

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CINERI FACHIN MORAES

NARRATIVAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:
QUANDO AS ALUNAS SÃO PROFESSORAS

Caxias do Sul
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Cineri Fachin Moraes

Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Co-orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Caxias do Sul

2009

ficha catalográfica

folha de aprovação

Dedico este estudo a todas as professoras que, nos caminhos da educação, se permitem ir adiante.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador professor Lúcio, que, mesmo antes de conhecer pessoalmente, passei a admirar pela atenção ao outro, pelo conhecimento, pelas palavras generosas e acolhedoras. Agradeço pela compreensão, paciência, incentivo e carinho demonstrados, mesmo quando minhas ideias fugiam um pouco do padrão acadêmico.

À professora Nilda, co-orientadora, amiga, conselheira, em quem me inspiro enquanto profissional e pesquisadora. Obrigada por estar sempre pronta a escutar meus desabafos, minhas conquistas, minhas dúvidas e incertezas nessa trajetória pelos caminhos da pesquisa.

Às professoras Terciane e Luciane, obrigada pela atenção, apoio e incentivo recebidos durante este estudo.

À Nilva, amiga, incentivadora, a quem recorri desde a gestão das primeiras ideias, solicitando alguns livros que pudessem orientar a definição e a formulação do problema de pesquisa. Agradeço a atenção, a torcida e as caronas.

À Silvana, obrigada pela amizade, pelo empréstimo de textos e pela companhia nas viagens até a UCS.

Aos meus pais Neri e Iraci, por me proporcionarem o crescimento e amadurecimento enquanto pessoa. Obrigada pelo incentivo e por acreditarem neste momento desde o dia em que comuniquei a abertura do curso.

Às minhas irmãs Fabiane e Fabrícia, que sempre acreditaram e me estimularam a ir em frente e concretizar essa etapa tão importante em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus filhos Franco e Carolina, que iluminam minhas descobertas e meus dias. Obrigada por respeitarem os momentos de estudo, por escreverem belas mensagens de amor e incentivo nas viagens para congressos e nos momentos de avaliações. Agradeço pelas homenagens no Dia das Mães. Vocês fizeram me sentir a mais importante das mães, mas, ao mesmo tempo, se queixaram com suas professoras e colegas, dizendo que não é muito bom ter uma mãe estudante. Obrigada pelo esforço em tentar entender às vezes em que troquei passeios e cinemas pelo computador. Queridos! Saibam que vocês foram um motivo dessa conquista e nunca uma desculpa.

Ao meu marido Volmir, pelo amor, companheirismo e dedicação prestada a mim e aos nossos filhos. Obrigada por assumir sozinho nossas funções quando me ausentei para estudos e viagens para apresentar trabalhos no Brasil e no exterior. Você é quem me inspira, me acolhe, é onde encontro um porto seguro e é com quem construí um lar. Obrigada pelo apoio e incentivo. Agradeço também pelos lanches nos intervalos dos estudos e pelas leituras de meus textos. Com certeza essa conquista é nossa!

Às alunas-professoras, com quem tive a oportunidade de refazer a graduação na função de orientadora e que me cederam suas palavras, as quais inspiraram esta escrita.

Aos meus colegas mestrandos, obrigada pela parceria e amizade.

Aos colegas do grupo de estudo, agradeço por possibilitarem momentos de troca e aprendizagem.

Aos professores do programa, muito obrigada por contribuírem com saberes e testemunhos de sua caminhada.

Aos colegas do observatório, obrigada pelo acolhimento, pela oportunidade de pesquisa e escrita.

Às minhas orientandas do polo acadêmico, obrigada pela paciência, apoio e incentivo.

Às minhas alunas da graduação, agradeço a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional que os momentos de encontro proporcionaram.

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa representações da formação acadêmica de um grupo de professoras. Está vinculada à linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação e examina memoriais descritivos que constituem narrativas autobiográficas de vida e formação, escritos por um grupo de dezenove professoras, ex-alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade de Caxias do Sul. O suporte teórico deste estudo está apoiado especialmente em Chartier, Pesavento, Nóvoa, Tardif e Mizukami, entre outros. A metodologia utilizada está ancorada em algumas ênfases da História Cultural, buscando produzir uma narrativa plausível a partir do exame dos dados, produzida com apoio na análise textual discursiva, tendo como base categorias emergentes do processo de impregnação, categorização e teorização do material empírico que compõe o *corpus* da pesquisa. As narrativas escritas pelas professoras foram tomadas como objeto privilegiado de análise com o intuito de perceber quais representações cada uma produziu sobre seu próprio processo de formação. A arquitetura do texto envolve quatro capítulos *A formação acadêmica: um processo (re)vivido a partir da escrita reflexiva*; *Ser professora: representações de uma escolha*; *A gestão da formação acadêmica* e *De professora a pedagoga: marcas de uma trajetória*. Os memoriais descritivos possibilitaram estudar a trajetória das professoras no que se refere à sua formação acadêmica, revelando representações sobre a escolha profissional, a identificação enquanto estudantes, o reencontro com o aprender e o encontro com os saberes docentes. As narrativas apresentaram sinais de avanço da postura reflexiva e fortalecimento da identidade profissional, além de indicar que a formação continua. As principais contribuições deste estudo situam-se na compreensão de que, a partir da formação acadêmica, as professoras foram se tecendo como profissionais em um processo de aprendizagem que aconteceu estabelecendo pontes com a prática e agregando novos saberes. Nas narrativas das professoras, ficaram palavras que possibilitam compreender a educação a partir de quem é personagem desta história.

Palavras-chave: história cultural, representação do magistério, representações, narrativas reflexivas, formação docente, memoriais descritivos, educação a distância.

ABSTRACT

The scope of this research study consists on the representations of academic education for a group of teachers. It is related to the line of research for Education History and Philosophy and examines descriptive memorials. These autobiographical narratives about their lives and education were written by a group of 19 teachers who used to be students at the distance learning program for Pedagogy held at the University of Caxias do Sul. Theoretical support is based especially on Chartier, Pesavento, Nóvoa, Tardif and Mizukami, among others. Methodology applied emphasizes a few aspects of Cultural History, in an attempt of producing plausible narrative from the data analyzed, and is supported by discourse textual analysis, based on categories emerging from the processes of impregnation, categorization, and theorization of the empiric material that makes up the corpus of the study. The narratives written by the teachers were taken as a privileged object of analysis with the purpose of perceiving what representations each one of them made about their own process of academic education. The architecture of the text is organized in four chapters *Academic education: a process (re)lived through reflexive writing practice; Being a teacher: representations of a choice; Managing academic education for teachers, and "From teacher to pedagogue: marks in a trajectory"*. The descriptive memorials made it possible to study the path taken by the teachers in their trajectory for academic education, revealing representations about their professional choice, their identification as students, their reencounter with learning and their encounter with teaching knowledge. Narratives presented a few signs of growth for their reflexive posture and of strengthening for their professional identities, besides indicating that their education is ongoing. The main contributions coming from this study rely on the understanding that from academic education, these teachers started their weaving process as professionals in a learning process which took place by linking bridges with their experience and aggregating new knowledge. In the narrative of the teachers there are words that make it possible to understand education from a perspective of somebody that is a character in the story.

Keywords: cultural history, representations of teachership, representations, reflexive narratives, teaching development, descriptive memorials, distance education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM PROCESSO (RE)VIVIDO A PARTIR DA ESCRITA REFLEXIVA.....	17
2.1 A formação acadêmica: percursos de uma história.....	17
2.2 A formação acadêmica: dinâmicas de um processo.....	21
2.3 A História Cultural: em busca dos aportes teóricos para o estudo.....	25
2.4 A História Cultural e a análise textual discursiva: estabelecendo diálogos para o tratamento dos dados.....	30
3 SER PROFESSORA: REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLHA.....	38
3.1 A escolha da profissão: sonho, desejo interno ou influência externa?.....	40
3.2 O ingresso no ensino superior: motivação pessoal ou pressão da legislação?.....	42
3.2.1 O sonho do curso superior.....	43
3.2.2 A vontade de aprender.....	45
3.2.3 A busca da formação pela pressão da legislação.....	48
3.3 A formação acadêmica: representações dos primeiros passos.....	49
3.3.1 A aula inaugural como um ritual de entrada.....	50
4 A GESTÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	53
4.1 Os bastidores da formação acadêmica.....	54
4.1.1 A gestão do tempo.....	54
4.1.2 O enfrentamento de outros desafios e os roteiros imprevistos.....	59
4.2 As professoras e a identificação enquanto alunas.....	62
4.2.1 O início de uma nova etapa.....	63
4.3 O reencontro com o aprender.....	65
5 DE PROFESSORA A PEDAGOGA: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA.....	70
5.1 Os saberes da experiência e os saberes da teoria: um encontro necessário.....	71
5.1.1 Os saberes das alunas-professoras.....	72
5.1.2 O encontro com os saberes da teoria.....	77
5.1.3 A arte de ensinar a partir dos novos saberes.....	80
5.2 A significação dos estudos sobre planejamento.....	85

5.2.1 Os estágios e a teoria em movimento.....	87
5.3 Sinais de avanço: uma postura mais reflexiva em relação à prática.....	90
6 CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Nas pesquisas na área da educação, envolvendo memórias e autobiografias de professores, a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação são utilizados para investigação.

Dar valor para as palavras das professoras e ouvir suas vozes emergirem de uma produção escrita possibilitou significar uma história vivida por um grupo de professoras em um processo de formação acadêmica. As palavras traduzem sentimentos, conhecimentos, desafios, superações, enfrentamentos e aprendizagens. Elas são reveladoras na medida que alguém se propõe a escutá-las e significá-las. Encontram-se silenciadas, apenas esperando alguém que as escute, que lhes dê atenção, que as signifique e que as traduza em outro tempo com um fim determinado. As palavras são postas em um papel que as aceita e as guarda como guardamos nossos pertences. Ao mesmo tempo aquele que escreve também guarda nas palavras e arquiva nelas o que considera de valor, o que é importante, e deixa de lado o que não quer registrar e o que não quer revelar.

O estudo que apresento nesta dissertação está vinculado à linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação, mais especificamente as memórias e histórias de professoras que, após anos de atuação, retornaram aos bancos escolares como alunas de um curso em nível superior.

As motivações para a realização deste estudo emergem de minha história de vida profissional como professora envolvida no percurso trilhado pelos caminhos da educação. Atuo como professora há vinte anos e, nessa trajetória, conheci e vivi a atividade de sala de aula em escola multisseriada¹. Trabalhei na educação infantil e em vice-direção de escola da rede estadual de ensino, assumi a função de coordenadora pedagógica das escolas de educação infantil ao trabalhar na Secretaria de Educação de meu município e, nessa época, também fui tutora de um programa de formação de professores em nível médio. Atualmente atuo na orientação acadêmica² do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a

¹ Classe em que são atendidas várias turmas por uma única professora.

² Essa função é mencionada posteriormente, no segundo capítulo desta pesquisa.

distância, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), além de ser docente nesta mesma instituição. Ao trilhar caminhos pela educação de adultos, especificamente na formação de professores, alguns momentos foram desafiadores e provocaram inquietações. Desde então, iniciei algumas buscas e passei a percorrer os caminhos da pesquisa, paralelamente à minha atuação profissional.

O objeto de estudo desta pesquisa são as representações da formação acadêmica³ de um grupo de professoras, alunas da primeira turma do curso de Pedagogia na modalidade a distância, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul.

Essa universidade é uma instituição comunitária e esta investigação trata de um tema referente ao contexto da região de sua abrangência. Ou seja, esta pesquisa está voltada para um curso oferecido por esta universidade, e cujos dados poderão contribuir para a própria instituição, especialmente no que se refere às possibilidades de pensar sobre a formação de professores. As reflexões propostas a partir deste estudo poderão contribuir também para o processo de educação a distância que está acontecendo em todo o país, pois a temática desta pesquisa envolve o contexto da formação de professoras em exercício, que cursaram Licenciatura em Pedagogia nesta modalidade.

A partir deste objeto de estudo, emerge a questão central desta pesquisa, que tem como foco as representações que as professoras, alunas do polo acadêmico regional⁴ de educação a distância de São Marcos⁵, elaboraram em seu processo de formação acadêmica.

Frente a essa questão inicio a construção da tessitura desta pesquisa de cunho qualitativo que analisa os motivos que levaram as professoras a procurar um curso superior na modalidade a distância; como representaram o processo de desenvolvimento da aprendizagem autônoma, do aprender a aprender em um curso superior nesta modalidade; além de perceber a apropriação de saberes da teoria e como estes são revelados nas narrativas autobiográficas do processo de formação acadêmica.

³ Formação acadêmica entendida aqui como a formação em ensino superior.

⁴ Cada polo acadêmico regional situa-se em um município da região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul e conta com, no mínimo, um orientador acadêmico, hoje denominado técnico de apoio, e possui infraestrutura para receber os estudantes, dispondo de biblioteca, laboratório de informática e salas de estudos.

⁵ Os dados referentes ao município estão no primeiro capítulo.

O cenário de investigação desta pesquisa é formado por um grupo de dezenove professoras com formação para o magistério em nível de ensino médio, curso normal, exercendo atividade docente em escolas do município de São Marcos há mais de dez anos e que, durante o período de maio de 2004 a dezembro de 2007, cursaram Licenciatura em Pedagogia. Esse cenário forneceu os memoriais descritivos⁶ – as narrativas autobiográficas de vida e formação –, escritos por essas professoras como trabalho de conclusão do curso. Os memoriais são a matéria-prima que constitui o material empírico deste estudo.

O entendimento construído sobre a história de vida, no caso os memoriais descritivos, tem a intenção de desvelar processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos durante sua formação acadêmica.

Para sustentar teórica e metodologicamente esta pesquisa e inspirar as descrições, interpretações e reflexões aqui apresentadas, conto com o aporte teórico da História Cultural, mais especificamente em Roger Chartier e Sandra Pesavento, e com a análise textual discursiva, à luz de Roque Moraes, como metodologia para o tratamento do *corpus*.

Nesta perspectiva, as representações são utilizadas como base teórica para este estudo, por revelarem a produção dos sentidos que as professoras atribuem aos saberes apreendidos durante o curso de formação. Para Chartier (1991), as representações são resultado de processos com os quais os indivíduos, no caso deste estudo as professoras, envolvem-se no decorrer de sua vida. Esses processos proporcionam a inserção na sociedade pela interiorização, apropriação ou interpretação de acontecimentos significativos, que são reelaborados, passando a ter um sentido próprio para cada sujeito que pertence a uma determinada categoria, grupo ou classe social. Dessa forma, conhecer as representações da formação acadêmica desse grupo de alunas-professoras⁷ em seus memoriais descritivos significa conhecer os sentidos que este processo de formação produziu nestes sujeitos, além de considerar o processo histórico de que fazem parte.

No decorrer do texto, estão inseridas “falas”, partes das narrativas dos

⁶ Os memoriais são denominados ‘memoriais descritivos’, mas são de cunho narrativo.

⁷ Utilizarei o termo ‘alunas-professoras’, pois o grupo cujas representações da formação acadêmica foram analisadas é formado por professoras em exercício.

sujeitos da pesquisa. Elas aparecem destacadas em itálico e identificadas pela letra P, seguida de um número que identifica a autora do memorial. Para melhor expressar a escrita e o pensamento, utilizo algumas metáforas ao longo do texto.

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro – *A formação acadêmica: um processo (re)vivido a partir da escrita reflexiva* – contextualizo o estudo, apresentando a Universidade de Caxias do Sul, como palco⁸ dessa formação acadêmica e a dinâmica em que o curso aconteceu. Situo os caminhos teóricos e metodológicos a partir dos quais trato a fonte desta pesquisa.

A partir do segundo capítulo, apresento a tentativa de análise que se encontra entrelaçada com a descrição, a interpretação e a teorização, ou seja, procuro estabelecer um diálogo entre as professoras que falaram através dos memoriais, com os teóricos a quem recorri neste estudo e o modo como estas ideias marcaram a mim pesquisadora.

No segundo capítulo – *Ser professora: representações de uma escolha* – descrevo os motivos da escolha da profissão de professora. Em seguida, apresento as motivações que levaram as autoras dos memoriais a realizarem um curso em nível superior e finalizo contextualizando os primeiros passos da formação acadêmica representados nos memoriais.

No terceiro capítulo – *A gestão da formação acadêmica* – detalho as representações de como as alunas-professoras gerenciaram esse processo de formação. Inicialmente apresento os bastidores dessa formação, situados através da produção de sentido presente nas narrativas. Em seguida, revelo como as professoras se perceberam no papel de alunas e finalizo o capítulo decifrando como aconteceu o reencontro com o aprender.

No quarto e último capítulo – *De professora a pedagoga: marcas de uma trajetória* – trago as inquietações geradas a partir do encontro com a teoria, apresento a significação que os estudos sobre planejamento representaram para as alunas-professoras, como aconteceu o movimento da teoria apreendida diante dos estágios realizados no decorrer do curso e aponto alguns sinais de avanço para uma postura mais reflexiva em relação à prática.

⁸ Local destinado a algum acontecimento, no caso o curso de graduação.

Encerro as reflexões com a conclusão que foi possível a partir deste estudo, onde retomo e amplio as considerações realizadas ao final de cada capítulo revelando a formação acadêmica como motivadora de um crescimento profissional, a partir do qual muitas alunas-professoras, hoje pedagogas, se perceberam como aprendizes e se envolveram com seu processo de aprendizagem e formação contínua.

2 A FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM PROCESSO (RE)VIVIDO A PARTIR DA ESCRITA REFLEXIVA

Neste capítulo, apresento a formação acadêmica da qual emerge este estudo e o contexto da instituição, palco do curso que motivou o processo de formação de professoras. Situo quem sou e de onde falo, assinalo quem são as professoras, o que são os memoriais descritivos, além de apresentar em que conceitos ancoro a interpretação e a teorização deste estudo e a metodologia com a qual faço a análise do *corpus*.

Para analisar a representação de um grupo de professoras acerca da sua formação acadêmica é importante conhecer a instituição responsável pela oferta do curso de Pedagogia, além de saber os motivos que a mobilizaram a empenhar-se nessa oferta. Apresento o contexto em que esse processo se realizou, para quem se destinava e o que estava acontecendo no entorno dessa formação.

2.1 A formação acadêmica: percursos de uma história

Segundo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia – EAD⁹, a UCS foi criada em 1959 e nasceu da integração de cinco faculdades, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sua missão era formar professores para atender a expansão do sistema escolar de Caxias do Sul e da região. Essa tarefa foi desempenhada em duas direções, a de oportunizar a formação profissional inicial para os novos professores e a de apoiar e qualificar os professores em exercício.

Ainda segundo este documento, em 1967, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que oferecia formação nas áreas de Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática e História, integrou-se a outras faculdades para constituir a Universidade

⁹ Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Docência para a Educação Básica Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade de Caxias do Sul – Educação a Distância, com implantação em 2004. Este documento está disponível na biblioteca da universidade, no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e nos polos acadêmicos regionais.

de Caxias do Sul. Desde essa data, esta instituição vem atuando em programas de formação de professores, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação e extensão.

O projeto pedagógico informa um indicativo do volume de trabalho já desenvolvido pela UCS na área da educação, a saber: o número de alunos formados em cursos de licenciatura desde a criação da universidade representava em 2004 15.239 professores; o número de egressos de cursos de especialização em áreas ligadas ao magistério, totalizava naquela data 720 docentes; e o grande número de programas de extensão desenvolvidos com professores e escolas da região, envolvia em 2004 cerca de 100.000 participantes entre professores e alunos.

A atuação da Universidade de Caxias do Sul na área da educação tem sido muito significativa, não apenas quantitativamente; mas ao longo do tempo, fatores qualitativos têm apontado resultados pelo desempenho apresentado pela instituição e pela divulgação e produção de conhecimentos no que diz respeito à formação de professores.

A formação de professores, como de outros profissionais, vem sendo constantemente pensada e planejada. Segundo Gatti,

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62).

Para atender a essa condição emergente de formação, vários programas foram organizados por diversas instituições públicas e privadas. Dentre esses programas, Gatti (2008) traz como exemplos o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido em Minas Gerais para professores de 1ª a 4ª séries das redes municipal e estadual; Programa de Educação Continuada (PEC), em São Paulo, destinado a todos os professores do ensino fundamental e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de formar no ensino médio professores leigos. Entre outros projetos, a autora cita o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – desenvolvido em Minas Gerais em parceria

com universidades deste estado, com o objetivo de oferecer uma formação em serviço.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UCS se refere à qualificação dos professores,

[...] tanto no que diz respeito à formação profissional inicial, quanto à formação continuada, é tarefa proposta às Universidades de uma forma nova, agora na perspectiva da formação em serviço. Não é mais possível, e nem desejável, retirar o professor de seu ambiente de trabalho, criando-se um hiato entre o seu fazer docente e as atividades voltadas para sua formação e qualificação. (PRESTES et al., 2003, p. 6).¹⁰

Outro fator que influenciou na oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. Essa lei determina como condição para atuar na educação básica a formação e a qualificação docente em nível superior, obtidas em universidades ou institutos superiores de educação reconhecidos pelo MEC, admitindo, a contar do ano seguinte da promulgação da lei, o prazo máximo de dez anos para que todos os professores sejam habilitados. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia reforça essa exigência ao trazer em seu texto que,

Especificamente em relação à formação do professor de educação básica, grupo motivador da presente proposta há ainda, prescrição da Lei de Diretrizes e Bases, que determina, em seus artigos 62 e 87, prazos e níveis de formação para atuação desses profissionais. Esse dispositivo legal, complementado pela Lei 9.394/96, a qual em seu artigo 9º, § 2º, estabelece que “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício da atividade docente”, torna urgente e importante uma ação rápida na oferta de alternativas de titulação desses professores. (PRESTES et al., 2003, p. 6).

De acordo com pesquisa realizada em 2002 pela Universidade de Caxias do Sul junto às secretarias municipais de educação dos municípios da região, os professores em exercício estariam dispostos a realizar um curso de Licenciatura em Pedagogia, se as condições de oferta lhes permitissem conciliar a atividade docente com os estudos. Acompanhei essa pesquisa enquanto exercia a atividade de supervisora junto à Secretaria Municipal de Educação do município de São Marcos. Recebemos a visita de uma comissão da referida universidade, a qual propôs que fizéssemos um levantamento dos professores interessados pelo curso em nosso município. Imediatamente a secretária de educação fez a divulgação, e trinta

¹⁰ Coordenadora do curso de Pedagogia, na modalidade EAD da Universidade de Caxias do Sul, no período de 04/12/2003 até 01/08/2007 e autora do Projeto Pedagógico do referido curso.

professores demonstraram interesse.

Paralelo a essa pesquisa, a UCS iniciou a seleção e a preparação de profissionais graduados em várias licenciaturas, os quais seriam os orientadores acadêmicos desses professores durante a realização do curso. O orientador acadêmico, de acordo com o projeto pedagógico do curso (PRESTES et al., 2003, p. 5), “é o estimulador da aprendizagem do aluno e seu orientador na construção de uma metodologia de estudo que lhe permita avançar autonomamente no processo intersubjetivo de conhecimento”. Sua responsabilidade se caracteriza pela mediação entre a proposta pedagógica do curso e sua operacionalização e entre o professor-especialista e o aluno, acompanhando-o diretamente em todas as questões de natureza pedagógica referentes à sua formação¹¹ (PRESTES et al., 2003).

Interessei-me pela proposta e pela possibilidade de, quem sabe, acompanhar a formação de um grupo tão significativo de professores. Fui selecionada para a função de orientadora acadêmica, mediante apresentação de currículo, entrevista individual e atividade de grupo. Iniciei o curso de especialização em Formação para a Educação a Distância, que aconteceu na Universidade de Caxias do Sul em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), totalizando 420 horas de formação, realização de pesquisa e produção de monografia, como requisito ao título de especialista. Na monografia, realizei estudos com o título “Orientação acadêmica e a educação a distância: resignificando paradigmas”. Nesse trabalho, fiz uma retomada histórica da educação a distância, além de situar alguns princípios que norteiam o sistema de orientação acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD da instituição. Esse estudo possibilitou a ampliação de aprendizagens referentes a algumas categorias como autonomia, mediação e diálogo, presentes no trabalho de orientação acadêmica, além de sinalizar aprendizagens iniciais pelo mundo da pesquisa.

Diante da necessidade diagnosticada e do interesse demonstrado através das secretarias de educação, a UCS oportunizou a possibilidade de formação superior para professores em exercício. A necessidade se manifestou no número expressivo de 443 matrículas de ingressantes e 361 de concluintes¹² em todos os

¹¹ Essa função se modificou a partir do ano de 2008 com influências na orientação das turmas 2005, 2006 e 2007.

¹² Dados fornecidos pelo SISACAD – Sistema Acadêmico, em 22 de outubro de 2008.

polos. Para a UCS, todos esses estudantes formavam uma única turma, atendidos com mediação de um orientador acadêmico, em nove polos regionais abrangendo os municípios de: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Canela, Caxias do Sul, Guaporé, Montenegro, São Marcos, São Sebastião do Caí, Vacaria e, atualmente, incluindo os municípios de Nova Prata e Terra de Areia.

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC, a Universidade de Caxias do Sul foi pioneira no estado do Rio Grande do Sul a ofertar o curso de Pedagogia na modalidade a distância, pela Portaria de número 792 de 29/03/2004¹³. A estrutura proposta para a concretização do curso apresentou um currículo organizado em sete módulos, o qual formava uma rede de conhecimentos, reflexões e práticas, sendo que,

[...] cada módulo reunirá um conjunto de conhecimentos, organizados independentemente das tradicionais disciplinas, estruturados a partir do entrelaçamento da teoria com a prática e apoiados na metodologia de resolução de problemas. (PRESTES et al., 2003, p. 28).

Os sete módulos estudados pelas alunas-professoras, durante o curso, foram: Fundamentos da Educação; Fundamentos da Práxis Pedagógica; Linguagem: Formas e Usos; Matemática e Realidade; Ciências e Estudos do Mundo Natural; Ser Humano: Espaço, Tempo e Relações Sociais; Trabalho de Conclusão do Curso e Seminário de Integração.

2.2 A formação acadêmica: dinâmicas de um processo

Considerando a Universidade de Caxias do Sul o palco dessa formação, o município de São Marcos é um dos cenários onde o curso aconteceu. Esse município está localizado na região serrana do estado e possui aproximadamente 22.000 habitantes¹⁴. Está distante 36 km de Caxias do Sul, sede administrativa da Universidade de Caxias do Sul, segunda cidade do estado do Rio Grande do Sul,

¹³ Consulta feita ao site do MEC www.mec.org.br em 23 de maio de 2009.

¹⁴ Segundo dados do IBGE – <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/RS.pdf>, acesso em 25 de maio de 2009.

extremo sul do Brasil, localizada a aproximadamente 130 km de Porto Alegre, capital do estado.

Como um dos polos acadêmicos regionais, em maio de 2004, São Marcos acolheu inicialmente uma turma de vinte e duas alunas, mas no decorrer do curso aconteceram algumas desistências e dezenove acadêmicas colaram grau em 2 de fevereiro de 2008.

Com o início do curso, iniciaram também outras atividades, começaram a ser desempenhados novos papéis. As professoras passaram a ocupar também o lugar de alunas e eu passei a exercer a função de orientadora acadêmica. Desta função de orientadora acadêmica é que começaram a ser gestadas as primeiras inquietações que motivaram esta pesquisa. A oportunidade de acompanhar a formação acadêmica de um grupo de professoras em exercício proporcionou-me um pensar sobre o processo de formação em um curso de nível superior num momento da profissionalização, cuja experiência docente estava presente e acontecendo paralela ao estudo da teoria apresentada nos guias didáticos¹⁵.

Como afirma Chauí (2000, p. 35) “quem olha, olha de algum lugar”, eu olhei do lugar de orientadora acadêmica, do lugar de pedagoga, mas principalmente de pesquisadora. Lugar este que proporcionou decifrar representações da formação acadêmica deste grupo de professoras e, ao mesmo tempo, exigiu distanciamento para poder analisar as representações e a partir delas, construir uma interpretação plausível. Durante este período de formação acadêmica, alguns laços permearam este estudo – laços de amizade e coleguismo que iniciaram ainda no curso normal, em nível de ensino médio; laços profissionais, como supervisora enquanto trabalhei na Secretaria Municipal de Educação; e laços de crescimento profissional ao compartilhar as aprendizagens e os desafios vividos por este grupo.

Como alunas, essas professoras, ao final da graduação, realizaram o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. A proposta envolveu a elaboração de um memorial descritivo, uma narrativa¹⁶ autobiográfica de vida e formação.

Para a escrita do memorial, as alunas-professoras receberam um guia que

¹⁵ A cada novo módulo, as alunas recebiam um guia didático, escrito pelos professores-especialistas, responsáveis pelas respectivas unidades de estudos.

¹⁶ Tratarei de narrativa no subcapítulo seguinte.

continha a definição, os objetivos da proposta e as orientações a serem observadas para sua elaboração. Nesse guia, Prestes, Relá e Erbs (2007), ao citar Josso (2004), afirmam que a proposta de construção do “caminhar para si” e do “projeto de si” é constituída de muitos desafios que necessitam ser vivenciados por todos os atores envolvidos.

Segundo Prestes, Relá e Erbs (2007, p.2), os memoriais tinham como objetivo “propiciar aos alunos um momento de reflexão e relato de situações vivenciadas, de síntese do conhecimento agregado na trajetória, e de integração dos textos já produzidos”. Esse trabalho também proporcionou a possibilidade de reflexão da trajetória no passado, presente e futuro profissional das professoras.

As produções, ao serem solicitadas, buscaram concretizar uma importante proposta do curso, que foi a formação de um profissional reflexivo. O encaminhamento deste trabalho de escrita dos memoriais foi orientado por quatro momentos: momento descritivo, momento analítico, momento teórico-conceitual e momento da reorientação da ação (PRESTES et al, 2007). Como orientadora acadêmica, apropriei-me dessas informações para poder orientar o grupo de acadêmicas. Durante a construção dos memoriais, realizei várias leituras e releituras dessas produções desde os primeiros esboços. Esse acompanhamento possibilitou uma impregnação, um encharcamento com o conteúdo dos mesmos e a percepção das representações que eles permitiriam significar.

No momento da exploração do guia com as informações referentes à construção do memorial e as orientações para a escrita deste, as alunas-professoras estavam com atividades paralelas de conclusão da unidade de estudos intitulada “Criança e Mundo Cultural”, além de ter um período destinado aos estudos da Língua Brasileira de Sinais – Libras e a realização do último estágio do curso.

A elaboração dos memoriais não foi uma escrita¹⁷ espontânea mas, aos poucos, acabou se tornando. No primeiro momento, o grupo se assustou com a proposta; em seguida, percebeu que estariam escrevendo para outra pessoa sobre si e sua formação. Mas, em momento posterior, a escrita se tornou prazerosa e espontânea e, como narrou uma aluna-professora, *na verdade, aconteceu o que não*

¹⁷ Sobre a escrita, esta aconteceu a partir de uma pesquisa na vida e trajetória acadêmica (MARQUES, 2006).

*imaginava, o medo de começar o memorial foi substituído pela vontade de escrever, de contar, e acredite, deixei passeios e atividades de lazer pelo prazer de escrever sobre minha trajetória! (P6)*¹⁸. Escrever sobre o vivido, o que teve significado, tornou-se para algumas das autoras dos memoriais um momento de reviver e visitar os estudos realizados na trajetória de formação acadêmica. Conforme Marques,

O que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando seus mundos.
(MARQUES, 2006, p. 91).

Na leitura dessas narrativas, foi possível perceber que alguns sujeitos da pesquisa refletiram muito, outros se empenharam mais, outros ainda atribuíram um significado particular a essa atividade, perceberam o momento de produção do memorial como um momento de reflexão e de retomada dos estudos que foram realizados, voltando, inclusive, para anotações feitas nos guias didáticos e nos cadernos pessoais. Algumas, quando se notaram diante do computador escrevendo seu memorial, conseguiram perceber, como afirmou uma delas, *o quanto este exercício foi importante para a vida, tanto acadêmica como pessoal, pelo fato de rever conceitos, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de todo um percurso de estudo trilhado no curso de Pedagogia (P6)*.

As alunas-professoras escreveram seus memoriais falando do lugar de estudantes que assumiram durante o curso, mas sem abandonar a profissão que exerciam e o lugar que tinham como membros de uma escola, de uma família, além de saberem que este seria o último trabalho proposto pelo curso. Elas escreveram também do lugar de formandas que, no início do ano seguinte, estariam colando grau. Nesse sentido, foi importante ter sensibilidade para perceber a ansiedade e a quantidade de tarefas que cercavam essa produção. Sensibilidade entendida à luz de Pesavento (2008, p. 57) como “as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparando como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos”.

Os memoriais descritivos de vida e formação, enquanto gênero textual, traduziram em seu conteúdo e potencializaram em sua narrativa, uma gama muito

¹⁸ Os registros em itálico são trechos das narrativas das alunas-professoras, produzidas em seus memoriais descritivos, seguidos da letra P designando professora e a numeração que identifica o memorial ao qual a narrativa pertence.

grande de significados que as autoras, as professoras, atribuíram a esse processo vivido. Segundo Stecanela e Moraes os memoriais,

São textos com narrativas de caráter autobiográfico, nos quais os autores, na maioria mulheres, evocam memórias pessoais e do seu processo de formação e atuação docente, relatam fatos, destacam personagens, escolhem as ênfases em determinados momentos, deixando outros no esquecimento. (STECANELA; MORAES, 2009, p. 3).

A partir das narrativas autobiográficas de vida e formação será possível, segundo Stecanela e Moraes (2009, p. 5) “interpretar o que é dito, o que é registrado por meio de palavras, por aquele que viveu a experiência da formação, além de desafiar a atenção para os silenciamentos”. Essa tarefa exigiu algumas escolhas, dentre elas, a escolha de um aporte teórico e metodológico que levasse a resultados plausíveis.

2.3 A História Cultural: em busca dos aportes teóricos para o estudo

No percurso deste estudo algumas opções foram feitas, dentre elas a opção pelo viés da História Cultural, com especial atenção ao conceito de representação. Os memoriais foram potencializadores de uma pesquisa que despertava interesse, mas que não imaginava possível antes de realizar estudos referentes à História Cultural.

Alguns elementos da História Cultural contribuíram para contextualizar os caminhos investigativos. Kreutz afirma que esta referência teórica,

Leva a ter mais atenção com as práticas culturais como objetos de investigação, facultando ler a trama das tensões e relações a partir da perspectiva do cultural, da forma como os processos foram desencadeados, envolvendo-se a ‘capacidade inventiva dos agentes’ e sua dinâmica de representação. (KREUTZ, 1998, p.103).

O viés da História Cultural oportunizou “detectar novos contornos do real que não podem ser desconhecidos no processo educacional” (KREUTZ, 1998, p. 104). Não foi possível falar destes contornos sem ter o olhar voltado à vida do professor. Aqui entraram as histórias e memórias da formação acadêmica das alunas-

professoras, narradas em seus memoriais, que possibilitaram perceber a representação e a apropriação de saberes docentes e do entendimento da sua formação no processo educacional e histórico. Representação e apropriação entendidas na perspectiva de Chartier (1988) e saberes docentes à luz de Tardif (2002).

Realizar um estudo sobre histórias de vida supõe, de antemão, que se deva falar sobre História. A História, enquanto ciência passou por um processo de mudanças, de discussão de paradigmas que debateram os pressupostos teóricos para interrogar o mundo. Segundo Pesavento (2008, p. 32) “foi, efetivamente, na década de 1970, que algumas idéias revolucionaram o campo da história, em particular pelas questões epistemológicas que encerravam”, desde então muitos debates aconteceram. Deste período de questionamentos e debates entra em cena a História Cultural que, segundo Chartier (1988, p.27) “é o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido”. Dessa forma é que apresento este estudo das representações da formação acadêmica a partir dos memoriais descritivos de vida e formação, entendidos como reveladores de um processo e encharcados de sentidos e significados¹⁹ representados através da produção escrita.

A História Cultural tem conquistado um caminho muito significativo nas pesquisas relacionadas à educação. Trata-se aqui da cultura segundo Pesavento (2008, p. 15) “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. A autora afirma que,

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada. (PESAVENTO, 2008, p. 15).

É nessa perspectiva que se torna importante ouvir, valorizar as palavras das alunas-professoras, que fizeram parte de uma realidade, que vivenciaram um processo de formação em determinado tempo e lugar, a fim de conhecer melhor, significar e traduzir esta realidade e esta cultura.

As mudanças epistemológicas que ocorreram com este novo olhar para a história, a História Cultural, reorientaram algumas posturas dos historiadores com relação a alguns conceitos. Um destes conceitos que, conforme Pesavento reorienta

¹⁹ Sentidos e significados entendidos como aquilo que a palavra pode significar.

a postura do historiador, é o conceito de representação.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2008, p. 39).

Nesse sentido a representação que fazemos do mundo evidencia nossa existência e nos torna parte histórica de uma realidade, possibilitando também o conhecimento de uma determinada realidade a partir da representação que outros fazem desta. Para esta autora,

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2008, p. 41).

Se para a História Cultural é possível decifrar a realidade passada através da representação dos homens, de si e do mundo, então todos somos seres históricos e passíveis de investigação. Nessa perspectiva outros conceitos como o imaginário, a narrativa, a ficção, as sensibilidades, são tratados. No momento darei maior atenção aos conceitos de narrativa e representação, além do conceito de apropriação.

Conforme Pesavento (2008, p. 48), narrativa é uma “concepção que se abriga no seio deste novo olhar sobre o mundo levado a efeito pela História Cultural. É entendida como a narrativa do que aconteceu um dia”. Nesse sentido, a construção de uma biografia educativa não é a narração de uma história de vida na sua íntegra, mas uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, orientada por um processo de reflexão para compreender o percurso da sua formação acadêmica. Estas histórias de vida são analisadas para além do enfoque pessoal de história, pois ao focalizar o indivíduo, é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo (FISCHER, 2005).

Com esta nova tendência, a partir de 1990, o sujeito é considerado autor da história, invoca-se a capacidade inventiva dos agentes. Hoje sabemos que temos que ficar atentos às pequenas idéias, pois o novo ponto de partida sai do particular

para estabelecer uma rede de relações e voltar para o particular. Nesta perspectiva, utilizarei as representações como base teórica para este estudo, por estas permitirem perceber o significado que as professoras deram aos saberes de que se apropriaram durante o curso de formação.

Para Chartier (1991), as representações resultam de processos aos quais os indivíduos, no caso deste estudo, as alunas-professoras, se envolvem no decorrer de sua vida. Estes processos proporcionam a inserção na sociedade pela interiorização, apropriação ou interpretação de acontecimentos significativos, que são reelaborados, passando a ter um sentido próprio para cada sujeito que pertence a uma determinada categoria, grupo ou classe social.

O conceito de apropriação usado por Chartier (1988) vincula-se a necessidade de dar ênfase aos diferentes usos e significados, ou seja, às diferentes interpretações dos sujeitos. Este conceito contribui para esclarecer as diferentes apropriações ou os diferentes significados produzidos pelas autoras dos memoriais diante da formação acadêmica. Neste grupo de professoras, todas as estudantes receberam o mesmo material escrito, estudaram no mesmo período, foram orientados pela mesma profissional, utilizaram o mesmo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas segundo esta perspectiva cada uma se apropriou, elaborou e deu sentido para seus saberes de forma particular.

Segundo Chartier (1991) é importante ter atenção para práticas diferentes que possam auxiliar na tentativa de decifrar algum acontecimento.

De aquí, los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio. (CHARTIER, 1991, p. 49).

Dessa forma, conhecer as representações da formação acadêmica deste grupo de alunas-professoras em seus memoriais descritivos, significou conhecer os sentidos que este processo de formação produziu nestes sujeitos, além de considerar o processo histórico de que fazem parte.

Conforme Chartier (1991, p. 51) “la lectura es siempre una práctica

encarnada en gestos, espacios, costumbres”. Não se lê os textos de forma idêntica entre leitores diferentes. Isto é importante para a história das apropriações. As apropriações visam segundo este autor “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscrito en las prácticas específicas que los producen”. Por isso foi fundamental voltar a atenção para as condições e os processos que concretamente sustentaram a produção de sentido presente nesta fonte de pesquisa, além de estar ciente que esta foi uma leitura e interpretação a partir de um olhar.

Na dinâmica da vida, representações são ativadas e elaboradas, ou seja, são apropriadas de forma diferente por cada sujeito, tendo que se considerar seu lugar, seu entorno e sua rede de relações. Cada um, de acordo com sua história, cria apropriações diferentes do outro que escutou a mesma mensagem e que estudou o mesmo assunto. Nessa perspectiva, somos como entendemos e criamos o mundo em nossa mente, assim produzimos a realidade e a representamos.

Nesse processo de formação acadêmica a instituição Universidade de Caxias do Sul foi articuladora, foi quem proporcionou a este grupo de professoras em exercício, a oportunidade de ingressar em um curso superior e escrever o memorial como trabalho de conclusão.

O que as professoras aprenderam se refere à ideias em termos teóricos, no entanto, isso se formou sempre em relação ao referente externo, à situação, ao contexto, coisas que interferiram para a pessoa falar, fazer, ler, interpretar e escrever. Uma formação de professores não tem sentido fora de um contexto concreto, as coisas se formam, se transformam e se remodelam a partir de um contexto. A representação como objeto de pesquisa desse estudo é o efeito relacionado com as condições de sua produção que interferiram para que os sujeitos se apropriassem e criassem sentido. Nesta perspectiva, foi possível perceber a representação da formação acadêmica e dos saberes elaborados a partir da narrativa presente no memorial.

O que interfere para que determinada apropriação aconteça é o contexto, a situação em que ela é elaborada. Assim, a cultura está vinculada à vida social do significante, são as representações das quais se apropria o sujeito e produz

significado. Esta nova abordagem pretende valorizar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Há um deslocamento de ênfase, um novo olhar atento a novos objetos estudados em pequena escala.

Para Chartier (1991), a História Cultural centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações, e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. Segundo Chartier (1988, p. 23) “a noção de representação pode ser construída a partir das acepções antigas”. Para este autor, o conceito de representação é um dos conceitos mais importantes utilizados para estudar os homens do Antigo Regime²⁰ para “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (*Ibidem*). Essa é a razão pela qual este autor se refere ao conceito de representação como a “pedra angular” da História Cultural.

A História Cultural possibilita outras formas de fazer história. Hoje no Brasil, os estudos históricos estão sendo realizados predominantemente na perspectiva da História Cultural. Adotar esta perspectiva teórica possibilitou utilizar como fonte, documentos escritos por sujeitos que viveram em determinado local e num período histórico específico.

2.4 A História Cultural e a análise textual discursiva: estabelecendo diálogos para o tratamento dos dados

A trajetória percorrida recentemente pelos caminhos epistemológicos da História Cultural possibilitou dar passos mais seguros, além de permitir narrar parte de uma história. Fazer História no campo da História Cultural “marca uma mudança de atitude que se explica a partir desse novo patamar epistemológico” (PESAVENTO, 2008, p. 62), de um novo fazer e um novo olhar para conhecer e perceber a história. Mesmo o historiador estando consciente de que as dúvidas

²⁰ Estilo de governo que marcou a Europa na Idade Moderna.

sempre estarão presentes, estas são consideradas a base do conhecimento e o impulso para novas pesquisas. Diante desse aporte teórico, surgiam questões como: Qual caminho possibilitaria uma melhor escuta da fala das alunas-professoras presentes nas narrativas que seriam analisadas? Que tratamento daria aos dados para que eles levassem a uma análise e interpretação o mais plausível dos memoriais e do momento histórico específico de formação acadêmica?

Para a Nova História, os sujeitos históricos são todas as pessoas e a história é estudada como processo, ocupando-se de tudo o que a ação humana fez no passado e também faz no presente, tendo como base as ações do cotidiano. Segundo Cavaco (2002, p. 41) “no método biográfico o sujeito é o principal informador sobre o seu itinerário”, com isso torna-se representante do seu passado e porque não dizer, do seu presente. A partir dessa concepção, visualizei em um grupo específico de professoras uma possibilidade rica de estudo e defini então os sujeitos da pesquisa. Optei por selecionar os memoriais descritivos de vida e formação de um grupo de dezenove professoras em exercício, que cursaram magistério em nível de ensino médio e que no período de maio de 2004 a dezembro de 2007 foram alunas da primeira turma do curso de Pedagogia no polo regional acadêmico de educação a distância, localizado no município de São Marcos.

Definidos os sujeitos da pesquisa, fui à busca dos memoriais que haviam sido publicados no ambiente virtual de aprendizagem. Com os memoriais em mãos, prontos e digitalizados, sabendo o que queria analisar a partir desta produção escrita, e tendo o referencial teórico que iluminaria a análise, questionava sobre como fazer. De acordo com Pesavento (2008, p. 63) “é a questão formulada ou o problema que ilumina o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar”. Além de fazê-los falar, foi necessária uma postura de escuta. Para que ela ocorresse, algumas ferramentas e estratégias contribuíram para aguçar a audição.

Vários são os métodos e caminhos que conduzem uma investigação, mas a História Cultural, através de Pesavento (2008), concebe uma metodologia para auxiliar o historiador nesta viagem pelos traços da presença humana, neste caso, pela trajetória acadêmica das alunas-professoras narrada em seus memoriais. Carlo

Ginzburg, citado por Pesavento (2008, p. 63), fala do “paradigma indiciário” como um método onde “o historiador é equiparado a um detetive”, na medida em que apresenta “atitude dedutiva” e, a partir de então, vai à busca, procura decifrar, interpretar e descobrir. Nesse método, o historiador “presta atenção nas evidências, por certo, mas não entende o real como transparente” (PESAVENTO, 2008, p. 63). Fica atento a indícios e sinais que sua fonte pode revelar para uma possível compreensão do real, ciente de que este não será totalmente revelado, tampouco totalmente conhecido, mas possivelmente interpretado.

A História Cultural propõe ao pesquisador ir além das aparências, “busca o segundo plano, vai à procura dos detalhes que cercam a cena principal, analisa cada elemento em relação ao conjunto” (PESAVENTO, 2008, p. 64). Com essa referência iluminando o estudo, a análise dos memoriais descritivos tornou-se desafiadora na medida em que algumas descobertas surgiram. A cena principal a ser investigada foi a trajetória da formação acadêmica, mas nos bastidores dessa cena, muitos fatos e situações aconteceram, estes foram interpretados e significados neste estudo e muitos outros são passíveis de investigação.

O paradigma indiciário estimula a investigação, prevê que o pesquisador assuma uma postura de detetive e, tendo em mãos sinais e pistas, inicia o “trabalho de construção” (PESAVENTO, 2008, p. 64), tarefa esta que conduz à produção de sentido. Dessa forma, a metodologia proposta pela História Cultural potencializa a análise dos memoriais, na medida em que permite um olhar minucioso sobre essas produções, possibilitando valorizar as fontes escritas, as quais são portadoras de muitos significados que precisam ser encaixados e montados, a fim de revelarem uma interpretação plausível do momento vivido e representado nas narrativas. Para melhor transitar por este percurso, minha bagagem de leituras e conhecimentos permitiu “conexões e inter-relações” possibilitando que a análise fosse historicizada através de uma “descrição densa”, explorando as fontes, “fazendo-as falar e revelar significados”, desnudando algumas possibilidades interpretativas “por meio de um intenso cruzamento com outros elementos, observáveis no contexto, ou mesmo fora dele” (PESAVENTO, 2008, p. 64).

A trajetória da formação acadêmica desse grupo foi um fato acontecido, não

há muito tempo, mas já considerado passado, mas os indícios e os vestígios narrados nas produções escritas permitiram analisar as representações dessa formação, fazendo da história uma ficção controlada (PESAVENTO, 2008).

Na busca de um método para analisar a fonte, dialoguei com pesquisadores que já haviam trilhado caminhos semelhantes, o que proporcionou alguns encontros. Percebi então a possibilidade de agregar as referências do método da História Cultural à metodologia de análise textual discursiva. Esses caminhos permitiram um mergulho ainda mais profundo nas narrativas, o que possibilitou estabelecer categorias guiadas pelos objetivos específicos, as categorias *a priori*, e outras que emergiram durante a pesquisa.

Anuncio brevemente as categorias que permitiram esta escrita. A primeira categoria trata das questões referentes à escolha da profissão de professora, quais foram os motivos que as levaram a fazer o curso normal em nível de ensino médio e após algum tempo ingressar em uma universidade. Outra categoria representada nos memoriais se refere à gestão da formação acadêmica, ou seja, como as alunas-professoras administraram esse processo de estudo aliado ao trabalho e à vida profissional. Finalmente trago a categoria que envolve a trajetória de professora à pedagoga, revelando algumas marcas desse encontro entre os saberes das alunas-professoras e os saberes da teoria e alguns sinais de avanço da postura reflexiva. Essas categorias serão detalhadas, merecendo cada uma um capítulo que entrelaça a análise com a descrição densa, a interpretação e a teorização.

A metodologia de análise textual discursiva, combinada com o método concebido pela História Cultural, contribuiu para manter a escuta atenta às falas presentes no material empírico, além de permitir “ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado” (PESAVENTO, 2008, p. 64).

A opção pela metodologia qualitativa está baseada no fato de que, segundo Moraes (2003, p. 193), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

O significado dado pelas autoras dos memoriais a sua formação acadêmica foram foco de atenção. A triangulação das fontes, histórias de vida e memórias

dessas professoras permitiu observar as constâncias e as frequências das informações presentes nos memoriais, não sendo possível esgotá-las neste estudo. A escolha por esse caminho e o *corpus* escrito por um grupo de alunas-professoras possibilitaram “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo” (PESAVENTO, 2008, p. 65).

Os sujeitos desta pesquisa são de um tempo recente. Além de relatos da formação, as narrativas trouxeram fragmentos da história de vida das alunas-professoras, por isso tive o cuidado de preservar a identidade delas. Então organizei novamente os memoriais e salvei no computador, agora em um arquivo com outra denominação. Utilizei a letra P representando a palavra 'professora', seguida de um número: P1, P2 e assim sucessivamente até P19. Feito este arquivo, os memoriais passaram por uma nova leitura, mais atenta, com o objetivo de sinalizar algumas narrativas, que apresentassem possíveis unidades de análise.

Esse momento do caminho metodológico da análise textual discursiva é chamado de unitarização, ou seja, é o momento em que o pesquisador “identifica e salienta enunciados” (MORAES, 2007, p. 114). Essa metodologia requer atenção e sensibilidade constantes do pesquisador. Uma nova leitura foi realizada; alguns trechos, frases, expressões, parágrafos das narrativas foram destacados, outros descartados, outros tantos salvos em um segundo arquivo para futuras pesquisas. Durante a leitura, os recursos do editor de textos Word foram ferramentas indispensáveis. Através deles, destaquei com diferentes cores as narrativas selecionadas. Nesse processo, várias unidades de estudo foram identificadas e, na leitura seguinte, receberam um título, o qual nascia de expressões presentes na própria narrativa, e uma numeração para cada professora-autora do memorial.

Após a definição das unidades, os memoriais passaram por uma leitura aprofundada levando ao “limite do caos” (MORAES, 2003). Esse autor também afirma que “a desordem é condição para a formação de novas ordens” e esta possibilitou a categorização que constituiu os elementos para a organização do metatexto. Esse novo texto é escrito a partir da análise e visa construir uma compreensão do que foi pesquisado. Segundo Moraes,

Pesquisar e teorizar passa a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação da complexidade. (MORAES, 2003, p. 203).

Essa etapa deixou o texto desarrumado. Para Moraes (2007, p. 116), esse é um “processo de fragmentação”. Naquele momento, foi preciso manter uma postura vigilante, sem perder o foco nos objetivos da pesquisa, contudo, ao mesmo tempo, permanecer atenta a categorias emergentes que não haviam sido previstas, mas poderiam surgir na impregnação do *corpus*. Também se fez necessária a “escuta” e a atenção para o “silêncio das palavras”, a fim de perceber a quantidade de significado existente em alguns discursos presentes nos textos (STECANELA, 2008, p. 169).

Uma nova etapa, considerada uma das mais importantes nesta análise, foi a categorização a partir da fragmentação. Foi necessário voltar aos depoimentos e organizar, agrupar em categorias, sendo que “cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima” (MORAES, 2007, p. 116). No momento em que todos os memoriais haviam sido unitarizados, ou seja, as principais unidades haviam sido identificadas e destacadas, foi realizada uma nova leitura visando à codificação e categorização das informações conforme as categorias *a priori*.

As categorias analisadas foram descritas, interpretadas e teorizadas, possibilitando, como afirma Moraes (2007, p. 121), “ajudar na construção de uma compreensão mais complexa dos discursos em que os textos foram produzidos”. Esse momento exigiu uma postura sensível e ao mesmo tempo distanciada, ou seja, foi preciso manter um afastamento que permitisse enxergar o que as professoras estavam querendo dizer em suas narrativas, sabendo que atribuí um possível significado às suas palavras. Recorrendo a Moraes (2007, p. 30) “essa nova atitude implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir uma compreensão aprofundada dos fenômenos”.

A partir do momento em que as categorias foram identificadas, o trabalho de análise se intensificou. A cada leitura das unidades, agora categorizadas, surgiam novos significados representados nas produções escritas das alunas-professoras.

Esses significados foram decifrados, descritos e interpretados a partir de interlocuções empíricas, ou seja, baseados em conhecimentos tácitos, mas com o apoio de especialistas que contribuíram para as discussões e auxiliaram na ancoragem de argumentos que possibilitaram construir uma narrativa plausível das representações deste grupo de alunas-professoras acerca de sua formação acadêmica. A capacidade de interpretação é uma das estratégias metodológicas da História Cultural, em que o historiador pode estabelecer relações conforme sua “bagagem”, a qual proporciona, como afirma Pesavento (2008, p. 66), condições “para aplicar seu referencial teórico, ao empírico das fontes”.

Como pesquisadora, procurei decifrar e enxergar além das letras e das palavras. Dar sentido às expressões explícitas nos memoriais, como sinaliza Pesavento (2008), e estar atenta para aquelas implícitas nos textos, para aquelas que os códigos da língua escrita não registraram ou não permitiram uma tradução. Sentia-me como se tivesse uma rede de pescar e não pudesse deixar escapar nenhum dos peixes que estivessem no caminho, tamanha a riqueza das narrativas. As palavras de Pesavento oportunizaram segurança ao afirmar que,

O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentidos e revelações, que ele transformou em texto. (PESAVENTO, 2008, p. 67).

A condição que essa metodologia possibilita, no sentido de produzir autoria a partir da significação representada nos memoriais, permitiu colocar no papel, desde o início da análise, algumas possíveis interpretações. As narrativas das alunas-professoras permitiam descrever, construir novas narrativas, novas interpretações e o processo de escrita do metatexto tomava forma. À luz de Moraes (2007, p. 30), “isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada”.

Ao interpretar os sentidos e significados presentes nas narrativas, mantive como pano de fundo um enfoque hermenêutico ao permitir que o texto falasse e ao considerar o contexto de quem escreveu e de quem interpretou. Para os hermeneutas, a palavra é portadora de sentido, revela algo a partir do horizonte de

onde ela vem e de quem a compreende. Para Schleiermacher a hermêutica é “a arte de compreender” (GADAMER, 1997).

À luz de Pesavento, o texto elaborado a partir das narrativas contribuiu para um entrelaçar dos dados e constituir o extratexto que é considerado pela autora, “como sendo toda aquela bagagem de conhecimentos que o historiador possui, referente a um contexto mais amplo, e pode intervir na estratégia de cruzamento com os dados em análise” (PESAVENTO, 2008, p. 68).

Para dar conta do desafio de analisar os dados do *corpus*, ou seja, um conjunto de dezenove textos, com uma média de quinze páginas cada um, foi necessário desenvolver a habilidade descritiva e interpretativa, dialogando com a teoria. Segundo Stecanela (2008, p. 186), “a descrição acompanhada do processo reflexivo, instiga diálogos com a teoria”, constituindo o que ela denomina de um diálogo em três dimensões: a teoria, a empiria e os conhecimentos tácitos do pesquisador. Segundo a autora, recorrendo à interlocução teórica, em articulação com a empiria e com conhecimentos tácitos, novas janelas interpretativas abrem-se, assim os argumentos começam a ser gestados.

A partir desse caminho metodológico percorrido, consegui visualizar melhor algumas cenas, que se tornaram as categorias apresentadas anteriormente, procurando traduzir ao leitor alguns dados, narrativas das alunas-professoras, entrelaçados com a análise, interpretação e teóricos que iluminaram as argumentações procurando responder à pergunta inicial desta pesquisa. Os capítulos estão divididos em cenas menores, subcapítulos, que narram uma representação possível do processo de formação acadêmica deste grupo de professoras acerca dos saberes de que se apropriaram nesse processo.

3 SER PROFESSORA: REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLHA

Muitos são os fatores que influenciam a tomada de decisão diante da profissão a ser escolhida, da formação a ser seguida e da atualização necessária para um profissional, em qualquer área de atuação.

Falar da escolha da profissão no campo da educação é falar de professores. Nesse caso, de um grupo de mulheres que escolheram exercer a profissão de professoras, estudaram, prepararam-se e se dedicam à arte de educar crianças há mais de uma década. Falo de profissionais da educação, de pessoas que há algum tempo fizeram a opção por exercer a profissão²¹ de professora.

Segundo Moraes e Kreutz (2008), falar de educação significa colocar o ser humano no seu ambiente vital, na relação mais íntima consigo, com os outros e com o mundo. Não é possível separar educação de processo e de formação, sendo que esta não tem período determinado, espaço limitado, não é um pacote pronto, envolve o ato permanente de formar-se. Conforme Freire (1996, p. 33), “educar é substantivamente formar”. Ao tratar da educação enquanto processo de formação, é importante ter presente a etimologia das palavras 'educação', 'processo' e 'formação'.

Educação, termo que provém do latim *e-ducere*, significa conduzir (*ducere*) para fora (*e*). Já educação, do latim *educare*, é entendida como ação de formar, instruir, guiar, com a passividade do educando da escola tradicional. Atualmente o termo 'educação' tem muitos significados e, ao mesmo tempo, não tem um significado preciso, podendo ser entendida como formação da personalidade, saber e saber agir sobre a criança, atividades escolares, instrução, informação, socialização, libertação (FULLAT, 1994, p. 20-21).

Formação é tomada aqui a partir da perspectiva de formar-se (LIBANIO, 2001). Também é compreendida como amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa, perfeita, autêntica, como passagem gradual (ABBAGNANO, 2000), ou seja, como processo de desenvolvimento das potencialidades e

²¹ Atividade para a qual uma pessoa se preparou para exercer. Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss.

habilidades enquanto ser humano completo e pleno na sua existência.

À luz de Libanio (2001), entende-se *processo* com sua origem no verbo proceder, que em latim significa *avançar, ir adiante*, com um sentido de continuidade, de desenvolvimento constante, de inacabamento, de não estar pronto, de se formar como pessoa no decorrer da vida, conforme as relações que se estabelecem com outros seres humanos e com o mundo. Foi com esse intuito que o grupo de alunas-professoras decidiu retomar seus estudos e dar continuidade à sua formação profissional.

A iniciativa de algumas educadoras em prol da sua formação acadêmica movimentou as escolas. Muitas foram as dúvidas, dentre elas por ser um curso superior na modalidade a distância, por ser no próprio município, ter um custo menor e não ter a presença do professor. Enfim, algumas colegas de escola não apoiaram aquelas que queriam retomar os estudos e ser uma professora com formação em nível superior.

Ao estudar as representações da formação acadêmica das autoras dos memoriais, não foi possível deixar de analisar questões referentes à escolha pelo magistério. O sentido atribuído para o momento da escolha, da opção pela profissão foi revelado e produziu uma representação da importância dada para este período vivido. Essa categoria emergiu da impregnação no *corpus*, sendo que grande parte dos sujeitos narrou em seu memorial, não apenas a formação acadêmica, mas também a formação no magistério e os motivos dessa escolha.

Este capítulo se refere às representações da escolha de ser professora. No primeiro subcapítulo, descrevo os motivos da opção por essa profissão em nível de ensino médio. No segundo, procuro situar os principais motivos que levaram o grupo de professoras a realizarem um curso em nível superior, o qual envolveu a motivação pessoal e a pressão exercida pela legislação vigente. No último, apresento os sentidos produzidos pelas professoras com relação aos primeiros passos como acadêmicas.

3.1 A escolha da profissão: sonho, desejo interno ou influência externa?

A escolha da profissão era uma categoria que não havia sido prevista nesta pesquisa, mas emergiu com a impregnação no *corpus*. Percebi, nas leituras dos memoriais, que a escolha por ser professora, por fazer o curso de magistério, hoje curso normal em nível de ensino médio, era relatada por grande número de alunas-professoras antes de iniciar a narrativa de sua trajetória na formação acadêmica.

Esses relatos chamaram a atenção, pois mesmo nos anos 1980, época em que a maioria das autoras dos memoriais escolheu sua profissão, as marcas, as questões históricas e culturais referentes ao trabalho da mulher estavam presentes em várias narrativas. A escolha do magistério como a profissão adequada para quem quer ter filhos e trabalhar, ou seja, o fato de a mulher não precisar abandonar o lar em tempo integral para exercer sua profissão, além de estar em contato com crianças foram relatados por esses sujeitos da pesquisa. Para Almeida historicamente,

Apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período²² a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Essa marca histórica estava fortemente presente na escolha da profissão. *Ser professora para uma mulher era ideal, pois assim podia-se ter a possibilidade de trabalhar só num turno e ter mais tempo para a casa e filhos (P17)*. O fato de a mulher ter uma profissão, não significa que não assuma outros papéis. Atualmente, por questões de desvalorização social e baixa remuneração, ser professora exige que a mulher trabalhe diariamente, em turno integral e, muitas vezes, assuma atividades extras para poder melhorar sua renda e o orçamento familiar. Para isso, ao ter seus filhos, estes precisam ser cuidados por outras pessoas ou frequentar creches e escolas de educação infantil. Trago essa reflexão por perceber que o magistério como profissão ideal para a mulher está se desmistificando. Trabalhar em

²² Período aqui compreendido a partir de 1876, com a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória em São Paulo.

um só turno, atualmente, é a realidade de várias professoras aposentadas, que são novamente contratadas e continuam exercendo suas atividades docentes.

O magistério visto como a profissão adequada para as mulheres remete às questões de gênero. Além das influências positivas de antigas professoras e da mãe, que, em muitos casos, era professora, a profissão foi vista como um ideal a ser seguido por muitas mulheres.

Indícios sinalizam que, há alguns anos atrás, o magistério era visto como um espaço, uma opção de trabalho que garantia uma vida profissional para muitas mulheres, além de ser uma opção para não permanecer cuidando da casa e dos filhos.

A apreciação pela figura da professora foi outro fator que contribuiu para a escolha da profissão, juntamente com a influência da mãe. Em alguns memoriais, o momento da alfabetização foi muito importante. A admiração pela professora que possibilitou a descoberta do mundo da leitura e da escrita foi um grande incentivo no momento da escolha da profissão. Talvez possa afirmar que, para algumas das autoras dos memoriais, a escolha pela profissão possa ter ocorrido pelas marcas positivas deixadas por professoras dos anos iniciais. Segundo Anastasiou (2003, p. 13), citado por Stecanela (2006, p. 138) “ensinar é deixar marcas e essas marcas deveriam ser de vida, de busca e de despertar para o conhecimento”. No caso de algumas das alunas-professoras, essas marcas despertaram para além do conhecimento, contribuíram para uma escolha profissional. A lembrança e a admiração por antigas professoras e pela escola inspiraram ações, estudos e a caminhada de formação para muitas dessas acadêmicas. Conforme Souza (2006), citado por Porto e Peres (2007, p.81) “no momento em que os sujeitos narram as vivências do processo de escolarização, as situações vividas no espaço da escola vão emergindo ancoradas em vivências sociais e familiares”.

No momento da escolha da profissão, algumas narrativas indicaram a falta de outra opção, essa questão parece muito séria. Se não tenho outra opção, então vou ser professora? Que motivo é esse? Esse dado pode ter relação com fatos históricos de feminização do magistério, em que mulheres marcadas pela exclusão social, que não tinham outra opção, é que estudavam nas escolas normais e

assumiam o ensino público (WERLE, 2005). Esses sujeitos escolheram ser professoras mas, ao mesmo tempo, receberam influências externas que as conduziram à profissão.

Na impregnação do *corpus*, as expressões *sonho* e *desejo* estiveram muito presentes na escolha pelo magistério em nível de ensino médio. Foi surpreendente encontrar nos memoriais a paixão explícita de algumas das alunas-professoras pela profissão que exercem. *As opções, escolhas e caminhos trilhados são frutos de desejos pessoais, sonhos e, também, oportunidades oferecidas que constituem uma história de vida* (P7). Essa aluna-professora trilhou seu caminho profissional motivada pelo seu sonho.

A escolha da profissão para esse grupo de professoras aconteceu muito cedo e, ao saírem dos bancos escolares, após o magistério ou enquanto o cursavam, assumiram a educação escolar de algumas crianças. *Busquei meu caminho, tendo o primeiro emprego que parecia um sonho, foi uma alegria* (P11). Da mesma forma que P11, outras alunas-professoras, como P2, P5 e P18 narraram com empolgação o início da vida profissional. Porém, ao mesmo tempo, a falta de oportunidade e a dificuldade financeira impediram muitas de continuarem seus estudos no ensino superior. O desejo de continuar estudando ficou guardado por alguns anos. Renasceu no momento que surgiu a oportunidade de retomar os estudos, agora em nível superior, como acadêmicas no curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.2 O ingresso no ensino superior: motivação pessoal ou pressão da legislação?

Os memoriais trouxeram narrativas que enfatizaram a formação acadêmica, mas grande parte das professoras expressaram, nesses textos, sua história de vida. Narraram algumas experiências de vida, contaram quem são, de onde falam, trouxeram lembranças de infância, da escolha da profissão, do casamento, dos

filhos e das escolas em que atuaram. São muitas representações elaboradas no processo histórico vivido por essas mulheres.

O grupo de professoras buscou a formação acadêmica por motivos distintos. Lendo e analisando os memoriais, observei que os objetivos que levaram essas professoras em exercício, do município de São Marcos, a investirem na sua formação orientavam para situações diferentes.

Dentre as situações estavam as motivações pessoais, como o sonho em fazer um curso superior, a vontade de aprender e de continuar estudando e, ao mesmo tempo, a pressão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

3.2.1 O sonho do curso superior

O sonho da graduação foi o motivo mais frequente nas narrativas. Foi em busca desse sonho que algumas professoras aproveitaram a oportunidade. Mesmo após alguns anos de atuação, o desejo do curso superior estava presente. Conforme Lima e Fregonezzi (2006), o desejo é demasiadamente humano. Algumas das alunas-professoras, ao iniciarem as atividades docentes, gostariam de ter continuado sua formação em nível superior, mas isso não foi possível. *Logo que terminei o magistério, há dezoito anos atrás, comecei a exercer o papel de educadora e somente no ano de dois mil e quatro, tive a oportunidade de cursar o tão sonhado curso superior* (P2). Para P5, P11 e P13, esse sonho também foi adiado.

O fato de todas as alunas já serem professoras, terem função em escola, terem feito o magistério e possuírem experiência de docência, não apagou, nem diminuiu, apenas deixou na espera um sonho, um desejo que se realizou com a possibilidade da formação acadêmica no município onde residiam.

O entusiasmo e a recepção positiva de grande parte deste grupo de professoras com relação a sua formação, indica indícios da paixão pelo seu ofício. É possível afirmar aqui o que Tardif e Raymond (2000, p. 225) trazem como “dimensão

subjetiva da carreira”, onde os sujeitos, no caso as professoras, “dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira”.

A possibilidade de realizar um sonho apontou para a necessidade de assumir a formação como um projeto de realização pessoal, além de possibilitar a apropriação de saberes docentes que, aliados à experiência, produziram mais sentido. Concordo com Tardif e Raymond (2000, p. 213) quando afirmam que “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. Os depoimentos presentes nos memoriais permitiram afirmar que, no momento que essas professoras ingressaram no curso, associaram o saber e a experiência do ensinar ao aprender.

Alguns dos sujeitos da pesquisa estavam nos últimos anos da carreira, próximas da aposentadoria, mas *o que importava mesmo é que estava realizando um grande sonho* (P8). Em cada professora mora uma pessoa. Essa aluna-professora deixou a pessoa que mora nela entrar em cena e realizar seu sonho. Dessa forma, recorro a Nóvoa, que afirma,

O professor é a pessoa. [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Confesso que não me sentia bem em ser uma professora sem formação superior (P3). O que isso significa no âmbito da escola? Como uma professora que tem apenas o magistério é percebida na escola, pelas colegas, pelos pais? Que significado essa formação tem em nível pessoal e social? O que está na subjetividade desse sonho?

Essa motivação pessoal permitiu representar múltiplas dimensões. Dentre elas o prestígio de ter um curso em nível superior, o estatuto de pedagoga, a melhoria na qualidade de vida pelo ganho salarial advindo do plano de carreira e um outro lugar na escola, pois atuam, em sua maioria, nas séries iniciais do ensino fundamental, etapa esta nem sempre reconhecida como merecedora de profissionais com formação acadêmica.

Além da motivação pessoal, as alunas-professoras tinham a experiência. A

prática docente e a formação acadêmica não foram polos distantes. O sonho pessoal unido ao valor do “saber da experiência” (NÓVOA, 1995) possibilitou uma formação realizada paralelamente à prática docente, o que normalmente não ocorre nos cursos de licenciatura. Por outro lado, o grupo também poderia estar trazendo seus vícios, práticas cristalizadas²³ para sua formação. As narrativas trazidas nos memoriais mostraram o que afirma Catani,

[...] cada uma destas histórias pode ser desvelada para trazer à luz uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega à idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar. (CATANI et al., 1997, p. 39).

É possível pensar que alguns sujeitos da pesquisa tiveram influências de caráter pessoal, familiar, do grupo de colegas da escola e, inclusive, do grupo de amigos para a realização de seu sonho. O fato de ter uma professora com curso superior ainda é muito representativo para algumas famílias. Nesses casos, será que o sonho foi mesmo delas?

As representações em torno do sonho da formação acadêmica foi o que levou grande parte do grupo de professoras a cursarem Pedagogia, contudo, além do sonho do ensino superior, a vontade de aprender esteve presente em muitas narrativas.

3.2.2 A vontade de aprender

A educação enfrenta grandes desafios nos dias atuais, e cada vez mais se faz necessária a formação de um profissional capaz de atender a esses desafios. Algumas narrativas indicaram que as autoras dos memoriais continuam se constituindo, formando-se e sentindo vontade de aprender. Segundo Tardif,

Exige-se cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino. (TARDIF, 2002, p. 114).

Tornar-se profissional da pedagogia fez parte das motivações pessoais

²³ Práticas realizadas há muito tempo.

presentes em várias narrativas, as quais representam a vontade e a necessidade de algumas professoras em aproveitar essa oportunidade de formação como um espaço para aprender. Para algumas das alunas-professoras, o curso proporcionou um *desafio de desacomodar, uma motivação e a necessidade de buscar novos saberes* (P1).

Para algumas delas, os anos de carreira não foram empecilho ou desculpa para se acomodarem e aguardarem a aposentadoria. Mesmo com *dezesesseis ou trinta e dois anos de exercício da profissão de professora*, como é o caso de P15 e P1 respectivamente, a necessidade de buscar novos saberes possibilita afirmar que existem profissionais da educação que se assumem como professoras e investem na busca de saberes docentes independentemente do tempo de serviço e do momento em que a oportunidade surge.

Por outro lado, conhecendo o ambiente escolar, a sala de aula e a dureza do dia a dia de escola, as narrativas não trouxeram registros a esse respeito. Talvez eles não tenham sido revelados pelo fato de o memorial significar um trabalho de conclusão de curso, o que pode ter inibido alguns registros.

Essas professoras, como afirma Nóvoa (1995, p. 28), assumem-se como “produtores de sua profissão” no momento em que a vontade e a necessidade de aprender foram motivos que as desafiaram a investir na sua formação. A prática pedagógica exigiu saberes que a experiência não deu conta de atender, *percebi que precisava buscar novos conhecimentos para minha carreira e sentia a necessidade de estar me aperfeiçoando* (P2). Na busca por outros saberes além dos adquiridos na prática, através da experiência, algumas alunas-professoras procuraram conhecimentos que se aproximassem do que precisavam profissionalmente. É possível pensar que a experiência e o tempo de atuação em sala de aula, com a formação inicial do magistério, não era mais suficiente para atender as necessidades que estavam sendo percebidas e vivenciadas por esses sujeitos. À luz de Peres,

A formação para a profissionalização docente não se relaciona apenas à escolarização, à conclusão de um curso de preparação para o exercício do magistério, que é parte da formação docente mas não é a formação. Formação está articulada com a produção de saberes docentes que procuram dar respostas às questões específicas da profissão de professor/a. Nesse sentido, não é apenas na formação inicial que se constituem os saberes. (PERES, 2002, p. 126, grifo do autor).

A formação continuada que se configura pela formação permanente dos professores, oferecida pelas secretarias de educação e direções das escolas, demonstrou não ser o bastante, pois *os cursos realizados constantemente não estavam sendo suficientes para a prática pedagógica (P2)*. Será que o curso de licenciatura deu conta de atender a necessidade evocada por essa aluna-professora? Para Gatti (2008), o surgimento de vários tipos de formação não é por acaso. Segundo a autora,

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

Mesmo com todo o tempo de atuação em escolas, sempre tive interesse e até mesmo necessidade de aprender coisas novas e trocar experiências (P11). Algumas narrativas como essa de P11 expressam a valorização que as professoras atribuem para sua formação e a percepção que têm de sua incompletude, revelando a necessidade de aprender continuamente. Nesse sentido a universidade representa um local com condições de proporcionar uma formação teórica, entre outras, que possa dar conta de melhor fundamentar a prática pedagógica dessas alunas-professoras.

Diante desses fragmentos dos memoriais, foi possível notar que uma formação acadêmica não pode ser considerada apenas como uma formação profissional, ela se entrelaça com a formação pessoal, configurando um momento do processo de desenvolvimento profissional que “tem como ação essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional e a dimensão coletiva do exercício docente” (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002, p. 175).

Além do sonho e da vontade de aprender, a legislação foi outro motivo que levou algumas das alunas-professoras a buscarem a formação acadêmica.

3.2.3 A busca da formação pela pressão da legislação

A legislação tem um papel social e impõe uma necessidade externa que para algumas alunas-professoras se aliou a uma vontade interna.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, os professores precisariam ter formação em nível superior. Esse fato gerou mobilização nas escolas por parte dos professores. A previsão da lei propiciou que as professoras a percebessem como uma obrigatoriedade. Provavelmente a legislação influenciou a Universidade de Caxias do Sul a organizar o curso, sendo que as instituições também se mobilizaram para poder atender a essa necessidade e oferecer a formação exigida pela legislação que prevê no seu Art. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB, 1996, p. 29).

Esta Lei estabelece também, em seu Art. 87, a “década da educação a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”, ou seja, todos os professores, até o ano de 2007, deveriam ter formação em nível superior.

A exigência da legislação foi o que impulsionou algumas professoras a investirem na sua formação acadêmica; para elas, *a LDB veio com o propósito de melhorar a Educação no Brasil, e uma das suas propostas, era que os professores tivessem uma melhor formação* (P12). Nesse sentido, a legislação assume um compromisso com a qualificação dos professores, o que conseqüentemente pode qualificar também a educação.

Já estava muito acomodada, quando começaram boatos de que todos os professores, até o ano de 2007, teriam de ter graduação (P14). A imposição da lei sugere o grau de poder, de pressão e exigência que esta estabeleceu. Algumas professoras foram desacomodadas pela legislação, talvez a crença na obrigatoriedade seja o que as levou a voltar aos bancos escolares. Se esse foi o objetivo para algumas das alunas-professoras, será que o processo de formação foi

semelhante ao das colegas que possuíam motivação pessoal?

Estou realizando um sonho e uma necessidade, aliás, quase que uma obrigatoriedade exigida pela Lei 9394/96 (P2). Alguns memoriais evocam narrativas que indicam mais de um motivo para a busca pela formação. Algumas professoras aliaram o sonho, a vontade e a obrigatoriedade legal, para se motivarem a realizar o curso de licenciatura.

Mesmo que o impulso para ingressar no curso tenha sido um sonho, cada sonho teve uma intensidade diferente e um objetivo particular. Para outras, a vontade foi motivada pela pressão da legislação e outras tantas aliaram a vontade ao sonho e à necessidade.

O referencial cultural dessas professoras é diferente; alguns relatos indicam que a busca pela profissão de professora, ainda no ensino médio, foi pessoal; outros aconteceram por influência da mãe que já era professora; e outros pelo grupo da escola ou pela sociedade. O que destaque é que, independente do motivo, foi possível decifrar nas narrativas desse grupo a paixão pela sua profissão e a vontade de continuar estudando e enfrentando desafios pela educação.

3.3 A formação acadêmica: representações dos primeiros passos

Sendo as alunas-professoras autoras dos memoriais, os primeiros passos dessa formação acadêmica foram narrados evidenciando muita expectativa. Muitos sentimentos estavam envolvidos e foram representados através da narrativa do processo de formação acadêmica.

Ao iniciar o curso, todos os alunos foram recebidos em um seminário de integração que marcou o início do curso e foi representado como um ritual de entrada.

3.3.1 A aula inaugural como um ritual de entrada

Após as etapas de divulgação, inscrição e vestibular, os alunos participaram da aula inaugural. *Na aula inaugural na UCS todas as atenções eram para nós, professores de séries iniciais, nunca fomos tão valorizadas* (P12). Essa narrativa revela o sentimento de acolhida e valorização pelo grupo de estudantes e profissionais da educação que estavam iniciando sua trajetória acadêmica. Essa aula fez parte do Seminário de Integração, que promoveu o encontro *entre todos os polos acadêmicos na UCS* (P19). Nesse seminário, os alunos foram recepcionados pelo reitor da universidade. Nessa mesma oportunidade, a coordenadora do curso apresentou a proposta pedagógica da Licenciatura em Pedagogia – EAD. Os professores-especialistas e orientadores também foram apresentados.

Esse seminário envolveu aproximadamente quinhentas pessoas. Todos os alunos, professores que haviam sido aprovados no vestibular, os orientadores acadêmicos, os coordenadores²⁴ dos nove municípios onde o curso iria acontecer e os professores-especialistas²⁵ responsáveis pela elaboração dos guias didáticos participaram do evento.

Um momento do evento foi destinado ao encontro entre os professores, agora alunos, com seus orientadores acadêmicos. Eu estava assumindo oficialmente a atividade de orientadora acadêmica, função esta que foi se construindo na ação, com a responsabilidade de estimular, acompanhar e mediar a construção de uma metodologia de estudo que permitisse que as alunas avançassem autonomamente no processo de construção do conhecimento. Dentre as funções de orientadora acadêmica, estavam: conhecer a realidade das alunas, oferecer oportunidades de diálogo, demonstrar competência individual e de equipe, manter e incentivar uma atitude reflexiva e crítica sobre a teoria e a prática educativa, auxiliar as alunas a identificar suas capacidades e limitações e utilizar estratégias para apoiá-las na construção de seu conhecimento.

²⁴ Profissionais ligados à universidade ou aos municípios, com a responsabilidade de acompanhar e coordenar o trabalho dos orientadores acadêmicos no respectivo polo regional.

²⁵ Professor que tem a responsabilidade pela concepção da proposta pedagógica do curso e pela proposta de uma ou mais unidades de estudos ou de uma área, e pela definição da forma de execução e avaliação do proposto. (PRESTES et al., 2003, p. 54).

Esse primeiro contato na função de orientadora acadêmica possibilitou ouvir de cada uma os objetivos que as fizeram prestar vestibular e estar na instituição naquele momento. Ouvi também sobre suas expectativas e como estavam se sentindo na posição de alunas, de estudantes.

O seminário foi significativo também para as alunas-professoras. Lembranças daquele momento foram reveladas e registradas em alguns memoriais, demonstrando *muitas expectativas, muita vontade e muitos receios com relação ao curso* (P4). Ao mesmo tempo que a motivação estava presente, a insegurança e as dúvidas com relação ao desconhecido permeavam o momento. *Tivemos uma ótima recepção, fiquei animada e contente com o meu ingresso no ensino superior* (P4). A acolhida proporcionou às alunas-professoras sentirem-se universitárias e fazendo parte da instituição.

Esse encontro mereceu alguns registros, *nossa orientadora tirou fotografias da turma* (P13). A fotografia representou o começo de uma nova trajetória e de uma caminhada coletiva de uma turma de Pedagogia. Alguns materiais recebidos no momento da matrícula contribuíram para a identificação do grupo, *neste dia recebemos o material da universidade, uma bela pasta verde, estojo, caneta, bloco de anotações e uma camiseta* (P19). Esse material acompanhou e identificou esses sujeitos durante todo o curso, sendo possível perceber o significado que teve o material entregue pela instituição e como ele favoreceu a identificação da posição de estudante.

A *pasta verde* foi companhia diária nas idas e vindas para a escola, para os encontros de estudos no polo, para os estudos em pequenos grupos com as colegas, enfim foi um acessório que dispensava maiores apresentações, quem as usava eram as alunas-professoras da educação a distância. A pasta como símbolo de pertencimento ao ensino superior. Esse foi um dos significados produzidos, uma das representações.

Para grande parte do grupo que estava presente no evento, *foi um momento inesquecível, pois se iniciava uma etapa importantíssima de busca de conhecimento de algo que faltava para que eu me sentisse importante* (P19). Lembranças do seminário foram evocadas nos memoriais como o marco inicial de uma outra etapa

na vida dessas professoras. Etapa de busca, de realização, de retomada de sonhos deixados de lado há algum tempo por motivos diversos.

Esse curso se caracterizou, segundo Nóvoa (1995, p. 18), como “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Ao mesmo tempo que concordo com o autor, questiono: essas alunas-professoras encontraram o que estavam procurando no curso? Como foi essa formação? O sonho se concretizou, hoje são pedagogas, têm um curso superior, mas o que modificou? De que se apropriaram? As próximas categorias que nortearam a análise dos memoriais poderão contribuir para apontarem possíveis respostas a partir do discurso presente nos memoriais.

A aula inaugural como um ritual de entrada, marcou o início do curso. A partir de então, as alunas-professoras passaram a organizar a gestão de sua formação acadêmica.

4 A GESTÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo apresento algumas narrativas que ajudam a decifrar como as alunas-professoras organizaram o tempo e que dispositivos criaram para administrar as funções agregadas ao estudo. A partir desse enfoque, descrevo e examino, apoiada na referência teórica, o que aconteceu e o que foi vivido nos bastidores dessa trajetória de formação acadêmica, além de evocar como as professoras se perceberam no papel de alunas e como narraram o reencontro com o aprender.

A partir do momento do ingresso na universidade, elas passaram a estar em contato com o aprender, agora em outro lugar, ou seja, passaram a ocupar a posição de alunas. Nessa posição surgiram questionamentos: o que eu, uma professora, após tanto tempo sem estudar, estou fazendo aqui? Como vou conciliar os compromissos profissionais, pessoais e acadêmicos? Será que vou aprender?

Recorrendo a Reali e Mizukami (1996), os professores podem ser considerados agentes principais da sua formação. Acredito que essas alunas-professoras precisaram, num primeiro momento, identificar-se como estudantes, para, em seguida, protagonizarem sua formação acadêmica. Nas narrativas presentes nos memoriais, as alunas-professoras, ao se perceberem como estudantes, assumiram outra identidade, agora de acadêmicas de Pedagogia. Assumir-se como estudante requer algumas mudanças, e para esse grupo, elas foram muito significativas. Algumas reorganizações foram necessárias e fizeram parte do processo de identificação como estudantes. Essas professoras, como tantas outras pessoas em situações semelhantes, articularam-se, rearticularam-se e se deslocaram de acordo com suas ações e processos identitários (HALL, 2006).

A produção escrita revelou que, mais do que organizar uma rotina²⁶ de estudos, elas precisaram se permitir ser estudantes e, juntamente com essa permissão, vieram algumas atribuições.

Como as professoras se perceberam, se sentiram e se organizaram como alunas? Poucas pesquisas estão sendo realizadas sobre os processos de

²⁶ Organização dos tempos e espaços.

aprendizagem das professoras. Será que o fato de serem professoras e de carregarem essa identidade pode refletir no processo da própria aprendizagem? Como elas narraram seu processo de aprendizagem? Os memoriais revelaram a gestão da formação acadêmica e o que aconteceu nos bastidores do curso.

4.1 Os bastidores da formação acadêmica

A cena principal consiste na investigação da trajetória da formação acadêmica desse grupo de dezenove professoras, mas os bastidores²⁷, o entorno dessa formação foi revelado com muito significado pelas autoras dos memoriais. Nos bastidores, vários fatos e situações aconteceram; alguns foram interpretados, significados e teorizados neste estudo. Neste momento, a atenção foi voltada para as narrativas que evidenciaram a presença da organização de rotina e de grupo de estudos, além de representar alguns desafios que foram superados nesse percurso acadêmico e o papel desempenhado pela orientadora acadêmica.

Além das alunas-professoras se adaptarem ao lugar de estudantes, a modalidade a distância era mais um diferencial que passaria a exigir maior autonomia para os estudos. Para esse grupo, ser aluna de um curso de graduação na modalidade a distância exigiu, entre outros compromissos, uma organização.

4.1.1 A gestão do tempo

Sabendo quem seriam os acadêmicos que formariam essa turma, a organização curricular do curso traçou como pauta dos primeiros encontros presenciais²⁸ oficinas de preparação para “a aventura de ser estudante”. As oficinas aconteceram nos municípios, respectivos polos acadêmicos, e eram ministradas por

²⁷ 'Bastidor' entendido como o entorno da cena, o que acontece fora da visão dos espectadores. (Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss).

²⁸ Encontros organizados em cada polo com a presença da orientadora e das alunas.

orientadores preparados pelos professores-especialistas do curso. Nessas oficinas, as alunas receberam orientações sobre as formas de registro, a organização para as leituras e estratégias de estudos. Foram orientadas a respeito da importância da autonomia, da organização e da disciplina necessárias para conduzir o processo de formação da melhor forma possível, a fim de obter as aprendizagens desejadas e atingir os objetivos propostos. Esse foi um diferencial oferecido para as acadêmicas. Penso que qualquer aluno, desde os primeiros anos de ensino, deveria receber essas orientações, pois *as primeiras oficinas e leituras colaboraram muito na organização como estudante, mãe, professora, dona de casa e mulher* (P10).

Com relação às oficinas, as alunas-professoras narraram que *a princípio, parecia que estavam enchendo linguiça com aquilo, ao ler, por exemplo, como fazer anotações, como estudar em grupo, como adquirir hábitos de estudo* (P17). No decorrer do curso e no momento da escrita do memorial, perceberam a importância dessas orientações, pois pelo tempo de afastamento dos estudos formais, foi necessário readquirir uma postura de estudante.

As autoras dos memoriais perceberam-se envoltas por um calendário acadêmico que previa leitura das unidades de estudos, elaboração de projetos de pesquisa, artigo acadêmico, acessos ao ambiente virtual de aprendizagem e avaliações. Muitas eram as atividades, nesse sentido, as narrativas revelaram que, mesmo sendo professoras, retomar os estudos envolveu algumas mudanças. Organizar o tempo com o número de atividades para serem realizadas, como *as leituras e as produções escritas não foi tarefa fácil* (P7), pois além dos compromissos de acadêmica, aqueles com a escola, a casa, o mercado, os filhos, as mamadeiras, o marido, a mãe, as irmãs, as amigas, enfim a vida pessoal, social e profissional continuou acontecendo.

Os memoriais são reveladores de que a necessidade de organizar uma rotina com planejamento de tempo para os estudos foi fundamental para conseguirem dar conta dos papéis que desempenhavam. Para isso, P8 narrou que *foi preciso planejar melhor o tempo e hábitos de estudos, mas estes foram momentos diversos e ricos em aprendizagem*. A organização também foi uma aprendizagem e representou autonomia, principalmente para quem foi aluna de um

curso na modalidade a distância. À luz de Labelle (1998, p. 110), essa organização faz parte dos “métodos pelos quais o sujeito se inventa a si próprio, construindo o seu saber”.

Algumas revelaram, em seus memoriais, que, no decorrer do curso, foram aprendendo a se organizar nos estudos, ou seja, escreveram que não se aprende em um momento, mas no decorrer do processo, conforme a necessidade. *Fui aprendendo como me organizar nos estudos, como tornar minhas leituras mais produtivas usando diferentes recursos metodológicos para entender melhor e interagir com o que lia* (P9). Assim como P9, grande parte das alunas-professoras também utilizou estratégias de estudo para melhor entender e aprender autonomamente.

Diante da realidade de ser aluna de um curso superior, algumas imaginavam que *seria só ler e enviar as atividades aos professores* (P5), porém, a exigência foi maior. Pelas narrativas, foi possível perceber que, ao chegarem às suas casas após um dia de trabalho na escola, muitas atividades estavam por fazer, dentre elas as leituras e os estudos.

O desejo e o sonho de fazer a graduação, temas abordados anteriormente, aliados a *uma organização pessoal, fizeram com que o estudo a distância fosse muito proveitoso* (P10). A partir das orientações recebidas e da percepção inicial, *uma nova rotina de vida* (P17) foi organizada, com isso os sujeitos deste estudo foram encontrando seus jeitos e suas particularidades durante a trajetória.

Nas narrativas sobre a própria formação, as autoras priorizaram o que seria revelado em seu memorial e a administração do tempo foi algo que esteve muito presente. Nesse cenário da formação acadêmica, o hábito da leitura e dos estudos foi fundamental. Eles parecem ser comuns na vida de um acadêmico, mas para grande parte do grupo marcou de forma positiva.

Entre mamadeiras, trocas de fraldas e muitos choros, ainda assim sempre consegui estudar e assimilar os conteúdos (P14). O contexto de grande parte das alunas-professoras não impediu a dedicação e o empenho em estudar e aprender. *Ainda hoje, por ter de ficar muito tempo no computador digitando meu memorial, meus companheiros se cansam e pegam no sono no sofá da sala* (P14). Teixeira

(1996, p.191) ao estudar a singularidade dos professores como sujeitos sócio-culturais, afirma que “é um malabarismo. Elas têm que equilibrar, em horas cronometradas, as tarefas da escola e da casa, num tempo já escasso para os afazeres e responsabilidades ‘femininas’”.

A partir do que foi dito pelas alunas-professoras, em seus memoriais, é que se torna possível uma interpretação, mas o que não foi dito também merece atenção, possibilitando imaginar o movimento que aconteceu na vida delas e de suas famílias.

Na gerência do tempo, outro aspecto salientado pelas alunas-professoras foi a organização dos pequenos grupos de estudos.

Fazer um curso superior nessa etapa da vida foi um desafio para esse grupo, e o fato de ser na modalidade a distância exigiu um pouco mais de organização. Como muitas das alunas eram colegas de trabalho, logo perceberam que o processo de formação sem a presença física do professor exigiria mais empenho e dedicação pessoal. Baseadas nas orientações que receberam no início do curso, através das oficinas, e na percepção de que no grupo de colegas teriam apoio e parceria para a construção do conhecimento, organizaram pequenos grupos de estudos. Os encontros nesses pequenos grupos aconteciam após o turno de trabalho. Cada grupo se organizava e planejava os encontros da forma que sentia necessidade.

A autonomia com que grande parte dessas alunas assumiu o papel de estudante foi fundamental para um melhor aproveitamento da formação. P15 e algumas colegas narraram que *foi imprescindível colocar em prática algumas teorias de anotações e estratégias de estudo, bem como desenvolver o hábito de estudar em pequenos grupos.*

O grupo de estudos oportunizou aprender com o outro, socializar, descobrir, sintetizar e sistematizar, além de dividir dúvidas e preocupações. Nos pequenos grupos, elas se identificaram com quem estava vivenciando a mesma experiência e enfrentando desafios semelhantes. *Foi com o grupo de estudos que consegui manter em dia as leituras e atividades dos guias. Nele eu conseguia encontrar apoio para enfrentar os momentos de cansaço* (P19). Diante da rotina de formação em

serviço, o grupo contribuiu para a superação de algumas dificuldades, foi como um porto seguro na trajetória acadêmica dessas alunas-professoras.

Recorrendo a Labelle (1998, p. 110), o grupo de estudo “é o campo da confrontação da palavra”. Para a autora, no momento que se diz ao outro o que se pensa e compreende, ele contribui para que o pensamento se aperfeiçoe e enriqueça, sendo como um trampolim para a aprendizagem. A necessidade dos encontros em pequenos grupos não surgiu no início do curso, mesmo que as oficinas tenham orientado para tal organização, foi na trajetória, no processo de aprendizagem, que as alunas-professoras perceberam a importância de destinar um tempo para esses momentos com as colegas. *No decorrer do tempo formamos grupos de estudos onde nos encontrávamos semanalmente para estudar* (P13).

Com a quantidade de tarefas a serem cumpridas em *casa, na família, escola, reuniões, preparação de aulas, provas, então o grupo era como uma injeção de ânimo* (P18). Além da energia que era recuperada por cada aluna-professora nos momentos dos encontros, esses grupos de estudo estreitaram laços afetivos, onde algumas amizades se fortaleceram e outras renasceram ou foram reatadas como P16 narrou. *Reatei a amizade com minha prima e colega de curso, que por motivos familiares há muito não nos falávamos*. Nos encontros, elas também aproveitavam para *saborear ótimos quitutes feitos pelas prendadas colegas, criando um vínculo muito forte de amizade* (P16).

Os grupos contribuíram para que as alunas-professoras pudessem organizar e reorganizar o que estudavam e entendiam a respeito de determinada unidade. A partir de então, *novas compreensões eram possíveis através das reflexões e relações que estabelecíamos com as referências e aprendizagens construídas* (P3). No grupo, as aprendizagens eram tecidas e se ampliavam a cada síntese construída, da mesma forma como P3, P5 e P12 narraram que, nos pequenos grupos, encontravam novas maneiras de entender. Para Mizukami (2002, p. 73) “os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de ideias”. Os grupos de estudo, organizados pelas alunas-professoras, podem ser entendidos como uma pequena comunidade de aprendizagem.

Ao considerar as narrativas referentes à importância dos encontros com o grupo de estudos nesse processo de formação, foi possível decifrar que esses encontros foram fundamentais na caminhada de estudante, pois *quando me desesperava com tantos trabalhos para realizar, o grupo dava forças esclarecendo dúvidas e sempre prestes a dar seu apoio* (P9). Se para essas alunas-professoras que convivem com os processos de ensino e aprendizagem, organizar uma rotina de estudos e estudar em pequenos grupos foi fundamental na trajetória acadêmica, é possível pensar como essas estratégias podem favorecer outros estudantes. Afirimo também que analisar essa trajetória acadêmica considerando o que aconteceu nos bastidores permitiu interpretar, compreender e ressignificar ações acerca da formação em nível superior.

Além da organização dos grupos de estudos, os bastidores dessa formação desvelaram que algumas autoras dos memoriais enfrentaram desafios e se depararam com alguns roteiros que não haviam sido previstos.

4.1.2 O enfrentamento de outros desafios e os roteiros imprevistos

As narrativas serviram de lentes que auxiliaram a significar esse processo de formação acadêmica e decifrar alguns desafios que ultrapassaram as aprendizagens previstas nas unidades de estudos.

Algumas professoras se deslocavam quilômetros para os encontros e, muitas vezes, passavam a noite na casa de amigos e parentes. Com o aumento do salário pela ampliação da carga horária e a rotina de estudos organizada, veio *a melhor parte, passei a ir e voltar de carro. Ufa! Tudo ficou no mínimo mais fácil* (P10).

Outro desafio está relacionado à própria escrita. A posição de estudante permitiu que algumas alunas-professoras se arriscassem mais, *conseguindo escrever e se expor com menos medo* (P9). A necessidade da escrita na trajetória acadêmica contribuiu para a superação de alguns medos. Para Marques (2006, p.

31), “são muitos os casos de pessoas que diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas de pânico”.

O computador foi outra palavra registrada nos memoriais revelando mais um desafio enfrentado. Muitas das acadêmicas foram apresentadas ao computador durante o curso, até então apenas observavam esse equipamento. Digitar, acessar a internet e conversar em ambientes virtuais era algo inédito para algumas. Inicialmente as alunas-professoras apresentaram muita resistência com relação ao uso do equipamento, pedindo para os filhos acessarem e postarem suas atividades.

Hoje temos também a contribuição da tecnologia; esse saber precisa se agregar aos outros saberes do professor. Nessa formação acadêmica, a tecnologia foi representada como um grande desafio e, no decorrer dos estudos, aprenderam a utilizá-la. *Comecei a fazer parte do mundo virtual, enviando meus trabalhos e atividades através da internet, o que foi mais um obstáculo ultrapassado (P5) e um grande desafio enfrentado (P17).*

Algumas dificuldades estimularam a aprendizagem. Nas reflexões realizadas para a escrita do memorial, algumas alunas-professoras apontaram que poderiam ter enfrentado os desafios encontrados de outra forma. No início e no decorrer do curso, não perceberam, mas ao escrever sobre o caminho vivido, essa reflexão esteve presente, pois aconteceu em outro momento, indicando sinais de reflexão.

Alguns roteiros imprevistos aconteceram como narrou P19. *Com o início do curso de Pedagogia veio outra notícia que mudaria ainda mais minha rotina. Descobri que estava grávida, com uma gestação de sete semanas.* Essa foi uma situação bem particular, mas que envolveu todo o grupo e permitiu que outros papéis se agregassem ao de estudante.

Estudar em locais que não eram apropriados fez parte dos desafios de P1 e P19, pois o tempo e a necessidade de ampliar a carga horária, bem como os rendimentos ao final do mês não deixaram outra opção. *Uma colega cuidava do pavilhão da escola onde trabalhávamos e à noite era alugado para jogos e era no banheiro do pavilhão o lugar onde nos reuníamos para estudar (P19).*

Os desafios foram enfrentados e os roteiros imprevistos superados ao longo da formação, mas a presença da orientadora foi narrada pelos sujeitos da pesquisa

como indispensável nesse processo.

No início de cada guia didático, os professores-especialistas se apresentavam, anunciando brevemente sua formação. Mas essa apresentação não bastava para as alunas, elas enfrentaram o desafio de conviver com o estudo e com a aprendizagem sem a presença física do professor. Nesse cenário da educação a distância, a mediação da orientadora²⁹, como aquela que entra em cena para acompanhar e orientar a trajetória, foi fundamental para o grupo. Em uma experiência de *educação a distância onde os professores são nomes, fotografias e textos a presença da orientadora em nossa trajetória foi essencial* (P10).

Acredito que as professoras trazem consigo a imagem do professor como aquele que orienta, media e transmite seus conhecimentos. Há indícios de que esse foi um dos motivos que contribuiu para que o grupo percebesse na orientadora a pessoa com quem poderiam contar, *muitas vezes esqueci que ela não era especialista e sim a orientadora, pois quando precisei de socorro foi sempre a ela que me dirigi* (P10).

A presença da orientadora, em muitos momentos, foi além da mediação, prevista como sua função, pois era quem estava presente, com quem as alunas-professoras discutiam seus estudos, suas angústias e descobertas. Era também com a orientadora que elas choravam, reclamavam, riam, comemoravam, enfim, quando se trata de educação, a presença do outro é fundamental. Na ausência do professor, esse outro foi encontrado na figura da orientadora acadêmica e de colegas que partilharam o momento, os quais conheciam a realidade e o contexto no qual o curso aconteceu. *Por vezes eu e minhas colegas chegávamos aos encontros cansadas e mal humoradas depois de um dia trabalho, e a orientadora relevava tudo e se esforçava para tornar o ambiente agradável e acolhedor* (P10).

Os bastidores da formação acadêmica desse grupo representaram, além de situações vividas, um reencontro com o aprender, com os estudos e com a formação, que foi possível significar, conhecendo suas histórias e seu entorno, olhando a cena principal de um lugar um tanto diferente, os bastidores.

²⁹ Existem algumas pesquisas que se dedicaram exclusivamente ao estudo do papel e da identidade do orientador acadêmico em um curso na modalidade a distância, dentre elas destaco a tese de doutorado de Marinilson da Silva e a dissertação de mestrado de Shana Castilhos, ambos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

4.2 As professoras e a identificação enquanto alunas

A análise dos memoriais possibilitou a identificação de muitos momentos narrados pelas professoras durante sua vida e formação. Reconhecer-se como estudante e assumir essa postura foi manifestado em muitas narrativas.

Habermas (1987, p. 335) utiliza a expressão “a forma universitária dos estudos”. Essas professoras precisaram adaptar-se à forma da universidade, além de adaptar-se a um ensino na modalidade a distância. No processo de identificação das professoras como estudantes, as narrativas revelaram algumas singularidades sobre o momento em que estas se perceberam alunas novamente, como se apropriaram da ideia de voltar aos bancos escolares e vivenciar a cultura acadêmica.

Podemos analisar o processo de aprendizagem autônoma das professoras como a de qualquer outro adulto? Penso que não. Acredito que o fato de ser professora e trabalhar com a educação, por um lado pode representar maior envolvimento e exigência com a própria aprendizagem e postura de estudante, por outro pode implicar uma formação como cumprimento de tarefa.

Como e quando essas professoras se perceberam como alunas/estudantes/acadêmicas? Não pretendo aqui distinguir nem aprofundar os termos 'aluna', 'estudante' e 'acadêmica', mas entendê-los como aquele que busca com autonomia sua aprendizagem e não como aquele que espera passivamente os ensinamentos do professor.

O Seminário de Integração, onde aconteceu a matrícula, a entrega de material e a apresentação do currículo do curso, entre outras atividades sublinhadas anteriormente, significou para P6, como para grande parte das autoras dos memoriais, *o primeiro dia como acadêmica, um sentimento de acolhida e de impulso rumo ao novo.*

4.2.1 O início de uma nova etapa

O significado da formação, para algumas alunas-professoras, representou mais do que uma formação acadêmica. *O cheiro do material novo, a expectativa do primeiro dia, a organização dos cadernos, o estojo novo presenteado pela UCS, enfim o ritual de início de aulas estava acontecendo novamente* (P6). A presença de materiais como caderno e estojo, fazendo parte de um *ritual de início das aulas* representaram o valor do momento e o início de uma nova etapa. Esse material pode estar sinalizando fisicamente a posição de estudante que a professora passou a assumir ao ingressar em um curso superior, além de representar e rememorar o significado das aulas, da volta aos estudos e influenciar positivamente a atividade profissional.

Quando uma professora, após anos de prática, sente-se novamente aluna e encontra-se interessada em pensar sua formação e seu cotidiano escolar, é possível assinalar que está criado um espaço para que mudanças significativas possam ocorrer na pedagogia (PEREIRA, 2002).

Nas escolas e secretarias de educação, as professoras encontraram nos momentos de formação continuada e no contato com outros professores e pesquisadores, espaços para estudo. Mas a identidade de estudante foi assumida no momento de retomar os estudos e encontrar a cultura acadêmica, agora como universitária e *o medo inicial do processo seletivo foi sendo substituído pela vontade de estudar* (P6).

As fotografias e faixas na fachada da casa materializaram esse momento. Os registros da etapa vivida pelas alunas-professoras estão guardados em suas memórias e foram narrados por P16 e P19.

Ser acadêmica para algumas professoras, foi o início de uma nova etapa, *prestei vestibular e fui aprovada. Iniciei minha caminhada e o desafio de ser estudante* (P1). Ser estudante significou estar em constante formação. O envolvimento de grande parte das professoras com sua formação contribuiu para a

identificação como estudantes, além de indicar contribuições na ação de educadora.

Os sujeitos deste estudo passaram do quadro-negro para os bancos escolares, passaram a ver e viver a aprendizagem de outro lugar, agora do lugar de aluna, mas sem abandonar o lugar de professora. Por isso, o fato das alunas serem professoras e de grande parte do grupo ter feito o curso por motivações pessoais, pode ter sido um fator que contribuiu para a identificação como estudante e para que representassem, naquele momento, situações vividas na infância como o *cheiro do material novo* (P6). Sacristán (2005, p. 20) afirma que “ninguém nos ensina, nos narra ou nos teoriza o que é ser um aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão graças às vivências que tivemos como tais”.

Essas professoras tiveram vivências anteriores como alunas e conviveram com crianças que são seus alunos. Agora elas mesmas passaram por um processo de identificação. Nesse período e, principalmente, nessa modalidade, além de serem alunas, são as principais responsáveis pela sua aprendizagem. Para Sacristán (2005), a ideia de aluno tem uma imagem social que é compartilhada por todos.

Considerando as narrativas como vias de acesso para perceber como as professoras aprenderam a aprender, Gadotti (2003, p. 48) afirma que “nós educadores, precisamos ter clareza do que é aprender, do que é ‘aprender a aprender’, para entendermos melhor o ato de ensinar”. Essas alunas-professoras, mais do que entender, vivenciaram o que é aprender a aprender em seu próprio processo de aprendizagem.

As representações narradas sobre a identificação como estudantes no processo de formação acadêmica desafiam a decifrar o significado de suas palavras. Precisamos valorizar essas palavras e, através delas, “reconhecer que não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores” (RAYMOND, 1993, apud TARDIF, 2002, p. 185).

Perceber-se como estudante foi um momento de rememorar o início da vida escolar e possibilitou a percepção de que, na profissão de professoras, essas alunas nunca abandonaram os estudos. De uma forma ou de outra, continuaram em formação. A vida de estudante não estava iniciando agora, com esse curso, *começou aos seis anos de idade, quando a mãe matriculou na 1ª série e assim*

iniciou uma caminhada que continua até hoje (P10). A educação continuada está presente em praticamente todos os memoriais. Talvez, para muitas das alunas-professoras desse grupo, aprender, estar aprendendo continuamente está internalizado e faz parte da profissão e da formação profissional. Marques contribui com essa ideia ao afirmar que,

A construção científica da profissão há de realizar-se, desde a educação básica e com acento progressivo, nesta forma universitária dos estudos, isto é, na abertura para uma racionalidade ampla, emancipatória, instrumental e expressiva, em que os processos de aprendizagem coletiva de capacidades comunicativas e habilidades cognitivas estejam relacionados com os processos de questionamento dos saberes feitos, de descoberta, de elaboração e de expressão autônoma do próprio saber construído no confronto e nos desafios das práticas sociais. (MARQUES, 2000, p. 52).

Estar em um curso de graduação é semelhante a uma aventura, *a aventura de ser estudante e a descoberta de novos horizontes* (P8). Para as autoras dos memoriais, essa aventura possibilitou um reencontro com o aprender.

4.3 O reencontro com o aprender

Além da adaptação à vida de estudante, foi necessário aprender a aprender. Na cultura acadêmica e na cultura profissional dos professores, o estudo e o aprender devem ser uma constante. Segundo Tardif (2002, p. 181), “a cultura profissional estaria baseada na prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional”, ou seja, aprendemos ao longo de toda nossa profissão. Essas professoras assumiram, com o curso de graduação, a identidade de acadêmicas, e no ambiente escolar esse fato teve influência.

Em um curso superior, a autonomia do estudante precisa estar presente, pois conviver com o estudo sem a presença do professor e aprender a aprender não é opcional. Para algumas alunas-professoras, *a luta para a adaptação à educação a distância não foi fácil* (P2).

Para algumas autoras dos memoriais, o curso proporcionou mais do que saberes docentes, algumas narrativas revelaram que o conceito de si como ser

humano e profissional foi sendo valorizado. Talvez seja possível afirmar que a escrita da narrativa de vida e formação contribuiu para significar, agora em forma de registro, os conhecimentos apreendidos e o crescimento profissional de cada uma. P2 narrou que *todas as expectativas até agora vivenciadas como acadêmica de Pedagogia afetaram diversos aspectos, me vejo crescendo e me sinto respeitada pelo aprendizado que possuo.*

A rotina de estudos descrita anteriormente foi assumida, *a vida de estudante começou: segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo e feriados* (P16). Algumas professoras se lançaram na jornada acadêmica em menos tempo, outras, porém, demoraram um pouco mais para se perceberem estudantes, e outras tantas passaram pelo curso com menos envolvimento.

Os estudos realizados na graduação foram retomados no momento da escrita do memorial para narrar a etapa vivida. *Posso comparar este período de minha vida com um texto, o qual conta a história do coelho de um mágico onde todas as crianças nasciam bem nas pontas dos pelos finos deste coelho, mas conforme iam envelhecendo, se arrastavam cada vez mais para o interior de sua pelagem onde era mais tranquilo* (P14). Esse texto foi um dos referenciais estudados em Filosofia e ajudou P14 a refletir sobre o lugar que estava ocupando, não somente no momento do estudo realizado, mas provavelmente durante todo o percurso acadêmico.

No reencontro com o aprender, as relações aconteceram desde as primeiras unidades estudadas; alguns questionamentos se fizeram presentes: *onde está aquela pessoa expansiva, curiosa e com capacidade de admirar as coisas? Através das minhas reflexões percebi que realmente estava “grudada” no interior da pelagem do coelho, sem ter a mínima vontade ou coragem de sair dela, mas aos poucos fui obrigada a me lançar na jornada* (P14). Jornada da aprendizagem, do conhecimento, da formação acadêmica *rumo aos limites do exterior dos pelos daquele coelho. Graças a Deus e ao meu empenho, consegui novamente me encantar* (P14). Gadotti (2003, p. 55) afirma que “o novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar”.

O reencontro com a estudante que estava em cada aluna-professora representou um reencontro com a própria aprendizagem. Em alguns casos, esse reencontro foi espontâneo, o que gerou um encantamento e, ao mesmo tempo, rigor com a própria aprendizagem. Em outros, o reencontro foi parcial e sem muita intensidade.

Eu precisava assumir uma postura universitária, e ainda de um curso a distância (P6). A postura assumida por P6, foi narrada por grande parte das professoras e representou a identidade da estudante que precisou aprender a aprender.

As alunas-professoras se envolveram no processo de formação e desenvolveram competências para aprender *tendo voz como participante do processo (P6)*, isto é, sentiram-se participantes de seu processo de aprendizagem. As situações vividas no percurso de estudante permitiram ter *muita história para contar, muito esforço, dedicação e organização, além de força de vontade (P10)*.

Sendo um grupo de alunas-professoras em exercício, algumas estavam no final de sua carreira profissional e o que os estudos representaram para elas foi muito significativo. Algumas estavam sem estudar por mais de trinta anos e precisaram de *muita coragem para enfrentar esta nova caminhada, pois com o passar dos anos e devido ao acúmulo de preocupações, responsabilidades e tarefas a cumprir, já não teria a mesma capacidade de concentração e memória (P11)*. Aprender pelo processo de aprendizagem e em um curso na modalidade a distância, exigiu autonomia. *No começo senti algumas dificuldades devido ao tempo que passei longe dos estudos (P11)*. No momento em que a preocupação com as colegas, com a orientadora, além de dar conta dos estudos foram sendo superadas, a atenção se voltou para a aprendizagem e abriu caminhos para o reencontro.

As professoras se permitiram a oportunidade do reencontro com o aprender; para isso, a *identidade como aluna teve que ser reencontrada (P11)*. O reencontro com a estudante que existe em cada professora aconteceu no momento em que se perceberam como acadêmicas. Ser estudante foi um aprendizado que aconteceu no processo. *No decorrer destes três anos e meio, me reeduquei para reservar um tempo para leitura, estudos e me dedicar mais ao preparo e projeto de minhas aulas*

como professora (P11).

A organização, a rotina de estudos e o aprender pelo processo de construção do próprio conhecimento produziu sentidos bem particulares para cada sujeito da pesquisa. Algumas narrativas levaram a pensar se as alunas-professoras percebem os espaços de aprendizagem que a escola oferece. Os memoriais não revelaram discursos que permitissem essa análise. Será que esses espaços acontecem? E se acontecem, são percebidos como momentos de aprendizagem?

A importância dos estudos em nível superior para quem trabalha na educação formal fez algumas professoras se sentirem *orgulhosas por ter dado esse passo tão importante na vida profissional, muitas com dez a quinze anos de profissão, mas que, no momento, sentiam-se como principiantes nesta jornada* (P12). Jornada de estudante e de aprendiz que promoveria o reencontro com o aprender.

A dificuldade de sair do lugar de professora e assumir o lugar de aluna, de quem também aprende foi narrada nos memoriais. A expressão *agora sou estudante novamente* (P19), possibilitou construir um sentido de pertencimento, de busca por algo mais, algo que faltava na formação deste e de outros sujeitos. Essa narrativa sugere associações com os estudos de Hall (2006, p. 13), que afirma “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Essa professora revela que se identificou e passou a assumir a identidade de estudante, mesmo que essa identidade tenha sido assumida “temporariamente” como afirma o mesmo autor.

O reencontro com o aprender gerou, para algumas alunas-professoras, uma maior exigência com a própria aprendizagem. Narrativas revelaram a dificuldade de conviver com o erro, com as notas baixas em determinadas avaliações e com a recuperação em certas unidades de estudos. *Ficar em recuperação na disciplina de Educação Física fez meu astral baixar terrivelmente* (P16). Passar por uma avaliação e não obter um resultado positivo representou para P16 um momento difícil na vida acadêmica.

Nesse sentido, pergunto: sendo aluna-professora, será que o rigor com a própria aprendizagem foi maior? Será que, por serem professoras, a postura

enquanto aluna é diferente dos outros acadêmicos? Quando não atingiram o mínimo exigido na avaliação, algumas autoras dos memoriais se depararam com a necessidade de complementação de estudos, isto é, uma nova avaliação. Esse fato representou negativamente uma etapa da trajetória de estudante, da mesma forma que P16, P1 enfrentou situação semelhante e a narrou como um *momento de frustração*.

A exigência desses sujeitos com relação aos resultados de seu estudo revelou o que representa ficar em recuperação e faz pensar o que está associado a essa frustração. Na posição de professora, enfrentar situações de avaliação e não obter um bom resultado foi percebido como um fato que não faz parte do processo de aprendizagem. Isso pode estar relacionado às marcas da escolarização recebidas na infância ou à ideia socialmente construída de que professora não pode errar, é aquela que sabe.

Perceber-se como estudante em um processo de formação acadêmica foi um movimento que exigiu uma postura de busca e de abertura para o novo. Exigiu, principalmente, perceber-se como aprendiz e como aquele que nunca está pronto.

5 DE PROFESSORA A PEDAGOGA: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA

Esse grupo de alunas-professoras representou, em seus memoriais, as narrativas de uma trajetória que contemplou a passagem de uma profissional-professora para uma profissional-pedagoga. Nesse período de formação acadêmica, as autoras dos memoriais foram se constituindo e dando sentido ao que estava sendo estudado. Dessa forma, ampliaram suas competências e foram se configurando, se formando e se transformando pedagogas.

Nessa trajetória, as alunas-professoras encontraram algumas placas³⁰ sinalizadoras que contribuíram para indicar os caminhos de sua formação. Foram caminhos de busca e de investigação; alguns, com mais curvas e obstáculos, outros, mais tranquilos e menos turbulentos. Nesse percurso, muitas placas estavam bem visíveis, outras, nem tanto, outras tantas dependiam de onde as alunas-professoras estavam, aonde queriam chegar e que transporte utilizavam. Em alguns momentos, o grupo precisou ser orientado a ficar atento às sinalizações que estavam no caminho da trajetória acadêmica. Algumas trilharam o percurso com mais segurança, outras, com muitas descobertas, outras foram conquistando suas vitórias, outras sofreram com algumas quedas e desafios encontrados no percurso. Mas a maioria percorreu o caminho deixando pegadas e rastros de crescimento como marcas de uma travessia.

No percurso, as autoras dos memoriais se encontraram com muitas aprendizagens, conceitos, teorias e seus estudiosos. Pelo fato de ser uma formação em serviço, alguns saberes não foram narrados como apreendidos no curso normal. Algumas descobertas e encontros teóricos foram revelados com surpresa pelas autoras dos memoriais. Nesse sentido, é que a formação de professores precisa estar em sintonia com a prática pedagógica, ou possibilitar que essa sintonia aconteça no decorrer da formação.

Durante a formação acadêmica, as alunas-professoras estavam com um pé em cada caminho, ou seja, um pé no caminho da formação e outro no caminho da prática docente. Para muitas delas, esses caminhos foram se aproximando e, no

³⁰ Como sinais que orientaram o percurso.

final do curso, estavam alinhados. Outras, porém, se afastaram em determinados momentos e ocasionaram distanciamento diante de alguns saberes que elas tinham. Outras tantas se deixaram levar pela paisagem, sem perceber que estavam fazendo uma travessia profissional.

Para melhor acompanhar essa trajetória, examino inicialmente como as alunas-professoras reagiram ao reconhecerem a teoria que sustenta os estudos pedagógicos e que inquietações foram geradas a partir desse reencontro entre os saberes da experiência e os saberes da teoria. Em seguida, descrevo a significação que os estudos referentes ao planejamento causaram nessa trajetória. Em um terceiro momento, trago a movimentação da teoria que foi apreendida pelas alunas-professoras durante o curso e sua aplicação nos momentos de estágio. Finalizo apontando alguns sinais de avanço no que se refere à reflexão em relação à prática.

5.1 Os saberes da experiência e os saberes da teoria: um encontro necessário

O encontro entre os saberes da experiência e os saberes da teoria propostos no curso aconteceu desde o momento em que as alunas-professoras tiveram acesso aos guias didáticos. Para examinar esse encontro, inicialmente apresento os saberes dos professores; em seguida, trago referências acerca da teoria e sua necessidade; na sequência, analiso as representações reveladas sobre a arte de ensinar a partir dos novos saberes.

Os professores especialistas, responsáveis pela escrita do material didático, sabiam quem era seu leitor e conheciam algumas características desse público. A característica que identificava a turma, no caso do polo acadêmico de São Marcos, é que todas eram professoras em exercício. Essa particularidade, que pode ser analisada como um dos aspectos da identidade do grupo, contribuiu para que as leituras proporcionassem, desde a primeira unidade de estudo, um encontro entre os saberes da teoria, adquiridos na academia, e os saberes da experiência, dos quais as alunas-professoras são portadoras.

5.1.1 Os saberes das alunas-professoras

Alguns estudiosos da formação de professores, entre eles Tardif, Nóvoa, Perrenoud, procuram apresentar o professor como um profissional que tem um ‘saber’ que lhe é próprio (LÜDKE, 1996, p. 42). Para Tardif (2002, p. 11) “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” e, em se tratando de saber dos professores, o autor aborda o saber e sua relação com o contexto.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11, grifo do autor).

É possível que os saberes adquiridos na experiência diferenciem esse grupo de alunas-professoras de outros que passaram pela academia para depois iniciarem sua atuação profissional como docentes. O embasamento teórico agregado aos saberes de que o grupo era portador proporcionou contato com outras ideias e oportunizou o refinamento de algumas concepções e saberes.

Essas alunas-professoras possuíam o “saber dos professores” (TARDIF, 2002), que não se caracteriza, segundo esse autor, por um conjunto de conteúdos cognitivos, mas por um saber que passou pelo processo de construção progressivo ao longo da carreira profissional. Para algumas alunas-professoras, o encontro com teorias que estavam vinculadas ao que acreditavam e aplicavam aconteceu. Segundo Mizukami (2002, p. 53), “pelas narrativas pode-se ter acesso às teorias implícitas de professores”.

O fato de as alunas serem professoras pode ser positivo, pela presença simultânea da prática, mas também pode causar tensão. A prática, encontrando a teoria na trajetória da formação, possibilitou significar e oportunizou que as alunas-professoras dessem sentido à teoria e a recebessem como uma aliada, como uma âncora onde seu fazer pode se sustentar e se basear por determinado tempo, mas não findar, nem estagnar. O acesso à teoria foi representado por algumas alunas-

professoras como *o embasamento que proporcionou mais segurança na prática* (P7).

Com os anos de atuação docente, pergunto: o que essas alunas-professoras trouxeram de teoria implícita, mesmo que essa teoria não estivesse identificada com um autor ou referência? Essa prática precisou estar apoiada em alguma orientação que pode ter sido recebida em algum momento da formação anterior ou nos encontros oferecidos pelas escolas. Nesse sentido, Mizukami contribui, ao dizer que

Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.
(MIZUKAMI, 2002, p. 31).

As alunas-professoras tiveram contato com estudos sobre ensino e aprendizagem no curso normal, em nível de ensino médio, e chegaram à universidade com esses saberes, além da bagagem construída no exercício da atividade docente. Para muitas, os estudos acadêmicos se intensificaram e tiveram significado pelo fato de vários professores especialistas remeterem as atividades e reflexões propostas para a prática que elas adquiriram em sua caminhada docente, ou seja, aos saberes adquiridos pela experiência. Nessa óptica, recorro a Tardif que afirma

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2002, p. 21).

Dessa forma, esse processo de formação, tanto por parte dos professores-especialistas, como por parte dos orientadores, mas principalmente por parte das próprias alunas-professoras, facultou a apropriação de um saber profissional a partir de um fazer construído e vivido gradativamente por esses sujeitos. Um “saber sobre” não proporciona um “saber fazer”. Um processo identitário se constrói baseado em significados sociais da profissão, da revisão das tradições, do significado que cada professor, como autor e ator, confere à sua atividade docente em seu cotidiano, através da discussão da questão do conhecimento como ciência e também da construção dos saberes pedagógicos, sempre considerando os saberes construídos na ação.

Nesse sentido, a empiria precisa estar agregada à teoria e não, simplesmente, dar lugar ao saber teórico. Paviani (2009) afirma que, no cenário atual, é necessário uma reatualização da prática do professor. Para ele, passar pela escola é adquirir um modo de ser. As alunas-professoras passaram pela escola de ensino superior no período de formação acadêmica e sinalizaram em suas narrativas como o contato com os professores, através da escrita e dos ambientes virtuais, deixou marcas na sua formação. Ao relatar sobre a trajetória vivida, as alunas-professoras se lembraram de alguns professores-especialistas e ficaram *imaginando se eles sabem o tamanho da diferença que fizeram em nossas vidas* (P10).

Essas alunas-professoras não se esvaziaram dos saberes adquiridos na prática docente, na experiência, mas agregaram esses aos saberes da teoria no sentido de ampliar seus conhecimentos. As narrativas da trajetória acadêmica das alunas-professoras permitiram interpretar alguns cenários dessa formação e é, a partir desses cenários, que visualizei um horizonte de perspectivas e de situações vividas em um contexto, com um ambiente cultural próprio, no qual esse discurso tem sentido (REALI; MIZUKAMI, 1996).

A teoria e a prática exigem movimento, elas produzem e são produzidas em espiral crescente. A teoria, tanto como a prática, deveriam estar em constante renovação, uma realimentando a outra. Nesse sentido, Comarú contribui, dizendo que

O processo de formação em serviço resulta, portanto, numa transformação da realidade interior e exterior dos sujeitos, potencializados a conseguir mergulhar nesse processo íntimo de sua construção e reconstrução. (COMARÚ, 2002, p. 74).

Aprendi, no curso, que precisamos estar atentos a nós mesmos, sermos nosso próprio observador. Quando nos observarmos, vamos mergulhando dentro de nós mesmos e descobrindo coisas novas (P7) e, nesse descobrir, elas foram se constituindo e reconstituindo como profissionais.

Não é possível desconsiderar o saber das alunas-professoras, nem desvalorizá-lo, pois é, a partir dos saberes que elas possuem, do saber da sua experiência, que se constroem outros saberes, ou que os primeiros se fortalecem e são analisados por elas em sua atuação. Segundo Peres (2002) esses saberes são

construídos no decorrer do exercício da profissão, na medida em que novas questões se apresentam e diferentes situações são vivenciadas. Na formação de professores, em que suas memórias e suas histórias são registradas, ouvidas e significadas é que esses saberes serão valorizados. Essa visão da narrativa vai ao encontro do que Schön (1983), citado por Mizukami (2002, p. 53), denomina de “dar razão aos professores”.

Durante o curso, um repertório de conhecimentos foi revisitado e reconstruído pelas alunas-professoras. A mobilização dos saberes profissionais, agregada à percepção que o grupo tinha de sua prática pedagógica e integrada ao contexto da formação oportunizou a produção de sentido e a reconstrução de alguns saberes.

As autoras dos memoriais se perceberam em constante formação e em constante movimento de busca. Considerando que cada uma teve motivos pessoais, profissionais e culturais para realizarem o curso, durante o processo de aprendizagem, vários deles foram se afinando para um mais específico: a busca de conhecimentos profissionais. Com relação a esses conhecimentos, Mizukami afirma que

Ao estudarem conhecimento profissional em termos de narrativas e seu potencial, Clandinin & Connelly (1996, p. 25) consideram que esse conhecimento se posiciona na interface da teoria e da prática nas vidas dos professores. Argumentam que o conhecimento profissional dos professores cria dilemas epistemológicos que são compreendidos pelos autores em termos de histórias secretas, sagradas e de fachada. Para eles, a discussão dessas histórias oferece um mapa útil para o estudo da dinâmica do relacionamento entre o conhecimento pessoal prático e o conhecimento profissional do professor. (MIZUKAMI, 2002, p. 54).

Esses autores explicam e exemplificam esses tipos de história. Não vou detalhá-las aqui, mas quero considerar o mapeamento que essas histórias possibilitariam, além da indicação de caminhos percorridos e caminhos que precisam ser desvelados a partir das histórias de quem já os trilhou ou daqueles que ainda os trilham. Por isso, a representação da formação acadêmica que as alunas-professoras produziram na escrita do memorial de vida e formação fornece um mapa com muitas pistas, e essas pistas podem conduzir a encontrar algumas respostas plausíveis, considerando um lugar possível e com uma visão parcial.

Muitas vezes entro em conflito comigo mesma, procuro mudar minha prática

pedagógica (re)significando minha postura de educadora em doses homeopáticas, para que não haja contradições (P9). Os conflitos contribuíram para o crescimento profissional, mas a prática forneceu maturidade para perceber que é possível romper com algumas certezas. À luz de Mizukami,

O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

A possibilidade de fazer um curso de graduação e de encontrar professores que contribuíssem para a significação dos estudos que estavam sendo realizados proporcionou acender uma *chama de renovação nas relações e na reflexão sobre a prática pedagógica* (P10). Proporcionou perceber que é possível fazer de outra forma e reorganizar uma prática, mesmo após anos de atuação.

Os estudos, as leituras, as pesquisas possibilitaram *liberdade para questionar, inclusive a mim mesma, pois tenho conhecimentos que antes não tinha e, principalmente, porque tive coragem de fazer mudanças na minha prática pedagógica e na minha postura profissional* (P7). Os conhecimentos adquiridos permitiram um pensar sobre, viabilizando espaços de reflexão. Gadotti (2003, p. 43) diz que “ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece”, então, as alunas-professoras conheceram, tiveram acesso a novos saberes e, a partir deles, reorganizaram o já conhecido. Esse é um processo que não para e não finaliza desde que o sujeito, no caso as alunas-professoras, continuem querendo, desejando e se envolvendo com sua formação.

É dessa forma que o profissional se valoriza: estudando, conhecendo, tendo voz como participante do processo e podendo colocar em prática o que realmente acredita (P7). O fato de associar a teoria e a prática é retomado como positivo; perceber-se participante de um processo tem sentido.

Essas alunas-professoras, cujas palavras são decifradas nesta escrita, tinham, não só seus conhecimentos arraigados, mas sua prática também. Os estudos comprometeram a solidez de um jeito de fazer mas, simultaneamente a essa oscilação, novos saberes eram apresentados e apreendidos, proporcionado um encontro com a teoria.

5.1.2 O encontro com os saberes da teoria

O encontro entre os saberes das alunas-professoras com os saberes da teoria foi necessário na medida que estes fundamentam o ato de ensinar. Saber, considerado num sentido amplo, ou seja, um saber que, segundo Tardif e Raymond (2000, p. 212), “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. Nesse sentido, é que o saber teórico se faz importante na formação de pedagogas.

Na perspectiva deste estudo, a teoria não deixa de ser a representação elaborada sobre determinado domínio da ciência, sobre determinada área de estudo, neste caso, a Pedagogia. Para uma definição de teoria no sentido epistemológico, recorro a Paviani, que afirma

Hoje, teoria, no sentido mais comum, é um conjunto de conceitos e proposições (definições) acerca de um determinado domínio do conhecimento ou o conjunto de resultados obtidos por uma determinada investigação científica. (PAVIANI, 2006, p. 33).

O saber teórico, o saber construído no domínio da Pedagogia precisa estar presente na formação de profissionais da educação. Paviani (2006, p. 33) afirma ainda que “teorias são objetos culturais” e, dessa forma, se constroem histórica e socialmente, não são apenas, segundo o autor, um “acúmulo de informações”.

Por meio dos memoriais, foi possível perceber quais representações surgiram no processo de formação. Um dos momentos-chave que evidenciaram as representações construídas pelo grupo foi o encontro com a teoria. Algumas narrativas sinalizaram que os estudos teóricos contribuíram diretamente na atuação docente, mas não adentrei nas questões de transposição didática³¹, apenas sinalizei algumas revelações. Em outras, porém, as alunas-professoras não remeteram suas aprendizagens às mudanças na prática pedagógica, algumas apontaram para reflexões, confrontando experiência e teorias implícitas com a teoria estudada. As

³¹ Transposição didática se refere à transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar e/ou pedagógico. (STECANELA; MORAES, 2009).

opções feitas pelos professores-especialistas direcionaram para uma ou outra teoria, para um ou outro referencial e, a partir dessas escolhas previamente realizadas, é que o estudo aconteceu.

Segundo Marques (2000, p. 205), “as relações conceituais aprendidas durante o processo formativo formal necessitam reconstruir-se nas formas apropriadas do exercício da profissão”. As alunas-professoras realizaram sua formação acadêmica em serviço, nesse sentido, as relações conceituais foram se estabelecendo e se amarrando no decorrer da trajetória, oportunizando assim o *diálogo entre teoria e prática por aqueles que têm muitos saberes pelos anos de trabalho* (P6). Para essa aluna-professora e para outras que narram esse diálogo, a relação entre teoria e prática foi estabelecida e facilitou a construção de pontes entre os saberes teóricos adquiridos na academia e os saberes da experiência.

Para Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida. Podemos dizer que é um saber heterogêneo e plural, que os autores apresentam como os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Já no contato com as primeiras leituras, as alunas-professoras foram convidadas a avaliar determinadas concepções e aprofundar alguns conceitos. Questões referentes ao fazer pedagógico foram confrontadas teoricamente durante os estudos e a sensação de ter feito algo errado mexeu com as professoras e elas mesmas se consolaram nas narrativas, como revela P19: *Se fiz algo errado foi pensando em acertar e agora realmente estava entendendo as coisas, refletindo onde os conhecimentos construídos poderiam ser utilizados em meu fazer pedagógico*. Significado semelhante foi dado por outras seis alunas-professoras.

O encontro com a teoria, principalmente o *estudo da Filosofia abrangeu todas as áreas das ciências. Essa experiência deu uma sacudida para a vida, me fez entender o mundo e a sociedade* (P8). Uma *sacudida* inicial contribuiu para entender melhor o mundo e a sociedade, ajudou a perceber, questionar e ficar atenta para fatos ou situações que, até então, não chamavam sua atenção.

Esses estudos iniciais proporcionaram também *uma mudança no meu modo*

de perceber como os alunos constroem o seu conhecimento e buscar uma maior reflexão da parte dos mesmos para que os ensinamentos fossem assimilados (P11). Ter essa percepção no início do curso contribui para uma formação voltada para a mediação. Essa aluna-professora deixa claro que, na sua concepção, o conhecimento se constrói. Para a educação, esse é um diferencial que não está presente na concepção de grande parte dos professores e dos pedagogos. Mizukami afirma que

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/tácitas etc., embora produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos, tem apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. (MIZUKAMI, 2002, p. 48).

Nesse sentido, fazer uma formação em nível superior, tendo a prática pedagógica como aliada, proporcionou possibilidades de revisar e revisitar alguns conceitos até então abandonados ou deixados de lado.

Tendo como base inicial a teoria de Piaget e Vigotysky e a busca de qualificação através do curso, mudanças significativas aconteceram, tive uma nova concepção de sujeito, distinto da empirista (P1). O aporte teórico contribuiu para que essa aluna-professora e outras sete que narraram de forma semelhante construíssem uma nova concepção de sujeito, com sua história, suas particularidades e seus saberes. Percebo que, até então, essa concepção era puramente empirista, sem nenhum apoio teórico. Para uma professora cujo trabalho envolve sujeitos e a formação deles, a concepção de quem é esse sujeito mudou a partir dos estudos iniciais oferecidos no curso, o estudo dos fundamentos da educação. Essa aluna-professora sinalizou, mas não esclareceu as mudanças que aconteceram, teve dificuldade em registrar o que realmente mudou e como passou a ser compreendido.

Em algumas narrativas, ficou explícita a concepção de educação tradicional, em que cabe ao professor a transmissão do conhecimento; em outras, percebi a presença da concepção de que ao professor compete criar condições para que aconteça a construção do conhecimento. *Apesar de toda a experiência que possuo consegui mudar a minha concepção de uma educadora tradicional passando a ser uma mediadora da construção do conhecimento (P5).* Alguns sinais de mudança são

narrados e o conhecimento de que existem outras possibilidades também, mas o que de fato aconteceu fica suspenso nesse discurso. Outras autoras dos memoriais, como P1 e P7, sinalizam a respeito disso. São as lentes de professoras que, como estudantes, assumem determinada percepção em um momento diferente, ou seja, na fase final da formação acadêmica. Já outra aluna-professora narrou que conseguiu se desprender de *uma lista de conteúdos por vezes sem sentido, para construir junto com os alunos um conhecimento necessário para a vida* (P17), um conhecimento que tenha sentido e significado, tanto para quem está ensinando, como para aquele que está aprendendo.

Os saberes dos professores determinam seu agir e, em muitos casos, são determinados por ele. Ou seja, a partir do seu agir é que se constroem os saberes da experiência, e esses saberes as alunas-professoras tinham. Por isso, o encontro com os saberes teorizados por especialistas causou impacto, mas foram significados e representados de forma positiva por grande parte das alunas-professoras ao narrarem sinais de mudança em seus registros, o que não confirma que o mesmo tenha acontecido na prática.

5.1.3 A arte de ensinar a partir dos novos saberes

Nessa trajetória, as alunas-professoras foram levadas a percorrer um caminho inicial de descobertas e reflexões, além de serem estimuladas a perceber a importância da ação do professor, o que está implícito nesse ato e o que realmente significa ensinar. Registraram que os estudos foram muito significativos para seu fazer pedagógico, ou seja, *contribuíram para a ampliação da compreensão sobre o que é ensinar e suas implicações no processo de construção de conhecimentos, no processo de construção de autonomia* (P1). Essa narrativa remete à ampliação do conceito de ensinar e suas implicações, mas P1 não deixa explícita essa compreensão. Já para outras, como P11, o conceito de ensino foi narrado com mais apropriação. *Incorporei conceitos de ensino/aprendizagem que têm ajudado muito na minha tarefa diária de educadora* (P11). O conceito de ensino e o conceito de

aprendizagem tomaram corpo para essa aluna-professora. Nesse sentido, recorro a Gadotti (2003, p.48) e concordo com sua afirmação de que “precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender”.

A teoria contribuiu para a ampliação de um conceito que deveria estar permeando a forma de planejar e as ações do dia a dia. Afinal, a principal função da escola é criar condições para que haja construção do conhecimento. O professor, como um profissional da educação, precisaria saber como os alunos constroem seu conhecimento. Isso não está claro para muitos professores e, no caso das alunas-professoras que há mais de uma década atuam em escolas, é pertinente o questionamento com relação a essa compreensão. Ser professor é uma profissão e alguns conceitos precisam orientar suas ações e argumentações a respeito de seu fazer, mas será que as alunas-professoras realmente se apropriaram de alguns conceitos ou apenas os utilizaram em suas narrativas?

A preocupação de que uma *pedagogia do discurso predomine sobre a arte de ensinar* (P1) remete a considerar esse grupo de alunas-professoras privilegiadas por estarem em formação acadêmica e, ao mesmo tempo, vivendo e sentindo o espaço escolar. Sendo assim, a pedagogia não fica e, muito menos, está no discurso; ela é confrontada com o que acontece no dia a dia da escola. Pedagogia do discurso aqui entendida como aquela distante da realidade, que fica apenas na oralidade, longe de chegar ao dia a dia e ao que as professoras realmente necessitam. Acredito que a teoria não deve ser ampliada em função do que algumas professoras desejam ou esperam como receita. Penso que as professoras precisam sair de seus lugares, de suas escolas e partir em busca de novos saberes, sair guiando pelo caminho do conhecimento e estacionar seu carro nos lugares em que se sentirem mais seguras, nos lugares que lhe permitirem ampliar seus conhecimentos, isto é, enriquecer e fundamentar os saberes oriundos da experiência e se utilizar deles para buscar outros, a fim de seguir sua trajetória pela carreira profissional.

Esse grupo teve acesso aos saberes da teoria acadêmica, mas que saberes são esses? Como está o acesso a esses saberes para quem é profissional da educação? O que é pedagogia? Questões como essas deveriam estar permeando

os discursos e registros daqueles que atuam na educação. As formações continuadas através de encontros, cursos, congressos, simpósios deveriam estar contribuindo com momentos de estudo, mas pelo que as narrativas revelaram, esses momentos não estão dando conta da formação, por isso a inquietação gerada no encontro com a teoria é representada com tamanho significado pelas alunas-professoras.

O contato com a pedagogia aconteceu na graduação, P12 afirma que atua *como educadora algum tempo e ainda não havia estudado nada sobre pedagogia e história da educação*. Para essa acadêmica, o curso contribuiu com saberes que fundamentaram sua compreensão sobre educação, oportunizaram perceber que a educação hoje tem raízes em outros tempos e que diversas situações influenciaram a educação atual. Os estudos teóricos foram significativos na medida que o curso avançava. *A cada dia as leituras me deixavam mais feliz e satisfeita com os resultados* (P13). Nesse sentido, Mizukami contribui, ao dizer que

As práticas profissionais – manifestas em comportamentos – contém, pois, pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. Portanto, o comportamento do professor é *peçoal e particular* para determinadas situações. Sob esta perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional.
(MIZUKAMI, 2002, p. 50, grifos do autor).

Pelas narrativas, foi possível decifrar que os estudos, as leituras, o acesso a autores, às novas informações e a forma como os professores se comunicaram com as alunas-professoras durante as unidades de estudos contribuíram diretamente para *rever e assumir uma postura transformadora* (P6). A forma como o acesso à teoria foi acontecendo representou uma aprendizagem agradável e significativa, *nas disciplinas, adquirir muitos conhecimentos de maneira prazerosa* (P13), afinal “só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos” (GADOTTI, 2003, p. 49).

Durante o processo de formação, os saberes da experiência, como sinaliza Tardif, não foram descartados, mas estimulados. A partir desses saberes, é que os estudos foram aprofundados. *Na leitura dos módulos de Fundamentos da Educação, percebi o quanto foi importante os conhecimentos que talvez existissem em mim* (P13), pelo tempo de atuação, os saberes das alunas-professoras tiveram contribuição nessa trajetória. Como na narrativa dessa aluna-professora, outras

significaram os estudos a partir de seus saberes, daquilo que já conheciam.

O despertar para um conhecimento construído a partir do vivido marcou a trajetória acadêmica para algumas alunas-professoras. Se as condições de acesso à teoria significaram a aprendizagem de adultos, e de adultos que são profissionais da educação, imaginemos esse fato na aprendizagem de crianças. Muitas narrativas revelaram, como sinal de mudança, o valor que passaram a atribuir para a criança como um sujeito histórico, que tem seus saberes, que vive numa realidade, muitas vezes, distante da que tem na escola. Nesse sentido, considero o que o curso proporcionou e, ao mesmo tempo, questiono: como em um curso na modalidade a distância a sensibilidade esteve presente a ponto de envolver e proporcionar tal aprendizagem? A ponto de mexer com concepções fundamentais como a concepção de sujeito e de educação?

Aceitar o convite para o encontro com a teoria, o convite para manter *um olhar de permanente admiração diante da realidade que se apresenta aos nossos sentidos a cada instante* (P3), o convite para parar e pensar e para ficar atenta às percepções foi aceito desde o início por algumas das alunas-professoras, no decorrer do curso por outras e no final dele pelas demais.

Nunca havia parado para pensar que o trabalho diário na sala de aula é uma busca de humanização e que cada aluno é único e ali se encontra com vários mundos (P17), essa aluna-professora estava agindo mecanicamente, andando conforme o fluxo. A partir dos estudos *me vi como uma professora muito fria nas relações em sala de aula* (P17). Após anos de atuação, essa aluna-professora percebeu outras possibilidades, percebeu que “o processo de aprendizagem não é neutro” (GADOTTI, 2003, p. 53).

Quanta coisa nova estava aprendendo (P3), é possível decifrar como o curso estava sendo significativo e o que estava representando. A percepção dessa aluna-professora com relação à sua própria aprendizagem demonstra a incompletude de cada um. Estamos em constante movimento de busca e, como dizia Paulo Freire, o ser humano é “incompleto e inacabado” (FREIRE, 1979, p. 27).

Pensar, refletir, ampliar o conceito de ensino e de aprendizagem atendeu diretamente os objetivos do curso. O contato com a teoria e o acesso a esse

conhecimento socialmente construído exigiram dedicação e tempo para conhecer e para saber. Aprender *pode se transformar em um desafio apaixonante, o que para muitos, é um caminho duro e cheio de obstáculos* (P2). Essa transformação dependeu de cada aluna-professora e da forma como conduziu sua trajetória de formação acadêmica.

Ficou evidente no decorrer dos estudos a importância do conhecimento teórico servindo como norteador das ações pedagógicas com a teoria aliada à prática. Algumas narrativas revelam que esse processo foi *fundamental para a formação profissional* (P15) e para a consciência profissional dos saberes fundamentais e dos saberes da profissão (TARDIF, 2002). *Neste período de estudo, notei minha mudança de percepção*. P15 narra que passou a ver de outra forma uma realidade já conhecida ou já acostumada e impregnada pelo tempo de atuação, muitas vezes na mesma escola, no mesmo ambiente e com as mesmas colegas.

Algumas narrativas como a de P6 desvelaram que a *coerência com a prática pedagógica e com aquilo que acredito como pessoa é uma das minhas grandes preocupações*. Será que essa era uma preocupação anterior aos estudos ou foi consolidada no curso superior? De qualquer forma, a presença dessa afirmação representa que o professor é único e que, em cada professor, há a pessoa, como afirma Nóvoa (1995).

Com a apropriação de alguns saberes acadêmicos, *a necessidade de mudança na prática pedagógica ficou evidente* (P15). A partir dos estudos que realizou, P15 demonstrou em sua narrativa indícios de transposição para sua prática profissional. A formação acadêmica pode ter proporcionado algumas mudanças, o que justifica que a formação permanente pode contribuir para um renovar, para um melhorar e para um fazer diferente.

O saber da teoria contribuiu possibilitando *escolher com mais clareza que caminhos percorrer* (P19), quem sabe caminhos que poderiam contribuir para que as alunas-professoras se tornassem profissionais mais seguras das opções feitas em seu agir docente. A segurança profissional se adquire com o saber da experiência e com o saber da teoria, na maioria das vezes, este apreendido na academia. Há mais de um caminho a ser trilhado e os conhecimentos teóricos estão presentes para

possibilitar que se faça uma escolha e se saiba o porquê dela.

A cada nova unidade, as alunas-professoras foram acrescentando em sua bagagem saberes referentes à teoria. Esses saberes contribuíram, como afirma P19, a ficar *mais atenta a todos os aspectos que configuram a educação, a escola, o ensino e aprendizagem, bem como os sujeitos que fazem parte deste contexto social*. Com mais base teórica para poder observar e analisar os fatos, o outro e o entorno onde estes acontecem. Esse curso deixou *várias marcas* (P16), várias aprendizagens de onde, por que, como ir, onde chegar, enfim, muitos *horizontes se abriram no decorrer desta caminhada e as práticas pedagógicas foram se ampliando graças aos novos conhecimentos* (P17).

Através dessa narrativa foi possível voltar no tempo e rever muitos pontos importantes dos estudos realizados no curso de Pedagogia (P17), folhear os guias estudados, agora em outro tempo, em outra situação, com uma bagagem maior, proporcionou retomar alguns saberes. A escrita da autobiografia de vida e formação, ao final de uma graduação, representa o registro do vivido, uma produção escrita do que significou essa trajetória, uma representação gráfica de um processo de formação que gerou inquietações, mas, ao mesmo tempo, possibilitou encontros necessários entre os saberes da experiência e os saberes da teoria, além de significar os estudos sobre planejamento.

5.2 A significação dos estudos sobre planejamento

Nos memoriais de grande parte das alunas-professoras, estão presentes narrativas relacionadas aos estudos referentes ao planejamento. *O exercício de fazer um memorial foi responsável por me fazer retomar todos os guias lidos e os registros sobre os estudos mais significativos e com grande alegria encontrei as anotações sobre planejamento, metodologia e avaliação trabalhados com a professora NS e fiquei com a sensação de ter estudado algo de valor* (P10). Quando se fala em planejamento com uma professora, parece que se está falando de algo

que faz parte de seu trabalho, de seu dia a dia como profissional da educação, mas nas narrativas e no acompanhamento da formação dessas professoras, foi possível perceber como existem lacunas com relação a essa questão. Em grande parte dos memoriais, a unidade de estudos que tratou desse tema foi comentada como muito importante e foi destacada pelas alunas-professoras como algo que fez a diferença, *foi um estudo de valor* como destaca P10.

Os estudos promoveram alguns encontros com a teoria, mas os mais relatados pelas alunas-professoras em suas narrativas foram o encontro com as orientações teóricas referentes ao planejamento e ao trabalho interdisciplinar. Novos conceitos, novos saberes referentes ao trabalho docente foram produzidos com os estudos e se agregaram aos saberes da experiência. Para Nóvoa, a mobilização da experiência não deve se dar apenas na dimensão pedagógica, “mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Um dos temas que instigou à mudança, que despertou e mostrou que seria possível e necessário fazer diferente foram os estudos sobre o planejamento (P14). Para essa autora do memorial, o planejamento pode fazer a diferença e é base para o trabalho do professor. Essa questão do planejamento remete aos cursos de formação em nível de ensino médio, curso normal e sugere questionar: que ênfase esses cursos dão ao planejamento? Como um saber supostamente necessário para o fazer docente teve tanta representação para o grupo de alunas-professoras? Será que pode ter relação com a forma como a unidade foi escrita e conduzida pela professora-especialista? Talvez tenha sido uma necessidade desse grupo de alunas-professoras. Questões referentes a esse tema sugerem novas pesquisas.

Toda atividade, por mais simples que seja, poderá ser rica e repleta de novas aprendizagens, conseguindo ainda, o envolvimento e a participação dos alunos, por isso a importância de *ter objetivos claros, um planejamento organizado, conhecimentos prévios sobre o assunto e embasamento teórico para dar o suporte necessário ao trabalho* (P2). Para P5 e P17, o planejamento viabiliza o trabalho da professora, a aprendizagem e o envolvimento do aluno, no momento em que apresenta objetivos claros, organização, conhecimento prévio sobre o assunto.

A escrita do memorial contribuiu para a percepção de como faziam e, a partir

do que aprenderam e do que se apropriaram, como passaram a fazer. Algumas alunas-professoras apontam sinais de que, por meio da organização de um bom planejamento, a aprendizagem pode se tornar mais significativa. Algumas acadêmicas encontraram no planejamento o alicerce para sua atuação em sala de aula, visando, através dele, um movimento de transformação para uma ação renovada, considerando a interdisciplinaridade em sua prática docente. Esse movimento aconteceu nos momentos de estágio.

5.2.1 Os estágios e a teoria em movimento

Vivenciar um processo de aprendizagem em um curso superior proporcionou que o grupo de alunas-professoras vivenciasse uma forma diferenciada de aprender. *As maneiras como os guias estudados apresentaram seus conteúdos deixou clara a necessidade de se trabalhar o todo, sem separar as áreas do conhecimento (P17).*

A oportunidade de ter sido sujeito de uma aprendizagem envolvendo várias unidades de estudos, onde os professores remetiam, em sua escrita, para os estudos realizados nos módulos anteriores, abriu espaço para que as alunas-professoras construíssem suas aprendizagens. Elas perceberam que, *num trabalho interdisciplinar em sala de aula, o professor abre espaço para que os alunos sejam “protagonistas de suas aprendizagens” (P5).* Essa é uma concepção que, provavelmente, essa aluna-professora não tinha no início do curso.

Além das alunas-professoras se referirem, em suas narrativas, ao conceito de interdisciplinaridade, elas argumentaram em seu favor, afirmando que esta *rompe com a visão fragmentada do ensino e proporciona uma nova postura diante do conhecimento (P2).* Nessa narrativa, há indícios de uma ação que aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação de um sujeito.

A teoria apreendida precisou ser posta em prática por meio de estágios, que aconteceram ao longo do curso em diferentes momentos, com temas relacionados às unidades de estudos. Fazer estágio, ser observada, ter sua prática acompanhada

por professoras-supervisoras incomodou algumas das alunas-professoras. *Embora sendo professora há mais de dezessete anos, assim mesmo a palavra estágio sempre me remete a uma lembrança de cobrança, supervisão e muita ansiedade* (P10).

Os estágios fizeram parte de outra cena vivida no cenário da formação acadêmica e foram significados como momentos de aprendizagem, momentos em que a interdisciplinaridade precisou estar presente, pois as alunas-professoras precisaram organizar sua prática de estágio em forma de projetos. Cada estágio foi desenvolvido a partir das unidades de estudos presentes nos módulos. Ao final de cada módulo, as alunas recebiam um guia de estágio. Nesse guia, estavam todas as informações e encaminhamentos para a organização e realização do estágio que envolvia a análise da realidade, projeção e finalidades e formas de mediação. Ao finalizarem a prática, as alunas construíam um relatório de estágio, contendo seu projeto e a síntese reflexiva do momento vivido.

O tempo passou depressa e logo chegaram os estágios tão esperados (P13). Ao mesmo tempo que, para algumas o estágio era temido, para outras era um momento desejado, em que as aulas foram preparadas, proporcionando atividades a partir do apreendido e contemplando a interdisciplinaridade, como afirma P13 na sequência de sua narrativa. Para grande parte das alunas-professoras, os estágios foram momentos de testar, de fazer de forma diferente a fim de confrontar a teoria com a prática.

Para P11, *os estágios foram proveitosos*; ela enfrentou o desafio de experimentar o novo e de trocar com colegas. Afirmou que, com base *na análise da realidade da escola e no conhecimento prévio dos alunos*, buscou estratégias para intervenção e utilização de novas metodologias. Os estágios foram momentos de trazer a teoria que foi estudada sobre planejamento e dar sentido para ela. O planejamento permeou as ações nos estágios e, através dele, *colocamos em prática o que aprendemos* (P5) e também *fomos desafiadas e estimuladas a estabelecer relações com o que estava sendo estudado e o dia a dia na escola* (P15).

Nesses momentos de estágio, algumas alunas-professoras ficavam *apreensivas e preocupadas*. *Se fosse só a prática em sala de aula não era*

problema, mas a parte de análise da realidade, projeto interdisciplinar e análise reflexiva, isso sim era um pouco mais complicado e difícil de realizar (P2). A dificuldade em planejar, passar pelas etapas do planejamento foi trabalhoso para algumas. Era um momento de apreensão e preocupação em que a orientadora e os professores-especialistas precisaram acompanhar e mediar o processo de estreitamento da relação entre teoria e prática. Como afirma Marques,

Ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe seu período de formação, antes o retoma em novas bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria. (MARQUES, 2000, p. 55).

Com a realização dos estágios, também surgiram os obstáculos. Algumas das alunas-professoras eram a professora titular da turma na qual faziam estágio. Então, o processo de autoanalisar-se criou uma espécie de barreira, tornando o olhar para a própria prática um exercício exigente. *Tinha claro aquilo que eles necessitavam e não via motivos para tanta observação e análise de necessidades (P17).* Como P17 era a professora titular, analisar a si mesma não foi uma tarefa fácil.

Para algumas das alunas-professoras, realizar o estágio após um período de análise da realidade, com momentos de observação e identificação das necessidades para, a partir destas, projetar finalidades e formas de mediação representou momentos ricos de aprendizagem. *Durante os dias de estágio a impressão que tive era a de estar vivendo em um outro mundo (P19).* O que será que fez a diferença para essa aluna-professora, o planejamento, a modalidade de ensino, o projeto desenvolvido? Como será seu dia a dia como professora?

A interdisciplinaridade é um conceito muito comentado nas escolas, nos cursos de formação, mas planejar, organizar um projeto de estágio de forma interdisciplinar provocou inquietação em grande parte do grupo. Outra dificuldade enfrentada no momento dos estágios foi com relação ao registro, à escrita do que seria desenvolvido, por quê, para quê e de que forma. *O único obstáculo que enfrentei foi com o planejamento escrito, o difícil foi colocar no papel como era exigido de acordo com os estudos realizados (P17).*

A prática contribuiu para um saber fazer que foi ampliado e burilado e, nos

momentos de estágio, precisou ser registrado. Fazer estágio, cumprir com a carga horária destinada à prática docente em estágio não era a dificuldade; o problema estava em registrar, em escrever. Então surge outra questão: na academia, muitas são as queixas dos alunos com relação às dificuldades que encontram em escrever. Será que o ensino fundamental não está pecando nesse sentido? Como os alunos estão sendo estimulados para a escrita? Esse espaço está sendo oferecido? Se as alunas-professoras apresentam dificuldade em registrar algo que lhes é familiar, como será que elas foram trabalhadas quando alunas na educação básica?

Os estágios contribuíram para analisar a própria prática, pois, ao final de cada momento de estágio, as alunas-professoras elaboravam um relatório contemplando, entre outros aspectos, uma síntese reflexiva. Essa síntese, agregada aos saberes apreendidos, contribuiu para sinalizar alguns avanços diante de uma postura mais reflexiva.

5.3 Os sinais de avanço: uma postura mais reflexiva em relação à prática

A bagagem adquirida na formação acadêmica motivou algumas reflexões sobre a prática a partir dos estudos realizados e da apropriação de alguns saberes. Esses depoimentos dados pelas alunas-professoras sinalizaram algumas manifestações e alguns sinais de que aconteceu um pensar mais elaborado sobre sua ação.

Cada aluna-professora se constituiu enquanto profissional e desenvolveu suas concepções na ação. As concepções não são estanques. Há indícios de que foram repensadas, revistas, analisadas e ressignificadas a partir dos estudos realizados no curso de graduação.

Os memoriais, além de narrativas, são interpretações que as próprias professoras fazem de sua vida e de sua trajetória acadêmica. Essas interpretações, em alguns momentos, podem ter gerado reflexão; noutros, apenas rememorado alguma situação.

Tendo as narrativas das alunas-professoras revelado o significado e a representação que o conhecimento teórico apreendido durante o curso de graduação proporcionou para esse grupo, ficou clara a necessidade de direcionar o olhar para a prática. Esse olhar aconteceu de forma concomitante, pois as alunas-professoras iam construindo suas tessituras profissionais, suas teias teóricas e, ao mesmo tempo, direcionavam a atenção ao seu fazer e à sua prática. Para Perrenoud,

Um profissional deve ter um determinado conhecimento teórico sobre o modo como as suas próprias competências vão evoluir e reconstruir-se. É todavia ao experimentar a reflexão sobre a prática ao longo da sua formação inicial que um professor aprenderá a aprender desta maneira, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional. (PERRENOUD, 1993, p. 186).

No decorrer dos estudos, no cenário da graduação, as reflexões foram se fazendo presentes. Algumas apenas comentavam um repensar sua postura, outras narraram *bem e agora, tenho esse conhecimento e o que fazer com ele?* (P12). *Todos os assuntos abordados, durante o curso, auxiliaram-me na definição da minha intenção pedagógica e de como melhorar o que ainda não faço tão bem* (P1). Essa aluna-professora deixa transparecer a importância de saber o que quer, por que quer, como quer e por onde começar. Revela que o professor precisa ter claro sua intenção e mostra sinais de reflexão. Mas mesmo com uma intenção definida, algumas situações precisarão ser revistas, mudadas e melhoradas estando a professora em permanente formação e reflexão. A reflexão inicia ao analisar e avaliar a ação, ou seja, uma “reflexão na ação” para, a partir dela, modificar e orientar novas ações amparadas nos saberes teóricos, configurando o que Schön (2000) categoriza como a “reflexão sobre a ação”.

A escrita do memorial possibilitou uma revisão dos saberes e viabilizou momentos de reflexão. Esses momentos não foram apenas de reflexão sobre a prática, mas de uma reflexão sobre o fazer e sobre o processo vivido. *Pensar e refletir sobre o papel de educadora, redefinir meu papel como profissional e ser humano* (P1) representa a validade dessa formação inicial para essa aluna-professora e revela ainda a oportunidade de crescimento como ser humano. Quando se registra de forma escrita que as práticas se modificaram a partir dos estudos que foram realizados e, tendo como desafio o crescimento profissional, *tenho absoluta*

certeza que muitos serão beneficiados com toda esta aquisição, todas estas reflexões sobre os atos de educar, aprender e ensinar (P2). A partir dessa narrativa, percebo que para essa aluna-professora, a aprendizagem não se encerrou nela mesma, mas se projetou para seus alunos e para a escola como um benefício que será de todos.

As formas de pensar, ser, agir e reagir foram sendo revistas, repensadas no processo de formação acadêmica, sendo que alguns saberes foram acrescentados, outros esclarecidos e outros tantos adaptados ou eliminados; ou seja, *o curso transcorreu entre descobertas, reflexões e mudanças de visão (P2).*

O momento fundamental foi o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima (P2). Novamente recorro a Perrenoud para compreender a importância desse momento,

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. (PERRENOUD, 2002, p. 17).

As reflexões não aconteceram apenas com relação à prática, ao fazer docente. Aconteceram também com relação à formação e ao memorial. *Ao realizar este memorial faço um momento de reflexão sobre o meu processo de formação, onde como professora, busco formar, mudar, crescer, reorientar e melhorar a prática docente (P2).*

Algumas das alunas-professoras chegaram ao final do curso percebendo-o como um *acumular experiências, tendo por base as reflexões do cotidiano para poder orientar o aluno a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país (P3).* Essa aluna-professora projetou sua formação diretamente para a escola, para o aluno. Para uma professora que está quase se aposentando como era o caso dela, a intenção de orientar seu aluno ficou explícita em sua narrativa, e suas ações enquanto educadora ficaram em segundo plano. Perrenoud (2002, p. 19) contribui, ao afirmar que “os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos”.

Nas páginas anteriores, dei especial atenção ao encontro com a teoria, com os saberes docentes. Eles foram fundamentais para proporcionar momentos de

reflexão, *muitos conceitos foram incorporados fazendo-me refletir constantemente sobre minha prática profissional* (P6). A internalização de conceitos pode ser identificada como aprendizagem e pode revelar uma postura reflexiva diante da prática docente. A apropriação de alguns conteúdos foi fundamental nesse processo, afinal, para que uma reflexão possa ser suscitada, é necessário saber o que, como, por que e para que refletir, pois os professores refletem para construir seus próprios saberes (PERRENOUD, 2002).

Conhecer, saber a respeito da profissão oportunizou a essas alunas-professoras *momentos de reflexão, de estudo e ação, possibilitando ao professor a recondução de caminhos* (P5). Fazer de outra forma, sem medo de errar, aprender com o outro, refletir e mudar sua prática, promover a reflexão na ação. A reflexão mais sinalizada foi com relação ao fazer docente, pois *todas as produções serviram para aprimorar e refletir sobre a minha prática pedagógica* (P7). Segundo Perrenoud (2002, p. 17), “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática”.

Algumas autoras narraram em seus memoriais que refletiram sobre os *danos causados em meus alunos quando depositava conhecimentos* (P7), com essa expressão essa aluna-professora apresenta a exposição de uma prática que era realizada e reflete sua atuação profissional.

No decorrer dos estudos, os professores-especialistas fizeram alguns convites para a reflexão, mas esses convites não foram aceitos por algumas alunas-professoras e foram revelados nos memoriais como momentos desagradáveis; *precisamos encarar nossa prática frente a frente e reconhecê-la como nossa para, a partir daí darmos um passo no sentido de mudança ou não* (P7).

O ensino superior proporcionou-me momentos inesquecíveis de reflexão, de comprometimento com a educação (P9). Escrever o memorial contribui para um pensar, um refletir sobre as descobertas e as aprendizagens que o curso proporcionou. As narrativas da formação acadêmica particularizam uma história vivida, ou parte de uma história de estudos e formação e, possivelmente, *a vida profissional não pode ser mais igual há quatro anos atrás* (P10). Segundo Nóvoa,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou

de técnicas), mas sim através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

As palavras escritas pelos professores nos guias didáticos desafiaram e desequilibraram para um outro jeito, para outra possibilidade e muitas dessas palavras *ficaram cravadas em minha história de professora* (P10). Imagino que nem mesmo os professores-especialistas, ao escreverem os guias, pensaram que seus registros, sua forma didatizada de apresentar as unidades de estudos pudessem penetrar com tanta profundidade na história profissional de uma professora.

Na posição de aluna, de estudante e de professora, acredito que as reflexões aconteceram em uma mão-dupla, ou seja, aconteceram sobre minhas práticas como estudante e educadora (P11). Muitas foram as idas e vindas nesse caminho e esse movimento gerou momentos de reflexão do lugar de estudante e do lugar de professora.

Estar em processo de formação acadêmica é temporário, mas se ele contribuiu para a percepção de que a formação profissional é permanente, continua ao longo da carreira, é possível que muitas marcas e alguns sinais de avanço tenham ficado registrados e possam fazer a diferença para alguém, em algum momento.

Essa travessia aconteceu por motivações internas como o sonho e a vontade ou externas como a influência de outros e a pressão da legislação, mas atualmente essas ex-alunas são pedagogas. Das representações produzidas nessa trajetória, apenas algumas foram desveladas, mostrando uma interpretação plausível da formação acadêmica desse grupo de alunas-professoras.

6 CONCLUSÃO

Os memoriais das alunas-professoras de São Marcos, acadêmicas do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UCS, possibilitaram desvendar representações que elas mesmas manifestaram de sua formação acadêmica. A utilização das narrativas autobiográficas de vida e formação como *corpus* desta pesquisa permitiram perceber a riqueza de dados desta fonte para estudos relacionados a formação de professores, portanto, de interesse para a educação. Nos memoriais, as palavras foram registradas para narrar a dinâmica em que a trajetória de formação foi percorrida e significada por cada uma das autoras.

Como profissionais da educação, as professoras narraram que foram se constituindo, interpretando e refletindo fazeres e saberes docentes. Dessa forma a produção de sentidos da trajetória vivida nessa formação acadêmica foi representada através de palavras. A escrita proporcionou uma retomada do percurso trilhado e dos momentos vividos desde a escolha da profissão até a finalização do curso de graduação. Estas professoras, ex-alunas, hoje pedagogas, muitas vezes se reportaram às situações vividas na infância para justificarem algumas escolhas, dentre elas a de ser professora.

A escolha profissional de grande parte dos sujeitos desta pesquisa sofreu influência familiar não apenas por algumas serem filhas de professora, mas por receberem orientações para seguir uma profissão que permitisse trabalhar e cuidar dos filhos. O significado atribuído em algumas narrativas aos primeiros anos de escolaridade revela a influência deste período na formação e na escolha profissional. Nesse sentido percebi que inicialmente, ser professora esteve mais vinculado às representações culturais de uma profissão feminina por excelência do que a projeções pessoais.

As narrativas permitiram perceber que, independente dos motivos que definiram a escolha pelo magistério e a permanência nele, parte do grupo de alunas-professoras não havia perdido o encantamento presente nos anos iniciais de docência, mantendo um discurso afetivo e se envolvendo no processo de formação. A narrativa deste encantamento pode ser atribuída à identificação com a profissão,

associada à oportunidade de retomar os estudos, sonho este que para muitas foi temporariamente adiado e, no momento do ingresso no ensino superior foi celebrado. Outro fator pode estar relacionado à forma como o curso foi conduzido, como as alunas foram sendo convidadas a fazer as leituras e a sintonizar a prática com a teoria que estava sendo estudada.

Essa trajetória de formação na modalidade a distância foi norteadada pelo projeto pedagógico, que previa a sequência dos módulos e suas respectivas unidades de estudos. Desse modo, a turma realizou o curso no mesmo período de tempo e com as mesmas colegas, o que permitiu o fortalecimento do grupo, mas ao mesmo tempo limitou a possibilidade de conhecer outras colegas e outros espaços acadêmicos. Já na maioria dos cursos na modalidade presencial o aluno é quem faz a opção pelas disciplinas que pretende cursar.

A formação de professores, tanto em nível de ensino médio como superior faz parte de um investimento pessoal, mas também institucional. Afinal aprender a ser professora não é tarefa que se conclui em um tempo determinado, exige continuidade.

Alguns sujeitos da pesquisa não demonstraram explicitamente em sua narrativa a emoção, o sentido e o significado que o curso de graduação representou. Talvez tenham participado deste processo de formação acadêmica apenas por motivos externos, como o enquadramento na legislação vigente. Dessa forma algumas realizaram o curso com outras prioridades, outras preocupações, ou quem sabe sem motivação, sem um desejo e sem um querer que as movesse para a apropriação de outros saberes docentes.

Ao analisar os bastidores da formação acadêmica identifiquei diferentes identidades de mulher perpassando as narrativas. Essas identidades foram representadas nas atividades que envolveram o papel da professora com os compromissos profissionais que muitas vezes vão além do espaço escolar, da estudante com as tarefas acadêmicas que precisaram ser desempenhadas e da mulher que é mãe, esposa, dona de casa, que vai ao mercado, ao tanque e ao fogão, que leva filho ao médico, à escola, e que é tia, filha e avó em alguns casos.

Essas alunas-professoras representaram um grupo de acadêmicas que deram significado ao seu processo de formação, com maiores oportunidades de

estabelecer pontes entre o estudado e o praticado, entre o saber e o fazer. Ser professora e estar na condição de aluna promoveu a representação da imagem de profissionais da educação que se tecem e se fazem num permanente constituir-se. Nessa trajetória elas associaram o saber de ser professora à formação de pedagoga.

O período destinado à formação superior proporcionou para as alunas-professoras vivências de aprendizagem significativa e autônoma. Os saberes docentes adquiridos na academia, se disseminados nas escolas, se transpostos para as salas de aula, se comunicados nas salas de professores e em outros momentos de formação, contribuirão para a formação de outros professores. Os indícios apontaram que esses saberes, agregados aos saberes adquiridos na experiência, permeados por momentos de reflexão e argumentação de suas ações, possibilitaram a formação de um grupo diferenciado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul.

Não foi possível observar mudanças concretas nas práticas pedagógicas, para tal seria necessário um estudo focado na transposição didática. Mas o caráter reflexivo oportunizado pela escrita, que permeou todo o curso, ganhou movimento e possivelmente contribuiu para mudar a prática. Esse movimento foi percebido nas palavras que elas escolheram para narrar e refletir sobre sua prática. Nesse sentido é que acredito que as palavras das professoras registradas em histórias e narrativas podem ocupar um lugar maior nos discursos e estudos que acontecem em torno da educação e também na organização curricular dos cursos de formação de professores.

Os memoriais revelaram que, em muitos momentos, os saberes de que estas professoras eram portadoras foram valorizados e em outros, embaraçaram a aprendizagem. Algumas registraram arrependimento diante de saberes nos quais acreditavam, mas a teoria estudada oportunizou um confronto entre os saberes da teoria e os saberes da experiência. Nesse sentido é que o encontro entre a teoria e a prática se faz necessário, por isso o investimento nos saberes de que o professor é portador significa sua aprendizagem e formação.

A teoria esteve vinculada ao real exercício da profissão e a sua prática, dessa forma contribuiu para um crescimento profissional destes sujeitos. Muitas alunas-

professoras narraram que a aproximação da prática e da experiência que tinham com a teoria estudada promoveu reflexões, outras, porém, relataram o suporte que sua prática encontrou na teoria. As leituras e os estudos aconteceram no mesmo período de tempo, mas envolveram pessoas diferentes. A sensibilidade, a receptividade e o contexto não foram os mesmos, o que proporcionou uma construção e representação particular com relação aos saberes docentes e não garantiu a apropriação dos mesmos.

Ao olhar para a trajetória acadêmica, elas também olharam a trajetória pessoal e profissional e produziram justificativas que se associaram às representações cristalizadas, mas, também, apontaram para representações desconstruídas. Dentre essas está a da professora como transmissora do conhecimento. Várias narrativas trouxeram palavras que revelaram esse pensamento.

Com relação à formação de um profissional reflexivo, as narrativas indicaram alguns sinais de reflexão. Considerando a reflexão um instrumento que promove o desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, os sujeitos desta pesquisa experienciaram algumas situações de reflexão sobre a prática, mas não necessariamente se constituíram profissionais reflexivos. Para isto é necessário que a reflexão aconteça e a partir desta, ações sejam revistas e reorganizadas.

Alguns sinais desta reflexão foram narrados de forma superficial nos memoriais. Talvez isso se deva ao envolvimento de cada uma e à forma como se lançaram na “aventura de ser estudante” durante o período de formação acadêmica. Outras narrativas apresentaram mais profundidade, mas o importante é que muitas delas sinalizaram momentos reflexivos sobre a ação. Uma revelação frequente está relacionada à ideia de que a formação não se encerrou com a finalização do curso de licenciatura, mas iniciou a partir das inquietações geradas por este. A possibilidade de finalizar o curso superior foi representada como impulso e como a formação inicial de uma pedagoga que se encontra em uma trilha onde os pés estão preparados, postos um à frente do outro, prontos para dar um passo adiante e continuar a trajetória profissional.

A formação, seja ela em nível de ensino médio ou em nível superior, não se encerra em si mesma, não dá conta de prever e de instrumentalizar profissionais

para todas as situações que serão enfrentadas na prática. Mesmo agora como pedagogas, os desafios continuarão para esse grupo, mas é possível que a bagagem teórica estudada contribua para encontrar um caminho com mais apoio. A educação carece de profissionais que contribuam pedagogicamente nas escolas, e que, apesar das lamentações e da sobrecarga de trabalho, a formação faz parte do profissional que existe em cada professor.

Algumas das alunas-professoras estavam no final de sua carreira profissional e o que os estudos representaram para elas faz parte de uma cultura profissional, ou seja, aprende-se a ser professora ao longo de toda a carreira profissional. A cultura acadêmica adquirida também foi revelada representando continuidade. O final do curso de graduação encerrou apenas uma etapa da história de formação deste grupo de professoras. Como pedagogas quatro professoras seguiram seus estudos na pós-graduação.

Se a trajetória acadêmica for significada por outros estudantes como foi por grande parte das alunas-professoras em suas palavras, é possível considerar que o processo educacional contribuiu significativamente com a formação profissional, neste caso com a formação de pedagogas. As representações quanto à postura questionadora adquirida na formação, como o fortalecimento da identidade de professora, o amadurecimento e a valorização, como profissionais, foram produzidas e significadas nas narrativas desta formação.

Essas professoras foram protagonistas de uma história, foram alunas da primeira turma deste curso. Como pesquisadora, coloco-me alguns questionamentos que apontam para a possibilidade de futuras pesquisas. Pergunto: Será que o protagonismo teve continuidade nas turmas seguintes? Elas fizeram história enquanto alunas desta instituição, mas como será que essa história continuou? Como elas estão se percebendo enquanto pedagogas? Se a formação continuou, que significado está sendo atribuído para ela? A cultura acadêmica foi realmente apreendida? Quais são os projetos para futuras formações? Será que essas mulheres, hoje pedagogas, continuam fazendo-se professoras? Novos estudos poderão auxiliar a encontrar possíveis respostas.

No desejo de potencializar os cursos de formação de professores, é necessário que exista sintonia entre o discurso de quem forma e a necessidade e

expectativa de quem está em formação. Dessa forma uma possibilidade de êxito na educação pode estar em perceber o professor em exercício como um agente fundamental em seu processo de formação.

O projeto pedagógico deste curso foi desenhado para atender a uma demanda específica, a formação de professoras em exercício. Nesse sentido os acadêmicos possuíam um perfil semelhante, o que indicou um vetor para a organização das unidades de estudo e escrita do material didático. Acredito que essa identificação e a apresentação do projeto pedagógico, na aula inaugural, promoveram a visualização do curso em sua íntegra. Desse modo as alunas-professoras conheceram a proposta do processo de formação que estavam iniciando. Este momento representou um ritual de início. Talvez outros acadêmicos pudessem ter essa oportunidade ao iniciar seus cursos, seja na modalidade a distância ou presencial. Em outras palavras, esse fato criou o húmus para o pertencimento.

Os memoriais descritivos contaram uma história nunca contada antes, contaram um processo vivido em uma experiência de formação. No caso da escrita dos memoriais, as alunas-professoras foram narradoras e legitimaram seu processo de formação e sua trajetória acadêmica. Elas se fizeram ouvir através das palavras tecidas nos memoriais. Essas palavras representaram o feito, o vivido e o apreendido. Fica a curiosidade sobre o que foi controlado e silenciado nas narrativas. Será que o foi propositalmente? O que pode ter sido omitido? Qual foi o motivo dessa omissão?

Divulgar e difundir esta experiência da narrativa da trajetória de vida e formação entre outros educadores é uma forma de valorizar a construção de saberes, identificar um processo vivido e incentivar a formação acadêmica. Estes e outros registros podem repercutir em fontes para muitos estudos referentes a educação e formação de professores.

As memórias dos profissionais da educação precisam ser mais valorizadas em nossa cultura escolar. Promover a escrita de memoriais contribuiu para registrar o pensamento, reelaborar as aprendizagens, refazer o próprio percurso, visitar o que foi estudado e reconstruir e dar significado para a formação profissional em nível superior. No momento da escrita as alunas-professoras evocaram suas memórias,

recorreram aos registros da trajetória de formação acadêmica e puderam reviver seus processos educativos. Nesse sentido esse gênero textual merece credibilidade e pode ser utilizado em outros cursos.

Em seus memoriais as alunas-professoras narraram sua trajetória de vida e formação. Suas palavras podem orientar as instituições de ensino superior no sentido de que a aproximação dos saberes de quem está em formação e daqueles que atuam como formadores, pode conduzir a aprendizagens mais significativas e atender as necessidades de quem trilha os caminhos da educação.

Este grupo de alunas-professoras impôs pela palavra a sua maneira de dar a ver a educação em sua formação acadêmica, expressando nas narrativas os registros do acontecido e o valor de seu fazer pedagógico. Ser professora, gostar deste trabalho e acreditar na educação, acrescenta, mas não substitui a competência necessária para a docência. Representa o sentido atribuído por este grupo de mulheres ao seu processo de formação acadêmica e profissional.

Esta é uma análise apenas, outras poderão ser obtidas a partir deste *corpus*, com diferentes intenções e objetivos. O que apresentei não são conclusões finais, mas parciais de uma análise, descrição densa e narrativa construída a partir de um lugar e de um momento, com uma interpretação plausível das representações das alunas-professoras acerca de sua formação acadêmica.

Ao finalizar esta pesquisa, reconheço que mais do que respostas, novos questionamentos surgem projetando pensar em outras pesquisas, talvez no que se refere às representações da cultura escolar presente nas narrativas de professoras aposentadas e das que estão iniciando a carreira docente. Outra possibilidade está em ouvir os alunos das professoras, autoras dos memoriais e, a partir dessas narrativas, estabelecer um cruzamento entre os dados revelados por elas e pelos seus alunos.

As palavras com que as autoras dos memoriais nomearam sua trajetória acadêmica representaram mais do que simplesmente palavras. Permitiram entender quem elas eram, de onde falaram, o que pensaram, o que fizeram, o que perceberam, o que aprenderam sobre educação e o que ainda demanda por saber.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil S/A, 1996.
- CATANI, Denice Barbara et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CAVACO, Cármen. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa-Formação, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial S.A., 1988.
- _____. El mundo como representación. *História Cultural: entre practica y representación*. Tradución: Claudia Ferrari. Barcelona, Espanha: Gedisa editorial, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COMARÚ, Patrícia do Amaral. As trajetórias de vida nos processos de formação docente. In: QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de (Orgs.). *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.
- FISCHER, Beatriz T. Dault. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Falvio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria y Praxis: estudos de filosofia social*. Madrid: Tecnos, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

LABELLE, Jean-Marie. Reciprocidade educadora e conduta epistêmica de desenvolvimento da pessoa. In: DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie (Coord.). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA, Raymundo de; FREGONEZZI, Marta Dalla Torre. A Felicidade Existe? Freud, a Psicanálise e a felicidade. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 59, abr. 2006.

LÜDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Filomena M. de Arruda; MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Cineri Fachin; KREUTZ, Lúcio. Educação e os processos de formação: encontros e desencontros, da antiguidade à contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2008, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru/São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom

Quixote, 1995.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino: ensaios de epistemologia prática*. Caxias do Sul: Educus, 2006.

_____. A educação e o cuidado de si. In: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: um encontro possível, 9., 2009, Caxias do Sul. Anotações.

PEREIRA, Vilmar Alves. As inquietações que podem emergir quando a prática pedagógica é colocada à luz da reflexão. In: QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira (Orgs.) *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERES, Eliane. Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960). In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & História Cultural*. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. A mulher-política de hoje reconstrói sua trajetória de criança-aluna de ontem: memórias da escolarização de Cecília Hypolito. In: PERES, Eliane (Org.). *Memórias de alfabetização*. Pelotas: Seiva, 2007.

PRESTES, Gelça Regina Lusa; RELA, Eliana; ERBS, Rita Tatiana. *Proposta de construção de uma narrativa autobiográfica de vida e formação*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul/NEAD, 2007.

PRESTES, Gelça Regina Lusa et al. (Orgs.). *Projeto pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD: docência para a educação básica, séries iniciais do ensino fundamental*. Caxias do Sul: Educus, 2003.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STECANELA, Nilda; MORAES, Cineri Fachin. Narrativas autobiográficas: sinais da reflexão e da ação em memoriais descritivos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Caderno de Resumos...* Caxias do Sul: UCS, 2009.

STECANELA, Nilda. O ensino e o processo de construção do conhecimento. In:

MORÉ, Marisa Mathilde; STECANELA, Nilda; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. *Fundamentos da Práxis Pedagógica* – vol. 2. Pedagogia. Caxias do Sul: Educus, 2006.

_____. Da escavação do cotidiano à escovação das palavras: o tratamento dos dados. In: STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 2008. 396f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 73, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de Gestão e Feminização do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.

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](#)