. A Pedagogia é a ciência que se ocupa em estudar quais as melhores maneiras para educar, considerando que a base para a formação da personalidade, do caráter, da cidadania, está diretamente relacionada à estruturação do pensamento e das competências.

A educação escolar não deve suprimir a criatividade individual e espontânea de cada um, ou tentar forçá-los a desenvolver criatividade; a educação que sonho é a que vai contribuir para que as pessoas passem por um processo de “lapidação” que revela o que ela tem de mais belo, então, a sociedade seria melhor.<sup>241</sup>

Em suas considerações finais, comenta sobre o processo de escrita do dossiê. Observa que “a apresentação pessoal, descrita no memorial revelou minha imaturidade com os conhecimentos científicos, e a inexperiência com esta profissão ao ingressar a universidade”<sup>242</sup> e que concluir o curso “representou a renovação da personalidade e a

---

<sup>239</sup> JORTE. 2008, p. 64.

<sup>240</sup> Idem, p. 74.

<sup>241</sup> Idem, p. 67-72.

<sup>242</sup> Idem, p. 73.

perseguição de um caminho novo”<sup>243</sup>, sendo que a escrita auxiliou na aquisição desta nova postura.

A efetivação do dossiê me impôs a necessidade de selecionar os conteúdos e de extrair o que condizia com a minha inclusão no curso de Pedagogia, quais as relações dele com as minhas leituras, e, além de tudo, exigiu a capacidade de síntese; tais fatores me colocaram diante de um desafio, haja vista a leitura que parecia maçante. Porém, foi através dessa leitura (...) que houve um despertar da mente para refletir sobre a Identidade Docente, e assim surgiu a motivação para encarar a profissão com toda a garra necessária.

As experiências proporcionadas pela Prática de Ensino e pela escrita do dossiê efetivaram-se em vivências significativas que a auxiliaram na elaboração e construção dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso; são nestes dois momentos que a visão geral do curso e de si é possibilitada, e são nestes dois momentos também que Jorte declara que teoria e prática se unem em sua formação e proporcionam uma aprendizagem mais significativa.

Ao finalizar seu dossiê, Jorte demonstra que estas vivências formativas encaminharam-na à docência, portanto ao final do curso tornara-se professora.

#### **4.4 “DOSSIÊ”**

Os caminhos percorridos por Juscilaine Lombardi Siqueira

Juscilaine Lombardi Siqueira (nesta escuta referida como Siqueira), nasceu aos sete de maio de 1986, em Ariquemes, no estado de Rondônia. No ano de 1992, nessa mesma cidade, ingressou no antigo prezinho e seus pais ingressaram no magistério, ambos são professores. Em 1994 mudou-se para Várzea Grande, Mato Grosso. Relata que nos oito primeiros anos escolares sua formação foi tradicional. Fez o primeiro ano do Ensino Médio na escola Júlio Müller (essa escola foi a única que a autora citou o nome). Estudou o segundo e terceiro ano do Ensino Médio em outra escola, concluindo-o no ano de 2003. No ano seguinte ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso e o terminou no ano de 2008.

Siqueira não atribui título específico ao seu trabalho de conclusão de curso, identificando-o somente de Dossiê. Estrutura seu texto com as seguintes partes: a)

---

<sup>243</sup> JORTE. 2008, p. 43.

História e memória de vida escolar; b) O curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação docente; c) Prática de Ensino - Reflexão sobre a prática de ensino e a formação do educador, e e) Considerações finais.

Siqueira inicia sua narrativa situando o significado do dossiê, dizendo:

Este documento é uma exigência da proposta curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o mesmo viabilizou elementos que possibilitaram analisar criticamente minha formação, bem como as transformações ocorridas no decorrer de toda minha vida estudantil.<sup>244</sup>

Na sequência de sua fala demonstra que a escrita do dossiê teve um papel relevante em sua formação:

Escrever sobre minhas memórias, recordações da vida escolar e acadêmica é um grande desafio, deparo-me com momentos de aprendizagem, reflexão, renúncia, frustração, alegria e quebra de paradigmas. Digo também, que a própria construção do dossiê, se constituiu um momento ímpar em minha formação, no que se refere à autoavaliação e à reflexão que me foi possível exercitar.<sup>245</sup>

Siqueira declara que a escrita do dossiê possibilitou a análise crítica de sua formação por meio da reflexão e da autoavaliação. A proposta do dossiê é voltar a atenção ao vivido durante todo o processo de formação e percorrido desde a infância até o término do curso de Pedagogia, revendo-se e atribuindo novo significado ao vivido. Siqueira mostra em sua narrativa que a escrita do dossiê atingiu esse objetivo, não sendo somente uma descrição do processo vivido, mas um momento de autoformação, e é isso que a autora narra a seguir:

Apesar de muitos não gostarem de olhar para trás, há momentos em nossa vida que a situação em que nos encontramos somente tem sentido e significado quando assim o fazemos, somente tem sentido quando temos uma história e fazemos parte da história global do universo. Nessa direção o momento se faz dotar de importância vital, por resgatar nossa história enquanto cidadão em formação. É um exercício gratificante, principalmente quando chegamos ao “final” de uma etapa de nossa vida, digo final em termos de momento, pois um educador jamais chega ao final de sua formação, sabemos que a mesma é dinâmica e contínua. Não se constitui um estranhamento quando retomamos um “resgate reflexivo” de nossa vida e nos surpreendemos com proposições e considerações que não tínhamos percebido antes. O momento de resgate e reflexão na vida acadêmica é um momento ímpar. É quando podemos perceber o caminho que trilhamos até então, e o que é talvez melhor, quando podemos ter parâmetros para visualizar nossa prática futura.<sup>246</sup>

---

<sup>244</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 8.

<sup>245</sup> Idem, p. 9.

<sup>246</sup> Idem, ibidem.

Para Nietzsche, sábio é aquele que se dá a conhecer em suas próprias vivências, analisando-as profundamente, de forma sistemática, agregando a elas novas perspectivas, e isso é o que nos leva ao conhecimento. A reflexão sobre as vivências da formação obtida mostra que Siqueira realiza esse movimento, pois sua reflexão permitiu que percebesse o caminho por ela trilhado e criasse parâmetros para sua atuação futura. Ao analisar e escrever suas vivências formativas, a aluna agrega novos conhecimentos que a levam a uma reconfiguração de sua formação e declara como ímpar esse momento de escrita.

Nessa reflexão realizada ela percebe com clareza a formação como processual e contínua, diz rever através dela os próprios conceitos, permitindo-se refazê-los. Pode-se verificar essa afirmação na parte a seguir de sua narrativa:

A construção de um pensar, e agir pedagógico, em geral vai acontecendo paulatinamente, à medida em que percorremos uma vida ou um viver acadêmico constituído de teorias e práticas. É gratificante parar às vezes e rever nossos conceitos, que mais se configuram como preconceitos, e poder refazê-los num pensar livre e autônomo. Poder olhar para o passado e perceber que crescemos e que uma nova perspectiva de vida está diante de nós e nos sentimos “prontos” para mergulhar de cabeça diante do desafio. Penso que isto é uma das maiores e mais gratificantes recompensas na vida acadêmica – poder construir uma visão clara de futuro no qual nos vislumbramos embrenhados, envolvidos, participando da construção e renovação de uma sociedade ativa, crítica e justa.  
(...) Nossa formação não acontece num passe de mágica. Nossa existência enquanto cidadão educador, consciente e crítico foi e está sendo construída e constituída no contínuo decorrer de nossa existência.<sup>247</sup>

Ao observar-se Siqueira se vê como participante do processo do qual faz parte; portanto, ao passar pelo processo integra-se a ele e se envolve. Identifico em seu texto que o processo formativo pelo qual a autora passou durante o curso de Pedagogia foi reflexivo e crítico, pois os conceitos foram sendo reconsiderados e reformulados à medida que o curso transcorria. A seguinte parte de sua narrativa mostra seu processo formativo:

Lendo Descartes aprendi a duvidar das “verdades” que a mim foram impostas, compreendi que não há verdade pura e universal e que este é um conceito subjetivo. Na faculdade de Pedagogia, apaixonei-me por vários autores, mas também os neguei quando conheci outros que os superavam.<sup>248</sup>

---

<sup>247</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 9, 12.

<sup>248</sup> Idem, p. 10.

Sobre seu ingresso na vida escolar, declara ter sido algo que a marcou de maneira positiva e que a influenciou em sua escolha profissional. Pode-se verificar isso no seguinte relato:

No ano de 1992 meus pais decidiram retornar à escola e cursar o magistério e eu, é claro, o prezinho. Estudávamos no mesmo prédio, como gostava de ir à escola, era tudo tão novo e mágico. Começava a descobrir um mundo novo, o das letras. Estava muito emocionada e empolgada com a escola, tudo era novidade. Todos os dias ao retornar para casa com meus pais, fazia um resumo da aula, adorava relatar os acontecimentos e sempre fantasiava algumas situações.

Nesse mesmo ano mamãe começou a trabalhar como professora para o município, ela alfabetizava jovens; acompanhei-a durante todo o ano letivo, adorava assistir e participar das aulas. Considero minha participação nas aulas que mamãe ministrava como a gênese do amor e opção por educação; desde então cultivo o sonho de ser professora. (...) a minha história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que tenho a respeito de mim, assim como para a compreensão das minhas aptidões e o juízo de valores acerca das profissões.<sup>249</sup>

Siqueira mostra nessa parte de sua narrativa que sua opção pela docência se esboça desde a infância, tendo sido influenciada por seus pais de forma geral e mais especificamente pela vivência de ter sua mãe como docente. O que pode indicar a forte presença dos fatores psicológicos e afetivos nas escolhas pessoais, incluindo a escolha profissional.

Na sequência do relato fala sobre a mudança de estado e, portanto, de escola, declarando essa mudança como uma vivência que a marcou profundamente. Sobre isso ela diz:

Voltando à escola, meus pais foram novamente transferidos de estado, iríamos morar agora no Mato Grosso em Várzea Grande. Que choque cultural recebi, mudar de uma pequena cidade para uma grande; isso dificultou um pouco meu desenvolvimento na escola, em meu primeiro dia de aula não estava muito entusiasmada, pois estava acostumada com a rotina de cidade pequena, sem falar que não tinha nenhum amigo. A escola era um universo novo, para uma pessoa nova, não entendendo o presente e sem saber da existência de um futuro; isso, para mim, investida de uma inocência “adâmica”; ali, sem saber o que fazer, ou como fazer. Eu era algo parecido como um filhote de pássaro que acaba de ser empurrado para fora do ninho por sua mãe. Na realidade sentia-me muito só. Apesar de ter ocorrido há 14 anos, ainda sinto a mesma emoção daquele dia.<sup>250</sup>

Ao olhar para sua trajetória Siqueira, agora como pedagoga, passa a identificar suas vivências com as das crianças e aborda novamente a importância que a reflexão e a

---

<sup>249</sup>, SIQUEIRA. 2008, p. 11.

<sup>250</sup> Idem, ibidem.

escrita têm para ela, dizendo:

Penso que refletir sobre nossa vida escolar nos aproxima das crianças com as quais trabalhamos pedagogicamente. É o momento em que voltamos à nossa infância e sentimos novamente as emoções que tomavam conta dos nossos corpos e nos revelavam um mundo mágico, o mundo onde tudo é possível através da imaginação.<sup>251</sup>

Ao falar sobre sua formação inicial ela explicita as características da educação que teve, tece críticas e, na sequência, comenta sobre as dificuldades que este tipo de educação lhe acarretou. Siqueira narra o seguinte:

Minha formação nos oito primeiros anos escolares foi bem tradicional, rememoro que fui alfabetizada através das cartilhas, não recorro o nome da que utilizei, mas esta cartilha como várias outras incentivava o mecanismo de repetição.

Os textos não possuem nem uma proximidade com a realidade da criança. Eles são os mesmos para educando, tanto da cidade, quanto do interior, independente da região do país, tendo por objetivo apenas a fixação das sílabas. Assim sendo: tem-se uma palavra-chave com uma família silábica que deriva novas palavras formando várias frases, ficando o pensar muito restrito.

Como foi grande a dificuldade para aprender a ler e escrever. Trocava o “p” pelo “b”, o “c” pelo “g”, “comia” algumas letras, era uma dificuldade. Lembro-me como era humilhada na escola por causa desta dificuldade, as demais crianças riam de mim porque escrevia “bacaciao”, “picigleta”, e assim vai... A professora nunca aliviou minha dor quanto aos deboches, aliás, fazia questão de anunciar cada erro cometido à classe. Sentia-me marginalizada e excluída em sala de aula.

(...) As aulas eram dadas de forma expositiva, dava-se ênfase aos exercícios visando a repetição de conceitos, a memorização e as avaliações eram feitas através de provas orais e escritas. Dessa forma, era complicada a superação da minha dificuldade com a escrita, e infelizmente esta me acompanhou por muitos anos; ainda no segundo grau escrevia algumas palavras trocadas, eram raras, mas ocorriam. Esse déficit só foi superado através de muitas leituras e a prática da escrita no dia a dia.<sup>252</sup>

Ao escrever sobre suas dificuldades relaciona-as também à postura dos professores, tanto no trecho acima quanto na continuação de sua narrativa:

As aulas de matemática também não foram muito fáceis, recordo com tristeza o primeiro dia de aula desta disciplina: Numeral. A professora era a mesma da disciplina de português; ela iniciou a aula dizendo: \_ “matemática não é para todos, e nem todos conseguem aprendê-la, não é para todos”. Confesso ter ficado meio assustada, afinal, que bicho era esse? Desde então, tive também dificuldade para aprender matemática e sempre “aprendi” na base da *decoreba*, menos a tabuada, pois essa sempre foi meu pesadelo, conseguia tirar boas notas, mas depois de algum tempo não me lembrava de

<sup>251</sup> SIQUEIRA. 2008 p.11-2.

<sup>252</sup> Idem, p. 12-3.

mais nada.<sup>253</sup>

Siqueira aponta em seu texto que os professores que teve contribuíram para as suas dificuldades de aprendizagem e associa a atuação de seus professores ao tipo de educação que recebeu durante sua formação. Sobre isso, diz:

Fundamentada na teoria empirista, considero que como aluna era considerada como um ser passivo e receptivo, pronta para receber conhecimentos, sem o direito de questionar ou participar de qualquer manifestação que questionasse a verdade absoluta do professor, que reinava como “autoridade máxima” e exigia a atitude receptiva dos alunos, impedindo qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula.<sup>254</sup>

Na sequência da narrativa ela introduz suas concepções sobre o professor, sua atuação docente e o papel da escola:

É papel do professor e da escola auxiliar o aluno a desenvolver capacidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, a construir e produzir conhecimentos. Por outro lado, há professores que, por medo, ignorância ou arrogância, não conseguem ter um bom relacionamento com os alunos e deixam de lado a aprendizagem afetiva, colocando em prática somente a pedagogia tradicional, na qual o aluno é visto como uma folha em branco, pronta para ser preenchida pelo digníssimo professor "sabichão". Nesse método, não há trocas. Não há críticas. Não há crescimento. Há plateia. Há ouvintes.

O professor deve funcionar como um facilitador no acesso às informações. Deve funcionar como um bom amigo que auxilia o sujeito a conhecer o mundo e seus problemas, seus fatos, suas injustiças e suas solidariedades, de forma que o aluno possa caminhar com liberdade de expressão e, conseqüentemente, de ação. Em contrapartida, o aluno deve respeitar o espaço escolar e valorizar o professor, sabendo aproveitar a magia do momento, o encantamento do aprender-ensinar-aprender. Portanto, para mim, o professor é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. Porém, não se trata aqui daquele ensinar passivo, mas do ensinar ativo no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente.

Em última instância, é preciso ficar evidente que o professor é o formador e como tal precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação. REGO (2001) nos mostra que os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde haja espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia e possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não seja tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.<sup>255</sup>

---

<sup>253</sup> SIQUEIRA. 2008, p.13.

<sup>254</sup> Idem, ibidem.

<sup>255</sup> Idem, p. 13-5.

Infiro que as vivências que Siqueira teve como aluna, tendo sido formada nos anos iniciais por uma educação tradicional, marcou sua crença e concepção de professor, sendo que os professores que teve serviram de base para o que ela não acredita ser um bom professor. Seguindo sua narrativa, faz um breve comentário sobre as vivências que a marcaram no Ensino Médio e mantém nessa parte da narrativa a apresentação de suas dificuldades associadas aos professores que teve:

No segundo grau, deparei-me com obstáculos maiores e minhas notas já não eram tão boas. No primeiro ano estudei na escola “Júlio Müller” e meu professor chamava-se Marcos; com ele aprendi a ler e entender muitas fórmulas e minhas notas eram acima de 8.00. Mas, por motivos maiores, precisei mudar de turno e conseqüentemente de escola. Meu professor de matemática agora era outro e este era chamado de Zezé (o nome verdadeiro não sei até hoje). Este de agora era muito “terrorista”, muito tradicional, recordo com tristeza e raiva das aulas dele.

As provas que ele aplicava sempre valiam mais que dez, chegando a valer até mesmo dezesseis pontos, isto porque sempre no final das provas havia algumas charadas que não tinham relação alguma com o conteúdo e muito menos com a disciplina, estas serviam para nos “ajudar” a obter média. Estudei o 2º e 3º ano com ele e sempre dependi das charadas.<sup>256</sup>

Nesse ponto da narrativa Siqueira fala sobre seu ingresso no curso de Pedagogia e os motivos que a levaram a esta escolha:

Concluí o Ensino Médio no ano de 2003, e neste mesmo ano prestei vestibular para Pedagogia na UFMT, e em 2004 ingressei na Universidade. Optei pelo curso de Pedagogia por saber que este ampliaria meus conhecimentos. Conhecimentos estes que eram tão limitados e eu almejava ampliar minha visão de mundo. E mais, na adolescência queria muito ser professora, e quero dizer que tenho muita admiração e respeito por todos que escolheram este caminho, principalmente por aqueles que não matam os sonhos das crianças, mas que dão condições para que eles sonhem cada vez mais alto.<sup>257</sup>

Ao descrever os motivos de sua escolha ela permite que se ouça também suas críticas à educação pela qual passou, além de reforçar que sua escolha funda-se sobre fatores afetivos – ser professor é algo que lhe inspira respeito e admiração. Busca no curso ampliar conhecimentos e sua visão de mundo, esses são os objetivos que declara ter ao ingressar na Pedagogia; o ser professora vem em segundo plano e isso reflete no que objetiva ao final da graduação. A autora declara que ao concluir o curso de Pedagogia não mais objetiva a sala de aula, e sobre isso diz:

---

<sup>256</sup> SIQUEIRA. 2008, p.15.

<sup>257</sup> Idem, *ibidem*.

Hoje, meu sonho não é assumir uma sala de aula para crianças, mas gostaria muito de me especializar ou fazer mestrado com o foco voltado em educação infantil, com a finalidade de ajudar aqueles que, como eu, tiveram uma educação fragmentada, que foram excluídos em sala de aula.<sup>258</sup>

Siqueira mostra neste relato que sua direção não é mais a docência e demonstra que no decorrer do curso encontrou outros caminhos dentro da Pedagogia, além dos que levam à sala de aula, mas que permitem a ampliação de seus conhecimentos e de sua visão de mundo. No segundo capítulo do seu dossiê, intitulado de *O curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação docente*, diz:

Posso afirmar que um dos pontos mais fascinantes do curso de Pedagogia está relacionado às teorias do conhecimento. Durante toda existência humana muito se tem feito a fim de que o ensino-aprendizagem aconteça de forma tal, que haja um desenvolvimento humano no sentido de que o indivíduo consiga assimilar como acontece, ou se processa o conhecimento no ser humano. A influência e a participação de inumeráveis filósofos, antropólogos, sociólogos, cientistas e educadores nas teorias do conhecimento é inquestionável.<sup>259</sup>

A seguir ela comenta sobre as contribuições de cada disciplina para a sua formação profissional e pessoal. Por sua narrativa percebo que todas as disciplinas tiveram papel relevante em sua formação, porém não citarei o que ela narra sobre cada disciplina, mas as partes em que escreve com mais ênfase. Como a seguinte fala:

Foi no módulo de Filosofia da Educação o começo da minha transformação; eu possuía o que Paulo Freire chama de curiosidade ingênua, pois segundo o referido estudioso, “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. (1999, p. 34).

Vi minha entrada na universidade como um momento de sonhos, incertezas e crise. Estava ansiosa para ver de perto este mundo que sempre pareceu tão distante do meu alcance. No primeiro momento tudo me era estranho, não conseguia entender o porquê de estudar certos conceitos que, até aquele momento, não me diziam nada. Eu não conseguia me ver como sujeito ativo e participante, minha postura de alienação era tão grande que dificultava a visão. Sempre pensei em sociedade como algo externo, distante, de repente descobri que fazia parte da mesma e como tal podia opinar, agir e transformar.

Isto era algo difícil de ser assimilado por mim, que vim de uma formação, até aquele momento, autoritária e tradicional. Fui educada para ouvir e calar. Aprendi que não adiantava reclamar, porque as coisas eram assim mesmo. Agora me via diante de uma nova realidade.

As disciplinas do Primeiro Núcleo são fundamentais, e nele se estuda muitos conceitos e teorias, pois são essas disciplinas que irão dar suporte para todas

<sup>258</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 15.

<sup>259</sup> Idem, p. 16.

as outras disciplinas.

Foram discutidos conceitos como: ética, ideologia, entre outros. Este módulo foi muito marcante, foi como se caísse uma venda dos meus olhos, eu agora via coisas que nunca havia visto antes. Passei a perceber a mim mesma de uma forma como nunca havia imaginado, descobri que era possível transformar a sociedade, pois eu estava sendo transformada, e se eu faço parte da mesma ela também passou por transformações. Passei a refletir sobre os fatos, acontecimentos e a me questionar em que eu estava contribuindo para mudanças. A cada novo conhecimento aumentava minha curiosidade e as possibilidades de reflexão.

Percebi que como educadora meu trabalho não poderia ser como de transmissora de conhecimentos. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1999, p. 25).

Isto só se concretiza como uma nova postura pedagógica, que rompe com o paradigma da escola tradicional. Para mim, que não estava acostumada a expressar minhas ideias, não fazia a menor diferença. Agora descobria que o educando deveria ser valorizado e que: “... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1999, p. 25).

Não podia imaginar minha professora da primeira série ouvindo isto e menos ainda aprendendo alguma coisa comigo. Isto foi ficando cada vez mais claro à medida que estudava Filosofia da Educação.<sup>260</sup>

Isso indica que Siqueira ao ingressar para o curso de Pedagogia, e cursar a disciplina de Filosofia, começa a perceber-se de forma diferente em relação ao processo de formação ao qual integra e traça um paralelo entre a aluna que foi durante sua formação no Ensino Fundamental e Médio com a aluna que na graduação se tornou; percebe que faz parte do processo ativamente e diferencia a formação tradicional da formação recebida na graduação. A autora declara que foi durante este módulo que ela começou a reformular seu conceito de aluno e professor, e onde começou sua “transformação”<sup>261</sup>.

Outros dois módulos do primeiro núcleo são citados com ênfase, o de Antropologia e o de Psicologia, sobre esses ela diz:

A influência e marca deste módulo foi perceptível em mim, pois é necessário que o educador tenha uma relação com seus alunos, relação essa que não seja preconceituosa. A Antropologia da Educação oferece subsídios para que tal não venha acontecer em sala de aula e nada impeça que a relação professor/aluno aconteça de forma a cooperar para que o processo ensino/aprendizagem se estabeleça.

Vejo a Psicologia da Educação como um módulo que contribuiu, e muito, em minha formação profissional. Parece-me impossível entrar em uma sala de aula sem conhecer um pouco da constituição humana e como se concretiza o processo ensino/aprendizagem na criança.<sup>262</sup>

A seguir Siqueira fala dos conceitos que foram mais trabalhados em sua

<sup>260</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 19-20.

<sup>261</sup> Idem, p. 19.

<sup>262</sup> Idem, p. 18.

formação e que ao estudar tais conceitos pôde criar parâmetros para atuar como pedagoga, conceitos que a fizeram enxergar com mais clareza o tipo de educação em que foi formada, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e que, portanto, auxiliaram na construção de concepções, crenças e valores relacionados à sua formação. Sobre esse tema, diz:

Apesar de termos discorrido sobre várias correntes epistemológicas, o racionalismo, o empirismo, e o interacionismo foram as mais discutidas e tratadas no decorrer do curso, por serem as principais.

A corrente epistemológica racionalista rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade e defende a razão pura como fonte ou meio de atingir a verdade. Os racionalistas também afirmam que os nossos sentidos não são confiáveis, podemos ser enganados através de ilusões, logo estaríamos confiando em uma verdade irreal. A partir dessa corrente pedagógica, acredita-se que o conhecimento humano já é programado na sua herança genética, basta um mínimo de esforço para que a criança se desenvolva fisicamente e aprenda a engatinhar, andar, correr, etc. Assim também se dá o conhecimento teórico, tudo está previsto. Quando indagados sobre a gênese dessas capacidades da razão, os racionalistas afirmam que certos conhecimentos são inatos e que desabroçam em função da maturidade. (...) Nessa perspectiva, quando uma pessoa nasce já vem estabelecido em sua cadeia genética que ele vai ser um indivíduo inteligente ou não inteligente, isto já está determinado. Assim sendo, uns nascem para aprender mais facilmente e outros não nasceram para aprender com facilidade. Nesse caso, se fracassam na escola, o fracasso é unicamente de sua inteira responsabilidade.

Vi por tantos anos o fracasso escolar sendo tratado como se a responsabilidade fosse totalmente do aluno, da posição divulgada de que “este aluno é burro”, “para este aluno não tem jeito”. São conceitos assim que escondem nas entrelinhas um entendimento apriorista de como se processa o conhecimento humano. Percebo aqui o quanto este conhecimento, ou a formação do educador, delinearão o destino de sua prática pedagógica, bem como a influência que incidirá sobre seus educandos. Teremos como resultado um processo que inevitavelmente caminhará para o fracasso, tanto para o educador quanto para o educando. Obviamente que este aluno vai acabar marginalizado, ou inferiorizado. Principalmente porque aceitará o fato de que não tem condições para superar as dificuldades que se sobrepõem em seu caminho.

Já convivi e conversei com pais e com professores que comungam com essa visão apriorista, e sempre ouço: “é natural que alguns aprendam e outros não, afinal existe um desnível intelectual, nem todos têm condição de aprender”, ou “ele é muito novo, com o tempo começa a aprender” e os pais dizem: “ele sempre foi assim, lerdo, agora, seu irmão sim, nasceu inteligente”. Um entendimento de como se dá ou acontece o processo ensino-aprendizagem é uma questão muito importante para o pedagogo.

Na concepção Empirista, por exemplo, o conhecimento humano se dá, ou acontece, por meio de experiências sensoriais e isto do exterior para o interior; o aluno é visto e tratado como uma “folha em branco”, uma “tábula rasa”. Para o empirismo não temos nada dentro de nosso cérebro que não tenha sido experienciado pelos sentidos (...). Na medida em que o sujeito cresce, os conhecimentos vão sendo impressos. Esta maneira de conceber o conhecimento veio a influenciar a educação, através de suas diversas teorias e práticas pedagógicas.

Quando penso em minha formação, lembro-me perfeitamente da tabuada que era decorada, das perguntas repetidas, das cópias que se repetiam constantemente, e por que não dizer do condicionamento, (behaviorismo),

que impregnava toda a prática educativa em sala de aula. A ação deste professor não é gratuita, ela está legitimada, ou fundada, teórica e praticamente por uma epistemologia na qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto, ou meio físico e social. Na prática do tipo de aprendizagem repetitiva, onde o aluno deve aprender tudo pronto e acabado em sua forma final, não se fazem necessários a compreensão e o significado, bastando ao aluno reproduzir os ditos conhecimentos quando solicitado sobre a aprendizagem repetitiva.

O entendimento quanto à prática do empirismo é para mim de fundamental importância, primeiro porque fui alfabetizada da quinta série até a oitava e ensino médio, e a epistemologia empirista esteve presente em toda prática educativa. Por isso, a necessidade de conhecer sua fundamentação e reconhecendo que sua prática já está cristalizada nas escolas, penso que se faz necessário modificá-la na perspectiva de outro modelo educacional que responda às exigências históricas e sociais vigentes no nosso país.

No meu entendimento, o interacionismo, voltado para a educação, funciona quando o professor entra na sala de aula, entrega vários tipos de materiais para seus alunos, permite que eles toquem, mexam, conversem e opinem. Permite que os alunos façam uma relação do material com suas vidas, assimilem. Posicionando-se como professor que sabe, ou que já tem algum tipo de conhecimento já construído, faz perguntas, questiona seus alunos e considera suas respostas. Não trata seus alunos como uma tábula rasa, um papel em branco e nem acredita que somente as experiências sensoriais farão com que seus alunos aprendam. O professor acredita que tudo que o aluno vivenciou até o momento de sua iniciação na vida escolar não deve ser desprezado, ignorado. O andar, o falar, chorar, etc., indica uma atividade de aprendizagem contínua e constante; estas coisas aconteceram antes da criança conviver no contexto escolar.<sup>263</sup>

Ao escrever sobre esses conceitos, Siqueira vai tecendo sua compreensão do papel do professor e do aluno em cada uma das linhas teóricas que menciona, portanto considere relevante trazer essa parte do seu texto na íntegra, pois ele mostra como a autora construiu seu conhecimento e sua forma de situar a Educação dentro das linhas teóricas por ela estudadas. Com sua fala é possível identificar que a linha que ela adota é a do interacionismo, pois é dentro dessa linha que encontro a concepção que Siqueira tem de professor, de aluno e de Educação.

Na sequência de sua narrativa, Siqueira passa a falar sobre o segundo núcleo e as disciplinas que o compõem.

O 2º Núcleo de Estudo aprofunda princípios epistemológicos e metodológicos básicos das ciências que compõem o currículo das Séries Iniciais e das relações entre cognição, produção do conhecimento e ensino (sob o aspecto epistemológico, sócio-histórico e antropológico).<sup>264</sup>

A autora constrói seu texto comentando sobre a Educação para, em seguida, situar as disciplinas que teve no segundo módulo; são comentários interessantes e bem

---

<sup>263</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 21-3.

<sup>264</sup> Idem, p.32.

fundamentados, porém, apesar de demonstrar suas concepções, ela fala sobre as disciplinas de forma generalizada, assim não escuto nessa parte de sua narrativa vivências significativas relacionadas aos módulos cursados no segundo núcleo.

Sobre o terceiro núcleo, ela diz:

O 3º Núcleo de Estudos trabalha a globalidade do processo curricular das Séries Iniciais, desenvolvendo competências e habilidades para conceber e construir projetos de ensino no contexto do projeto político-pedagógico da escola.

As disciplinas desse núcleo Política e Planejamento da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Currículo nas Séries Iniciais, Organizando Trabalho na Escola, são trabalhadas numa mesma perspectiva. Oferecem uma visão da escola em sua totalidade e possibilitam perceber a escola como espaço de lutas e desafios, pois ela cria e reproduz algumas regras e valores dos sujeitos nela envolvidos. Um momento do curso que se configurou, também, como muito importante, foi meu encontro com as disciplinas deste núcleo.

Não adianta conhecer a complexidade dos conteúdos que cooperam na desmistificação do processo ensino/aprendizagem e não conhecer os meandros complexos que viabilizam o funcionamento da escola.

Quando somos apenas espectadores no processo escolar, tudo parece muito simples e muitas vezes prevalece o senso comum em nossa leitura. Penso agora o quanto fui alienada e a quantia de pessoas, pais, filhos alunos e até professores, que por sua ausência cooperam com a inviabilização do processo educacional.<sup>265</sup>

O terceiro núcleo, portanto, permite que Siqueira compreenda a Educação dentro de um contexto e que ela se dá em um conjunto e não somente de maneira individualizada; passa a compreender com maior clareza o funcionamento do processo educacional, porém percebe-se dentro desse processo ao dizer: “Penso agora o quanto fui alienada”, o que indica que houve uma mudança na forma de pensar seu julgamento.

Na sequência de sua narrativa, Siqueira fala sobre sua experiência em sala de aula no período do estágio:

Porém estar em sala de aula e vivenciar o encaminhamento ou o exercício do planejamento proposto no plano de ensino foi muito mais complexo, pois nos deparamos com outra realidade – alunos alienados, sem estímulos para pensar e buscar respostas, vitimados por um modelo burocrático não funcional. Além disso, professores autoritários que buscam a disciplina e um comportamento desejável a qualquer preço, reproduzindo os interesses de dominação e exploração. Percebi, na prática, uma organização completamente diferente da que foi propugnada na observação.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola (pode-se falar também da cultura da

---

<sup>265</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 32-3.

família, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais.

Constatei que a escola cria, reproduz regras e valores dos sujeitos nelas envolvidos. Também encontrei alguns professores e administradores que se esforçam para transformar a realidade mas, sem estímulo, acabam sozinhos. (...) A escola pode reinterpretar uma cultura e transformar a realidade, formando seus alunos com autonomia para atuar criticamente na sociedade. Quando isso não acontece, ela se torna reprodutora das desigualdades sociais.<sup>266</sup>

É possível perceber na fala de Siqueira que a experiência em sala de aula foi uma vivência que lhe marcou; ela passou pela sala de aula, teceu suas críticas quanto ao funcionamento da escola e quanto à dificuldade em atuar – da forma como ela concebe ser a melhor atuação de um professor –, e infiro que essa seja uma forte razão para que ao final do curso não mais objetive a sala de aula.

Na terceira parte de seu texto, intitulada *A Prática de Ensino*, Siqueira apresenta vivências formativas relevantes, relacionadas a esta temática. Inicia este capítulo dizendo:

A Prática de Ensino foi um assunto amplamente discutido no quarto ano de Pedagogia, o que possibilitou um melhor entendimento das relações professor/aluno, bem como do processo ensino/aprendizagem. Através das leituras e reflexões, percebi como a visão que tinha acerca da Prática de Ensino foi sendo construída e se modificando ao longo do curso. (...) Logo, o entendimento que tinha que o estágio aconteceria somente no quarto ano, foi modificado, pois os seminários, as pesquisas nas escolas, aulas de campo e tantos outros, são entendidos como Prática de Ensino, e esta é concebida como um eixo que passa por todas as disciplinas.

No entanto, só pude realmente conceber a prática dessa forma e chegar a esta conclusão com as leituras e debates realizados durante a disciplina "Prática de Ensino".<sup>267</sup>

Com essa fala, Siqueira demonstra que sua concepção acerca da prática foi alterada no último ano de sua graduação, no módulo de Prática de Ensino. Apesar de tê-la construído processualmente ao longo do curso, compreendia a prática associada ao estágio, e só a concebeu como “um eixo que passa por todas as disciplinas” ao final do curso. Em seguida ela faz uma “reflexão sobre a prática de ensino e a formação do educador”<sup>268</sup>. Sobre isso diz:

Não se pode pensar em reflexão da prática sem fazer referência à teoria, pois uma integra a outra. (...) Também se faz necessário nos

<sup>266</sup> SIQUEIRA, 2008, p. 33-4.

<sup>267</sup> Idem, p. 36.

<sup>268</sup> Idem, p.38.

compreendermos nesse processo histórico e buscar possibilidades de transformação. Às vezes temos dificuldade de perceber nossa inclusão nesse processo, a Prática de Ensino ajuda a entender que já estamos nele. A teoria é o que nos dá sustentação para estarmos sempre refletindo nossa prática, pois ambas coexistem no processo ensino/aprendizagem. (...) Percebo assim a necessidade não apenas da prática, mas também da reflexão sobre ela, neste sentido a teoria também nos habilita a uma reflexão crítica com embasamento, pois teoria e prática são indissociáveis.<sup>269</sup>

Acrescenta em sua narrativa outro ponto que considera importante além da reflexão, que é o registro, considerando-o como instrumento necessário e indispensável ao professor reflexivo e, portanto, à reflexão.

A prática de ensino não pode ser vista apenas como uma aproximação dos futuros professores com a realidade escolar, ou como um momento de observação, ela deve ser concebida como “ação-reflexão”. (...) É nesta busca constante de construção de si mesmo que o registro aparece como instrumento de apoio necessário ao professor reflexivo, pois durante a prática podemos deparar com situações que não foram planejadas, mas que são importantes para a construção do conhecimento dos alunos e do professor. Somente será possível uma reflexão se o uso do registro estiver presente em nossa prática, nem sempre é possível mudar o planejamento no momento da prática. Podemos rever algumas ações a serem consideradas na continuação do planejamento.<sup>270</sup>

Siqueira, na continuação de sua narrativa, fala novamente sobre a sua experiência no estágio, e diz:

Com o planejamento construído, depois de recorrer aos textos e atividades estudadas nas metodologias de ensino e a revisão dos conteúdos que seriam ministrados em sala (sabia que teria que estudar, mas nunca imaginei que seria tanto), partimos para a então prática de ensino.<sup>271</sup>

Essa última parte de sua frase mostra a fragilidade do conceito de prática de ensino ainda recém-concebido para Siqueira. Nesse ponto de sua narrativa ela relaciona a prática de ensino com a atuação docente em sala de aula e a separa da elaboração do planejamento, os estudos realizados e as atividades selecionadas, como se estas não fizessem parte da prática – tanto que finaliza sua frase dizendo: “partimos para a então prática de ensino”.

Na continuação de sua fala, apresenta os problemas enfrentados durante o período do estágio.

---

<sup>269</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 38, 40.

<sup>270</sup> Idem, p.40.

<sup>271</sup> Idem, ibidem.

No estágio me deparei com alguns problemas não previstos no planejamento. Um deles foi o fato de alguns alunos não saberem ler, estando na 3ª série, isto me causou estranheza e preocupação, pois eles copiavam, mas não liam nenhuma palavra que registravam no caderno. Registre o fato e depois de muita reflexão procurei organizar uma forma de intervir naquela realidade.

Observei que minha pretensão seria barrada pelo fator “tempo”, que não estava a meu favor pois contava apenas com nove dias. Porém, não podendo, como educadora comprometida, fechar os olhos diante da situação, fui em busca de leituras como CAGLIARI e FREIRE, e descobri que a causa do problema estava na forma como foram alfabetizados. Não há como diagnosticar o momento em que essas crianças se perderam da alfabetização, mas podemos afirmar que as mesmas estão excluídas em sala de aula e que a cada dia seus problemas se agravam mais. A alfabetização que poderia e deveria ser um processo de construção de conhecimentos, simplesmente não ocorreu.<sup>272</sup>

Após a identificação dos problemas, ela aponta como atuou junto às suas colegas de estágio, demonstrando a forma como essa vivência refletiu sobre si.

Consciente de minhas limitações, mas com muita vontade de dar o primeiro passo para a transformação da realidade dos pequenos que não sabiam ler, preparei alguns materiais para a minha segunda e terceira aula – que seriam de português –, tais como “jogos de letras”, “ditado de gravuras”, “criando uma propaganda”, “ditado relâmpago”, entre outras. Minhas colegas e eu fizemos um trabalho diferenciado a fim de despertar o interesse e fazer com que eles se sentissem capazes de aprender a ler. O sentimento de incapacidade cresce cada vez mais em crianças que se encontram em uma idade que já deveriam estar alfabetizadas e não estão por motivos vários.

Esses momentos na sala de aula possibilitaram uma melhor compreensão da dinâmica escolar e da realidade educacional, o posicionamento do educador quanto às escolas públicas e privadas rebaixando uma e exaltando a outra, respectivamente, mostra o desconhecimento das possibilidades de superação destas posições opostas, construindo uma nova prática que desmistifique verdades que podem não estar bem estabelecidas. Neste sentido, a prática se transforma num momento de reflexão sobre a teoria e sua aplicação.<sup>273</sup>

Siqueira descreve a seguir o que sentiu ao ir para a sala de aula, e demonstra que este foi um momento de transição de aluna para professora.

Falar sobre a prática de ensino neste momento me faz lembrar a ansiedade e dúvidas que senti nos dias que antecederam minha ida para a “Escola Estadual Maria Hermínia Alves”, pois até aquele momento a visão que tinha de escola era de aluna, e para mim seria algo totalmente novo.<sup>274</sup>

Ir para a escola foi para ela como um rito de passagem, os quatro anos de curso não a fizeram ver-se como professora e seu olhar para a escola continuava sendo o de aluna; em sua fala deixa claro que é ao ir para a escola que se passa a vê-la com o olhar

<sup>272</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 40..

<sup>273</sup> Idem, p. 43.

<sup>274</sup> Idem, ibidem.

de professora e não mais de aluna.

Encerra este capítulo do seu trabalho, dizendo:

Hoje vejo que estes conflitos são normais e essenciais para meu crescimento, pois quando eles foram vencidos também se abriram novos horizontes que apontaram novas perspectivas e novas construções. Com o plano de ensino pronto e muita vontade de conferir seu funcionamento, iniciamos nosso trabalho. Foram momentos inexplicáveis, às vezes de grande alegria por estar vivenciando na prática como as crianças aprendem e fazem suas construções. Em outros uma impotência diante das dificuldades, pois em uma sala de 3ª série havia crianças em vários estágios de aprendizagem, inclusive alguns que nem sequer conseguiam assinar o nome, eles mal conheciam as letras.

Sei que há muitos desafios a serem superados, pois a educação é um processo de construção e reconstrução, de avanços e retrocessos. Um dos desafios é que a escola não continue reproduzindo as desigualdades sociais, e que seja capaz de educar e dar condições aos educandos de desenvolver suas potencialidades.

Diante de todos esses fatores, percebo que a prática é construída no dia a dia, através dos erros e acertos, das inquietações, da busca de mudança e de crescimento. Ela será sempre uma construção contínua, individual e coletiva, um compromisso profissional, sem esquecer o dever como ser social participante no desenvolvimento da cidadania. Educando para a intervenção e transformação da realidade.<sup>275</sup>

Siqueira conclui seu dossiê falando sobre a Educação, o educador e sua formação, e a educadora em que ela se tornou ao fim do curso.

Ao terminar este trabalho, estou consciente de que educação é construção e transformação, não é algo “pronto e acabado”, ao contrário, pois ao longo de sua história na busca de novos saberes é que ela está sempre recomeçando.

Vejo, hoje, que o educador precisa ter consciência de que é preciso mudar a educação, a fim de que a mesma seja de qualidade, principalmente buscando uma sociedade mais justa. Para isso é necessário que se valorize a formação do educador, pois a mesma não pode se constituir em uma formação apenas técnica, mas também política e ética.

Como educadora não posso ficar alheia a isto, pois buscar estas transformações deve ser um compromisso que não termina com minha saída da universidade, mas que acompanhará toda a minha vida profissional.

Considero-me recompensada. Sinto-me uma cidadã/profissional participativa, pronta a compartilhar, a aprender, a construir e reconstruir junto com todos.<sup>276</sup>

Ao término da graduação declara ser uma professora, ou educadora cidadã/profissional, participativa, que tem como compromisso a construção e a transformação da Educação.

---

<sup>275</sup> SIQUEIRA. 2008, p. 43-4.

<sup>276</sup> Idem, p. 45.

#### 4.5 REFLEXÕES SOBRE A MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Os caminhos percorridos por Talita Martins de Almeida

Talita Martins de Almeida, nasceu em primeiro de janeiro de 1985, em São Paulo, capital. Pouco depois de seu nascimento mudou-se com os pais e os dois irmãos para o interior do Estado, onde os pais buscavam melhores oportunidades de emprego. Devido a dificuldades financeiras seus pais não concluíram os estudos, fato que os motivou a fazerem questão que os filhos se dedicassem aos estudos. Aos dois anos de idade mudou-se para Cuiabá, Mato Grosso; em seguida seus pais se separaram e a mãe passou a cuidar sozinha da família. Talita ingressou na Educação Infantil aos três anos de idade e cursou do maternal à Classe de Alfabetização -C.A.- na mesma escola (no Dossiê ela não cita o nome da escola). Da primeira à terceira série do Ensino Fundamental estudou em outra escola (que também não tem referência de nome). Talita relata no Dossiê ter havido uma grande mudança em sua vida, no ano de 1995, acarretada por problemas financeiros da família; assim, sua mãe e o irmão mais velho mudaram-se para Jundiá/SP, ela e o irmão do meio ficaram morando com a avó em Cuiabá e Talita passou a estudar em uma escola próxima à casa onde agora reside. Seis meses depois ela foi com o irmão para Jundiá, juntar-se com sua mãe e o irmão mais velho. Naquela cidade estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental na *Escola Estadual Professora Benedita de Arruda*, e os anos finais em uma escola Adventista, e fez o primeiro ano e início do segundo, do Ensino Médio, na *Escola Estadual Doutor Antenor Soares Gandra*; nessa época retornou com sua família para a casa dos avós, na cidade de Cuiabá. Nesta cidade concluiu seus estudos no *Liceu Cuiabano Maria Arruda Müller*. No ano de 2003 prestou vestibular para o curso de Serviço Social, mas não foi aprovada; no ano seguinte optou pelo vestibular no curso de Pedagogia e dessa vez obteve êxito. A opção por Pedagogia deixou sua avó “muito feliz, porque ela também havia sido professora quando jovem, em escolas rurais”<sup>277</sup>.

Almeida atribuiu o título de *Reflexões sobre a minha Formação Acadêmica*, ao seu trabalho de conclusão de curso e o estruturou com as seguintes partes: a) Minha história de vida; b) A proposta curricular do curso de Pedagogia e as contribuições das disciplinas para a minha formação como educadora; c) A disciplina de Prática de Ensino e e) Considerações finais.

---

<sup>277</sup> ALMEIDA. 2008, p. 13.

No início da narrativa, quando apresenta o dossiê e o motivo de tê-lo realizado, ela diz:

O Dossiê é um ensaio autorreflexivo, onde o licenciando se percebe no processo da sua formação profissional. É onde o aluno percebe o Curso de Pedagogia como o momento e o início dessa profissionalização. A elaboração do Dossiê tem como objetivo atender aos requisitos necessários para a conclusão do Curso de Pedagogia- Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UFMT.<sup>278</sup>

A vivência dos pais em relação aos estudos também teve peso em sua trajetória de vida. Sobre isso Almeida diz:

Meus pais pararam de estudar muito cedo, pois precisavam trabalhar para ajudar a sustentar a família. Mas mesmo com todas as dificuldades minha mãe conseguiu terminar o primeiro grau. (...) Por ter passado por todas essas dificuldades para estudar, minha mãe sempre fez questão de que nos dedicássemos aos estudos.<sup>279</sup>

Relata que após completar dois anos seus pais se separaram e a família ficou sob a responsabilidade de sua mãe. Nesse contexto é que ingressou na Educação Infantil.

Minha mãe trabalhava como secretária em uma escola particular, meus irmãos passavam o dia todo com ela; meio período estudavam e no outro ficavam brincando. Com três anos fui para uma escolinha que ficava perto do trabalho da minha mãe, lembro-me com muito carinho dessa época, pois essa escola era junto com a casa da professora que a coordenava. Por ficar ali o dia todo acabei muito mais por me tornar parte da família, do que uma aluna comum. Sempre fui muito ligada e todo aquele contato com a escola me fez ter vontade de aprender a ler e a escrever logo, foi nessa época que aprendi as primeiras letras, lá fiz o maternal, jardim I e II e a c.a.<sup>280</sup>

Em sua narrativa demonstra que a afetividade estava fortemente presente no seu convívio na escola e isso a motivava para a aprendizagem. A seguir escreve:

Logo quando a criança conquista as primeiras palavras que são realmente significativas na sua língua, ela se põe a fazer várias perguntas sobre as coisas que lhe despertam a atenção. Mas isso tem que ser preservado, pois quando há o descompasso entre as situações propostas em sala de aula e aquelas características presentes nos processos de desenvolvimento da criança, isso pode vir a deixar de ser um ato prazeroso e pode diminuir muito o prazer pela busca de novos conhecimentos. E isso foi o que aconteceu comigo aos seis anos; quando mudei de escola e fui para a primeira série, comecei a apresentar grandes dificuldades de alfabetização, principalmente com a leitura, porém minha professora era uma

---

<sup>278</sup> ALMEIDA. 2008, p. 6.

<sup>279</sup> Idem, p.7.

<sup>280</sup> Idem, p.8.

figura muito doce e meiga e com a sua ajuda e com o auxílio que recebia em casa, consegui completar meu ciclo de alfabetização. (...) Estudei nessa escola até a terceira série.<sup>281</sup>

Ao estudar na escola onde se sentia mais como parte da família do que como aluna, sentia-se motivada; na sequência do seu relato ela conta que mudou de escola e que nela apresentou grandes dificuldades, mas diz que os superou por causa de sua “doce e meiga” professora e a com a ajuda que recebia em casa. Almeida escolhe adjetivos afetivos para caracterizar a professora, demonstrando que a afetividade teve grande influência em sua formação inicial.

Na sequência de sua narrativa fala sobre novas mudanças. A princípio a de cidade e a seguir sobre a nova escola e os problemas ali enfrentados.

No ano de 1995 minha vida mudou completamente; com grandes problemas financeiros, minha mãe já não podia nos manter em uma escola particular. Fomos então, eu e meu irmão do meio, morar com a minha avó e estudar em uma escola pública perto de casa. Foi um momento muito difícil para mim, pois minha mãe e meu irmão mais velho se mudaram para Jundiá, no interior de São Paulo. (...) Meu irmão e eu ficamos morando com meus avós em Cuiabá durante seis meses e, em julho de 1995, nos mudamos para Jundiá. Apesar de estar novamente com a minha família reunida, sofri muito com a mudança, julho é uma época do ano muito fria em Jundiá e no começo sofri muito com crises de tosse constantes.

Minha mãe nos matriculou na escola estadual Prof<sup>a</sup>. Benedita Arruda, que ficava a poucos metros da casa onde morávamos. A escola era muito diferente daquilo que eu estava acostumada, tanto a estrutura física, já que essa escola era bem maior que aquelas onde eu havia estudado, quanto aos conteúdos que eram muito diferentes. Meus colegas tiravam muito sarro de mim, por eu não ser, nem falar igual a eles. Ocorreu naquele momento um choque cultural muito grande.

Naquele momento também surgiu em minha vida uma grande dificuldade com os conteúdos, já que os alunos estavam muito mais adiantados que eu.<sup>282</sup>

As vivências que tomam a palavra durante o processo de escrita de Almeida, relativas às mudanças e às dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, estão sempre associadas. Em sua narrativa até esse ponto sempre que relata uma mudança segue relatando uma dificuldade. A seguir fala sobre dificuldade com a matemática que surgiu nessa época, e que sempre a acompanhou.

A disciplina que mais enfrentei dificuldades foi a Matemática, e isso me acompanha até os dias de hoje. No caso da Matemática a aprendizagem é vista como um movimento de “assimilação”, o sujeito assimila as noções matemáticas nas estruturas cognitivas até então construídas. Quando essa

---

<sup>281</sup> ALMEIDA. 2008,p. 8..

<sup>282</sup> Idem, p. 9.

assimilação não se efetiva por falta de estruturas que permitam a real compreensão do conceito, a aprendizagem não ocorre.

Os conteúdos matemáticos eram passados para mim pela minha professora como uma seqüência de conteúdos e de habilidades que eram consideradas como pré-requisitos uma das outras, evoluindo das mais simples para as mais complexas.

Meu papel neste caso seria prestar atenção, realizar os exercícios, recordar, e relembrar as regras estudadas. Porém não conseguia realizar esse processo tradicional de aprendizagem. E no final do ano letivo com notas muito baixas, acabei ficando pela primeira vez de recuperação em Matemática.<sup>283</sup>

As mudanças de ambiente escolar permeiam a trajetória de Almeida e sua narrativa até o ingresso na Universidade é marcada por elas.

Apesar de todas as dificuldades, consegui passar para a quinta série e novamente mudei de escola. Novamente fui para uma escola particular, depois de um ano estudando em duas escolas públicas. Iniciei a quinta série no ano de 1996, na escola Adventista de Jundiaí.

Nessa nova escola fiquei até a oitava série, e esse foi um dos momentos mais felizes da minha trajetória escolar. Lá fiz grandes amigos e tive professores brilhantes. O ensino era muito mais ligado a um currículo interdisciplinar do que a um currículo tradicional e conteudista. Neste há uma supervalorização dos conteúdos. (...) A escola propunha uma metodologia que nos estimulava a investigar, compreender e construir o nosso próprio conhecimento através de uma participação ativa em todos os processos de aprendizagem.

Todos os conteúdos passados pelos professores eram selecionados de assuntos extraídos da realidade, de onde partíamos para investigar dados e teorias, que nos estimulavam, não era um trabalho de memorização passiva e sim a compreensão real dos assuntos estudados.<sup>284</sup>

É neste ponto de sua narrativa que faz referência aos professores e sobre o ensino. Percebo em sua fala que os “professores brilhantes” são aqueles que não são tradicionais e conteudistas, mas que adotam uma linha mais construtivista, e ela justifica sua posição ao dizer que este tipo de ensino leva a uma “compreensão real dos assuntos estudados”.

Ao narrar sobre seu ingresso no Ensino médio, contextualiza a educação pública nesse período.

No ano de 1999, ao concluir a oitava série, mudei de escola, fui para a escola estadual Dr. Antenor Soares Gandra. A educação pública nessa época começa a dar sinais de uma crise que já vinha se arrastando a muito tempo. A nova LDB nº 9394/96 é promulgada em consonância com a ideologia neoliberal de valorização dos mecanismos de trabalho, descentralizando as suas responsabilidades, porém continua centralizando o poder nas mãos da elite capitalista da sociedade. No caso da educação ocorre a centralização das decisões sobre currículo no âmbito federal, e ocorre o repasse das responsabilidades estatais, como os projetos de voluntariado, para a sociedade.

---

<sup>283</sup> ALMEIDA. 2008, p. 10.

<sup>284</sup> Idem, p. 10-1.

Foi exatamente nessa época que me deparei pela primeira vez com as greves. no meio do ano letivo alguns professores entraram em greve, então nós alunos íamos para a escola para assistir somente as aulas daqueles professores que não haviam entrado em greve. Os professores reivindicavam melhores salários e melhores qualidades de trabalho, e a precarização dos recursos era nítida. Nesse momento, com quinze anos, eu achava um absurdo as greves, ainda mais de professores, mas hoje com certeza tenho uma ideia muito mais ampla, e consigo entender os porquês que rodeiam tanto a prática, quanto o funcionamento das instituições escolares. A greve durou pouco tempo, e quando os professores retornaram tivemos que repor todas as aulas que havíamos perdido.<sup>285</sup>

É audível que as vivências que marcaram Almeida foram aquelas proporcionadas por mudanças; são praticamente essas vivências que ela relata, são elas que tomam a palavra e ecoam em todo seu texto.

Novamente minha família começou a passar por problemas financeiros e alguns meses depois de ter iniciado o segundo colegial minha mãe resolveu que voltaríamos a morar em Cuiabá, com meus avós. Essa mudança foi a mais dolorosa para mim, pois na fase da adolescência tudo parece ser muito mais complicado. O fato de ter que deixar meus amigos e toda a minha “vida” para trás me angustiava muito. Mesmo contrariada me mudei com minha mãe e meu irmão do meio, meu irmão mais velho nessa época morava em um colégio interno onde cursava a faculdade de Teologia.<sup>286</sup>

No trecho a seguir está a primeira e única referência a uma professora que Almeida cita nome e o porquê da citação.

Ao chegar a Cuiabá, fui cursar o restante do segundo colegial no período vespertino na escola Liceu Cuiabano Maria de Arruda Muller. Por não ter muitos amigos na sala de aula, conseguia me concentrar mais nas aulas. Lá conheci a professora Neiva que ministrava as aulas de Português e Literatura. Foi nesse momento que me apaixonei pela literatura brasileira, minha professora era uma figura incrível que passava os conteúdos de maneira apaixonante, e isso me fazia viajar no tempo e em todas as histórias. Quanto mais ela ensinava mais eu tinha vontade de aprender, comecei a ler então livros também fora da sala, lia Machado de Assis, Raul Pompéia, entre outros. Comecei, a partir daí, a realmente me apropriar da leitura. (...) Essas condições que a professora criava para que eu, como aluna, conseguisse criar e construir competências de leitura e escrita, com certeza, foram fundamentais na minha formação.<sup>287</sup>

Almeida relata no parágrafo uma vivência significativa relacionada aos professores que teve, não é somente a forma desta professora de literatura ministrar suas aulas que a marca, mas vai além e acrescenta que o aprendizado proporcionado por essa

---

<sup>285</sup> ALMEIDA. 2008, p. 11.

<sup>286</sup> Idem, p. 11-2.

<sup>287</sup> Idem, p. 12.

professora foi fundamental para a sua formação. Dos onze anos de estudos esta foi a única professora que mereceu uma citação. No trecho a seguir ela fala sobre outra professora, mas é perceptível que a cita por ser professora de português e literatura, não diz seu nome, porém novamente faz referência à professora Neiva.

Ao concluir o segundo colegial, minha mãe me mudou para o período matutino, comecei então a estudar no 3º D. No terceiro colegial me senti muito decepcionada e desmotivada com a maioria dos meus professores e com a maneira com que eles passavam os conteúdos. Eles pareciam não estar interessados em dar aulas e em muitos momentos parecia que estavam ali cumprindo somente uma obrigação.

Por ter tido grandes alegrias com a disciplina de Português e Literatura, fiquei muito feliz ao conhecer minha nova professora, que assim como a professora Neiva me fez gostar cada vez mais de ler e escrever. E a disciplina que eu mais gostava e me dedicava era essa.<sup>288</sup>

A seguir Almeida fala sobre a tentativa de ingressar no curso de Serviço Social, em 2003, e seu ingresso no curso de Pedagogia, no ano de 2004.

No final do ano de 2002, concluí o terceiro colegial e por influência da minha mãe decidi prestar o vestibular, nem sabia o que queria direito, porém sabia o que não queria – algo na área de exatas. Fiquei em dúvida sobre vários cursos, Jornalismo, História, mas acabei optando por Serviço Social. Depois de algum tempo veio o resultado e eu não havia passado, confesso que fiquei triste e me senti muito frustrada.

Passei o ano de 2003 inteiro sem estudar, e no final do ano, novamente por influência da minha mãe, resolvi prestar o vestibular da UFMT. Novamente fiquei em dúvida sobre que curso prestar, Serviço Social já não me interessava mais. Optei por Pedagogia, sempre gostei de lidar com crianças e por mais que não conhecesse a estrutura curricular do curso, alguma coisa me dizia que eu iria gostar.<sup>289</sup>

Sua escolha foi muito bem acolhida pela família, que a incentivou. Apesar de sua insegurança, seguiu em frente. Sobre isso ela diz:

Quando contei para a minha avó ela ficou muito feliz, porque ela também havia sido professora quando jovem, em escolas rurais. Naquela época a maior parte da população brasileira ainda vivia nas zonas rurais, e os donos das fazendas pagavam para que moças assim como minha avó ensinassem seus filhos a ler e escrever.

Com o apoio que recebi em casa, acabei prestando o vestibular, sem muita confiança em mim mesma, achei que não iria passar, mas qual foi a minha alegria quando algum tempo depois soube que havia passado.<sup>290</sup>

---

<sup>288</sup> ALMEIDA. 2008, p. 12.

<sup>289</sup> Idem, p. 12-3.

<sup>290</sup> Idem, p. 13.

Ao finalizar este capítulo comenta como foi a experiência de rever-se ao final do curso, e das contribuições deste para sua vida.

Hoje, ao relembrar todas as etapas que percorri para chegar até aqui, e ao estar a um passo de me formar, percebo o quanto o curso de Pedagogia contribuiu para a minha formação pessoal como ser humano. O estudo das disciplinas e a maneira peculiar de ensinar de cada professor enriqueceu muito todo o meu aprendizado. No próximo capítulo busco fazer um resgate, destacando o curso de Pedagogia: sua proposta e as contribuições das disciplinas para a minha formação.<sup>291</sup>

No segundo capítulo de seu dossiê, intitulado *A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT*, Almeida tece sua narrativa de forma diferente e o tom do seu texto passa a ser mais descritivo. Passo então à segunda seção deste capítulo que ela intitula *As contribuições das disciplinas para a minha formação como educadora*.

Ao parar para analisar e refletir sobre as contribuições que todas as disciplinas ministradas desde o primeiro ano do curso tiveram sobre a minha formação, confesso que consigo ver muito mais pontos positivos e relevantes do que pontos negativos. Cada professor e cada módulo contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje. Durante todo o processo de formação me identifiquei mais com uma disciplina do que com outra, porém todas tiveram de alguma maneira contribuições importantes.<sup>292</sup>

Almeida mantém em grande parte desta seção uma narrativa descritiva das disciplinas que teve e dos conteúdos aprendidos nelas. Exemplifico, citando o trecho a seguir.

Neste contexto a disciplina de Psicologia da Educação fez-me apaixonar pelo desenvolvimento humano. É impossível entrar em uma sala de aula desconhecendo totalmente a mente humana, e o desenvolvimento da criança, isso influencia muito o processo ensino/aprendizagem, conhecer e entender as diversas teorias existentes no campo da Psicologia foi incrível. Tivemos a disciplina de Psicologia da Educação no primeiro e no segundo ano.

Estudei Watson, que foi o pai do Behaviorismo; o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações). O mais importante teórico behaviorista que sucedeu Watson foi Skinner, e a base skinneriana está na formulação do comportamento operante. (...) Mas três teóricos que realmente me chamaram a atenção foram Freud, Piaget e Vygotsky, que apesar do contexto de vida e da formação ser tão diferentes, percebo que cada um a sua maneira contribuiu de forma enriquecedora para os estudos sobre o desenvolvimento humano.

Sigmund Freud com certeza mudou o mundo da Psicologia, quando consolidou o sistema Psicanalítico. A psicanálise surgiu para explicar aquilo que era inexplicável. Freud escreveu a sexualidade na infância indicando a

---

<sup>291</sup> ALMEIDA. 2008, p. 13..

<sup>292</sup> Idem, p. 15.

influência de processos inconscientes complexos em nossa vida como seres sexuados. A partir daí ele criou as fases do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano inicia-se com a fase oral, que vai até os dois anos de idade, este é um período pré-verbal, onde as relações com o mundo são parciais. A criança incorpora o universo que a rodeia, o que é apreendido é sentido como parte integrante do eu.<sup>293</sup>

Meu objetivo ao fazer esta citação é mostrar que a otobiografia busca no texto o autor. Onde há somente a descrição dos conteúdos aprendidos não é possível ouvir o que ficou para a autora desses conteúdos, sei que ela pode reproduzi-los, mas não é possível identificar se se efetivaram em vivências, tudo o que posso dizer das narrativas descritivas encontradas é que nelas não se encontra a voz de Almeida, ou de forma mais generalizada, a voz narradora. A diferença se nota no trecho a seguir. Nele é possível ouvir a autora e sua vivência.

As disciplinas de Tópicos Especiais de Sociologia da Educação, História e Metodologia do Ensino I e Pesquisa na Educação II, realizadas no segundo ano, foram ministradas de forma conjunta pelos professores. Todo o conteúdo e as atividades eram trabalhados de forma interdisciplinar. O momento mais marcante dessas disciplinas foi a pesquisa que realizamos na escola Oscar da Costa Ribeiro e Maria Dimpina. Depois de todo o embasamento teórico, formulamos questões, e nós alunas, desenvolvemos pesquisas voltadas para o contexto escolar, que para nós era um espaço de conhecimento novo, já que a maioria das acadêmicas do curso de Pedagogia da sala do 2º ano vespertino não eram professoras.<sup>294</sup>

Ao escrever sobre esta experiência, Almeida relata-a como marcante e justifica que o desenvolver da pesquisa após o embasamento teórico, e aplicá-la na escola, abriu “um espaço de conhecimento novo”, sendo assim é possível afirmar que esta foi uma vivência formativa, pois através dela novos conhecimentos foram apreendidos.

Almeida segue seu texto descrevendo como a pesquisa foi desenvolvida na escola, as teorias que a fundamentaram e, por fim, conclui dizendo que “Todo o contato com o espaço escolar e com todos os sujeitos envolvidos no processo foi muito enriquecedor.”

Os módulos de matemática também foram significativos para a autora, por terem possibilitado uma diminuição da sua resistência em relação a esta disciplina. Anteriormente a autora declarou ter, até a escrita de seu dossiê, dificuldades com a matemática e que estas tiveram início ainda quando cursava o Ensino Fundamental.

---

<sup>293</sup> ALMEIDA. 2008, p.15-6.

<sup>294</sup> Idem, p. 18.

Confesso não ter gostado da disciplina de Matemática durante a época que estudava, por isso a cada começo de um módulo de Matemática e Metodologia do Ensino, sempre ficava bastante ansiosa. Porém, a maneira como os conteúdos foram passados para serem ministrados para as crianças tornou aquele “medo” da Matemática bem menor. (...) No segundo ano do curso na disciplina de Matemática fomos observar e depois ministrar dois dias de aula, na segunda série (3 fase do primeiro ciclo), na escola Diva Hugueney Siqueira de Bastos. Foi uma experiência incrível, trabalhamos com materiais concretos, e isso estimulou os alunos a resolverem os problemas que eram propostos.<sup>295</sup>

Ao cursar o módulo de geografia, Almeida teve novamente a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos e é ao relatar atividades deste tipo que demonstra ter experimentado uma vivência formativa.

O conteúdo de Geografia e Metodologia do Ensino é fundamental para que consigamos ensinar a disciplina aos alunos, proporcionando a construção de conceitos que os façam compreender o presente e pensar no futuro de maneira responsável.

Pude perceber, ao fazer algumas análises de livros didáticos de Geografia, específicos para as séries iniciais, durante o terceiro ano do curso, que muitos dos livros trabalhados nas escolas são livros ligados à geografia tradicional. Para essa teoria o espaço é visto como um receptáculo e ocorre a dicotomia: teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho manual/ trabalho intelectual, todo/ parte. Ocorre o estudo fragmentado da realidade, o ensino não passa de uma decoração exagerada, da enumeração e da descrição de fatos isolados.

Com a realização da análise desses livros, pude ver os pontos negativos no ensino da Geografia, mas também pude ter uma clareza de como ensinar a Geografia, de forma que os alunos consigam perceber as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza, que são pontos chaves de estudo da disciplina.<sup>296</sup>

Ao final do segundo capítulo a autora relata que, de um modo geral, todos os módulos contribuíram para sua formação.

Todos os estudos, debates em sala, leituras e trabalhos, me fizeram construir uma nova percepção da realidade educacional, e me deram a oportunidade de desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre assuntos relacionados às instituições escolares, ao ensino e à aprendizagem.<sup>297</sup>

No terceiro capítulo de seu dossiê Almeida fala sobre o módulo de Prática de Ensino de forma descritiva. Inicia-o apresentando como foi planejado e desenvolvido o estágio.

---

<sup>295</sup> ALMEIDA. 2008, p.21.

<sup>296</sup> Idem, p. 22.

<sup>297</sup> Idem, p. 25.

Todo o nosso contato com a real situação da regência começou com a disciplina Prática de Ensino. (...) Começamos a disciplina no mês de setembro, no primeiro momento conhecemos o plano de ensino proposto pelas professoras para a disciplina. Logo em seguida conhecemos o relatório de caracterização da escola, redigido pelas alunas do ano passado. Passamos então para a etapa de estudo dos textos sobre prática de ensino; esses textos me deram suporte teórico para conseguir compreender questões relacionadas ao espaço escolar.<sup>298</sup>

Nesta parte do seu trabalho as vivências formativas narradas são relacionadas aos textos estudados, tanto no período em que o módulo transcorreu quanto às leituras realizadas ao longo dos quatro anos de curso. E é o que ela continua narrando no trecho a seguir.

O texto que me chamou muito a atenção, foi “Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão”, de Selma Garrido Pimenta, ele conseguiu me fazer compreender a importância que o estágio tem para a nossa formação profissional, principalmente para quem nunca teve contato com a sala de aula. (...) Ao voltarmos da observação começamos a fazer o nosso planejamento. Todos os textos lidos durante o quarto ano do curso nos deram um suporte muito importante para planejarmos as nossas aulas.<sup>299</sup>

No trecho a seguir Almeida relaciona as teorias com a aplicação das mesmas, deixando claro que para ela as vivências formativas são mais profundas quando isso ocorre.

Ao estudarmos durante todo o nosso período da faculdade, nos deparamos com muitas teorias sobre a educação. Essas têm uma importância fundamental em nossa formação profissional, mas interligadas com a prática elas são muito mais ricas e proveitosas.<sup>300</sup>

A prática a que ela se refere é relacionada com o estágio, e sobre isso Almeida diz:

Nesse contexto o estágio aparece como uma ferramenta imprescindível de construção de novos conhecimentos. Porém, esse estágio não pode ser visto apenas como um cumprimento de uma carga horária obrigatória do curso. Ele deve ser visto como um componente curricular muito importante, já que é nesse momento que conseguimos realmente perceber a escola em seu todo, com as suas particularidades. Essa percepção deve ser vista e sentida pelos

---

<sup>298</sup> ALMEIDA. 2008, p. 27.

<sup>299</sup> Idem, p. 27-8.

<sup>300</sup> Idem, 28.

alunos e futuros professores como um momento de reflexão crítica do espaço escolar.<sup>301</sup>

Na sequência de sua narrativa acrescenta como vê o estágio e a importância deste para os alunos que, como ela, não têm experiência com a docência.

Perceber e compreender a cultura organizacional da escola também é parte importantíssima desse processo. Essa cultura é constituída pela integração de vários aspectos, históricos, ideológicos, sociológicos e psicológicos. E isso é o que vai marcar a identidade da escola.

Acredito que neste momento do estágio ocorra uma troca de experiências entre os sujeitos envolvidos na escola, o aluno estagiário e também o professor orientador do estágio. Quando isso ocorre há mais uma interação do que mera intervenção de uns para com os outros.

Com tudo isso, vejo o estágio como uma porta aberta, principalmente para os “marinheiros de primeira viagem” como eu, que ao entrarem dão um passo para o futuro profissional.<sup>302</sup>

O estágio é tido como um momento de transição entre a aluna e a futura professora, é o caminho por onde Almeida ingressa na profissão; portanto, o estágio é para ela uma vivência formativa importante, que possibilita uma transformação no modo como ela se vê dentro do processo educativo. Ao ter contato direto com a escola por meio do estágio, percebe que a realidade escolar vai além do que viu durante o curso e comenta:

Durante todos esses quatro anos de estudo no curso de Pedagogia, sempre me pareceu mais “fácil” compreender o espaço escolar e todos os sujeitos envolvidos por meio da prática. Mas, quando me deparei pela primeira vez com a escola de maneira nua e crua, percebi que todo esse processo é muito mais complexo e cheio de peculiaridades do que eu conseguia imaginar.<sup>303</sup>

Mais uma vez Almeida situa o estágio como um momento de viragem, como um rito de passagem e que após concluí-lo se “veria realmente como uma professora”. Vejamos como ela diz isso na parte a seguir de sua narrativa.

A escola onde foi realizada a prática de ensino, Maria Hermínia Alves, foi visitada por nós durante três vezes antes do real estágio. (...) E posso dizer com toda a certeza que todas as vezes que lá fui tive um entendimento e uma sensação diferente. É como se estivesse passando por um labirinto de sabores e sensações diferentes jamais experimentadas antes, e que no final desse

---

<sup>301</sup> ALMEIDA. 2008, p. 28..

<sup>302</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>303</sup> Idem, p. 29.

labirinto eu encontraria o meu futuro profissional e me veria realmente como uma professora.<sup>304</sup>

Declara que “Todo esse percurso não foi tão simples e fácil” e que para percorrê-lo precisou reconfigurar seu olhar.

Todo esse percurso não foi tão simples e fácil, penso que a primeira coisa que tive que fazer foi retirar a lente da minha cultura, que me fazia ver somente o que eu havia vivido durante toda a minha vida. A autora Ruth Benedict, em seu livro “O crisântemo e a espada”, diz que a cultura é como uma lente pela qual o homem vê o mundo, e que homens de culturas diferentes usam lentes diferentes, por isso, nesse momento, para compreender a cultura que permeava a prática do outro se fazia necessário retirar a minha lente e apropriar-me da lente dessa cultura nova e tão interessante, que se abria diante dos meus olhos.<sup>305</sup>

Indo adiante em seu texto, ela relata como foi a observação em sala de aula no período do estágio. Relaciono sua fala a seguir, com a idéia desenvolvida no trecho anterior.

Havia chegado o momento de irmos realmente nos inserir dentro da sala de aula na qual iríamos, em algumas semanas, ministrar as aulas. Tivemos apenas uma semana de observação, mas acredito que o tempo, mesmo que curto, tenha sido muito proveitoso. Ao chegar à sala de aula e deparar com aquela realidade, confesso ter ficado bem instigada a perceber e entender como a professora conseguia dar as aulas para uma sala com 35 alunos e com condições bem complicadas. (...) Ficamos sentadas no fundo da sala, tentando perceber e registrar as mínimas coisas, desde o relacionamento da professora e os alunos, até a estrutura física e o funcionamento da sala e da escola.

Procurei também para essa compreensão fazer um elo entre a sala de aula e a cultura da sociedade da qual a mesma faz parte. Para isso recorri à Sociologia que como ciência, me deu suportes teóricos para entender essa sociedade na qual estamos (nós e o espaço escolar) inseridos. E neste momento consegui perceber de maneira clara que para entender aqueles sujeitos envolvidos no processo, eu teria que perceber e compreender como era o modo de vida de cada um, suas culturas, suas estratégias de resistência e participação na vida social.<sup>306</sup>

Durante o período de observação Almeida se impressiona com a postura da professora da sala, e sobre ela escreve:

Quanto à professora, a mesma não foi nem um pouco receptiva, ignorando-nos até, em alguns momentos. Mesmo assim conversamos com ela e descobrimos que ela estava no lugar da professora da sala, que estava de licença, portanto ela era interina.

<sup>304</sup> ALMEIDA. 2008, p., 29-30.

<sup>305</sup> Idem, p. 30.

<sup>306</sup> Idem, p. 30-1.

As aulas observadas por nós foram extremamente monótonas e longe do ideal proposto para qualquer criança. A professora passava para os alunos apenas exercícios de cópia e reprodução, ficando muitas vezes uma tarde inteira em um único exercício. Todas as aulas observadas não tiveram nada de interessante ou novo, sempre a mesma coisa, sem desafio nenhum para a criatividade das crianças. Assustei-me com o fato de a maioria dos alunos ter dificuldades sérias de aprendizagem, que já deveriam ter sido sanadas nas séries anteriores.

A professora, em minhas observações me pareceu não ter a menor afinidade com os alunos, e não conseguia ter domínio nenhum sobre as crianças. Em alguns momentos me pareceu que ela estava ali apenas “passando o tempo” e deixando tudo correr um pouco solto.

Procurei em minhas reflexões não julgar a professora, mas sim tentar compreender, com o pouco que tinha em minhas mãos, pela observação, o papel que ela tem diante da situação da sala de aula. Confesso que não foi nada fácil, e me impressionou o fato de a professora estar terminando a graduação em Pedagogia e não demonstrar em nenhum momento aquela paixão que temos quando começamos a dar aulas no início da carreira profissional.<sup>307</sup>

Almeida descreve as aulas dessa professora, aponta o que para ela são falhas, como aulas “extremamente monótonas e longe do ideal proposto”, porém o que declara tê-la impressionado não foram as falhas pedagógicas ou a falta de compromisso profissional, mas a falta de “paixão”; com isso mostra que continua privilegiando o caráter afetivo da docência, a mesma situação que demonstrou privilegiar quando relatou seu ingresso na escola. Infiro, portanto, que o bom professor para Almeida seja aquele que tem paixão pelo que faz.

Na sequência de sua narrativa descreve como foi realizado o plano de aula, após a observação realizada, e elenca “três passos importantes a seguir”:

O primeiro seria estabelecer os fins a serem alcançados com aquilo (disciplina e conteúdo) que eu queria ensinar. O segundo seria pensar nos materiais e procedimentos que iria utilizar para conseguir fazer com que os alunos conseguissem alcançar os objetivos propostos. E o terceiro e último seria as ações, atitudes, normas e rotinas que seriam utilizadas para se conseguir alcançar os objetivos.<sup>308</sup>

Ela continua descrevendo as etapas percorridas para a elaboração do plano de aula, e ao finalizá-lo diz: “Depois dessa primeira fase já me sentia um pouco mais preparada para o tão esperado estágio.”<sup>309</sup> Apesar de sentir-se mais preparada após a conclusão do planejamento, sente-se ainda incomodada e descreve este incômodo no trecho a seguir.

---

<sup>307</sup> ALMEIDA. 2008, p. 31-2.

<sup>308</sup> Idem, p. 32.

<sup>309</sup> Idem, p. 33.

Mas algo ainda me incomodava, ao pensar na teoria psicanalítica de Freud, que é uma teoria que me chama muito a atenção e que me faz compreender muitas coisas; comecei a pensar que o professor ensina também o que não quer, aquilo que ele passa silenciosamente pelos gestos, olhares, atitudes e é claro pelos conteúdos manifestos. Observa-se, apesar dessas manifestações estarem em nosso inconsciente, e não temos controle total sobre o efeito que isso terá sobre os outros, se tem um efeito devastador ou construtivo sobre os outros.

Isso me fez perceber que como professora eu terei uma responsabilidade muito grande sobre os meus alunos, e isso, por mais que de certa maneira me angustiasse dava também a sensação de que tenho uma parte fundamental e muito importante na formação dos meus alunos.<sup>310</sup>

Sentia-se, portanto, mais preparada quanto aos conteúdos a serem ministrados e a forma de ministrá-los, mas a preocupava os efeitos de sua postura em seus alunos. Foi isso que a impressionou em relação à atuação da professora durante o período de observação. Em meio a esses sentimentos, vai para o estágio.

O momento tão esperado havia chegado; depois de todos esses anos de estudo e dos momentos de preparação, finalmente o estágio havia chegado. Nunca havia dado aulas antes, mas confesso que sempre gostei desse universo do espaço escolar. Minha mãe trabalhou durante muitos anos em escolas, e por estar sempre rodeada de coisas relacionadas à educação, ser professora sempre me fascinou.<sup>311</sup>

A vivência da infância com as coisas relacionadas à Educação propiciada pela mãe e sua profissão a marcou, tanto que diz na sequência de sua narrativa que, por esse motivo, ser professora sempre a fascinou, o que aponta que a escolha profissional teve seu esboço ainda na infância e que não foi aleatória, como pareceu em sua narrativa sobre a opção do curso de Pedagogia.

Na continuidade do relato fala sobre o estágio onde este é, mais uma vez, apontado como um marco e diz, ao dar continuidade em seu relato que: “tinha a convicta ideia de que esse momento da prática iria me dizer se era realmente isso que eu queria para o meu futuro profissional”<sup>312</sup>.

Almeida narra a seguir como foi a experiência do estágio, do imaginado ao vivido.

Antes de entrar na sala uma ansiedade enorme se instalou sobre mim, a primeira aula seria ministrada por mim e isso fazia a responsabilidade ser

---

<sup>310</sup> ALMEIDA. 2008, p. 32..

<sup>311</sup> Idem, p. 33.

<sup>312</sup> Idem, ibidem.

maior ainda. As etapas anteriores para a execução de uma boa aula já haviam sido todas cumpridas. Para mim nesse momento da aula o processo deveria ser criativo e interessante para o bom cumprimento da etapa da aprendizagem por parte dos alunos, mas na prática isso é bem diferente, me senti nervosa durante o período da aula, e como que por um passe de mágica tudo o que eu havia estudado para ser passado na aula desapareceu da minha cabeça. Descobri então nesse momento que o professor deve também ser um improvisador e para isso nossos conhecimentos anteriores têm uma importância imensa.<sup>313</sup>

Almeida aponta na sequência de seu texto que esse improvisar a que se refere é em relação ao plano de aula, que deve ser feito com o respaldo dos conhecimentos anteriormente construídos. Esse improvisar leva-a a repensar o planejamento, e sobre isso diz: “O planejamento que fizemos antes da prática foi sendo transformado, só no momento real da aula é que conseguimos perceber detalhes que com a observação haviam passado despercebidos.”<sup>314</sup>

Em seguida acrescenta a característica de mediador entre o conhecimento a ser aprendido e o aluno, a sua concepção de professor, como mostra o trecho a seguir: “O conhecimento não é algo depositado na cabeça dos alunos e nem brotará de forma espontânea. É o sujeito que constrói esse conhecimento, mas isso só ocorrerá na relação social mediada pelo professor entre o conhecimento a ser aprendido e o aluno.”<sup>315</sup>

Em seguida faz uma autoavaliação sobre sua atuação no estágio e aponta o que foi mais significativo nesta experiência.

Quanto à minha postura como professora, acredito que tenha sido boa; sempre tive a ideia de que o professor deve achar um ponto de equilíbrio entre a autoridade e o respeito que deve ter por seus alunos, entre o amigo e o ouvinte atento ao jeito de ser, às dificuldades de seus educandos. E ao colocar isso em prática percebi que para mim, essa é a melhor maneira de equilibrar a sala de aula. (...)

Durante o período do estágio peguei uma afinidade muito grande pelas crianças, convivendo com elas durante os treze dias do estágio pude perceber e entender o jeito de cada uma delas. Acredito que a relação construída entre professor e aluno foi a melhor possível. Isso foi uma das coisas que mais aprendi durante esses dias, e consegui perceber que o que realmente fica desses momentos é essa cumplicidade conquistada, e isso não tem preço. (...) Cheguei à conclusão de que nessa profissão terei muitos momentos de profunda desmotivação e estresse, mas também terei muitos momentos de alegrias e gratificação. E no final quero guardar somente as coisas boas e definitivamente esquecer as ruins. Não tem preço receber uma cartinha, um sorriso, um abraço, e para mim isso foi (claro que além da experiência) o mais importante e maravilhoso desses dias de estágio.

---

<sup>313</sup> ALMEIDA. 2008, p. 33-4.

<sup>314</sup> Idem, p. 35.

<sup>315</sup> Idem, ibidem.

Muitas mudanças deverão ser feitas na minha atividade profissional, mas essas com certeza virão com o tempo e com a prática.<sup>316</sup>

Ao final de seu trabalho é possível retirar então sua concepção de professor, sendo que esta traz a afetividade como base e que o bom professor para ela é então aquele que é apaixonado pelo que faz; que “deve sempre achar um ponto de equilíbrio entre a autoridade e o respeito que deve ter por seus alunos, entre o amigo e o ouvinte atento ao jeito de ser, às dificuldades de seus educandos”; é um mediador entre o conhecimento e o aluno; e que deve buscar conhecer e compreender seus alunos, a fim de que seu ensino se efetive em aprendizagem significativa.

Almeida finaliza seu trabalho dizendo:

Ao concluir mais uma etapa da minha formação, sinto-me muito feliz e muito gratificada por ter passado esses quatro anos adquirindo conhecimentos e aprendendo com cada professor e com cada disciplina a me tornar o que sou hoje.

A construção desse Dossiê foi um momento de reflexão muito importante para mim, já que pude analisar e pensar sobre questões que de certa maneira estavam adormecidas dentro de mim.

Ao terminar o curso, sinto-me com muita força para trilhar o caminho profissional. Sei que não será fácil, porém tenho certeza de que ser educadora é o que quero. E como tal quero sempre propiciar aos meus alunos aulas que os incentivem a desenvolver o olhar crítico para todas as informações que serão repassadas para eles e que esse conhecimento adquirido seja realmente relevante para os educandos.

Dessa maneira termino esse Dossiê com a sensação de dever cumprido.<sup>317</sup>

Suas vivências a encaminharam para a Pedagogia e o sentido que seu caminho toma ao final do curso é a sala de aula, portanto, ao concluir esta etapa demonstra que as vivências formativas tornaram-na professora.

---

<sup>316</sup> ALMEIDA. 2008, p. 35-8.

<sup>317</sup> Idem, p. 39.

## 5 O QUE ECOA DAS VIVÊNCIAS FORMATIVAS OUVIDAS

Após a *escuta* inicial das narrativas das pedagogas, apresento neste capítulo o que foi ouvido por mim. Coloco-me diante dos textos das participantes da pesquisa com o propósito de fazer ressoar as vivências narradas que falam do processo de formação pelo qual passaram, para analisá-las a partir das preocupações levantadas nesta pesquisa. Como já foi colocado em outra parte deste trabalho, o resultado da análise é perspectivo, ou seja, tem a minha marca, é marcado pelas minhas vivências, pois segundo Nietzsche, “a produção de um autor é sempre marcada pelas suas vivências”<sup>318</sup>.

Assinalei também o cunho autobiográfico dessas produções acadêmicas e assumo, nesta pesquisa, que a vida possui um estilo, e o estilo de escrita possui uma vida que o sustenta e que serve como caminho de investigação para a *escuta* das vivências formativas contidas em suas produções; são, portanto, as singularidades, as idiosincrasias que busco sintetizar com o objetivo de, com elas, construir o caminho formativo das estudantes – que as conduziu à Pedagogia e à profissional em que cada uma se tornou –, tendo em vista o núcleo central do trabalho, que é: como nos tornamos pedagogas. Para a construção deste caminho elejo dois temas, sendo eles: *Vivências formativas que conduzem à Pedagogia* e *Vivências formativas no curso de Pedagogia*. A seguir, apresento estes temas e analiso as questões relativas aos mesmos.

### 5.1 VIVÊNCIAS FORMATIVAS QUE CONDUZEM À PEDAGOGIA

Nietzsche diz que “nossas vivências determinam nossa individualidade, e elas são de tal modo que após cada impressão emocional, nossa individualidade é determinada para cada última célula”<sup>319</sup>, portanto o que caracteriza o que nós somos é a nossa individualidade e esta é fisiológica. São as vivências cotidianas que nos fazem ser quem somos; somos o que nosso corpo é, assim como nosso corpo é o que somos. Ainda segundo Nietzsche<sup>320</sup>, as vivências impregnam a nossa estrutura orgânica, deixando marcas que vão moldando o nosso jeito de ser e constituindo a nossa memória. O que marca nossas ações são mais as nossas vivências do que nossa racionalidade.

---

<sup>318</sup> Nietzsche, *Humano, demasiado humano I*, §197.

<sup>319</sup> Idem, 19[241] de verão de 1872 ao fim de 1874.

<sup>320</sup> Nietzsche, *A sabedoria para depois de amanhã*, Fragmento póstumo, 26[94] do verão ao outono de 1884.

Nietzsche diz que “quem pensa muito e pensa objetivamente, esquece com facilidade as próprias vivências, mas não os pensamentos por elas suscitados”<sup>321</sup>, pois as vivências estão impregnadas em nossas células, mesmo que as esqueçamos, os pensamentos que temos, mesmo quando pensamos objetivamente, são provenientes de nossa individualidade e esta se caracteriza por nossas vivências. Nessa perspectiva, são as vivências cotidianas efetivadas ao longo de nossa trajetória de vida que nos imprimem forma, que fundamentam nossos valores, ações, ideias e crenças, portanto nossas escolhas pessoais e profissionais são marcadas pelas vivências que tivemos ao longo da vida.

### *Como alguém se torna o que é*

Em minha narrativa é possível ouvir várias vivências que me encaminharam à Pedagogia e à pedagoga que hoje sou. A primeira ouvida foi a vivência de ter um pai professor, que me fez ver a docência desde a infância com admiração, deixando em mim suas marcas e influências. A perspectiva que tenho sobre a docência, onde primo pela valorização da pessoa do professor e pela indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, sustentada nesta dissertação, assim como a concepção de professor que hoje sustento, foi inicialmente construída nessa fase da infância, por meio deste meu primeiro olhar sobre a docência, onde estava em foco esse professor, querido e respeitado como pessoa e valorizado enquanto profissional. No último ano do Ensino Médio, a vivência relacionada a um professor de química, que por sua atuação veio confirmar e reforçar a concepção de professor que tenho, fez com que, influenciada por ele, me apaixonasse pela química, optando naquele ano pela graduação em Licenciatura Plena, em Química. Naquele momento a docência entrou em minha vida e, associado a fatores socioeconômicos, comecei a lecionar na Educação Infantil em uma escola Montessoriana, sendo essa minha primeira experiência como docente. Nessa escola convivi com outra professora que me marcou e foi com ela que conheci uma forma totalmente nova de Educação, onde era possível verificar o ensino se efetivando em aprendizagem significativa, algo bem distante da Educação que havia tido nos bancos escolares; esta vivência influenciou a forma com que até hoje vejo a Educação e a docência, e foi por causa dela que, anos mais tarde, fiz a escolha de voltar a lecionar e estudar, optando desta vez pela Pedagogia. Nesta pesquisa também busco pela voz

---

<sup>321</sup> Nietzsche, *A sabedoria para depois de amanhã*, §526.

daquele que está sendo formado e analiso a formação com base nessas vozes, identifico a origem desta busca na narrativa de uma vivência da adolescência relacionada à escola em que ingressei quando cheguei a Cuiabá, onde “reclamo” que a pessoa em formação foi desconsiderada dentro do processo formativo.

Em minha trajetória pessoal foram estas vivências que me marcaram positiva e significativamente e, que me encaminharam à Pedagogia. Foi com os professores que traziam consigo o saber e o comprometimento com o ensinar que construí meu conceito pessoal do que seja um bom professor. As vivências como docente nas escolas associadas às vivências que o curso de Pedagogia me proporcionou, fizeram com que eu me encantasse com a Educação, porém a aula inaugural da graduação marcou-me fortemente e fez com que eu direcionasse meu olhar para além do curso, encaminhando-me para o mestrado e para a linha de formação de professores, portanto, o sentido de minha formação não foi a sala de aula e sim a pesquisa.

O caminho percorrido por Santana para tornar-se professora foi influenciado por fatores socioeconômicos; estes a conduziram ao trabalho na área administrativa de uma escola e ao ingressar nessa escola começa a perceber o universo educacional e a interessar-se por ele; muda-se de bairro, onde conhece pessoas que abrem caminho para a sua atuação docente e atuando se descobre apaixonada pela docência. Já como docente passa por cursos de capacitação para atuação nas turmas de EJA, nesses cursos se vê como profissional e, vendo-se, enxerga falhas em sua atuação, falhas que, em sua avaliação pessoal, demonstram que ela ainda não é efetivamente uma professora, ou em suas próprias palavras, que ela ainda não é uma “professora de verdade”. Ao constatar tal fato, opta pelo curso de Pedagogia, buscando por meio dele vir a ser professora. O parâmetro utilizado por ela para efetuar tal autoavaliação é proveniente das vivências da infância e da adolescência de onde retira a base de sua concepção de professor. Em sua narrativa sobre as vivências experimentadas em seu processo de formação do Ensino Fundamental ao Médio, aponta sempre um tipo de professor com o qual discorda, sendo que os primeiros anos escolares foram marcados pelo medo dos castigos aplicados por seus professores e, nas séries seguintes, quando acabam os castigos, entra em cena a discriminação racial pela qual passou. O que ecoa de sua narrativa é que as vivências com os professores em todo o seu percurso escolar contribuíram para a construção da sua concepção de professor, porém o professor que ela não deseja se tornar.

Jorte, em sua narrativa, fala que o primeiro contato com a escola foi um sonho cultivado aos poucos; vendo outras crianças irem todos os dias para a escola aguardava

com ansiedade ter a idade suficiente para também poder estudar, portanto quando descreve seu ingresso na escola diz que isso significou a realização de um sonho maravilhoso. Já na escola enfrentava várias dificuldades e encontrava motivação para superá-las na vivência relacionada ao seu pai; como estudante de Contabilidade na UFMT, ele levava os filhos ao campus da universidade e deixava-os brincando enquanto estudava e esta época despertou o desejo de Jorte um dia ingressar nesta instituição. Tanto seu ingresso no Ensino Fundamental, quanto na UFMT, é narrado por ela como um sonho cultivado ao longo do tempo; com sua fala mostra que o desejo da infância despertado por esta vivência serviu de incentivo para que ela enfrentasse as dificuldades, e isso a direcionava desde a infância ao ingresso na universidade, portanto, sua escolha também é permeada pelos aspectos afetivos. As dificuldades enfrentadas no trabalho, relacionadas aos conhecimentos precários que tinha e que a levavam a erros duramente corrigidos, e a gravidez inesperada, levaram Jorte a buscar novo significado para sua vida; estas duas vivências a reencaminharam aos estudos, sendo que a opção pela Pedagogia foi fortemente influenciada por uma tia pedagoga. A concepção de professor que aparece em seu texto também mostra ter se configurado no período em que cursou o Ensino Fundamental; na relação com os professores que teve, descreve-os como bons e maus, sendo que os maus têm sua prática fundamentada no ensino tradicional e, os bons, aqueles que não têm essa fundamentação, mostrando com isso o quanto avalia negativamente o ensino tradicional. Ao final do curso, o sentido de sua formação é a sala de aula, portanto, a docência.

Siqueira também traz em sua trajetória a vivência relacionada aos seus pais professores, vivida de forma mais intensa na convivência com sua mãe, como base de seu olhar para a docência e de construção de suas concepções. Participava das aulas ministradas por sua mãe e sentia enorme prazer com isso, considerando sua participação nessas aulas como a “gênese do amor e da opção pela educação”. Ela reconhece que desde essa fase da infância cultiva o sonho de ser professora; é em sua história familiar que relata encontrar o ponto de partida para a constituição dos conceitos que tem a respeito de si mesma, assim como para a “compreensão de suas aptidões e juízo de valores acerca das profissões”. As vivências que teve como aluna, tendo sido formada nos anos iniciais por uma educação tradicional, marcaram sua crença e concepção de professor, sendo que os professores que teve serviram de base para o que ela não acredita ser um bom professor. Ao descrever os motivos de sua opção pela Pedagogia, permite que se ouçam também suas críticas à educação pela qual passou, além de

reforçar que sua escolha funda-se sobre fatores afetivos, pois ser professor é algo que lhe inspira respeito e admiração. Busca no curso ampliar conhecimentos e sua visão de mundo, esses são os objetivos que direcionam seu ingresso na Pedagogia, o ser professora vem em segundo plano e isso reflete no sentido que sua profissão toma ao final da graduação, que não é a sala de aula, mas a continuidade de sua busca pelo conhecimento por meio de pesquisas a serem realizadas em nível de especialização ou mestrado, tendo como “foco a Educação Infantil, com a finalidade de ajudar aqueles que, como *ela*, tiveram uma educação fragmentada e que foram excluídos em sala de aula”. Com esta fala ela permite que se ouça mais uma vivência da infância que a direciona profissionalmente quando adulta.

O caminho percorrido por Almeida é marcado pela afetividade. Da infância traz a vivência relacionada com sua mãe, que trabalhava como secretária em uma escola particular; nos primeiros anos escolares ia junto com sua mãe e irmãos para a escola, e esta ficava junto à casa da professora, por ficar ali o dia todo acabou por se sentir muito mais como parte da família do que uma aluna comum. A avó, com quem morou em vários períodos de sua vida, havia sido docente. Declara em sua narrativa que estas vivências despertaram-lhe o fascínio pela docência, o que aponta um esboço, traçado na infância, de sua escolha profissional; também opta pelo curso de Pedagogia por gostar de “lidar com crianças”. Ao fazer referências aos professores que participaram de seu processo de formação, evidencia que para ela os “professores brilhantes” são aqueles que não são tradicionais e conteudistas, mas os que adotam um fazer mais construtivista, por proporcionarem uma aprendizagem mais significativa, e é esse tipo de professora que intenciona ser, portanto, o exemplo destes professores serve de base para a sua construção profissional. Suas vivências a encaminharam para a Pedagogia, e o sentido que seu caminho toma ao final do curso é a sala de aula, portanto, ao concluir esta etapa demonstra que as vivências formativas de sua trajetória de vida tornaram-na professora.

Na escuta dos dossiês foi possível identificar sons que vão além das nossas vozes; em todas as narrativas percebo que usamos quase as mesmas palavras ao nos referirmos ao ensino tradicional, embora cada uma de nós tenha contextualizado esse tema dentro de sua trajetória de vida. A similaridade nas falas faz ecoar os sons do curso de Pedagogia no qual fomos formadas. Construimos essa concepção durante o curso, visto que antes dele sabíamos como havíamos sido formadas, porém não tínhamos conhecimento teórico suficiente para vincular essa formação a uma teoria, esta

aprendemos durante o curso e a associamos às nossas vivências; neste ponto as vozes se confundem e é pertinente questionar se realmente o ensino tradicional foi o gerador de nossas dificuldades vividas no percurso escolar, como narramos, ou se o curso nos ofereceu rótulos e nós os utilizamos para explicar nosso processo de formação. Infiro que as vivências relacionadas aos professores que tivemos de fato nos marcaram e possibilitaram a construção de nossas concepções, porém a afirmação categórica de que os professores tradicionais são maus professores é questionável, até porque nossos professores primários, a quem estimávamos e admirávamos como profissionais a ponto de terem influenciado nossa escolha profissional, excetuando a vivência de Santana que em momento algum relata esta estima e admiração, eram todos tradicionais dado o contexto histórico em que lecionavam. Infiro, portanto, que neste ponto das narrativas nossas falas remetem a voz do curso de Pedagogia.

## 5.2 VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para falar destas vivências formativas retomo o primeiro pressuposto da pesquisa, de que a escrita é a síntese, o elo entre a formação pessoal e profissional, é o momento da identificação da convergência entre estes dois âmbitos vivenciais e dos componentes formativos que os atravessam. Na escrita, as vivências podem tomar a palavra e, portanto, é possível ouvi-las. Nietzsche diz que “nossas verdadeiras vivências não são nada loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem. É que lhes faltam as palavras. Aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás”<sup>322</sup>, portanto quando se escreve, escreve-se somente sobre o que já se superou. Segundo Nietzsche, é preciso ouvir, digerir esses acontecimentos para que eles possam se efetivar em vivências e estas, efetivadas, são formativas, instrutivas, são verdadeiras “pedras preciosas do conhecimento”.<sup>323</sup> Depois das vivências efetivadas é que a pessoa pode, talvez, ser capaz de sentar e escrever. Então, quando alguém elabora, fala, narra, descreve, ela está descrevendo aquilo que já superou e, como já foi vivido, é o momento de dar novo sentido às vivências, desta forma os dossiês falam de superações e de vivências formativas.

---

<sup>322</sup> Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, Incursões de um extemporâneo, § 9 [26].

<sup>323</sup> Nietzsche, BA/EE § 5

*Escritos falam de superações*

Esta afirmação verifica-se na escuta das narrativas, sendo que em todas se encontra referências que atribuem ao dossiê especial significado por este permitir que se revejam as vivências experimentadas no decorrer da formação, mais ainda, ao longo da vida, e esse rever-se possibilita a percepção das transformações pelas quais passaram e das mudanças ocorridas.

Em minha narrativa ressalto que foi durante a escrita do dossiê que percebi o processo formativo com mais clareza, pois ela possibilitou a visão do todo, proporcionando uma oportunidade ímpar de retomar o processo e perceber o que foi apreendido dos quatro anos de curso; e aponto a escrita como um dos momentos mais ricos de reflexão e autoformação vividos nos quatro anos da graduação, tornando-se realmente um momento marcante em minha formação, pois de todas as vivências experimentadas durante o curso declaro ter sido esta, sem dúvida, a mais profunda e fecunda.

Santana em seu texto fala das angústias que sentiu ao escrever o memorial, pois receava não se lembrar do percurso feito na infância, porém, ao escrevê-lo declara ter conseguido ressignificar o vivido, pois teve a oportunidade de reformular indagações sobre o que viveu, sobre suas escolhas e experiências; relata também que a elaboração do dossiê proporcionou dias de conflitos e angústias, por tratar-se de um documento muito pessoal, onde cada formando tem a oportunidade de relatar as experiências e reflexões sobre seu processo de formação; e possibilitou que expressasse as ideias que eram significativas para ela, permitindo que se mostrasse como acadêmica, sendo este um espaço onde teve liberdade para expor suas concepções.

Jorte comenta seu processo de *trans*-formação registrado no dossiê, observando que a apresentação pessoal descrita no memorial revelara sua imaturidade em relação aos conhecimentos científicos e in experiência profissional ao ingressar na universidade; e que, concluir o curso representou para ela a renovação de sua personalidade e a impulsionou na busca de um novo caminho, diz ainda que a escrita auxiliou-a na aquisição desta nova postura.

Siqueira declara que o dossiê possibilitou que ela analisasse criticamente sua formação, bem como as transformações ocorridas no decorrer de toda sua vida estudantil, e que escrever sobre suas memórias, recordações da vida escolar e acadêmica foi um grande desafio, pois se deparou com momentos de aprendizagem, reflexão, renúncia, frustração, alegria e quebra de paradigmas. Diz também que a própria

construção do dossiê, no que se refere à autoavaliação e reflexão exercitada, se constituiu em um momento ímpar em sua formação, dotado de importância vital, por resgatar sua história enquanto cidadã em formação, tendo sido esta construção um exercício gratificante para ela, primeiro por que ele fez com que ela parasse e olhasse para o pensar e agir pedagógico que construiu paulatinamente ao longo de sua vida pessoal e acadêmica, percebendo o caminho trilhado e, ao olhar para o vivido, percebeu o quanto cresceu e que uma nova perspectiva de vida estava diante dela, o que lhe deu parâmetros para visualizar sua prática futura e, segundo, porque nele ficou registrado o final de uma importante etapa de sua vida.

Almeida é a que dá menos ênfase à escrita do dossiê, mesmo assim diz que sua construção foi um momento de reflexão muito importante, pois pode analisar e pensar sobre questões que, de certa maneira, estavam adormecidas dentro dela.

Com todas essas referências feitas ao processo de escrita do dossiê, é possível dizer então que este processo se caracterizou como um momento fecundo e privilegiado de formação, permitindo, através da escrita reflexiva, uma compreensão mais abrangente do processo de formação. Sustento aqui então, que na escrita do dossiê vivências e reflexão estão implicadas, e que a escrita possibilita, não só a superação e a avaliação das vivências, mas também a efetivação de novas vivências formativas. Para Nietzsche<sup>324</sup>, dar a conhecer suas próprias vivências profundamente, analisando-as de forma sistemática, faz com que agreguemos a elas novas perspectivas e isso é o que nos leva ao conhecimento. Porém é imperativo dizer que superação é ir além do que foi vivido e que a escrita reflexiva é ir além de relatos descritivos. Durante a escuta das narrativas pude perceber que nem todas continham o componente reflexivo, ficando registrado por meio da escrita, quase em sua totalidade, a descrição do processo de formação, o que tornou pouco inaudível as vivências. Logo, quando o autor não se coloca no texto, o que se ouve é a reprodução de discursos reconhecidos pelo grupo ao qual ele pertence. Essa ocorrência remete ao segundo pressuposto assumido na pesquisa, de que as vivências refletem concepções mais profundas do que aquelas que são explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo em que as estudantes fazem parte. As vivências geram conhecimento, no entanto, é possível não encontrá-las nas narrativas, mas somente

---

<sup>324</sup> Nietzsche, *AGaia Ciência* - § 319

repetição de discursos; nesse caso, avalia-se que o processo de formação vivido não lhes agregou conhecimento significativo.

O curso de Pedagogia ao propor este trabalho de escrita sobre a formação propicia às estudantes uma experiência relevante, que possibilita certas condições para avaliarem a trajetória formativa e uma melhor percepção de si mesmas, porém, esta experiência só se efetiva em vivência formativa quando as estudantes sistematizam o processo reflexivamente. Sendo assim, os escritos, no caso desta pesquisa, os dossiês, falam de superações à medida que as estudantes colocam-se como ouvintes de suas próprias vivências e as sistematizam de forma reflexiva.

#### *Como intérpretes de nossas vivências*

A escrita do dossiê contribui para organizar e evidenciar as vivências formativas efetivadas ao longo da graduação. Cada uma das participantes desta pesquisa sistematizou sua formação evidenciando o que foi relevante e estas vivências ao serem evidenciadas apontam os conhecimentos que consideramos ter construído.

Em minha narrativa encontro os conhecimentos adquiridos na graduação ao avaliar, ao final do curso, minha formação e minha prática docente. Ao falar sobre a forma como lecionava nos anos iniciais da graduação, relato que não tinha nenhuma teoria que desse suporte à minha prática, eu, pelo menos, desconhecia que houvesse. Meu fazer era completamente desvinculado de um propósito teórico, não tinha visão de continuidade e contextualização, por isso reproduzia os livros didáticos sem questionamentos ou desvios. Além deste, identifiquei outros equívocos em minha atuação e em minhas concepções. O curso propiciou que eu identificasse a gravidade dos erros que são cometidos quando se vai à sala de aula sem os saberes necessários da docência e sem o comprometimento e envolvimento com essa opção profissional. Compreender a gravidade dos erros que cometi me incomodou, foi essa vivência que me fez repensar os caminhos escolhidos e fortalecer meu desejo de ir além da sala de aula, direcionando-me para o mestrado; mas acreditava que enquanto não terminasse o curso de Pedagogia precisaria empenhar-me mais, agregar mais conhecimento sobre a docência e agir de forma mais comprometida com a escolha feita de ser professora, portanto essa vivência foi moldando minhas atitudes e valores como professora, foi lapidando minha criticidade, transformou minha curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, deu fundamentação à minha prática e, refleti-la, fez-me buscar outras teorias melhores e mais eficazes. As vivências formativas vividas nos quatro anos de

curso possibilitaram a evolução da minha prática docente; por meio delas pude compreender a relação entre teoria e prática e a necessidade de um posicionamento teórico que fundamente minhas ações cotidianas, onde é preciso ter claras as diferentes teorias para poder utilizar-se delas com autonomia para um melhor fazer. Neste mesmo sentido cada uma das disciplinas contribuiu de maneira significativa para a minha formação e elas alteraram minhas concepções, aprofundando-as ou modificando-as, porém, para além de seus conteúdos, trouxeram-me exemplos de profissionais que reforçaram minha crença e concepção do que seja um bom professor, ou de forma mais generalizada, um bom profissional. Aprendi a valorizar a importância do todo, onde eu preciso atuar ativamente, utilizando-me deste emaranhado de conhecimentos adquiridos ao longo, não só de minha formação, mas de minha vida e, de posse de minha totalidade, poder interagir com os outros participantes do processo, tomando aqueles que se formam também em suas totalidades; meu agir em relação a eles precisa ser responsável em todos os sentidos, possibilitando assim uma educação significativa. Do contrário, a docência se torna indigna. Enfim, aprendi o que é ser professora e que isso implica na necessidade de dedicar-se sempre em aprender mais e mais, pois um professor jamais se forma de modo conclusivo, mas se transforma a cada início de ano, a cada novo dia. As vivências formativas efetivadas na graduação marcaram minhas concepções, crenças e prática relacionadas à docência e me encaminharam para o mestrado e para a linha de formação de professores.

Para Santana o início do curso proporcionou a reestruturação do seu cotidiano, contribuiu para uma maior reflexão sobre sua postura pessoal e profissional, e sobre a prática educacional das escolas. A princípio achava a quantidade de leitura proposta pelo curso desnecessária e desejava que as aulas fossem mais práticas do que teóricas, por achar que as teorias não dariam respostas aos problemas que vivenciava na escola que atuava, sendo que não encontrava um elo entre as teorias da Educação e a prática que vivenciava, porém as leituras fizeram-na compreender o processo educacional, e que não existem respostas prontas; essa compreensão fez com que percebesse a teoria de forma diferente. Os três núcleos de estudos que compõem o curso contribuíram para sua formação. O primeiro fez com que percebesse a docência sob uma nova perspectiva, pois começou a compreender o processo de desenvolvimento do aluno em suas dimensões, seus limites cognitivos, afetivos, psicomotor e social; começou a compreender o papel do professor como sendo diferente daquele que conheceu como aluna em sua formação inicial; passou a ver o professor como parte integrante e

fundamental dentro do processo de desenvolvimento do aluno, devendo estar preparado “para organizar e integrar o conhecimento através de ações pedagógicas que propiciem interações e relações na construção do saber”, tomando a “realidade do aluno como base dessas ações pedagógicas para que ele possa aprender a partir do contexto em que vive”. Percebeu que para atuar dessa forma “precisava suprir as carências teóricas”, e as disciplinas do segundo módulo tiveram esta função. Santana passou a perceber a pessoa dentro do processo de formação, com suas marcas pessoais e com sua historicidade, compreendeu que a formação não se efetiva homogeneamente, porque passa pela pessoa em formação e que o conhecimento adquirido durante a formação molda ou transforma essa “maneira de ver, sentir e compreender a realidade e a si próprio”. Santana apresentou o terceiro núcleo como sendo o que “veio contribuir de maneira integral para sua formação profissional”, pois nele compreendeu “que, para nos tornarmos agentes transformadores do meio, precisamos buscar as diversas formas de conhecimentos que nos possibilite analisar e solucionar problemas que a prática educativa do cotidiano da sala de aula nos apresentará”. Ressaltou “que as disciplinas desse núcleo *a* levaram a função de pensar, organizar, avaliar e reavaliar. Além de permitir uma visão globalizada da educação escolar”. Ao finalizar, apresentou sua perspectiva do curso, no momento da escrita, dizendo que compreende “que os conhecimentos não devem ser ensinados abstraidamente, fragmentados da história, da cultura e da realidade em que o aluno está inserido, mas que a educação escolar deve estar voltada e comprometida com a vida social, cultural, tratando os valores da sociedade, procurando desenvolver no aluno um sujeito criativo, crítico e de postura ética perante o mundo; o educador deve atentar para uma metodologia democrática, dialética, que atenda a real necessidade do aluno”. Santana diz ter compreendido a diferença entre os discursos e as teorias da Educação, aonde estas vêm “no sentido de sustentar a prática e os porquês da ação pedagógica”, e os discursos nada acrescentam, fazendo “referência às aulas e conteúdos descontextualizados, que não faziam uma conexão com a prática” e a postura de alguns professores que fez com que “algumas disciplinas passassem e nada fosse acrescentando”. O curso, portanto, contribuiu para o amadurecimento de sua criticidade. Encontrou também em seu caminho “grandes professores que *a* fizeram enxergar além do que está posto com uma aprendizagem significativa”, pois “lançaram desafios que *a* fizeram crescer nas dimensões profissionais e pessoais”. Observou que “faltou no curso mais pesquisa, mais trabalhos ‘in locus’, de forma a erguer uma ponte entre universidade e escola, sendo que este é um dos objetivos de sua proposta”. É por meio

destas atividades “que o licenciado vai construir seu conhecimento teórico-prático”. Essa percepção é adquirida no módulo de Prática de Ensino, nele ela retoma a relação entre teoria e prática e compreende a forma que no início do curso concebia esses dois conceitos, tomando-os como distintos e distantes; passa a “compreender que a prática de ensino não se restringe à regência de sala de aula ou à docência, mas também inclui pesquisa, seminários, os estudos e as reflexões de diferentes teorias”. As vivências formativas durante o curso de Pedagogia a encaminharam para a docência.

Jorte demonstra que o curso contribuiu, por meio de suas disciplinas, para a sua formação, porém evidencia a relevância do módulo de Prática de Ensino dentro desse processo, dizendo que nele “todas as experiências acadêmicas são superadas” e é de “fundamental importância” porque “proporciona o contato direto com a escola, bem como com a dinâmica do dia a dia, a rotina, os conflitos e limites, o desafio do processo de ensino-aprendizagem e deixa transparecer o perfil dos estudantes das escolas públicas de periferia com os quais é possível que se vá trabalhar”. Jorte acredita que esse contato possibilita “maior compreensão das leituras, das pesquisas e das teorias da educação”. Neste módulo aprendeu que “cabe ao professor a obrigação de estudar e pesquisar os conteúdos sistêmicos para o ensino/aprendizagem, não descartando a ação do educando e da escola nesse processo”. O professor tem “o papel fundamental de encaminhar leituras, interagir com os estudantes tentando esclarecer suas dúvidas, propor situações que os permitam estabelecer relações com a prática de ensino, incentivar o trabalho reflexivo, a pesquisa e a expressão do pensamento”. Com o estágio, ao ver-se como professora, começou a perceber que nem sempre o que intenciona antes de ir para a sala de aula é possível ser colocado em prática; esse olhar para si permite que se autoavaliar e perceba a necessidade de “melhorar a habilidade do ensino, visto a falta de controle em relação aos estudantes”; nesta ocasião, ao invés da “aula dialógica” planejada que estimularia “os educandos a uma leitura crítica de mundo e a interpretação de textos”, se viu “fazendo o mesmo que *suas* professoras do ensino fundamental fizeram com *ela*”. As vivências formativas no estágio levaram-na “a estudos e reflexões acompanhados de contínuas avaliações e autoavaliações de cada aula vivenciada” e por meio delas compreendeu que sua “identidade profissional está em processo de formação” e que isso difere do que ela imaginava ao ingressar no curso, pois acreditava que ao formar-se teria claramente definida sua identidade profissional, portanto compreende que a formação do professor não termina em um curso; diz também que o curso lhe trouxe uma “única certeza” que “é: teoria sem a prática, sem o

exercício da função é vazia e a prática necessita de contínuas aprendizagens”, o que mostra ter aprendido a relação entre teoria e prática. As vivências formativas no curso de Pedagogia encaminharam-na à docência.

Siqueira em sua narrativa evidencia vivências formativas efetivadas em cada módulo do curso, deixando clara a relevância das aprendizagens construídas em seu processo de formação. Vinda “de uma formação, até aquele momento, autoritária e tradicional” não conseguia “ver-se como sujeito ativo e participante”, sua “alienação era tão grande que dificultava a visão”; com as disciplinas do primeiro núcleo, começou a adquirir nova percepção de si, “foi como se caísse uma venda dos *seus* olhos, agora via coisas que nunca havia visto antes”, descobriu “que era possível transformar a sociedade, pois estava sendo transformada”, começou também a reformular suas concepções de aluno e professor. Compreendeu a necessidade da relação professor/aluno “para que o processo ensino/aprendizagem se estabeleça”. Os conceitos trabalhados durante o curso de graduação possibilitaram que ela compreendesse o tipo de educação escolar recebida nos anos anteriores, o papel do professor e do aluno em cada uma das linhas teóricas e que a atuação dos professores estava legitimada, fundada teórica e praticamente. A partir desta compreensão criou parâmetros para atuar como pedagoga. O terceiro núcleo e as disciplinas que o compõem possibilitaram a visão da escola em sua totalidade e percebê-la como espaço de lutas e desafios, à medida que “ela cria e reproduz algumas regras e valores dos sujeitos nela envolvidos”. Considera este módulo relevante por tê-la levado a “conhecer os meandros complexos que viabilizam o funcionamento da escola”, com isso passou a compreender a Educação dentro de um contexto e que ela se dá em um conjunto e não somente de maneira individualizada, tem maior clareza do funcionamento do processo educacional e percebe-se dentro desse processo. As vivências formativas relacionadas ao estágio levaram-na a ver a escola com novo olhar, “pois até aquele momento a visão que tinha de escola era de aluna”; e possibilitaram a construção de uma visão crítica quanto ao funcionamento da escola e quanto à dificuldade em atuar da forma como ela concebe ser a melhor atuação de um professor. Com o módulo de Prática de Ensino aprofundou o entendimento das relações “professor/aluno, bem como do processo ensino/aprendizagem”; percebeu “como a visão que tinha acerca da Prática de Ensino foi sendo construída e se modificando ao longo do curso”, ao final deste concebeu-a como “um eixo que passa

por todas as disciplinas”. É também durante este módulo que ela compreendeu a relação entre teoria e prática e percebeu “a necessidade não apenas da prática, mas também da reflexão sobre ela, neste sentido a teoria também nos habilita a uma reflexão crítica com embasamento, pois teoria e prática são indissociáveis”; compreendeu o registro “como instrumento de apoio necessário ao professor reflexivo” e, portanto, à reflexão. Ao final do curso diz-se “consciente de que educação é construção e transformação, não é algo ‘pronto e acabado”, constata “que o educador precisa ter consciência de que é preciso mudar a educação, a fim de que a mesma seja de qualidade”, que “a formação do educador” deve ser valorizada e que o compromisso com sua “formação não termina com *sua* saída da universidade, mas que acompanhará toda a *sua* vida profissional”. Dentro deste curso de Pedagogia encontrou outros caminhos, além dos que levam à sala de aula.

Almeida, “ao parar para analisar e refletir sobre as contribuições das disciplinas ministradas” para a sua formação, percebeu que “cada professor e cada módulo contribuíram para que *se* tornasse o que *é* hoje”. “Conhecer e entender as diversas teorias existentes no campo da Psicologia” permitiu que ela compreendesse “o desenvolvimento da criança” e a influência deste para “o processo ensino/aprendizagem”. A pesquisa realizada em uma escola pública no segundo do curso proporcionou o contato com “um espaço de conhecimento novo”, permitindo que, naquele momento, visse esse espaço não mais como aluna, mas pelo olhar da professora em que estava se formando, e percebeu que “todo o contato com o espaço escolar e com todos os sujeitos envolvidos no processo foi muito enriquecedor.” A vivência formativa relativa ao módulo de matemática foi proveniente da experiência realizada em uma escola pública que possibilitou a aplicação prática dos conceitos teóricos aprendidos no módulo. Vivência semelhante se efetivou ao cursar o módulo de geografia, onde teve novamente a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos; com isso pôde “perceber, ao fazer algumas análises de livros didáticos de Geografia específicos para as séries iniciais, que em muitos dos livros trabalhados nas escolas ocorre o estudo fragmentado da realidade, o ensino não passa de uma decoração exagerada, da enumeração e da descrição de fatos isolados”, com esta análise, passa a “ter clareza de como ensinar a Geografia, de forma que os alunos consigam perceber as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza, que são pontos chaves de estudo da disciplina”. “Todos os estudos, debates em sala, leituras e trabalhos, *a* fizeram construir uma nova percepção da realidade educacional, e deram-*lhe* a oportunidade de desenvolver a

capacidade de reflexão crítica sobre assuntos relacionados às instituições escolares, ao ensino e à aprendizagem”. Os estudos “sobre prática de ensino” serviram de base para a compreensão das “questões relacionadas ao espaço escolar”. Evidencia que suas vivências formativas são mais relevantes quando as teorias da Educação estão “interligadas com a prática”, tornando-se assim “muito mais ricas e proveitosas”. Esta prática a que Almeida se refere é a do estágio, portanto o vê “como uma ferramenta imprescindível de construção de novos conhecimentos”, como o momento de transição entre a aluna e a futura professora e o aponta como o caminho por onde ingressou na profissão; portanto, o estágio é para ela uma vivência formativa importante que possibilita uma transformação no modo com ela se vê dentro do processo educativo. Ao final do curso tem “certeza de que ser educadora é o que quer”. As vivências formativas na Pedagogia a encaminharam à docência.

Posso dizer então que a Pedagogia e as demais ciências que subsidiam a Educação, oferecendo as bases teóricas e práticas para a fundamentação da formação profissional do pedagogo, e ao mesmo tempo, pondo-se como críticas desta formação, criam a possibilidade da reflexão e têm papel relevante na construção de conhecimentos formativos. Porém é preciso que os formandos sejam participantes nesse processo de construção.

O curso de Pedagogia, portanto, se constituiu em terreno fértil de possibilidades para que vivências formativas se efetivassem e que conhecimentos formativos fossem construídos. Cada uma das participantes desta pesquisa caminhou neste terreno e construiu seus conhecimentos dentro dos limites e possibilidades gestados singularmente em nossas trajetórias de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que tem finalidade acadêmica com vistas à obtenção do grau de Mestre em Educação, se configurou para mim em uma experiência muito rica que oportunizou a efetivação de vivências formativas relevantes que, com certeza, contribuíram para a construção de conhecimentos relativos à minha área de atuação profissional e deixaram marcas em minha trajetória profissional. No âmbito pessoal, configurou-se também como uma vivência marcante, pois veio responder a inquietações particulares sobre a formação e contentar o desejo que tenho de compreender cada vez mais o universo que me cerca. Inquietações e desejos que surgiram dentro deste mesmo curso que serve de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Fazer parte do universo estudado, como proposto pelo método, também mostrou-se relevante, pois é nele que grande parte de minhas vivências formativas se efetivaram, o que torna as minhas vivências da mesma espécie das vivências das demais participantes da pesquisa. Ao entrar em contato com seus textos foi possível, em vários momentos, não somente ouvi-las, mas visualizar o processo narrado. Fui questionada durante a construção da pesquisa, em relação a esta proposição do método, se ao fazer parte do universo não estaria correndo o risco de não ouvir as vivências das participantes da pesquisa, mas sim os ecos de minha própria formação. Ao concluir a pesquisa tenho argumentos para dizer que não, que minhas análises são perspectivas e trazem as marcas das minhas vivências, isso é assumido e declarado desde o princípio, porém conhecer as vozes do curso e seus discursos permite que se identifique o que destoa, o que sonora de singular, de particular. Foi possível perceber onde nossas vozes fazem coro, perceber quando uma e outra se assemelham, quando cada uma soa num timbre único, e foi possível também, em alguns momentos, ouvir o silêncio da formação.

Na graduação comecei a pensar na formação levando em conta o caráter pessoal que a permeia, queria compreendê-la sob o prisma daquele que está sendo formado, compreender de que modo o pensado e proposto pelo curso se efetivava na individualidade de cada graduando e a me questionar como então nos formamos e, este mesmo questionamento, foi o que direcionou esta pesquisa. Como se formam os pedagogos? Na busca de respondê-lo encontrei um caminho, tortuoso, labiríntico, mas que se mostrou eficaz e assertivo. O caminho encontrado e percorrido foi a otobiografia.

A otobiografia, proposta como método por Monteiro, mostrou ser um eficiente instrumento para a análise dos dossiês das pedagogas participantes da pesquisa, primeiro porque seus pressupostos foram confirmados, uma vez que os componentes formativos que atravessam os âmbitos pessoais e profissionais encontraram-se sintetizados na escrita e nela as vivências tomaram a palavra, tendo sido possível ouvi-las; os escritos falaram de superações; as vivências refletiram concepções mais profundas do que aquelas explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação. Segundo, porque os escritos trazem a síntese de toda uma trajetória de vida e são marcados pelo tom autobiográfico e, as vivências que tomaram a palavra na escrita dos dossiês, selecionadas como as mais relevantes por suas autoras, refletem um estilo de pensamento que pode ser identificado a ponto de poder-se considerar que as autoras se materializam no seu texto e, por isso, concluir que o texto tem a sua marca e a vida que o sustenta e que serve como caminho de investigação para a escuta das vivências formativas contidas em suas produções. Então nesse processo de ouvir as vivências formativas materializadas nos textos pude evidenciá-las e sintetizar as singularidades e, assim, melhor compreender o que as direciona, construindo o caminho formativo das participantes da pesquisa que as conduziu à Pedagogia e às profissões em que se tornaram. Sendo assim, o primeiro pressuposto desta investigação, ou seja, a escuta das vivências fundamentada na otobiografia, é um instrumento metodológico que pode dar importante contribuição para a pesquisa sobre formação de professores, foi confirmado.

Pelo caminho otobiográfico, pude constatar que as escolhas feitas ao longo da vida estão fortemente relacionadas às vivências da infância, e que, portanto, estas vivências foram determinantes não só para o processo de se tornarem pedagogas, mas também para a construção de sua atuação como tal.

Para que esse caminho pudesse ser trilhado foi preciso compreender o conceito que o sustenta, que é o conceito de *vivências* de Nietzsche. Compreender este conceito, bem como o pensamento dele sobre o processo de construção pessoal que demonstra *como alguém se torna o que é*, possibilitou reconhecer as vivências presentes nas narrativas, perceber o movimento que emergia delas e que elas colocaram suas autoras no caminho que as tornou o que são. Para Nietzsche o homem evolui com as percepções e, principalmente, com as regularidades destas, de modo que o conhecimento é algo que vai se construindo e se consolidando com as vivências. Estas impregnam a nossa estrutura orgânica e são de tal modo que, após cada impressão emocional, nossa individualidade é determinada para cada última célula, deixando marcas que vão

moldando nosso jeito de ser e, por isso, não são esquecidas, portanto o que caracteriza o que nós somos é a nossa individualidade e esta é fisiológica. São essas vivências cotidianas que nos fazem ser quem somos. Nietzsche enfatiza que é preciso, porém, colocar-nos como ouvintes de nossas vivências cotidianas e este ouvir significa buscar o sentido, as fundamentações, uma vez que são elas que nos levam à compreensão das coisas e ao conhecimento. Esta pesquisa se fundamenta nesta idéia de Nietzsche que foi de fundamental importância para a escuta das vivências formativas das pedagogas.

Ao longo da nossa trajetória de vida temos toda espécie de vivências, que nos direcionam dentro dos vários setores de nossas vidas, porém as vivências que estão em foco nesta pesquisa são as relacionadas à formação profissional, sendo assim, utilizei nesta pesquisa o termo vivências formativas a fim de deixar claro que são estas espécies de vivências que foram ouvidas na pesquisa. Como me fundamento em Nietzsche, e para ele quando se efetiva uma vivência esta é formativa, senti necessidade de explicitar o termo adotado e exemplificá-lo a fim de deixar claro a que me refiro quando o utilizo.

Para uma melhor contextualização do assunto investigado, busquei caracterizar o universo da pesquisa apresentando o curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso, e o Dossiê, adotado como trabalho de conclusão deste curso, elencando os objetivos estabelecidos para a sua realização e suas características, sendo que a escuta das vivências foi realizada a partir da análise dos dossiês produzidos pelas alunas deste referido curso de Pedagogia da UFMT.

Fundamentada nos conceitos de Nietzsche, iniciei a jornada no caminho labiríntico da otobiografia e passei à escuta das vivências formativas das pedagogas participantes desta pesquisa, a partir das análises de seus dossiês. De acordo com o que foi apresentado, ao ouvir estas narrativas também eu as escuto a partir das minhas próprias vivências, não há nesta escuta um afastamento da pesquisadora. Segundo Nietzsche: “Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência”<sup>325</sup>. Ter me graduado neste mesmo curso e realizado o mesmo trabalho de sistematização da formação vivida, faz com que todas as vivências narradas sejam da mesma espécie, ou seja, estão em foco as vivências formativas que

---

<sup>325</sup> Nietzsche, *Ecce Homo*, Como Alguém se Torna o que é, § 3.

nos encaminharam à Pedagogia, e as efetivadas neste curso, isso torna a escuta mais afinada e a identificação das vivências mais clara.

Iniciei a escuta pelo meu texto, porém ao ler o resultado que registrei dessa escuta, percebi que em várias partes eu fugia do texto e trazia memórias para a análise; sendo assim, decidi por afinar os ouvidos com as demais narrativas, mas achei extremamente rica essa experiência, pois começar com meu texto realmente facilitou que eu ouvisse as outras narrativas; porém, distanciar-me dele e debruçar sobre os outros textos possibilitou que eu, ao voltar para minha narrativa, conseguisse manter-me no que estava escrito sem trazer elementos mobilizados pela memória, por mais interessante que eles pudessem me parecer. Este aparente obstáculo em meu caminho acabou se configurando em uma vivência formativa e me fez achar a metáfora do labirinto muito propícia para o método.

Ao realizar as escutas pude perceber a particularidade dos textos; algumas eram marcadas pelas sucessões de vivências formativas narradas, que se faziam ouvir de forma clara e límpida, onde se encontram argumentações substanciais e pertinentes sobre a formação e os conhecimentos adquiridos durante esse processo, podendo compará-los a uma música animada e cheia de vida. em outras partes o texto se configurou em uma mistura de descrições do processo e vivências; onde as vivências se fazem ouvir é perceptível o componente reflexivo, ficando muito claro que vivências e reflexão estão implicadas; onde as vivências se calam ficam registrados ora a descrição do processo de formação pelo qual passaram, ora os discursos aprendidos durante a formação, neles há uma mistura de silêncio e sons. Ainda houve um terceiro tipo de particularidade do texto, esta marcada pela descrição do processo e da reprodução dos discursos, neste tipo encontrado, quando uma experiência vivida era narrada como relevante, havia uma fragilidade de argumentação, como se fosse difícil encontrar palavras para justificar porque se considerou aquela experiência como relevante, o que colocou em dúvida se a experiência vivida havia se efetivado em vivência formativa; para Nietzsche, só temos palavras para o que foi superado, portanto, só temos palavras para as vivências efetivadas. Este tipo de texto é marcado pelo silêncio da formação.

A diferença entre a formação obtida, que eu havia observado enquanto estudante desta mesma graduação, entre meus colegas se materializou nos textos analisados. O resultado da formação de cada uma das participantes da pesquisa foi diferente.

Após ouvir cada uma das narrativas elegi dois temas e submeti-os a uma análise mais detalhada. O primeiro tema é relacionado às *vivências formativas que conduzem à*

*Pedagogia, e nele* procurei ouvir as vivências das participantes da pesquisa buscando identificar o que soa mais forte para a escolha desta profissão e construir o caminho formativo que percorreram. Das narrativas concluí que esta escolha profissional foi direcionada por vivências formativas da infância, que se efetivaram na convivência com pessoas da área da Educação e influenciadas pela admiração que nutriam por elas; porém as vivências relacionadas aos fatores socioeconômicos competem com as vivências formativas e há uma adequação entre as condições e o que se quer ser, sendo estes dois tipos de vivências que marcam mais fortemente as escolhas profissionais.

O segundo tema é relacionado com as *Vivências formativas no curso de Pedagogia*, onde procurei as marcas das profissionais em que se tornaram e os conhecimentos construídos neste curso. Nesta análise separei as vivências formativas relacionadas à produção da escrita dos dossiês, das vivências formativas que se efetivaram ao longo do curso e que foram identificadas e apontadas pelas autoras das narrativas. Separei estes dois sub-temas por ter identificado que todos os textos apontavam para esta experiência de sistematização do processo formativo proposta pelo curso, como um forte momento de formação e autoformação, considerando que este momento de escrita havia merecido destaque em todas as narrativas, portando fiz “justiça” ao que foi ouvido.

Intitulei essa parte com a afirmação de Nietzsche de que *escritos falam de superações* e concluí que na escrita do dossiê vivências e reflexão estão implicadas; que quando o componente reflexivo está presente na escrita, esta possibilita não somente a superação e a avaliação das vivências, mas também a efetivação de novas vivências formativas; e na ausência deste componente a escrita se concentra em relatos descritivos do que foi vivido e na reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo ao qual está inserido, e o que ecoa destas escritas é o silêncio da formação. Sendo assim, a escrita fala de superações quando as estudantes a sistematizam de forma reflexiva. A proposta de sistematização reflexiva do processo formativo, feita pelo curso de Pedagogia, propicia às estudantes uma experiência relevante, por possibilitar que elas se percebam dentro do processo e se auto-avaliem. A forma como elas se colocam diante desta experiência é que faz com que esta se efetive em vivência formativa ou não.

O segundo sub-tema recebeu o título *como intérpretes de nossas vivências*, porque as vivências formativas que se efetivaram ao longo do curso em foco nesta parte da análise foram identificadas e apontadas pelas autoras das narrativas. Desta parte concluí que ao sistematizarmos a formação, evidenciando o que foi relevante dentro do

processo, apontamos os conhecimentos construídos e a forma particular de construir tais conhecimentos; que a Pedagogia e as demais ciências que subsidiam a Educação, quando assumem seu papel nesta construção de conhecimentos relativos à formação profissional do pedagogo, fundamentando-a teórica e praticamente, sem deixar de lado sua função de críticos desta mesma formação, criam a possibilidade da reflexão e têm papel relevante nesta construção de conhecimentos formativos; concluí ainda que o curso de Pedagogia da UFMT foi terreno fecundo para a efetivação de vivências formativas e para a construção de conhecimentos; e que cada participante desta pesquisa viveu e construiu seus conhecimentos dentro dos limites e possibilidades gestados singularmente em suas trajetórias de vida.

Das considerações sobre a pesquisa realizada, surgem algumas propostas. Acredito que seja significativo, não só o pensar a formação sem desconsiderar o ponto de vista daquele que está se formando, mas também, fazer com que este se veja dentro do processo formativo e compreenda o processo de construção que está realizando. Se desde seu ingresso no curso sentir seu ponto de vista valorizado e ao mesmo tempo aprender a olhar para si como co-responsável por sua formação, acredito que as possibilidades de reflexão aumentem e com isso um maior número de vivências formativas possam se efetivar. Como a proposta de sistematização reflexiva do processo formativo feita pelo curso de Pedagogia se configurou em uma experiência relevante de percepção de si, de auto-avaliação e de autoformação, ela poderia ser reestruturada e a parte do memorial onde o estudante sistematiza o caminho percorrido até seu ingresso no curso poderia ser construída ao ingressar no curso; e ao final de cada módulo, poderia ser proposta a realização da sistematização dos conhecimentos construídos naquele período, elencando o que consideraram mais relevante no módulo. Ainda que esses escritos fossem reelaborados ao final do curso, possibilitariam a construção de uma postura reflexiva ao longo do processo de formação, além de servirem de instrumento de avaliação do próprio curso.

Não acho ousado dizer que o melhor caminho formativo é aquele em que formadores e formandos trilham juntos, onde os conhecimentos são construídos de modo dialogal e onde ambos se coloquem como ouvintes das próprias vivências e das vivências dos demais participantes do processo de formação. E para trilhá-lo não é preciso grandes revoluções na educação, nem jogarem fora os conhecimentos das ciências que envolvem a Educação, é preciso unicamente estar atento àqueles que caminham conosco e a nós mesmos.

Não considero este caminho um sonho, mas caso seja tomado como tal, faço uma proposta a mim mesma, de ousar sonhar, pois sempre que sonho busco formas de transformar meus sonhos em projetos e empenho-me em torná-los realidade.

*Eu tenho uma espécie de dever,  
De dever de sonhar,  
De sonhar sempre,  
Pois sendo mais do que um  
Espectador de mim mesmo,  
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.  
E assim me construo a ouro e sedas,  
Em salas supostas, invento palco,  
Cenário para viver o meu sonho  
Entre luzes brandas e músicas invisíveis.*

**Fernando Pessoa**

## OBRAS CONSULTADAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

BERALDO, Tânia; OLIVEIRA, Ozerina (org.). Texto: *Resgate das Produções sobre o processo de produção do Dossiê*. Comissão de Sistematização das Discussões sobre o Dossiê. Cuiabá, Abril/1999. (Mimeo)

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, Jaques. *Otobiographies*. L'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre. Paris: Éditions Galilée, 1984.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). *Pesquisa em educação*. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 7-24.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: elaboração e formatação*. 14. Ed. Porto Alegre: Brasul, 2006.

JOSSO, Marie-Cristine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino(orgs.) *Tempos, Narrativas e ficções: invenção de si*. 1 ed. Porto Alegre:EDIPUCRS,2006.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTON, Scarlett. *A Irrecusável Busca de Sentido: autobiografia intelectual*. São Paulo: Ateliê Editorial; Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2004.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche. Das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MATO GROSSO. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Cuiabá, 1994. (Mimeo)

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor*

*reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-27.

MONTEIRO, Silas Borges. Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). *Pesquisa em educação*. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 93-16.

MONTEIRO, Silas Borges. *Quando a Pedagogia Forma Professores. Uma Investigação Otobiográfica*. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Rio de Janeiro: Globo, 1945

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras diversas*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*, coleção “Os Pensadores”. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 2ª edição, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. *Oeuvres Philosophiques Complètes*, 14 tomos. Paris: Gallimard.

NÓVOA, António (coord.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: *Profissão Professor*. Porto: Porto. 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de Professores*. Porto: Porto. 2000.

NÓVOA, António. Formação de Professores e a Profissão Docente. In. NÓVOA, António (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, António. *Os professores na virada do milênio*: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Dez 2007. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005. 279 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a Aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Práticos Reflexivos. In: NÓVOA, António. (ORG.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2 ed. 1992.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: teorias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**DOSSIÊS**

ALMEIDA, Talita Martins de. *Reflexões sobre a minha Formação Acadêmica*. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso, como parte das atividades no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro. Cuiabá, 2008.

JORTE, Lilian da Costa. *Da Pedagogia a Identidade Docente*. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso, como parte das atividades no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro. Cuiabá, 2008.

OLIVEIRA, Dayse Iara Ferreira de. *Olhar sobre a Trajetória da Construção Docente*. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso, como parte das atividades no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro. Cuiabá, 2004.

SANTANA, Marisa. *A Trajetória de uma Educadora para além da relação teoria e prática docente*. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso, como parte das atividades no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro. Cuiabá, 2008.

SIQUEIRA, Juscilaine Lombardi. *“Dossiê”*. Trabalho apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso, como parte das atividades no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro. Cuiabá, 2008.

# 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](#)