



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA

**A EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA:
SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

SALVADOR
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA

A EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA:
SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e (in)formação

FEP – Formação em exercício de professores.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria Roseli G. Brito de Sá.

SALVADOR
2010

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

A447 Almeida, Verônica Domingues.

A experiência em experiência : saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador / Verônica Domingues Almeida. – 2010.

210 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli G. Brito de Sá.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Professores – Formação. 2. Experiência. 3. Autobiografia. 4. Memória.
I. Sá, Maria Roseli G. Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Verônica Domingues Almeida

A EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA:

SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.

Dissertação _____ em 29 de março de 2010, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Elizeu Clementino de Souza (UNEB) _____
Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Maria Ornélia Marques (FACED/UFBA) _____
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (FACED/UFBA) _____
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia - orientadora

Roberto Sidnei Alves Macedo (FACED/UFBA) _____
Pós-Doutor em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg-Suíça

SALVADOR
2010

*Dedico este trabalho a minha família,
que nas teias de vida de cada ser, se constrói a cada instante, como fonte inesgotável
de amor incondicional:*

*Aos meus amados filhos Felipe e Leonardo, pois eles fizeram da minha vida mais vida.
Ensinaram-me que poucos são os verdadeiros propósitos de nossa existência nesse
mundo. Poucos, mas tão fortes e profundos que me fazem senti-los a cada segundo,
mesmo dormindo, não há distração, não há espaço, só há a nossa íntima unidade!!!*

*Aos meus admiráveis pais Esmeraldo Camuruji (in memorian) e Jacyra Ariadne que
dedicaram suas vidas à minha, travando ao meu lado as batalhas do meu caminho,
em todos os instantes, sem sossego, desde o meu nascimento!*

*As minhas estimadas irmãs Ariadne e Sandra e meu querido irmão Esmeraldo Júnior,
pois são como verdadeiras minas, abundantes de incentivo e motivação, pois
depositam em minha vida um tanto das suas...*

AGRADECIMENTOS

A realização de um estudo acadêmico, científico, poderia remeter a imagem de uma produção densa de conhecimento, solitária, submersa nos estudos e elaborações do pesquisador... Mas ao contrário dessa representação solipsista, mais do que uma produção de ciência social e ainda, neste estudo, de uma ciência qualitativa que busca compreender singularidades, está a produção de existências em sua coletividade. Não é possível em um trabalho desse gênero a nulidade de aprendizagens do ser-sendo-com. Por isso, o momento de agradecer foi tão desejado e pensado quanto qualquer outra etapa deste estudo. A gratidão aqui expressa é pelo seu caráter formativo, pela potência de amplitudes que todas essas pessoas depositaram em meu ser.

Quero agradecer aos meus filhos, a minha mãe e ao meu irmão, a Mário, aos meus cunhados-irmãos Guido e Marcos e aos meus sobrinhos, Ygor e João Victor. Agradeço pelo apoio, pela compreensão das ausências, pelo suporte e pela crença em minhas potencialidades, inclusive em algumas que eu não reconhecia ter.

Agradeço a Ariadne minha admirada chama acesa, que me convida a acender, também, o meu fogo pela busca do conhecimento. Ela, que sempre confiou em mim, mais do que eu mesma; acreditou tanto, que me empurrou na fogueira da educação. Ela sabia que eu estaria a salvo!

A Sandra boa ouvinte, confidente e conselheira, amiga para todos os momentos!

Agradeço as professoras-cursistas do Projeto Salvador, colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino, por disponibilizarem suas memórias e fazerem de suas narrativas de formação um verdadeiro livro aberto! Sem elas não haveria pesquisa!

Aos meus pequeninos e pequeninas estudantes, crianças queridas que convivem comigo, me enchem de vida, depositam em mim sua confiança e amor puro de infantes. Meu carinho fraternal!

Agradeço as professoras e aos professores que participaram de minhas experiências formativas e imprimiram, em suas práxis, sentidos de uma educação emancipatória da existência do ser.

A minha querida professora, hoje orientadora, Roseli de Sá, que, com sua leveza sublime, aliada à sua seriedade e rigor, acolheu minha proposta de pesquisa, contribuiu para minha compreensão do percurso acadêmico e, ainda, colabora com minha atualização enquanto ser; atenta e ouvinte, remete olhares, palavras de acolhimento, condução e crítica... está sempre em vista do meu crescer, em gerúndio... crescendo! Minha gratidão afetuosa!

A professora Dr^a Maria Antonieta Tourinho (Tuca) por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação de maneira tão aberta e pela meiguice na troca de palavras e afetos singelos. Meu agradecimento.

A Professora Dr^a Maria Onélia Marques, quando na fase de qualificação do projeto, com uma suavidade firme, fez intervenções valiosas, me proporcionando um debate ético de aprofundamento da pesquisa e, ainda, se dispôs em colaborar na itinerância das análises. Sou-lhe muito grata.

A professora Dr^a Mary Arapiraca, primeiramente, por sua paixão explícita pela leitura, que me contagiou desde os tempos da graduação; e, atualmente, pela disponibilidade em me atender e ceder o material necessário para a pesquisa, de modo tão simples e aberto.

A professora Dr^a. Maria Inêz Carvalho que em um “não-lugar” para discussão de princípios acadêmicos e rigor de pesquisa, se dispôs a um diálogo fecundo sobre método e compreensão de singularidades e, ainda, me ofereceu mais oportunidades de entendimento, através da leitura de um livro de sua autoria.

Ao Professor Dr. Maurício Mogilka pelas suas valiosas e profundas explanações sobre o pragmatismo deweyano e, ainda, por se disponibilizar a colaborar em meus estudos sobre o conceito de experiência em Dewey.

Agradeço, também, aos professores Dante Augusto Gallefi, Edvaldo Couto, Nelson Pretto e Roberto Sidnei Macedo, e as professoras Maria Couto, Maria Helena Bonilla, Vera Fartes e Terezinha Frões pelos seus comportamentos paradoxais. Pois são dedicados à atividade docente, politicamente situados, rigorosos, firmes, exigentes na produção acadêmica, nos percursos das pesquisas e no papel da universidade, e, ao mesmo tempo são suaves, abertos, instigantes, implicados e preocupados com a formação de todos e de cada um. Agradeço pela capacidade de alinhavarem esses contrastes de maneira tão harmoniosa e produtiva, enveredados, de fato, pela complexidade.

Aos colegas da FACED, pela comunhão das angústias, pelo pacto velado das não-perguntas a respeito do andamento da pesquisa, em momentos críticos; pelo ouvir, pelos debates, pelas discordâncias, pelos empréstimos de livros e pelas caronas... Agradeço pela convivência e colaboração. Em especial a Adriana Paula, Adriane, Ana Paula Albuquerque, Ângelo, Conceição, Daelcio, Fabrízia, Flaviane, Paulo Lima e Vando.

Ao grupo de pesquisa FEP pelo acolhimento, abertura e pelas possibilidades férteis em pesquisa a que se propõe: Clívio, Gilmária, Giovana, Joselita, Luiza, Marcea, Marcelo, Rosane, Paulinha, Tininha... A vocês meu muito obrigada.

Um agradecimento aos meus queridos amigos e amigas. Aos que vejo em minha frente ou apenas pela tela do computador. Vocês estiveram sempre presentes em vários momentos: nas dúvidas, nas consultas ortográficas ou de sinônimos, na sugestão de leitura, na reescrita de um trecho, no debate, nas reflexões, na hora do relaxamento, na inserção no mundo web, na conversa trivial, no desabafo inesperado, até na manutenção do computador, quando este quebrava no momento mais inoportuno; vocês estiveram presentes em um compartilhar próximo da gestação deste trabalho. Não me senti desamparada em um momento sequer, vocês estavam sempre comigo, no dia de trabalho, no toque do telefone, na tela do monitor: Andréia Viana, Carol Custódio, Conceição Sobral, Danyela Nery, Davi Brito, Ernesto Diniz, Giorgio Correia, Leandro, Luis Pires, Luciana Garrido, Milena Nunes, Marcos, Patrícia Sierpinska, Salwa Issa, Victor Hugo, Wilton e Zelão. Espero poder retribuir o cuidado de vocês!

As colegas professoras das Escolas Ruy de Lima Maltez, Maria Quitéria, Padre Confa, Sacramentinas e Colégio Antônio Vieira. Com vocês compartilhei meu trabalho e minhas divagações... Com vocês comungo da árdua tarefa de saber-ser e não saber-ser professora. Contei com a compreensão cativa de todas e o apoio compartilhado no labor: Alda, Alécia, Aline, Ana Ida, Ana Jaguaracy, Ana Lúcia Ladeia, Ana Lúcia Neiva, Ana Paula, Ana Regina, Anete, Ângelo, Anita, Carla, Conceição Paiva, Cristina, Daniela, Edinei, Elba, Evangelina, Graça, Ida, Ivonete, Jirleide, Karina, Lia, Lícia, Lília, Lílian, Luciana Villar, Luis, Lívia, Mara, Mariângela, Marlene, Milena França, Mira, Nayra, Nelmira, Patrícia, Sálua, Solange, Soraia, Soraya, Suzana, Sócrates, Tais, Taissa, Uilma e Valéria. Em especial a Luizete e Litza que me acolheram de maneira singular, em sua equipe gestora, foram solidárias e sempre dispostas em colaborar.

Ao Colégio Antônio Vieira, nas pessoas de Pe. Domingos e Prof. Renato que atentos a minha necessidade de trabalhar e dar continuidade aos estudos, apesar das dificuldades em poderem me contemplar, confiaram na minha condição de docente-pesquisadora e colaboraram de uma maneira que eu jamais esquecerei. Sou eternamente grata, pela atitude de vocês. Um agradecimento especial à professora Yara Ponchio pela sua contundente atitude de afago e pelas suas palavras proféticas. Seu afeto e zelo foram fundamentais para a manutenção de minha crença no ser-fazer humano.

A Secretaria Municipal de Educação de Cultura de Salvador nas pessoas de Gleide Sergia e Manoel Calazans pela facilitação do acesso a pesquisa de campo e, em especial, ao senhor Luiz Rogério que, implicado na condução de minhas necessidades na SMEC, comungou de meu sentimento e virou artilheiro nas jogadas necessárias ao sucesso! Também sou grata!

A gratidão aqui se faz como afeição, sou cativa, amiga, disposta...

Muito obrigada a todas e todos!



Mulher ao espelho, Pablo Picasso, 1932.

Imagem disponível em: <http://www.abcgallery.com/P/picasso/picasso-4.html>

RECONHECER DE UM RECONHECIMENTO

Verônica Domingues

Eu conheço,
Reconheço que conheço...
mas só re-conheço a mim,
por mim, em você e com
você!

A pressa do conhecer me
veta da fome de re-conhecer!

Conhecer é poder, domínio,
posse, dose que embriaga,
seduz, mata!

Não me deixe morrer, quero
voltas, visitas, explorações,
sem pretensões...

Re-conheço o pertencimento
quando identifico os traços e
marcos do reencontro entre a
razão e a gratidão
na memória da ação!

Não!

Nego o espelho de seus
olhos,
quando eles apontam e
descrevem!

Envolve-me e reconheça-me
com eles...

Não!
Não me conheça,
não me negue!

Visito-me e reconheço no
espelho do meu olho a fronte
em um prisma iluminado...

Ele versa sobre mim,

Grita, ri, revê no presente, o
futuro do passado!

O perder do conhecer no
reencontro de si!

Sim, eu sou!

Mas permaneço só...

Diálogo é ponto sem nó!

Desdobramento,
no re-conhecimento!

Eu em você, você em mim.

Então reinvento, dou sentido,

Vira partilha criativa,

Desvelamento, nudez,

Do reconhecer ao reconhecido.

Reciprocidade,

Culmina no mútuo,

É, sim, agora re-conhecimento.

Contento, sem dó,

Inteiros,

Retorno espontâneo

Gracioso,

Palavra!

RESUMO

Este estudo versa sobre a experiência no processo de formação em exercício de professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Educação de Salvador-Bahia. Constituem-se sujeitos da pesquisa doze professoras-cursistas, da graduação em Pedagogia, oferecida pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, através do Projeto Salvador. O estudo teve como objetivo investigar, a partir de narrativas expressas em memoriais de formação, experiências de professoras das séries iniciais, buscando entender como elas compreendem as relações entre suas experiências docentes na condição de discentes – assim, também, como o seu inverso – e investiga, ainda, como elas expressam a (re)significação de suas práticas. O contexto, o objeto e o problema foram compostos pela trama complexa entre a esfera política e legal, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e as existências singulares de professoras com suas experiências e saberes. Trata de três conceitos-chave: *formação*, *saberes docentes* e *experiência* que foram considerados na indissociabilidade entre pessoa-profissional e entendidos como potências transversais da atualização do ser. O trabalho insere-se na abordagem qualitativa, de base multirreferencial e repousa seus alicerces filosóficos na fenomenologia. Os memoriais das professoras foram submetidos a uma análise interpretativa, fundamentada na abordagem das biografias formativas. Como estratégia de investigação, as análises foram organizadas em leituras que aconteceram em momentos distintos, mas interligados, nas seguintes etapas: leitura exploratória, leitura analítica, leitura entrecruzada e leitura crítica. A dissertação conclui que experienciar as experiências, através das narrativas, se revela como uma alternativa de emancipação do ser, se concebermos a existência como o mote formativo central de que deve dispor, também, a atividade educativa. Desse modo, este estudo pode colaborar com a compreensão da formação como processo contínuo e permanente de atualizações, assim como pode permitir traçar um entendimento sobre a implicação da realidade sócio-política nas histórias de vida e experiências do processo formativo de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores em exercício. Experiência. Saberes docentes. Narrativas de formação.

ABSTRACT

This study deals with the experience in the process of in-service formation of teachers in initial classes of the Municipal Education Network of Salvador, Bahia. The subject of this research was constituted by twelve teachers, graduated in Pedagogy, and participants of the Projeto Salvador (Salvador Project) offered by the Faculty of Education, from Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia). The study investigates, starting from narratives expressed through memorials of formation, the experiences of teachers from these initial classes, aiming to understand how the teachers perceive their relationships of teacher in a condition of student (graduate student), also analysing the student experiences in a condition of teacher. And investigates further how they express the (re)signification of their practices. The context, the object and the problem were build from the singular existences of these teachers with their experiences and knowledge, and from the complex network relationship between the political and legal spheres, as determined by the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Law of Directives and Bases of National Education) No. 9394/96. This research discusses three key-concepts: *formation*, *teachers' knowledge* and *experience*. They were considered through the inseparability between the person and the professional, and they were understood as cross-cutting potencies of the self in update (in formation). Aligned with the nature of the object of study, the research follows a qualitative approach, based on multi-referential data, and lay its philosophical foundations in the phenomenology. The teachers' memorials were submitted to an interpretative analysis, based on the formative biographies. As a strategy of research, the analyses were organized throughout readings that took place at different times, but interrelated, following these steps: exploratory reading, analytical reading, crisscrossed-reading and critical reading. The dissertation concludes that experiencing the experiences through the narrative reveals itself as an alternative to the emancipation of being, if one conceives the existence as the formative motto core that the educative activity should imbue itself with. Thus, this study may contribute to the understanding of the formation as an ongoing and continuous update process, as well as it may allow one to understand the implications of the socio-political reality within the life's history and the formative process' experiences of each subject.

KEY WORDS: Teachers' formation in activity. Experience. Teacher knowledge. Narratives of formation.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	14
II. NARRATIVA DE MIM: as marcas que trago no percurso e na memória e os sentidos que entrelaçam as referências deste estudo.....	28
2.1 Da meninice à professora menina: Articulações identitárias com a docência..	30
2.2 Professora por condição e educadora por opção: aspectos da formação na escolha profissional.....	36
2.3 A compreensão de sentidos no distanciamento e no deslocamento de voltar-se para si.....	46
III. SOBRE OS REGISTROS HISTÓRICOS, SÓCIO-POLÍTICOS E A EXPERIÊNCIA DOCENTE: Formação de professores e legislação nacional... 	51
3.1 Percursos formativos e inferências externas: registro das políticas públicas de/na formação de professores.....	53
3.2 Histórico da formação de professores no Brasil: Bases legais.....	55
3.3 Experiências e saberes docentes: inferências legislativas na formação.....	62
IV. PARA COMPREENDER A COMPREENSÃO: FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS.....	68
4.1 Formação.....	70
4.2 Saberes Docentes.....	73
4.2.1 Os saberes das experiências.....	78
4.3 Experiência.....	82
4.3.1 Experiências formativas.....	92

V. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA:	95
5.1 Procedimentos e instrumentos da coleta de informações.....	105
5.2 Contexto de realização da pesquisa: Projeto Salvador.....	108
5.2.1 Aspectos legais e institucionais.....	109
5.2.2 Aspectos pedagógicos.....	111
5.2.3 O Projeto Salvador e a pesquisa.....	117
5.3 Participantes: professoras-cursistas.....	118
5.4 Eixos de análise e unidades de significação	120
VI. EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: sentidos, saberes e atualizações.....	124
6.1 Como as professoras se apresentam na linguagem de suas memórias.....	128
6.2 Compreensão das compreensões: um diálogo de inferências comuns em percursos singulares	145
6.2.1 A experiência discente	146
6.2.2 A experiência docente.....	153
6.2.3 A experiência docente-discente.....	160
6.2.3.1 (Re)significação: Métodos e práticas	161
6.2.3.2 A dimensão sócio-política da pessoa-professor	168
6.2.3.3 A narrativa e o estatuto formativo	176
6.3 Algumas considerações de análises (in)conclusivas.....	187
VII. A EXPERIÊNCIA DE EXPERIENCIAR A SI.....	190
VIII. REFERÊNCIAS.....	198
IX. ANEXOS.....	208



Maternidade, Almada Negreiros, 1948.

Imagem disponível em: http://www.vidaslusofonas.pt/almada_negreiros.htm

I - INTRODUÇÃO

Os acontecimentos, que nessa tensão lúdica da latência, da precipitação da jogada, constituíram-me como um ser singular, característico de cada ser humano, mas, ao mesmo tempo, inibiram-me as infinitas possibilidades que possuo o que iguala-me a todos os seres humanos e a cada um. Somos iguais em potência e singulares nos acontecimentos.

Felipe Serpa

A potência do ser, em sua universalidade, expressa o singular de cada sujeito em seus íntimos percursos de vida. Pesquisar a experiência humana, docente, na perspectiva de compreensão das singularidades em suas potências universais, se faz um desafio necessário à educação contemporânea, se entendermos a atividade educativa como peça importante no tabuleiro do jogo da vida. A demanda proposta por este estudo está atrelada às finitudes de minha¹ dimensão singular, como pesquisadora, ao mesmo tempo em que se abre, para as singularidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir de um intercâmbio de possibilidades que visa o entendimento da esfera coletiva e a ampliação dos sentidos dados às experiências sociais e históricas.

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e objetivou analisar e compreender aspectos da formação de professoras² em exercício, do município de Salvador, no que concerne às imbricações entre as suas experiências, como docentes/discentes, no curso superior em Pedagogia. Visou a situar o leitor a respeito do teor experiencial da formação das educadoras, a partir de narrativas de formação, dispostas nos memoriais que

¹ Concordo com Álamo Pimentel (2009) quando ele propõe que a escrita na primeira pessoa, coloca aquele que escreve e que vive a experiência, como eixo fundamental do pensamento. Optei, portanto, pela conjugação do verbo na primeira pessoa do singular, para me reportar à minha história de vida e a minha condição de pesquisadora.

² Utilizo o feminino da palavra tendo em vista que a pesquisa tratou exclusivamente de professoras, mas atento que se faz importante uma reflexão quanto à questão de gênero na profissão. Desse modo, vale ressaltar que, em alguns trechos, optei por utilizar o masculino neutro na intenção de estender a discussão para a classe profissional.

produziram na graduação. Apontou a abordagem das narrativas de vida como uma possibilidade de investigação para o entendimento das experiências formativas na *atualização da esfera de presença do ser*³, do saber-ser e do saber-fazer professora, que são demonstrados a partir dos relatos a respeito da construção de saberes e da (re)significação de práticas das docentes.

A escolha do tema e do objeto deste estudo teve origem na minha história de vida e está emaranhada pelos acontecimentos que me tocaram enquanto ser-sendo-no-mundo⁴ e que envolvem, de maneira caleidoscópica, minha condição de atriz social com minhas multirreferências, inclusive, as itinerâncias e errâncias profissionais. Originou-se da trama resultante das inquietações e dos estranhamentos intrincados com as marcas do meu estar no mundo, com suas influências internas e externas, ou seja, surgiu a partir de questionamentos singulares próprios de minha condição de sujeito na/da educação, inserida em um contexto sócio-político, econômico e cultural. Dessa forma, estudar a formação de docentes foi à temática que elegi por possuir imbricações com minhas experiências formativas e também por trazer inquietações permanentes na arena escolar.

Destarte, o foco na experiência e nos saberes docentes tem ligação direta com tais itinerâncias e com as condições sócio-políticas da formação dos professores no Brasil.

³ Utilizo o termo em referência ao artigo “A cultura como experiência”, de Teixeira Coelho (2001), que trata da *ampliação das esferas de presença do ser* como formação mediada pela cultura, ou seja, pelo movimento estético da experiência cultural humana na ampliação da visão de vários lugares e da ocupação de diferentes espaços.

⁴ A concepção de *ser-no-mundo*, preconizada por Heidegger, refere-se a uma analítica existencial do ser humano concebido como presença. Compreende-se tal analítica como o estudo dos momentos estruturais da presença do ser que se projeta na existência. Ser-no-mundo significa dizer que o humano está ligado à totalidade de conexões que formam a trama do mundo; não é ser nas conexões, mas sim, ser as conexões. Trata da existência do humano como um ente dentre vários outros, porém que difere dos demais por questionar sua própria condição. Dante Galeffi (2001) parte desse conceito, para trazer o gerúndio do ser, incluindo o estado de sendo em seu percurso de vida. Ele nos abre para a compreensão complexa dos eventos em que cada um é agente-agido do processo do seu próprio *ser-no-mundo-com*. Neste trabalho, o sujeito é percebido como *ser-sendo-no-mundo*, como ser que institui e é instituído e que se atualiza em suas relações com o outro, sendo o outro, também o mundo. Aqui, da mesma forma, me percebo como esse sujeito em formação, assim como, trago essa ideia no alicerce teórico da pesquisa, em relação aos sujeitos colaboradores com a mesma.

No decorrer da história da educação em nosso país, os saberes necessários à formação do educador, por muito tempo, foram considerados aqueles conteúdos teóricos, técnicos e metodológicos transmitidos pelas Escolas Normais, no Magistério; após o período de curso nesses espaços, os professores estavam (en)formados⁵ e as outras experiências de vida não eram legitimadas enquanto experiências formativas. Até as últimas décadas do século XX, a formação era concebida, apenas, como o fim de um processo que modelava e capacitava o sujeito de acordo com padrões externos, ou seja, a formação, nas esferas legais e políticas, era entendida, exclusivamente, como escolarização, que acontecia de fora para dentro do sujeito, de acordo com depósitos de conteúdos e doses de prática oferecidas aos professores em cada período histórico. Não se pensava a formação como *continuum* de atualizações, que acontece nas histórias de vida de cada sujeito, compondo ampliações das esferas do ser.

Intimamente ligado a essa discussão, está o outro aspecto que originou este estudo, que é a necessidade de um debate mais ampliado sobre a relação entre a qualidade da educação no nosso país e a formação dos educadores. Atualmente, os índices que apontam a qualidade da Educação Básica no Brasil⁶ estão dispostos em fatores homogêneos que não diferem os aspectos particulares de cada realidade sócio-educacional e se reportam apenas a resultados de provas padrão, muitas vezes responsabilizando, isoladamente, o desempenho docente por algum índice abaixo do esperado. Desse modo, a qualidade da educação é medida de maneira uniforme, em uma grandeza determinada, que iguala toda e qualquer realidade segundo critérios comuns. Assim, as circunstâncias de trabalho e a formação dos professores não são

⁵ Utilizei o jogo de palavras (formado – enformado) para ilustrar o sentido de formação que abarcado por essa concepção que a percebe com um fim e busca a homogeneização dos seres.

⁶ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um dos mecanismos avaliativos atuais. Ele foi criado em 2007 e considera as informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), com informações sobre rendimento escolar.

levadas em consideração, quando se medem os resultados educacionais no país, principalmente de escolas públicas.

As discussões a respeito da qualidade da educação não podem ser concebidas sem a compreensão das esferas político-econômicas, e, também, não podem desconsiderar os aspectos culturais e históricos que vertem as realidades educacionais do Brasil. Além disso, aliar os resultados da educação, exclusivamente, ao rendimento de provas padronizadas, vinculando tais índices à atuação do educador, sem analisar seus processos formativos e condições de trabalho, me parece uma posição ingênua ou, inversamente a essa colocação, uma postura repleta de impurezas sutis e perversas. Reporto-me ao professor Nelson Pretto quando ele destaca que:

[...] enquanto não tivermos no Brasil **uma política educacional que considere o professor e a professora, diferentes entre si e entre todos**, elementos chaves de todo o processo, não adianta distribuímos parâmetros, computadores, livros ou parabólicas. Precisamos de professores bem pagos, com escolas bem equipadas [...] articulando-se uns com os outros, para montarmos uma verdadeira cruzada de transformação radical da educação em nosso país (PRETTO, 2001, p. 125, grifo meu).

Pretto aborda a necessidade da existência de uma relação interativa entre as condições de trabalho, as políticas públicas e a formação dos professores nos seus processos, nas suas dimensões singulares, nas suas diferenças e relações com o outro. A busca pelo equilíbrio entre as demandas externas e internas no âmbito da formação dos sujeitos, em suas existências, pode produzir um cenário de mudanças na qualidade da educação básica no país. A compreensão das imbricações entre as circunstâncias sócio-políticas de atuação e de formação do educador e a maneira como este, em sua singularidade, se insere nessas demandas, pode se traduzir em objetos de pesquisas, como esta, na busca da possibilidade de compreensão desse equilíbrio dialético.

No decorrer de minha formação, esse contra-senso sempre me inquietou e me encaminhou até leituras, estudos, debates, enfim, momentos em que eu pudesse

demonstrar minha insatisfação com esse paradoxo; ao mesmo tempo em que me inquietava, construía o repertório inicial de questionamentos, que me levaram ao caminho deste estudo. As reflexões desse processo trouxeram o viés das subjetividades, dos saberes docentes e das experiências como referenciais para pensar a formação do professor. Com base nestas provocações, poderia, ainda, conceber a formação como meta estabelecida a priori, em que os educadores seguem, como meros executores, até um resultado pré-determinado?

O pensar sobre essa perspectiva me atentou para o desejo de compreender os caminhos formativos de educadores, diante da realidade de inserção desses profissionais na sociedade, envolvendo o contexto das experiências formativas que compõem as histórias de vida deles, ao mesmo tempo em que me faz refletir sobre a minha própria história. A discussão proposta até aqui, envolvendo as relações entre as demandas internas e externas na formação do educador, me leva a retomar o título do livro, do primeiro volume, da obra *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, de Boaventura de Souza Santos (2001), que se intitula: *A crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência*; me inspiro neste título com a intenção de evidenciar a necessidade de estudos que visem a compreender as imbricações das histórias de vida dos educadores e suas experiências no seu processo de auto/interformação⁷. Nem priorizar, nem desperdiçar a experiência, mas compreendê-la como formativa, como *ethos* da composição do ser-sendo-no-mundo; afinal, o “professor é uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15). É essa complexa dimensão interativa de fatores, que denominei como o percurso investigativo, que me levou a construção da dissertação: *A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador*.

⁷ O uso da expressão auto/interformação é proposto aqui, com base nas aulas do professor Roberto Sidnei Macedo, quando ele assevera que toda formação é auto-interformação. Entendo a formação como um processo multilateral que acontece na vida do ser-sendo-no-mundo, ou seja, o sujeito se autoforma, a partir de suas experiências individuais e em sua singularidade, tomando consciência de si e de suas potencialidades, ao mesmo tempo em que a formação também se dá nas interações desse ser com as influências externas e nas suas relações com os outros.

As tessituras entre as demandas externas e internas, das possibilidades formativas de educadores, marcam este trabalho de uma forma densa. A intervenção de uma demanda externa, através de uma política pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸ nº. 9394/1996, provocou um movimento sócio-político marcante na formação do educador. Tal Lei, em uma de suas disposições, exige que os docentes da Educação Básica, inclusive, da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), passem a ter nível superior para continuar exercendo seu ofício. Isso desencadeou uma textura formativa abrangente e abriu um novo escopo: a formação de professores em exercício. A exigência de nível superior para os professores, determinada pela LDBEN nº. 9394/96, fomentou, desse modo, uma marcha para que as escolas adequassem seu quadro docente as essas instâncias⁹. Para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador¹⁰, a maneira encontrada para adequar-se a essa normatização foi fazer convênios com universidades e faculdades¹¹, a fim de promover uma graduação específica para os professores da rede. Assim, foram realizados vestibulares internos e os educadores aprovados ingressaram na graduação em Pedagogia.

⁸ Doravante LDBEN.

⁹ As prefeituras se beneficiaram com os recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para isso. Tal fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, mas só foi implantado em 1998. Trouxe como inovação, a mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. Foi instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal que seus recursos seriam aplicados, exclusivamente, na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização de seu magistério. Posteriormente foi expandido para FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que atende toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio e que está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

¹⁰ Doravante SMEC.

¹¹ No período de 2000-2003 foi feito o primeiro convênio com a Universidade do Estado da Bahia, pelo Programa UNEB 2000. De 2002-2005 outro convênio foi estabelecido com as Faculdades Jorge Amado; ambas as instituições contemplaram 100 professores cada uma. De 2004-2009 a Universidade Federal da Bahia, com o Projeto Salvador, passou a oferecer a formação em Pedagogia para 140 professores, divididos em duas etapas: a primeira turma (2004/2007) contou com 100 professores e a segunda turma (2006-2009) contemplou 40 professoras. A presente investigação focou seu *corpus* de trabalho na última turma do Projeto Salvador, tendo em vista que era o curso que estava em andamento na ocasião da elaboração do projeto de pesquisa.

Nas graduações regulares de Pedagogia, abertas à sociedade em geral, os estudantes ingressam, em sua grande maioria, sem possuir o conhecimento do arcabouço teórico e sem a prática da atividade docente. Porém, na formatação dos cursos para os professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, pelo menos um aspecto foi singular: os professores já lecionavam, de modo que estudaram em um período e ministraram aulas em turno oposto. Além disto, os professores que ingressaram nessa demanda possuíam alguns anos de trabalho em sala de aula, exercendo sua profissão, ou seja, tinham uma gama de experiências e saberes a propósito da atividade docente. Assim, com uma formatação diferenciada, que aliou o tempo destinado aos estudos teóricos ao período de trabalho do educador em sala de aula, os cursos foram oferecidos.

Na condição de gestora escolar, acompanhei algumas das intervenções acontecidas nas escolas devido à necessidade da SMEC em adequar-se às exigências legais quanto à formação docente. Isso me despertou o interesse em entender como essa nova demanda formativa poderia estar sendo compreendida pelas minhas colegas professoras: De que modo essa inferência externa, de origem política, poderia se aliar às disposições internas de cada singularidade, em sua formação? Não se tratava de avaliar alguma mudança qualitativa na prática dessas professoras, mas sim de ouvi-las e entender o imbricamento de suas experiências enquanto docentes, na condição de discência e vice-versa; buscar, na voz das educadoras, a dialética entre as texturas externas e internas; entender a composição tramada entre as referências sócio-políticas e as dimensões singulares.

A compreensão da formação como processo sócio-político, histórico e cultural contínuo, que envolve as experiências acontecidas nas diversas facetas da vida do ser-sendo-no-mundo, na construção dos seus saberes e na (re)significação de suas práticas, se afirmou como referência teórica para análise interpretativa no trabalho ora apresentado. O contexto, o objeto e o problema da pesquisa foram compostos pela trama complexa entre a esfera política e legal e as existências singulares de

professoras com suas experiências e saberes. Além disso, constituem os enlaces que foram traçados em minhas itinerâncias na busca da compreensão da formação enquanto um processo que abarca as subjetividades, as experiências e os percursos de cada ser-sendo-no-mundo. Portanto, a problemática construída traduz o meu processo de formação enquanto ser, pessoa-profissional, e, as experiências vividas e em vivência como educanda e educadora, inserida em um contexto sócio-histórico, cultural e político, são os elementos pulsantes que enviesaram essa escolha. Assim, foi a partir dessa realidade, que surgiu o desejo de entender tais tessituras formativas.

A minha inquietação esteve em pesquisar, a partir de narrativas expressas em memoriais de formação, as experiências de professoras das séries iniciais de escolas municipais de Salvador, buscando entender como elas compreendem as relações entre suas experiências docentes na condição de discentes – assim também como seu inverso – e como expressam a (re)significação de suas práticas. Assim, parto da seguinte conjectura: como as docentes/discentes do curso de Pedagogia, Projeto Salvador, compreendem as interações entre as experiências de sua prática como docentes e as experiências vividas como discentes e como essas interações são percebidas no processo de (re)significação de suas práticas?

Desse modo, levando em consideração a problemática apresentada, desenvolvi este estudo, objetivando compreender aspectos do processo da formação de professoras das séries iniciais de escolas do município de Salvador, a partir de suas narrativas, expressas em memoriais, sobre as experiências como docentes/discentes na graduação em Pedagogia. Para isso, procurei identificar, nas suas narrativas, as interações entre as experiências como docentes e as experiências discentes e, ainda, compreender como as educadoras expressam sua compreensão sobre essas interações no processo de (re)significação de suas práticas.

Por ser a pesquisa atividade eminentemente crítica e a ciência uma práxis social politicamente engajada e propulsora da compreensão de realidades, em seus

aspectos singulares e universais, vislumbrei como possibilidade investigativa a metáfora de um caleidoscópio, na intenção de emaranhar os feixes teóricos e metodológicos, alinhando-os às minhas implicações, na condição de pesquisadora, assim como integrando-os às demandas externas que influenciaram a formação das docentes, e, ainda, às informações trazidas pelas mesmas em suas narrativas.

No campo teórico, busquei como subsídios os conceitos de formação, experiência e saberes docentes. Assim, recorri aos estudos sobre formação de Antônio Nóvoa (1992, 1995, 2002), Humberto Calloni (2000), Jorge Larossa (2002, 2005, 2008), e Roseli de Sá (2004, 2005a, 2005b, 2008) por entender que tais autores tratam da formação em perspectiva; tratam do ser, sendo. Para eles, a formação é processo e cada ator social forma-se em suas infinitudes complexas aliadas às múltiplas referências que os compõem. Abordam a educação, em sua dimensão de vida, na composição da pessoa singular em construção contínua da sua existência.

Diante desse âmbito conceitual, a idéia de experiência não poderia estar atrelada ao referencial positivista que a reduz a um acúmulo de conhecimentos, a repetição ou a validação experimental. Desse modo, encontrei em John Dewey (1959, 1976, 1985a, 1985b), Jorge Larrosa (2002, 2005, 2008) e Josso (2002) as indicações necessárias para debater a dinâmica formativa experiencial com base na vida de cada sujeito em suas respectivas singularidades. Tais estudiosos compreendem a experiência como valorativa na formação do ser, como um momento distinto que toca, provoca mudança e que acontece continuamente, alinhando o repertório que compõe o *ethos* do ser às infinitas possibilidades de sua atualização.

Em relação aos saberes docentes, dialoguei com Célia Maria Nunes (2001, 2004), Maurice Tardif (2000, 2002) e Selma Pimenta (1999) por compreender que tais estudiosos travam discussões que aliam às experiências à construção da docência; trazem os saberes experienciais como saberes legítimos e compósitos do saber-ser e saber-fazer docente.

As narrativas de formação foram inseridas neste trabalho a partir dos estudos de Delory-Momberger (2008), Elizeu Souza (2004a, 2004b, 2007, 2008), Ivor Goodson (1995, 2008), Josso (2002, 2007), Passegi (2006, 2008) e Vera Brandão (2008), pois esses autores tratam tal abordagem de maneira transversalizada, ou seja, as narrativas perpassam a “consciência atenta”¹² de si no processo de formação, na construção de saberes e atualização do ser, assim como, é, também, um instrumento de análise, em pesquisas dessa natureza. O panorama das narrativas é aqui apontado em uma vertente prismática que se percebe como dispositivo de formação, mas também, como metodologia investigativa quando aliada a coleta de informações no campo empírico.

Uma pesquisa que abarque o estudo da formação de professoras em exercício, partindo de narrativas das docentes envolvidas, pode colaborar com a compreensão da formação como processo contínuo e permanente de atualizações, assim como pode, também, permitir traçar um entendimento sobre a implicação da realidade sócio-política nas histórias de vida e experiências do processo formativo de cada sujeito. Vera Brandão (2008) discorre sobre o relevante teor formativo dado ao reconhecimento do valor dos saberes exteriores, formais e institucionalizados, tanto quanto dos saberes internos, subjetivos e não-formais. Ela aponta as narrativas como fundantes do processo de autoformação na medida em que elas contribuem com o apoderamento da própria história pelos sujeitos que,

como atores responsáveis pela sua formação podem agir sobre projetos de descoberta e reinvenção de si, de forma que reescrevendo sua história, possam encontrar os sentidos e os significados dos projetos passados e futuros em uma perspectiva existencial (BRANDÃO, 2008, p. 79).

¹² O termo “consciência atenta”, preconizado por Josso (2002), refere-se a uma competência do sujeito que vai além de *aprender a aprender* e que reside no reconhecimento de si, ou seja, na capacidade de *aprender consigo a aprender*. Não seria apenas a compreensão do sujeito sobre como ele se forma por meio de suas experiências, mas sim, a tomada de consciência de que este reconhecimento de si como sujeito permite-o encarar com intencionalidade e maior lucidez o seu itinerário de vida.

Em consonância com a natureza do objeto de estudo, este trabalho inscreve-se na abordagem qualitativa, de base multirreferencial e repousa, ainda, seus alicerces filosóficos na fenomenologia; como perspectiva metodológica adotei a abordagem experiencial e biográfica por, em concordância com Elizeu Souza (2004), acreditar que:

[...] as narrativas de formação têm sido utilizadas como procedimento de recolha das fontes e também como potencializadora de um trabalho formativo, porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação que o ator faz para o seu relato [...] configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação (SOUZA, 2004, p. 15).

Optei, como já destacado anteriormente, por adotar como campo de pesquisa o curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal da Bahia, no Projeto Salvador, devido a dois fatores complementares: o primeiro se deu, porque esse era o curso que estava em andamento na ocasião da apresentação da proposta de pesquisa, o segundo aspecto está ligado aos aportes teórico-metodológicos do programa, que previa a escrita de memoriais como possibilidade formativa. Eram trinta e oito professoras-cursistas¹³ a dar continuidade ao curso e, dentre elas, doze foram escolhidas para compor o *corpus* da investigação.

A seleção dos memoriais de doze professoras foi aleatória e o critério para esse tipo de escolha ocorreu por considerar que cada singularidade é uma em si. Acredito que qualquer categoria definida a priori para selecionar memoriais que comportam histórias de vida poderia ser reducionista, leviana e falaciosa; se há a intenção de rigor é preciso comungar metodológica e politicamente com a opção de pesquisa proposta, e assim, acredito que não é possível definir critérios com base em idade, tempo de serviço, localização da escola de trabalho ou qualquer outro recorte dessa natureza.

¹³ Professoras-cursistas é a denominação que as educadoras receberam da Universidade enquanto fizeram a graduação em Pedagogia. No trabalho meslei essa nomenclatura de acordo com o espaço de discussão; quando sujeitos da pesquisa ora as denominava como professoras colaboradoras, ora docentes-discentes; quando inseridas na descrição do Projeto Salvador, respeitei a indicação do curso e utilizei o termo professoras-cursistas.

Essas informações são importantes para delinear um perfil do grupo pesquisado e colaborar com a contextualização do *corpus*, mas não como critério de seleção para a exclusão dos outros memoriais. Desse modo, optei por escolher o risco do devir, pois levo em consideração que tratar de experiências formativas e histórias de vida, nos leva à incerteza, ao desconhecido e à opacidade, próprios de uma pesquisa que trata da singularidade do ser. Por outro lado, considero que cada singularidade é uma potência universal, já que a história de cada ser é também uma história social e como destaca Vieira (1999, p. 50, apud, SOUZA, 2004, p. 83) “[...] a história de vida de uma pessoa, para além de todas as subjetividades individuais e idiossincrasias de alguns factos, acaba por ser social e não singular [...]”. São, portanto pessoas situadas em um contexto histórico-político com suas singularidades e dimensões coletivas e sociais.

Por partilhar da crença na dialética formativa de um estudo dessa natureza, que trata da experiência humana singular em sua condição universal, é que não pude deixar de voltar sobre mim mesma, enquanto pesquisadora implicada, e descortinar os caminhos eleitos até a instância deste trabalho. Então, como o título do primeiro capítulo anuncia, recorri a **Narrativa de mim: as marcas que trago no percurso e na memória e os sentidos que entrelaçam as referências deste estudo**, para compreender aspectos de meu percurso de vida na educação e (re)significar os arquivos inscritos em minha memória. Busquei aliar a “consciência atenta” sobre a minha formação à pesquisa, em um movimento de desnudar-me diante da história que me compõe, fiz um exercício de rigor ético e diálogo entre memória e ato. Narrar sobre a narrativa de mim exigiu um distanciamento da lembrança com fins de compreensão. Significou deslocar-me do processo de rememoração para buscar o entendimento das atualizações de experiências formadoras e compósitas deste trabalho.

Por compreender que a história de cada sujeito acontece não apenas em sua dimensão interna e singular, mas também, nos intercruzamentos entre essas referências e os registros externos é que, em seguida, discorro a respeito das marcas externas das demandas históricas e sócio-políticas na formação dos educadores em

nosso país. Assim, no segundo capítulo: **Sobre os registros históricos e sócio-políticos: formação de professores e a legislação nacional**, discuto a necessidade de equilíbrio entre as influências internas e externas na formação do professor para a efetivação de uma educação de qualidade. Desse modo, com a finalidade de contextualizar neste trabalho essas demandas e de focar as bases regulatórias legislativas em suas inferências na formação de educadores, faço um breve histórico da formação dos professores das séries iniciais, no Brasil. Tal levantamento tratou de debater as concepções de formação impostas pelos dispositivos legais ao longo de anos de docência em nosso país e buscou promover uma reflexão acerca da influência dialética dessas inferências com as dimensões internas de cada sujeito. Com o intento de contextualizar tal discussão aos fundamentos teóricos desse trabalho, faço uma análise das implicações legislativas mais atuais sobre a possibilidade de contemplarem a formação pela/na experiência docente.

Com vistas a sistematização e fundamentação das concepções de suporte deste estudo, discorro posteriormente acerca das bases filosóficas e teóricas que fundamentaram as análises e interpretações aqui expostas. Assim, o terceiro capítulo intitulado **Para compreender a compreensão: Formação, experiências e saberes**, situa as proposições epistemológicas a respeito dos conceitos chave aqui discutidos: formação, saberes docentes e experiência. Trago o paradigma da complexidade para enredar as discussões com o intento de demonstrar as articulações rizomáticas entre os conceitos trazidos e a realidade do campo.

Em seguida, demonstro a forma, ou seja, o meio eleito para compreender os processos formativos e apresento no quarto capítulo: **Caminhos metodológicos da pesquisa**. Situo o estudo no campo qualitativo, multirreferencial e fenomenológico. Adoto a abordagem das narrativas de vida, tendo em vista seu caráter formador e seu potencial nas análises interpretativas em uma investigação dessa natureza. Traço um perfil das professoras colaboradoras e do campo de pesquisa e descrevo a dinâmica prescrita para a compreensão dos eixos que surgiram durante as análises

interpretativas dos memoriais. A partir do recorte feito emergiram os eixos de análise e as unidades de significação que foram dispostos nos meandros das interpretações, buscando regularidades e particularidades quanto ao problema proposto.

No quarto capítulo, articulo as leituras e interpretações feitas a propósito das narrativas das professoras reveladas em seus memoriais. Deste modo, em **Experiência e formação: sentidos, saberes e atualizações** dialogo com as professoras colaboradoras da pesquisa através da análise de alguns excertos de seus memoriais e é revelado, pelo menos em parte, como cada uma compreende e percebe as implicações de suas experiências em sua história de vida nas atualizações de suas práticas. Discorro sobre as histórias de vida das professoras colaboradoras no que concernem às imbricações entre as suas experiências formativas.

Em última instância, porém não necessariamente conclusiva, trago algumas inferências sobre **A experiência de experienciar a si**, com as quais reflito sobre o potencial formativo das narrativas sobre as experiências de vida e os cruzamentos entre as potências formativas pesquisadas e a própria pesquisa como agente formativo de mim, enquanto pesquisadora-docente. Abro espaço para uma reflexão sobre a experiência formativa que é a própria “escrita de si” na construção de uma “consciência atenta” que nos embale nos caminhos eleitos nas infinitudes de nossas itinerâncias de vida, na educação.

Atenta em não confundir realização com acabamento (MACEDO, 2009), exponho as aprendizagens até o momento elaboradas sobre a compreensão da formação enquanto processo contínuo, que acontece na existência do ser-sendo-no-mundo. Compartilho com os leitores as reflexões aqui expostas sobre a experiência de compreender experiências e convido-os, portanto, com perdão ao trocadilho, a experienciarem a leitura.



Caminho de ciprestes sob o céu estrelado, Van Gogh, 1890.

Imagem disponível em: <http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?lang=nl>

II – NARRATIVAS DE MIM: As marcas que trago no percurso e na memória e os sentidos que entrelaçam as referências deste estudo

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Ao estar implicada em problematizar a formação do educador no âmbito de suas experiências, algumas inquietações emergiram e questionei-me quanto à necessidade de voltar para mim, de buscar sentido nas experiências formativas dos caminhos de minha própria existência. Afinal, como tratar de narrativas sobre experiências formativas de professoras em Salvador, sem também revisitar as marcas e marcos que me constituem, que me formam, que me fazem quem sou em pesquisa? Como compreender compreensões, sem recorrer às referências que me compõem, às interações cotidianas de meu trabalho em educação, às minhas itinerâncias e errâncias como *ser-sendo-no-mundo*?

Destarte, as referências que são tecidas na realização deste trabalho partem das marcas que trago em meu percurso formativo. São traduções dos acontecimentos em minha história de vida, das experiências que são as passagens que me tocaram, me mudaram e me tornaram o que sou (LARROSA, 2002); seguem pelas minhas experiências como *ser-sendo-no-mundo*, como gente singular envolvida profissionalmente com a educação formal desde muito jovem; tais referências partem também das influências externas sócio-políticas e legais postas para formação do educador na cidade em que vivo, Salvador, e das disposições dessas influências na construção da identidade docente, nas suas condições de trabalho, em sua práxis e em sua auto/interformação.

Assim, tendo em vista que certos momentos de conquistas, frustrações, incertezas, estudos, reflexões e partilhas constituem situações da construção de minha identidade profissional, deparei-me com a possibilidade de compreender a própria vida como

dispositivo de formação. Revisitar, sentir, vasculhar na memória, contemplar, refletir sobre mim, perceber sutilezas, organizar cacos, remontar imagens e narrar sobre essas experiências constituem a busca de sentidos que entrelaçam as diversas referências, em um exercício caleidoscópico de compreensão e ressignificação dessa identidade em movimento. Em uma abordagem multirreferencial, busquei, em minha história de vida, esse movimento identitário que me permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de minha identidade ao longo da vida, em formação (JOSSO, 2007).

Certa de que os percursos de minha história, com suas influências externas e internas, e em sua opacidade própria, não estarão totalmente esclarecidos e não estarão concluídos, e sabendo que para me tornar o que sou é preciso combater o que já sou (LARROSA, 2005), busco então encontrar os sentidos que me tornam, que me fazem ser mulher, professora e pesquisadora. Visto que só é possível compreender cada uma dessas facetas, olhando para todas elas entrelaçadas, e, sendo (des)construídas a cada instante, trago, a seguir, as narrativas da memória que (re)significam as minhas experiências.

2.1 Da meninice à professora menina: articulações identitárias com a docência

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

Fernando Pessoa

Na tarde do dia 30 de maio, com as dores e demais sintomas do parto e com a espera tripulante de mãe, pai e filha, na busca de uma vaga em um hospital público da cidade, que lhes foi negada em mais de três instituições, até o parto na manhã seguinte, se inicia a história de minha existência. A retomada desse fato se fez aqui presente, não por ter sido o meu primeiro ato nesse palco social, mas porque essa história se

configurou em uma referência de força e de luta pelo direito à vida e resultou na minha primeira experiência formativa: o embate necessário para o meu nascimento. Tal narrativa, sempre contada com brio por meus pais, interpela o meu percurso de vida e me marca, se configurando em uma postura de alerta às condições e às possibilidades de vida nessa vida, e acredito que se reflete em minha atuação como gestora de uma escola pública.

A infância comum dos anos 1980, na Liberdade¹⁴, com estudos na escola do bairro e com brincadeiras na rua, remete-me a lembrança dos jogos com meninos, da pipa, da gude, do baleado e do esconde-esconde. Raramente, brincava de escolinha, mas quando isso acontecia, era eu a professora, porém, não pela aspiração de exercer a profissão um dia. Não pensava em tornar-me, pensava em brincar, em imitar minhas vivências, reinventá-las e assim, formava-me. O distanciamento-aprofundamento que uma narrativa de vida nos traz, faz-me compreender que, desde esse tempo, as imbricações de meu ser em vivência se faziam nos acontecimentos de minha formação, nos atos, no devir de se ser o que se é. Esse exercício narrativo me possibilita compreender o modo como permanecendo eu mesma, me transformo (SOUZA e CORDEIRO, 2007).

Do período da pré-escola até a 4ª série do 1º grau¹⁵, lembro-me da postura das professoras sempre à frente da sala, em suas mesas, ou escrevendo no quadro. Pouco circulavam na classe e, às vezes, nos chamavam até si, para tirar a lição ou responder alguma atividade na lousa. Minha postura de aluna era de dedicação; gostava de estudar e de cumprir com zelo os trabalhos propostos, pois isso me rendia comentários prazerosos na escola e elogios orgulhosos dos meus familiares. Além disso, evitava os castigos – apesar de nunca ter sido castigada na escola, o fato presenciar esse ato com meus colegas, me remete a angústia que sentia – Dessa época, o que consigo rememorar é a imagem das professoras que se mantêm com um

¹⁴ Bairro periférico mais populoso de Salvador e com a maior população negra do Brasil.

¹⁵ Atual Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais, respectivamente.

aparato das influências que exerciam sobre o meu comportamento; também, consigo recordar o respeito que possuía pelo trabalho delas. A educadora era frequentemente valorizada em minha casa; o poder de seu trabalho ia além da sua atuação em classe. As palavras, a escrita e os gestos, em suas práticas pedagógicas, saltavam as paredes das salas de aula e comungavam com meus pensamentos de menina; o meu imaginário infantil era alimentado fortemente pela influência das professoras, mas de forma muito opaca. Naquele tempo, no início da socialização escolar, começava a construir o meu repertório a propósito da educação formal; iniciava-se o processo de construção dos saberes do que é escola, ainda na trajetória pré-profissional (TARDIF, 2002).

Já a partir da 5ª série do 1º grau¹⁶, passei a estudar no ICEIA¹⁷, escola de grande porte, almejada em meu ideário, pois todos os adultos de minha convivência comentavam o quanto gostariam que seus filhos lá ingressassem. Havia uma crença fortemente arraigada, entre os membros de minha família, que só era possível uma boa formação, através da educação formal. A escola era entendida como o passaporte para a melhoria de vida, a escolarização era vista, então, como a garantia de um futuro melhor e a formação, acontecida no agora, era percebida como formação para o futuro; esse, o futuro, parecia ser compreendido como algo estático e imutável. A instrução escolar era vista como “a encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). Dessa maneira, para minha família, uma boa escola era a válvula de escape da condição proletária e, entre as escolas públicas, o ICEIA era uma referência acessível.

¹⁶ Atual segundo ciclo do Ensino Fundamental.

¹⁷ Instituto Central de Educação Isaias Alves – escola pública estadual, tida como referência para a classe popular, na década de 1980. Para ingressar nessa instituição, na época, era necessário dormir na fila para pleitear uma vaga.

Nessa instituição de muitas salas e diferentes professores, o encantamento inicial se deu pelos não-lugares¹⁸ de aprendizagem, ou seja, pelos espaços de aprendizagens da convivência escolar, fora da sala de aula. Encantei-me pelo jardim, pela quadra de esportes e pela piscina, uma vez que, nesses espaços, pude participar de várias modalidades esportivas e eventos culturais; pude brincar, me relacionar com diferentes pessoas, aprender a delimitar meu espaço, respeitar o do outro, com-viver¹⁹ e fazer amigos que perduram até hoje. Uma outra experiência a ser destacada nos não-lugares da escola foi a freqüente ausência de professores, principalmente, na área das ditas Ciências Exatas, aliada a luta explícita da direção em buscar soluções. Apesar de ver na imagem da diretoria uma ideia de rigor autoritário, a sua atuação fazia-me imaginar que a ordem e o progresso estampados em nossa bandeira deveriam estar também, presentes no escudo da escola. Parecia-me que o lema progressista era levado como o fim da educação e a luta por essa marcha na escola era visível aos meus olhos de estudante em adolescência. Ainda que, na época, não compreendesse o contexto sócio-político que alimentava tais condições, recordo-me que entendia a ordem que se estabelecia, como uma batalha travada pela direção na busca por completar o quadro de docentes, em nome do avanço dos estudantes. Essa passagem me remete a um trecho do *Mestre Ignorante* de Rancière (2005, p.10), quando ele assevera que:

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão desses sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores.

¹⁸ Tomei conhecimento do termo não-lugares a partir da leitura da Dissertação de Mestrado de Zelão (2008) que se intitula: “*A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: possibilidades de transculturalismo crítico*”, quando ele, ao narrar os sentidos de suas itinerâncias em formação, ilustra suas aprendizagens nos não-lugares da escola. Tais espaços, como a sala de professores, os corredores e o pátio, por exemplo, não destinados propriamente a aprendizagem escolar, se configuram em locais de ricas possibilidades formativas.

¹⁹ O sentido dado a esse termo refere-se à dimensão social dos sujeitos; a própria condição individual-coletiva do *ser-sendo-no-mundo*, sendo o mundo também o outro.

Já nas salas de aula, a convivência com alguns professores foi marcante e pude, assim, começar a entender o cerne profissional dos mesmos através de suas práxis pedagógicas. A práxis, que me remeto aqui, é aquela anunciada pelos gregos, a práxis que envolve as relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral dos cidadãos (KONDER, 1992). A práxis entendida como ação informada e implicada por uma “teoria prática” que transforma a realidade (LAPASSEDE, 2005).

O que diferenciava os professores comuns daqueles que me marcaram foram justamente as experiências formativas que estes últimos me oportunizaram, através de suas práxis; não necessariamente em suas metodologias e didática em si, mas pela postura educativa, pela crença que demonstravam possuir nas possibilidades que nós, estudantes, poderíamos ter enquanto pessoas. Não trago aqui uma discussão epistemológica do trabalho dos professores, nem em que paradigma sócio-cultural, pedagógico ou científico eles se aproximavam; também, não me reporto a como compreendiam a formação; se era uma meta para o futuro, um fim da luta de classes, cidadania ou emancipação intelectual de cada ser-sendo-no-mundo; o que trago aqui - e que hoje se mostra através desse exercício próprio de narrar-me em pesquisa - é a postura que possuíam em relação a nossa capacidade de aprender. A exigência de uns, o cuidado de outros e o incentivo de ainda outros me marcaram, como a postura das professoras Francisca Xavier, Enaura, Terezinha e do professor Arnóbio. Não ministravam disciplinas de Filosofia e Ética ou Moral e Cívica, mas suas atuações me reportaram a Maturana (1998), quando afirma que, sem a aceitação e o respeito por si mesmo, não se pode aceitar nem respeitar o outro; além dos conteúdos, aprendi lições como essas, com esses educadores.

Ao concluir a 8ª série do então 1º grau, o encaminhamento que era indicado para as famílias, seguindo ao paradigma do Tecnicismo, era o de prestar exames para o ingresso na Escola Técnica Federal da Bahia²⁰. Eu não fugi desse encaminhamento e

²⁰ Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

prestei os exames. Não era amante das exatidões que impunham na Matemática, na Física e na Química; talvez, a falta de educadores para me proporcionarem a busca por esses conhecimentos tenha comprometido esse meu gostar, mas recobro que minhas aprendizagens eram sempre narradas, historiavam o conhecimento estudado para aprendê-lo. Só conseguia construir o enredo alocado de sentido e não compreendia o significado das fórmulas, das tabelas e dos algoritmos descontextualizados. Resultado: não fui aprovada nos exames.

A ideia de estudar em um curso técnico não me agradava; ter sido reprovada não representou um impacto negativo em mim e neste tempo a entrada no Magistério já me era cara. Observava as “normalistas”²¹, estagiando nas classes de Pré-escola que o ICEIA possuía e algo me seduzia em conduzir uma turma. Além disso, ao ter sido reprovada na Escola Técnica, a única possibilidade que me restava era a de dar continuidade aos estudos na instituição em que já estudava. Lá era oferecido o Magistério, curso em que ingressei.

Diante do ideário sócio-educacional, comungado por família e escola, no contexto da época, o que se podia esperar de uma menina nascida no final da década de 1970, em um bairro popular de Salvador? Que ela terminasse os estudos? Que se “formasse”? Que tivesse profissão? Ingressar no Magistério não foi um sonho de infância, assim como também não era o ingresso na Escola Técnica, mas a reprovação nos exames seletivos, levou-me a ter como condição a docência.

Da infância à primeira etapa da adolescência, alguns marcos se mostraram presentes. O caráter formativo da escola parecia restrito a ideia de sobrevivência e de ascensão social; a educação era compreendida como uma espécie de passaporte para a empregabilidade. Família e escola comungavam dos mesmos ideais e os valores

²¹ O termo normalista refere-se às estudantes do Magistério. Apesar de, na época, o curso de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau, ser o Magistério de 2º grau, o termo normalista advindo do curso Normal permanecia no imaginário das pessoas, inclusive, no meu.

formativos eram imbuídos pela concepção de luta por possibilidades igualitárias de acesso aos diferentes espaços sociais. A formação era compreendida como percurso definido a priori e as subjetividades relegadas pela condição da empregabilidade, não se percebia que “o futuro de um organismo, nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 1998, p. 29).

A minha meninice não foi muito reportada ao ideário de cursar o Magistério, mas, neste exercício de busca de compreensão de algumas opacidades, pude revelar a mim mesma como, ainda menina, andava atenta à realidade que traçava em meu percurso de vida no mote escolar. A docência, observada e vivida pelo viés de estudante, constituía o repertório de minha formação identitária e o ingresso no Magistério trouxe novas searas formativas.

2.2 Professora por condição e educadora por opção: aspectos da formação na escolha profissional

A gente não ensina aquilo que sabe,
A gente não ensina aquilo que quer,
A gente ensina aquilo que é!

Jacques Jaurés

O Magistério teve duração de três anos e no primeiro ano as matérias dedicavam-se à formação geral. Nos dois anos seguintes, estudávamos Filosofia, Sociologia, Psicologia e as Metodologias destinadas à educação. Em dois terços desse período, fiz estágios que não estavam necessariamente previstos no programa, mas eram oferecidos aos alunos como atividade “extracurricular”²². Lembro-me que esses me ajudaram na compreensão dos assuntos das aulas do curso de Magistério, pois eu podia trazer exemplos do que acontecia na sala em que lecionava, para ilustrar o

²² Tais atividades “extracurriculares” eram oferecidas às estudantes de Magistério, não necessariamente com o caráter de estágio que tem a preocupação formativa de exercício docente. O que ocorria, na verdade, e que perdura até hoje, era a necessidade de suprir as carências do número de profissionais que atuam nas redes públicas de Ensino Estadual e Municipal. Então as estudantes estagiavam, assumindo sozinhas as classes que lhes eram destinadas.

assunto discutido. Por outro lado, as aulas, também, me faziam compreender o “porquê” e o “como” de muitos fatos do ofício de ser professora.

O primeiro estágio aconteceu no segundo ano do curso, quando eu estava com quatorze anos de idade, e, desse modo, assumi a primeira sala de aula. Trabalhei, durante um ano e meio, em uma pré-escola comunitária, ligada à Rede Estadual de Ensino, no bairro do Uruguai, nas proximidades da feira livre local. Trabalhar naquela realidade me remetia a minha própria condição de vida e alguns aspectos reflexivos despontavam na busca do entendimento daquelas situações. Questionava a aparência da escola, sua arquitetura, ao meu próprio estado de estagiária-professora, tão jovem, iniciando minha vida profissional e já assumindo uma classe de crianças de 5 anos. As recordações, em relação às más condições de trabalho e à realidade vivida pelas crianças e pela comunidade, me mostram, hoje, que as aprendizagens daquela época, mesmo imbuídas do pensamento infanto-juvenil que possuía, se configuraram em experiências formativas que compõem minhas referências como educadora. Ainda sem uma consciência atenta de meu percurso formativo, me atualizava nas reflexões-ações-reflexões travadas e enquanto construía meus primeiros saberes já os (re)significava continuamente em minha prática de iniciante.

Algumas pesquisas²³ sobre a formação inicial de professores apontam para o distanciamento que os educadores sentem entre os estudos teóricos nas instituições de formação e o contexto real das escolas básicas. As professoras expõem que, ao se depararem com a realidade das escolas, se chocam e, é a partir dessa experiência que os percursos formativos se delineiam; muitas abraçam esse contexto como desafio e outras não dão continuidade pelo sofrimento das condições de trabalho ou por almejam outras propostas profissionais.

²³ Goodson (2008), Monteiro (2001), Pimenta (2001) e Tardif (2001, 2002) trazem pesquisas acerca dessa temática.

Para mim, esse primeiro contato com a docência foi uma espécie de pré-requisito que me deslocou de um universo de vivência no Magistério para uma posição reflexiva sobre minha condição de ser atuante naquele espaço. Comecei a pensar sobre a dialética do ato de aprender ensinando, sobre o quanto minha atuação mudava elementos daquele lugar enquanto me modificava, sobre a profissionalidade docente e sobre o ato político de ser educadora. As memórias desses tempos se configuraram na compreensão das opções feitas em meu percurso como educadora e me remeteram a entender como comecei a compreender a educação em seu caráter político de emancipação humana.

Desse modo, a escolha por cursar Pedagogia não foi por uma condição e sim por uma opção. A primeira experiência como docente havia me apanhado e me tomado, me tocado e me tornado educadora. Assim, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. A ampliação própria do contexto universitário dilatou a minha visão de ser e de mundo, contribuindo para a elaboração de questionamentos mais incisivos, de leituras mais intencionais e de estudos mais consistentes e autônomos.

No decorrer do curso de Pedagogia, mantive meus trabalhos em educação. Desse modo, levava para a sala de aula o que aprendia na Faculdade e, também, o inverso era feito, trazia para a Faculdade as dimensões do meu trabalho na escola. As reflexões giravam quer em torno das metodologias aplicadas e aprendentes, quer em torno da postura sócio-política a ser refletida, aprendida, imanada. Importante colocar que essas situações não aconteciam isoladas em momentos próprios destinados a reflexão e sim, se faziam em ato, em currículo, em formação. Para Edgar Morin (2000, p. 89), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Nesses exercícios, as complexidades das retroações que surgiam se configuraram em bricolagens de diferenciadas experiências que colaboraram para a construção de um repertório de atuação como estudante e como professora.

Na ocasião em que cursei Pedagogia, entre os anos de 1994 e 1998, as atividades sugeridas aos estudantes na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia²⁴, eram restritas às disciplinas oferecidas pelo curso. Salvo algumas aulas optativas, enumeradas a priori no organograma de matrícula, todas as outras alternativas de formação, eram pré-estabelecidas. Diante dessa condição, a ideia da complexidade parecia não permear o currículo; este demonstrava atender ao paradigma disciplinar, fragmentando, de algum modo, os conhecimentos e priorizando os conteúdos acadêmicos, em detrimento dos percursos e das experiências dos estudantes, assim como das possibilidades formativas que poderiam engendrar. O currículo da época apresentava, ainda, as matérias de fundamentação teórica distintamente das de caráter prático, fazendo com que as mesmas ocorressem isoladamente. Com esse modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002), propiciava-se uma dissociação entre teoria e prática, prevendo o estágio para acontecer, apenas, ao final do curso, proporcionando, assim, uma formação pedagógica inicial dicotomizada: primeiro a teoria e depois a prática. Estudávamos os conteúdos teóricos disciplinares e os estágios eram destinados à aplicação dos conceitos apreendidos²⁵, “[...] finalmente, quando a formação termina, começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.” (TARDIF, 2002, p. 242).

Como estudante tais questões eram motivos de inquietações e, nas conversas com algumas colegas, enquanto elas colocavam as ansiedades e angústias quanto à “chegada” da prática, eu analisava minha própria condição, como estudante-educadora. Assim, alguns questionamentos iniciais surgiram e me incitaram a compreendê-los: *todas seriam pedagogas ao final do curso; as experiências práticas fariam diferença na formação? Ao concluir a graduação, estaríamos formadas? Era o*

²⁴ Doravante UFBA.

²⁵ Logo após a minha conclusão, no ano de 1998, a Faculdade de Educação da UFBA, promoveu uma série de discussões sobre o curso de Pedagogia que resultaram em algumas reformulações curriculares.

término do curso de graduação em Pedagogia que garantiria nosso in/sucesso na atuação profissional? A formação é algo que pode ser determinado ou acontece em “continuum”? Recordo-me que já me considerava professora, mas pelo fato de não ter concluído o curso de graduação ainda não me autorizava a explicitar tal sentimento. Os questionamentos alimentavam um turbilhão de conflitos entre a atuação docente e a condição discente, conflitos de identidade, de formação.

Já tendo concluído a graduação, em 1999, fui aprovada em um concurso público para professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador e trabalhei, por três anos, como educadora em classes de alfabetização de jovens e adultos. Até então, minha esfera de trabalho tinha sido a Educação Infantil e esse novo caminho me apresentava outras perspectivas de atuação repletas de desafios, angústias e embates. As particularidades da Educação de Jovens e Adultos me fizeram estudar acerca dessa demanda da educação, do mesmo modo em que me fizeram voltar a refletir sobre minha formação: *O que se constitui formação se, ao concluir a graduação, não estamos prontos para atuar? Agora já estava “formada”, mas o que faltava para compreender as necessidades formativas daquele grupo educativo em especial? O que constitui um bom profissional? Seu conhecimento prático? Ou seu conhecimento teórico? Como se constrói o saber da prática? A experiência docente é fator essencial na formação do educador?*

Neste tempo, mais uma vez, me deparei com a compreensão de que a formação docente não se restringia a um curso de iniciação, ou seja, a graduação. Ao buscar estudar sobre as particularidades da Educação de Jovens e Adultos, traduzia meu percurso formativo em Pedagogia, na autonomia da busca pelo conhecimento. A formação não havia sido estanque, era processo, acontecia em *continuum*, tal atitude vertia a formação recebida na graduação, em formação continuada, auto/interformação. Aqui, retomo quem me acompanhou nos estudos a respeito da

EJA²⁶, o mestre Paulo Freire, que ao trazer os saberes necessários à docência, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) destaca que não existe docência sem discência e que formar-se professor é estar em constante atitude de pesquisa, com seus riscos e atualizações possíveis.

Essas reflexões me acompanharam e busquei cursar duas especializações em nível de pós-graduação *lato sensu*, na Universidade do Estado da Bahia; esses cursos tiveram como intento a relação entre teoria e prática na formação de professores. Intrigada com as questões da alfabetização, devido ao meu trabalho anterior com a Educação Infantil e na época com Jovens e Adultos, fiz o primeiro estudo a respeito da alfabetização, contudo o âmbito escolhido foi o da formação do educador alfabetizador ao longo da história brasileira. Parti de um levantamento das abordagens epistemológicas em alfabetização, para compreender as imbricações entre teoria e prática no processo formador de alfabetizadores (ALMEIDA, 2001).

Dessa primeira pesquisa, outras searas se mostraram presentes, inclusive as questões do campo do currículo na formação de educadores. Desse modo, encaminhei-me para a segunda especialização: Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão; nesse curso, o meu estudo dedicou-se a compreender a práxis como instrumento de formação de professores, enfatizando-se a importância da unidade entre teoria e prática durante esse processo (ALMEIDA, 2003).

Essas monografias me permitiram conhecer mais, ainda que parcialmente, a respeito de aspectos históricos e legais que transpassam a formação de professores brasileiros. Contudo, os estudos limitaram-se às dimensões histórica, política e técnica da formação de educadores e as premissas expostas versaram sobre a composição de currículos na perspectiva de práxis da Pedagogia Dialética, visando que alinhavassem prática e teoria. Os trabalhos estavam voltados para a formação inicial

²⁶ Educação de Jovens e Adultos.

do educador e não contemplavam diretamente as intervenções e invenções das práticas, nos *a-con-teceres*²⁷ da escola. A partir desse momento, comecei então a levantar questões no tocante às experiências dos educadores e seus saberes, envolvendo o meu próprio percurso formativo, assim como o de meus parceiros de profissão em suas trajetórias.

Em 2003, assumi como vice-diretora, a função de gerir, juntamente, com meus pares, uma unidade escolar municipal. Na ocasião, o vice-diretor era quem assumia o ofício do coordenador pedagógico e assim me reunia semanalmente com as professoras nas reuniões de A.C.²⁸. Esses encontros que, inicialmente, eram destinados ao planejamento das aulas, foram se configurando em um espaço de discussão e construção coletivas acerca da prática de ser professor, mas, nas entrelinhas, discutíamos sobre a existência de um ser entrelaçado: pessoa-professor. Eram expostas as angústias, os desejos, os conflitos, as expectativas, os medos, as vitórias, as dificuldades, os êxitos, as concepções de educação, de humano e de mundo... *a-con-tecia* uma miscelânea de narrativas e atos que, em muitos momentos, não se remetia a tradicional distinção entre pessoal e profissional. Os encontros de A.C. tornaram-se momentos de conversas produtivas, nos quais havia a oportunidade de nos conhecermos como gente e como professoras, de nos mostrarmos como pessoas e debatermos a nossa conduta e reflexões profissionais, sem, obrigatoriamente, ter a necessidade de uma parada ou de uma posição dicotômica para isso.

O grupo era misto; a maior parte das professoras possuía muito tempo de serviço e a formação inicial em nível médio, Magistério; a menor parte era de professoras, recém concursadas e com graduação em Pedagogia. Diante dessa condição, percebia

²⁷ O uso da expressão está com base nas aulas da Prof^a.Dr^a. Maria Inês Carvalho. Ela cunhou o termo “Pedagogia do *a-con-tecer*” (2008) inspirada em Johnson (2003), Prigogine (1996) e Serpa (1991) com o intento de mostrar o devir, a emergência e a imanência de possibilidades das atualizações formativas. *A-con-tecer* refere-se a um tecer conjunto e de forma aumentada.

²⁸ A.C., na Rede Municipal de Ensino de Salvador, significa atividade complementar. Essa atividade acontece semanalmente, com duração de 2h, e se destina ao planejamento das atividades pedagógicas.

conflitos velados e tensões que se estabeleciam no espaço: de um lado, as professoras “mais antigas” na rede utilizavam o argumento da experiência para fortalecer e justificar suas práticas. De outro, as “novas” professoras alegavam possuir o domínio teórico necessário para o sucesso da educação. Eu, entre elas, buscava compreender e aprender sobre/com as narrativas trazidas e as experiências de ambos os perfis de atuação. Nesse período, as questões que possuía desde as minhas primeiras experiências docentes e que se perduravam, sendo amadurecidas no meu percurso profissional, eclodiram: *O que era experiência? Ela pode ser cumulativa? A experiência é formativa? Como se configuram as relações entre o saber acadêmico e o saber prático? O saber da experiência das professoras que não possuíam a graduação não deveria ser validado por não terem o aporte teórico de um curso universitário? Por outro lado, é viável considerar a prática como um critério exclusivo de formação?*

A última década do século XX foi marcada por um intenso movimento de reformulação de políticas educacionais no Brasil. É a partir dos anos 1990 que ocorrem algumas (re)formulações legais na educação, incluindo-se aí a formação dos educadores. O destaque pode ser dado para a promulgação da LDBEN nº. 9394, de 1996, que, no seu artigo 87, versa sobre a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Com esta Lei, algumas diretrizes e referenciais foram criados²⁹, regulamentando práticas educativas no país, inclusive, quanto à formação de professores, e o ingresso no nível superior, tornou-se obrigatório. Foi somente no ano de 2002, que chegou para escola em que eu trabalhava a proposta de graduação para todos os professores que não possuíam nível superior. As professoras que não tinham a graduação inscreveram-se nos vestibulares oferecidos e aprovadas, deram início a um outro ciclo em suas vidas.

²⁹ Como exemplo, cito duas legislações que têm relevância no tema: Parecer CNE/CP nº. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº. 3/2006, publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006, publicada no DOU de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Que instituem as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Recordo-me que, para algumas, o acesso à faculdade significava muito mais que a formação profissional; para elas, se configurava como formação da vida.

Pude acompanhar de perto algumas proposições geradas pelo novo horizonte formativo de minhas colegas. Presenciei momentos de euforia, angústia, estresse, validação, conquistas, questionamentos, resistência, negação e auto-afirmação, enfim, uma gama de movimentos envoltos pelo conflito entre os anos de prática em sala de aula e as propostas impostas pela realidade sócio-política da época. Soube das interações entre as demandas externas sócio-políticas e as configurações internas de cada sujeito, na atualização de suas presenças enquanto ser-profissional da educação.

As reformas educativas com seus exames nacionais, assim como, com a passagem de metodologias de temporada e com as políticas públicas de formação de educadores desconsideram os saberes construídos na experiência docente e formam um rol de tensões, mas também abrem possibilidades; o posicionamento das docentes, diante dessa condição, era por mim observado e me remetia a mais reverberações. Ivor Goodson (2008) apresenta uma reflexão, com um viés político bastante interessante, sobre os embates da inovação com a tradição na escola, no sentido de que as histórias de vida dos educadores, principalmente, os mais antigos, não são levadas em conta pelas políticas curriculares impostas nesses espaços. O que vemos em relação às propostas formativas, assim como em relação às reformas políticas e curriculares, é que essas se limitam a impor na formação um caráter de aplicacionismo de conteúdos e técnicas; o rol experiencial de vida dos educadores, especialmente, dos professores em exercício, aparece, apenas, nas inferências intimistas dos sujeitos, todo o repertório de saberes é relegado à mudez, nunca posto em debate.

A possibilidade de ingresso no curso superior para as minhas colegas poderia provocar ampliações de sentido em seus *ethos*, nos seus saber-ser e saber-fazer

peçoais-profissionais, e com isso, algumas indagações me surgiram: *Como pode acontecer à formação em que o professor já possui um rol de saberes docentes adquiridos? Que relações são feitas entre a graduação e a sua classe regular? Como o educador percebe a sua experiência docente nessa experiência discente? Como ele compreende a (re)significação de sua prática diante dessa experiência?*

Naquele tempo, eu não possuía, ainda, um olhar mais ousado de uma aprendente³⁰ de pesquisadora, apenas, possuía um olhar atento e reflexivo, questionador e inquieto em busca da compreensão daquele processo que vivenciava. Em vários momentos de conversas sobre a graduação de minhas colegas, me reportava para aquela minha primeira experiência no Magistério, na qual comecei a vislumbrar meu percurso na educação. Muitas conversas giravam em torno do trabalho das docentes-discentes e um número relevante de pessoas com as quais eu dialogava acreditavam que, após o curso superior, elas se tornariam melhores professoras³¹; eu indagava essa proposição e acreditava que, em um processo formativo, as coisas não poderiam ser tão simplórias. Ainda não tinha a clareza, mas ali já questionava sobre as experiências formativas singulares de cada educadora.

Busquei, então, me aproximar novamente da Universidade na intenção de construir meios para a compreensão daquela realidade. Fiz a inscrição como aluna especial na disciplina “Currículo e formação de professores”, ministrada, na época, pelas professoras Maria Inêz Carvalho e Maria Roseli de Sá. Esse período se configurou em mais uma experiência formativa de meu percurso de vida, pois, nesses encontros, pude desvelar um arcabouço extenso de questionamentos aparados pelas leituras de Nietzsche e Larrosa e foi despertado em mim um intenso desejo de pesquisar. Sentia-me em efervescência e passei a narrar as aulas em linguagem escrita, a problematizar

³⁰ Uso o termo aprendente na perspectiva de Josso (2002). Difere de aprendiz e quer enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

³¹ Aqui ainda vale uma reflexão: Que critérios poderiam denotar os valores para o termo “melhores professoras” em tais ideias?

minhas próprias questões, parece que, naquele momento, houve uma suspensão para saborear o que vivia, um gesto que me solicitou,

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 25-26).

O desejo de realizar um estudo mais aprofundado e com maior rigor surgiu dessa experiência formativa na Universidade, pois algumas opacidades próprias das vivências cotidianas puderam ser colocadas em pauta e se configuraram em um problema de pesquisa. Aconteceu, então, uma atualização e dela surgia uma aprendente de pesquisadora, por opção. Foi assim que pleiteei o ingresso no Mestrado em Educação e me encontrei em mais um processo de efervescência formativa: a pesquisa em que agora, vos apresento os resultados.

2.3 A compreensão de sentidos no distanciamento e no deslocamento de voltar-se para si

Não é a toa que se diz que a vida de cada pessoa dá um livro, um romance, por ser história de começo, meio e eternidade.

Assis Ângelo

Esta aventura de conhecer a si mesmo, todo ser a vive. É ela que dá sabor, sentido e luz à vida.

Charles Juliet

A escrita de si poderia demonstrar ser uma atividade didática e simples se fosse compreendida, apenas, pela perspectiva da descrição. Todavia, se as recordações

trouxerem elementos para além do ato de descrever passam a configurar-se em um exercício exaustivo de reinvenção das experiências e de compreensão das mesmas pela narrativa. Assim, a narrativa escrita de si extrapola a condição descritiva simplória e transforma-se em uma experiência, revestindo-se com um caráter de *autopoiésis*³², em torno de uma perspectiva ético-epistemológica. Como assevera Josso (2002, p.40) “A construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades e de registros³³”. A aprendizagem proveniente das narrativas ocorre durante “a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida, identidade [...] ou missão de vida” (GOODSON, 2008, p. 152).

Conceber as narrativas como experiências formadoras envolvem a compreensão do processo formativo como um *continuum* de reflexões de si no mundo e de si com o outro, ou seja, de compreensão do sujeito no tocante à sua história de vida, envolvendo as dimensões éticas, políticas, culturais, sociais, psicoafetivas e demais referências que o sujeito tenha elegido em sua formação. Desse modo, o exercício da memória, na elaboração de relatos autobiográficos, configura-se em estratégia formativa e a memória passa então a exercer ação preponderante nesse processo. A compreensão das experiências das histórias de vida como estratégia formativa alimenta a ideia de que somos o que fomos nos constituindo em nossas experiências no passado. Desse modo, partindo das nossas próprias narrativas, se torna possível compreender o presente. É nesse sentido que Josso (2002) entende as estratégias autobiográficas como *biografias educativas*, pois nos permitem refletir sobre o passado, para colaborar com conjecturas presentes ou futuras.

³² Utilizo a expressão em alusão ao uso do termo em Josso (2002). Autopoiésis significa produzir “a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

³³ Josso (2002) aborda a composição plural dos registros formativos de cada sujeito no mundo. Para ela são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico.

Elizeu Souza (2004, p. 206) entende que a memória tem uma dimensão temporal, pois é escrita num tempo que permite deslocamento sobre as experiências e afirma: “Tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2004, p. 206). Ele traz Thompson (1998), no seu texto *A Memória e o Eu*, para assegurar que: “a recordação da própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade” (p. 208). Dessa maneira, recorrer à memória remete a (re)significação das experiências para a compreensão de si, pois,

[...] o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória. (SOUZA, 2004, p. 215).

Para Tardif (2002), a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional, e constitui, ademais, o meio privilegiado para chegar a isso. Diante dessa condição, me disponibilizei, através dessa passagem, a realizar o exercício de mergulhar nas temporalidades vividas enquanto indivíduo coletivo³⁴, de me colocar imersa no fervilhar de um grande caldeirão de vivências e histórias, revisitadas pelo discurso sobre as referências que compõem o meu repertório de vida. Trouxe, aqui, os arquivos que foram inscritos em mim, pulsantes e latentes na reconstrução da consciência amorfa das reflexões e ações, dos exercícios de minha práxis pedagógica, práxis essa também de vida. Guiei minhas experiências de vida aliadas às (re)significações de meu saber-fazer profissional, na busca da compreensão do caminho eleito no meu percurso formativo, enquanto pesquisadora. Destaquei, na narrativa, as trajetórias trilhadas nos meandros da discência e da docência até me propor ao exercício deste estudo; tracei as recordações das experiências que me marcaram e me tocaram desde que a escola fez parte de meu cotidiano, ora como estudante, ora como profissional; trouxe a narrativa que me compõe na pesquisa que realizo. Usei, como nos diz Karen Worcman (2007),

³⁴ A grafia de “indivíduo coletivo” sem a separação das palavras foi proposital, visei a dar o sentido de inseparabilidade do ser; na pesquisa, entendo que, enquanto indivíduo, o ser é também coletivo.

o poder que a memória tem, para trazer, nesses relatos, a comunicação do que em mim toma forma e se reveste em formação. Trouxe a memória enredando as memórias de mim enquanto ser-sendo-no-mundo.

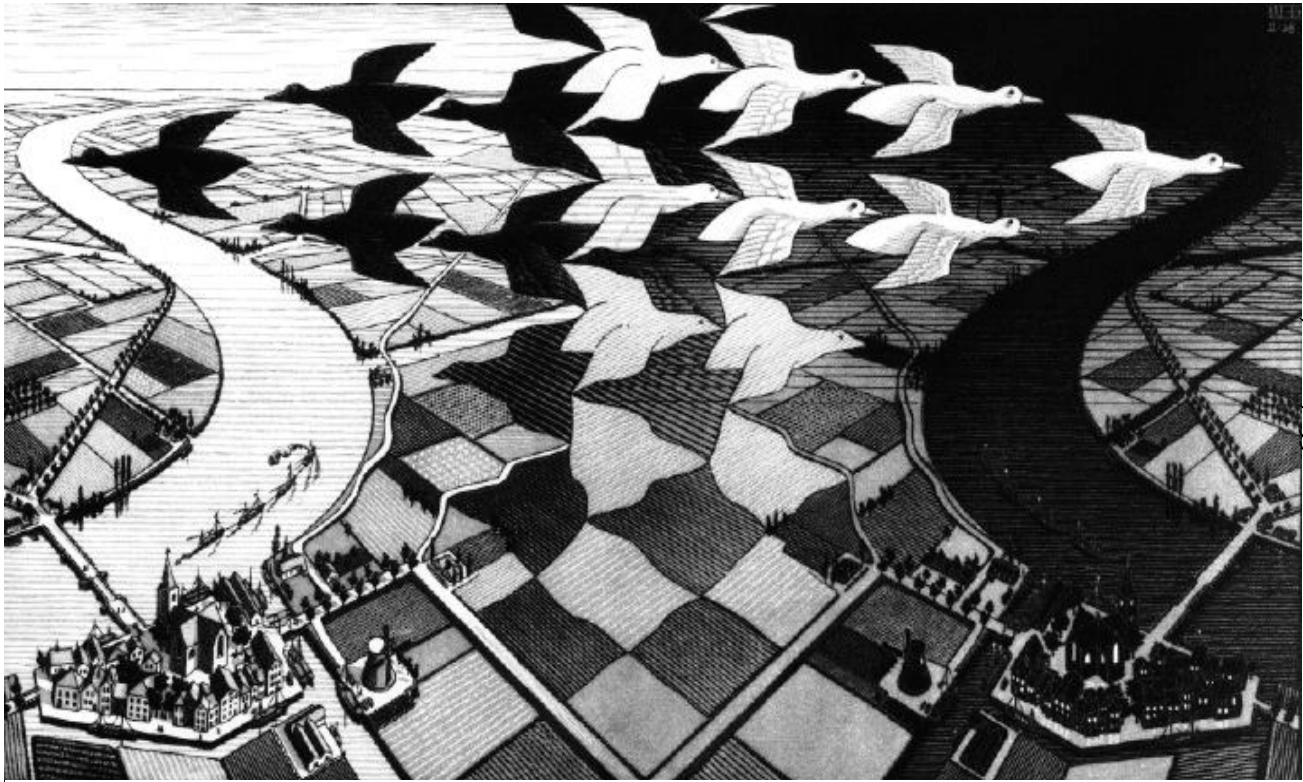
Escrever sobre si é desnudar-se diante da história que lhe compõe, é fazer um exercício que demanda rigor ético, no diálogo constante entre memória e ato. É preciso se disponibilizar para revisitas aos arquivos da memória, na busca das memórias configuradas em experiências formativas: imagens, diálogos, cheiros, gostos e pequenos filmes que são remontados, reinventados e (re)significados no ato da escrita. O exercício da narrativa de si comunica o que toma forma, (re)constrói as práticas, se configura em formação.

Narrar sobre a narrativa de mim exigiu um distanciamento da lembrança com fins de compreensão. Significou deslocar-me do processo de rememoração para busca do entendimento das atualizações das experiências formadoras. Com esse exercício, pude compreender alguns comportamentos que se configuraram em minha práxis, pude me ver em um rol de emoções e ampliações constantes, pude entender minhas angústias e apalpar as mudanças. Algumas ampliações se delinearam, contudo, muitas mudanças, ainda, estão submersas registradas onde, no momento, não sou capaz de compreender, mas como se fizeram em gerúndio, estarão presentes em minhas itinerâncias de vida, incluindo-se aí as acadêmicas e as profissionais.

Durante todo o caminho, aqui, narrado, os questionamentos e reflexões que alimentaram a necessidade de compreensão da formação do educador estavam voltados para o entendimento das relações entre experiência e formação. O pequeno trecho relatado da minha história mostra algumas das imbricações entre o meu ser pessoal-profissional, envolvendo as confusões, conflitos, estudos, aprendizagens, atualizações e (re)significações próprios do meu percurso formativo enquanto sujeito da educação. Com esta escrita, narrei, também, a busca pela compreensão da formação do educador para além das dimensões disciplinares e técnicas,

demonstrando a intenção de romper com a ideia de uma formação determinista, confundida com escolarização e pautada na homogeneização dos seres, ou seja, busquei traçar meandros de compreensão da formação para além das concepções amplamente difundidas nas referências políticas e sócio-educacionais do país.

Todo esse movimento narrativo de imersão em minha singularidade não esteve dissociado dos momentos históricos vividos pela sociedade em cada época de minha vida, ou seja, em vivência, eu influía e era influenciada pelas demandas e mudanças sociais de cada momento histórico, as demandas externas implicavam em minha formação ao mesmo tempo em que internamente eu traduzia esse escopo em minhas itinerâncias. Nesse exercício de compreensão, o aporte político instituinte da formação dos educadores esteve a todo tempo apontando as dimensões, limites e possibilidades formativas. Os meandros das políticas educacionais demonstrados através das reformas e da legislação da formação de professores na história da educação no Brasil, é também, uma referência importante no surgimento deste trabalho.



Dia e noite, Escher, 1938.

Imagem disponível em: <http://www.mcescher.com/>

III – SOBRE OS REGISTROS SÓCIO-POLÍTICOS E A EXPERIÊNCIA DOCENTE: Formação de professores e legislação nacional

Para se analisar o social e o político é necessário entender, antes o pessoal e o biográfico.

Ivor Goodson

A dimensão política, em sua esfera legislativa, se imprime neste trabalho com um caráter fatídico. Sem a mudança legal da formação dos educadores, na constituição de diretrizes e na determinação sobre a escolaridade destes profissionais, não teria existido o movimento que desencadeou a problematização aqui refletida. Do mesmo modo, tal movimento também surgiu de minhas inquietações reflexivas acerca das itinerâncias de educadores em seus percursos, diante dessa realidade. Assim, é relevante colocar que, para a compreensão da formação dos sujeitos, no âmbito deste estudo, se faz importante tratar das duas searas indistintamente, ou seja, conceber o movimento dialético que está proposto na implicação das políticas públicas de formação de professores na vida de cada sujeito, assim como, a retroalimentação das próprias políticas, de acordo com as demandas postas pela classe docente.

Como ressalta Roberto Sidnei Macedo nas suas preleções em sala de aula, investigar a formação do professor no âmbito da compreensão dos sujeitos em suas singularidades, não limita a pesquisa a uma compreensão solipsista da formação do ser. O que se propõe, nesta pesquisa, é estudar essa dimensão em uma abordagem *autopoiética*, focando as experiências e histórias de vida dos atores competentes e sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2002), sem desprezar as proposições sociais e políticas da formação do educador no Brasil, mais especificamente, na Bahia, em Salvador. Tendo em vista que o transcorrer dos encaminhamentos legais das políticas públicas de formação de professores interferem diretamente nessas realidades e trazem ressonâncias basilares nos percursos formativos, se tornando, portanto, referências na composição desses processos, se faz necessária uma reflexão acerca das proposições externas e internas na/da formação de educadores em nosso país.

3.1 Percursos formativos e inferências externas: registro das políticas públicas de/na formação de professores

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Maurice Tardif

Ao compreender o ser humano como coletivo em sua existência e ao buscar os contextos de sua inserção social para as reflexões sobre sua formação, percebo que não é possível desalinhar as múltiplas referências e dispositivos sociais que se atrelam à suas escolhas e demandas formativas. O conhecimento de si, proposto pela abordagem das narrativas de vida, não independe da realidade de vivência social dos sujeitos. Para Josso (2002), o conhecimento de si está envolto com as transações e as imbricações complexas entre os registros psicológicos, psicossociológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos que nos ocorrem em nossa existência. A formação, concebida por essa perspectiva, “procura, pois envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, [...] para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura” (JOSSO, 2002, p. 59).

Desse modo, a busca de sentido na narrativa de formação indica que nenhum mergulho feito para a compreensão das itinerâncias e errâncias dos percursos formativos está alheio aos registros sociais, culturais, políticos e econômicos das temporalidades em vivência de cada sujeito. Portanto, as políticas de escolarização e de formação de professores se configuram em uma referência externa que pode abalzar os percursos das vivências e produzir repercussões nas escolhas, passagens e atos de cada formação.

Fazendo um caminho diferenciado, o da compreensão das relações entre essas vertentes externas (currículo e políticas) e a formação, Goodson (2008, p. 18) aponta que: “a tarefa é tentar compreender não só os movimentos sociais de reformas mais amplos, mas também sua incorporação e seu engaste em biografias pessoais”. É importante buscar um equilíbrio entre as referências externas e internas no processo formativo, ou seja, a busca pela compreensão das singularidades em seus processos de formação não pode descartar os contextos sociais e legais de uma formação proposta pelas demandas políticas da sociedade. Por outro lado, a compreensão das escolhas e dos posicionamentos dos educadores em seus processos formativos, também, pode apontar possibilidades de análise dos dispositivos legais de formação impostos pelos órgãos públicos de regulação da educação nacional.

No contexto deste trabalho, essas reflexões mostram-se bem aparentes. Uma influência externa, mais precisamente uma legislação, conduziu diversos educadores para uma nova etapa formativa em seus percursos. A partir da LDBEN nº. 9394/96, educadores que não possuíam nível superior foram encaminhados para essa possibilidade. A base regulatória da Lei exigiu um outro nível de escolaridade para os professores das séries iniciais e uma demanda formativa se instituiu em diversos municípios do país. As marcas das políticas de escolarização de formação docente, principalmente para professores do Ensino Fundamental, séries iniciais, são latentes e muito podem colaborar na compreensão de elementos trazidos nas narrativas dos percursos formativos desses docentes.

Tais traços se colocam e se deslocam constantemente na compreensão da formação e trazem a possibilidade de repensar a busca intencional do equilíbrio entre os elementos externos e internos na construção das singularidades e na mudança dos paradigmas e da qualidade da educação atual. Como assegura Goodson (2008, p. 57), “a menos que esse novo equilíbrio seja obtido, as forças de mudança não serão nem humanizadas nem reanimadas. ‘Mudança’ irá significar uma forma de reação política simbólica sem o compromisso ou a ‘propriedade’ interna”. Com a finalidade de

contextualizar essas demandas no âmbito do trabalho e focar as bases regulatórias legislativas em suas inferências na formação de educadores de crianças, trago a seguir, um breve histórico da formação dos professores, das séries iniciais, no Brasil.

3.2 Histórico da formação de professores no Brasil: Bases legais

A história da formação dos educadores das séries iniciais no Brasil revela limites e contradições em seu contexto sócio-político. Alguns estudos³⁵ sobre essa temática demonstram que as diferentes e contínuas reformas educacionais de cada época comungavam com uma percepção de formação como meta, seguindo a um modelo disciplinar e/ou aplicacionista em uma perspectiva dicotômica; a preparação para o magistério esteve sempre voltada, ora para a dimensão teórica, seguindo a um modelo cultural-cognitivo, ora para a ênfase na prática, seguindo a um modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2006). Além disso, quanto ao acesso ao nível superior, a formação dos professores de crianças “demonstrou uma trajetória tortuosa e lenta sendo definida de forma ambígua e contraditória na LDBEN nº. 9394/96.” (SILVA, 2007, p. 273).

Segundo Jussara Macedo (2003), as primeiras tentativas de formação docente para o ensino primário aparecem, em 1830, quando se criou a primeira Escola Normal Brasileira, fundada em Niterói, Rio de Janeiro. Nessa época, a Escola Normal não contava com leis ou regimentos próprios que determinassem critérios para a escolha de professores capacitados para o ensino, pois a única exigência legal era que “os candidatos possuíssem boa saúde física e mental, além de que fossem de boa conduta” (GATTI apud OLIVEIRA, 1994, p.18.). Dessa forma, percebe-se que a formação exigida ao professor no período imperial, referiu-se, apenas, a circunspeção

³⁵ Lelis (1993), Oliveira (1994), Pereira e Teixeira (1999), Pimenta (1995), Reis Filho (1981) e Souza (2007).

da saúde e da moral do indivíduo, não existindo, portanto, qualquer menção a preparação pedagógica ou ao nível de escolaridade.

Na República até a década de 1930, as legislações que vigoraram estabeleciam a formação do professor através da transmissão de uma cultura geral. As disciplinas que faziam parte do currículo evidenciavam as questões teóricas dissolvendo os princípios pedagógicos. Nesse período, “o ensino revelou uma tendência a enfatizar a formação teórica, sem a preocupação de articulá-la à prática educacional, ou melhor, de fornecer ao futuro professor instrumentos para a intervenção na realidade concreta, no caso da escola primária” (LELIS, 1993, p. 42).

Com o Movimento da Escola Nova, a partir de 1932, o eixo de atenção voltou-se para o método e para o aluno. As questões relativas ao processo ensino-aprendizagem passaram a ser o foco dos estudos nos centros de formação dos professores; a prática dependia da metodologia e da didática aplicada ao ensino, assim o trabalho docente se fazia com ênfase nas técnicas e pela repetição, “nesse contexto, esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos” (PIMENTA, 1995, p.35).

Nesse período, o Movimento dos Pioneiros da Educação, organizado pela Associação Brasileira de Educação, fez a primeira indicação sobre a elevação da formação dos professores para o nível superior. De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932,

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas à universidade³⁶.

³⁶ Vide referências.

O Movimento dos Pioneiros não logrou êxito em relação a essa indicação e as próximas alterações no regime de ensino, relacionadas à formação de professores, só ocorreram, na década de 1960, com a promulgação da LDBN nº. 4024/61. Tal legislação não trouxe contribuições quanto à qualidade da formação do professor primário; proferiu, apenas, acerca da criação de um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia.

Na década de 1960, o Brasil passou por um período de efervescência política liderado pelos militares – com o Golpe Militar de 1964. Assim, com a finalidade de reproduzir, na escola, os valores políticos do golpe, mais reformas educacionais foram elaboradas, inclusive, a Reforma Universitária, em 1968, que possibilitou aos cursos de Pedagogia oferecerem as habilitações Inspeção Educacional, Administração, Orientação e Supervisão Escolar e Magistério. Porém, em 1969, a divisão entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia acabou e as instituições foram obrigadas a formar, no mesmo curso, os professores, que iriam lecionar nas Escolas Normais, e, os "especialistas", como supervisores e inspetores. Nesse tempo ainda não havia sido instituída a formação de professores primários em nível superior.

A partir da década de 1970, devido à intensa necessidade de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ocorreu a obrigatoriedade da ampliação de oferta na formação de professores, contudo, nenhuma intervenção mais contundente foi feita em relação à sua qualidade. A Lei nº. 5692/71 manteve os moldes da LDBEN de 1961 e tratava da formação dos educadores com caráter progressivo de instrução, diferenciando os níveis de formação aos ajustes das diferenças culturais de cada região do país. A Escola Normal passou a se chamar Magistério e os que a cursavam mantiveram o direito de lecionar da 1ª à 4ª série. De acordo com Pimenta (1995, p. 57):

A Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As

pesquisas realizadas após alguns anos de implementação dessa Lei não apontam nenhum avanço na formação de professores.

Apesar do curso de formação de professores primários já possuir um caráter de profissionalidade, por ser ministrado como terminal, a reforma realizada com a Lei nº. 5.692/71 obrigou tal modalidade a se compor como uma habilitação profissional de 2º grau. Isso “contribuiu para descaracterizar as escolas normais e os institutos de educação enquanto instituições formadoras” (NUNES, 2007, p. 128) e colaborou como um dos fatores determinantes para a queda da qualidade da formação oferecida, na medida em que privilegiou, apenas, a instrumentalização do professor. Para Oliveira (1994, p. 25), o fato de o Magistério se revestir de caráter profissionalizante representou uma desvalorização profissional, uma vez que,

[...] o caráter terminal do curso de Magistério atendia a um objetivo maior; seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público. Devido a esta expansão descontrolada tem-se em seguida uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que visava não à qualidade, mas sim a quantidade.

O contexto tirano da ditadura militar usou a Lei nº. 5692/71 como um instrumento de opressão, para a reorganização da sociedade civil e manutenção da ordem, “[...] especialmente no que se refere à necessidade de refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior” (PIMENTA, 1995, p. 56). Destarte, foram malogrados os movimentos de retomada da especificidade do Ensino Normal, assim como os projetos que cogitavam as universidades como espaço de formação dos professores de 1ª a 4ª séries. Portanto, a formação inicial dos educadores manteve-se sendo oferecida no 2º grau e os cursos de Pedagogia destinavam-se a formação dos técnicos da educação, orientadores, supervisores, administradores e professores para o Magistério.

Com a efervescência política do fim do regime militar, nos anos de 1980, surgem debates a respeito da condição formativa docente em nosso país. Nesse período,

nasceram dois movimentos marcantes no âmbito da formação de professores: o de revitalização do Ensino Normal e o de reformulação dos cursos de Pedagogia. Apesar das resistências, embates e questionamentos quanto à formação do professor, as mudanças na política educacional brasileira mantiveram o rumo tomado pelos anos anteriores. Algumas mudanças significativas aconteceram, apenas, após a promulgação da Constituição do país, em 1988, considerando que foram assegurados alguns direitos do docente, no que se refere às condições de trabalho e à formação inicial e continuada.

Ademais, começam a surgir, nessa mesma época, internacionalmente, discussões sistematizadas acerca do trabalho do educador, da necessidade de ampliar a pesquisa no âmbito da atuação desse profissional e de elencar um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, ou seja, saberes docentes. No Brasil, é a partir dos anos 1990 que essas discussões se intensificam e que ocorrem algumas (re)formulações legais na educação, incluindo-se aí a formação dos educadores. Como ressalta Oliveira (2007, p. 98), “Nos anos de 1980 e 1990 o Brasil assistiu a importantes movimentos de disputa por distintos projetos educativos que trouxeram à tona a discussão sobre diferentes concepções de sociedade” e que resultaram na promulgação da LDBEN nº. 9394, de 1996.

Tal legislação, no seu Artigo 62³⁷, aponta oficialmente pela primeira vez no país a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Após essa determinação, muitos movimentos foram feitos nas esferas municipais³⁸ para a adequação à Lei; contudo, muitas cidades brasileiras, mesmo após a tida como década da educação (1996-2007), ainda, não conseguiram promover a formação em nível superior para os professores de sua

³⁷ LDB, 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.

³⁸ A LDBEN nº. 9394 deixa a cargos dos municípios a responsabilidade da educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

competência. Para reafirmar a obrigatoriedade do Ensino Superior na formação de professores, foi publicado, em janeiro de 2009, o Decreto nº. 6.755³⁹.

Dados do INEP⁴⁰ (2002) referentes à qualificação dos professores demonstram esta realidade ao apontar que, na Educação Infantil, dos docentes que atuavam em creches, apenas 12,72% possuíam nível superior completo; já nas classes de pré-escola, esse índice subia para 24,69%. Contudo, a queda do número de professores com nível superior completo, nas classes de alfabetização, era considerável, sendo que, apenas, 9,8% apresentavam uma graduação. Em relação às séries iniciais do Ensino Fundamental, o percentual ficava em torno de 27,11% (INEP, 2002). Se fizermos um breve comparativo dos dados numéricos de 2002 com os dados de 2007⁴¹, podemos afirmar que houve uma diminuição sensível do número de professores sem nível superior, principalmente, nas séries iniciais. Na Educação Infantil (creche e pré-escola) registra-se, atualmente, que mais de 80% dos professores têm a formação estabelecida pela LDBEN nº 9394/96 para atuar nessa etapa. Dos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cerca de 87% apresenta formação adequada para o exercício do magistério (INEP, 2007). Entretanto, ainda, há a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30% a depender da região do país (INEP, 2007).

Na Bahia, o movimento para reorganização do nível de escolaridade docente se iniciou no ano 2003 e apresenta uma indicação crescente. Dados oficiais apontam que 68,6% dos professores do Ensino Fundamental eram qualificados em nível médio, Magistério, e que, apenas, 15% tinham formação em licenciatura plena de nível superior, como é previsto pela LDBEN nº. 9.394/96. A rede municipal de Salvador, nesta época, contava

³⁹ Decreto nº. 6.755. Institui a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica. D.O.U. 20/01/09.

⁴⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁴¹ Último estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, feito pelo INEP.

com 75,9% dos docentes do Ensino Fundamental (Educação Infantil e séries iniciais) com formação em Magistério de nível médio. Em relação ao número de professores que possuíam licenciatura plena em nível superior, a rede municipal desta cidade apresentava o parco índice de 6,8%. (BAHIA/SEI, 2001).

Atualmente, a rede municipal de ensino de Salvador, mudou consideravelmente os seus índices em relação a escolaridade docente; do total aproximado de 5.863 professores no Ensino Fundamental, 5.452 possuem nível superior, sendo que desses 1.288 são pós-graduados. Restam apenas 411 professores da rede sem formação em nível superior, ou seja, apenas 7% dos educadores do quadro da SMEC não são graduados⁴².

Nesse breve panorama histórico, pode ser observado que, com a finalidade de moldar os sujeitos aos objetivos e às necessidades da sociedade em seus momentos históricos, as reformas legais da formação de professores tendenciaram às demandas formativas para o viés sócio-econômico de cada época. Anteriormente à primeira LDBEN do Brasil, em 1961, não havia um direcionamento legal e pedagógico quanto à qualidade da formação dos professores primários. Nos anos de 1960, houve uma valorização quase exclusiva do saber teórico conteudista que o professor tinha a respeito das disciplinas. Já na década de 1970, a valorização dos aspectos metodológicos relacionados à didática se sobrepôs ao domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional foi dominado pela “dimensão ideológica da prática pedagógica e a idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduziu uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes” (NUNES, 2001, p. 29). Célia Maria Fernandes Nunes, em sua se Tese de Doutorado destaca, ainda, que até esse tempo:

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, seriam muito pouco valorizados e raramente

⁴² Dados do ano de 2009 informados pela Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar (CAGE) – SMEC.

problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber (NUNES, 2004, p. 34).

Desse modo, percebe-se que, na história da formação dos professores no Brasil, as disposições políticas e legais não atentaram para a dimensão do sujeito nas experiências de sua história de vida; esse âmbito formativo foi, portanto, sendo relegado e, até o início desse século, não havia sido contemplado na esfera formativa legal.

Com a LDBEN de 1996, surgiu uma outra esfera da formação de professores, além da inicial: a formação em exercício. É a partir dessa deliberação que surgiram os convênios entre universidades e prefeituras no intento de fornecerem cursos de nível superior para os professores. Dessa forma, um novo escopo formativo de educadores com anos de profissão se imprime no cenário de discussões acerca da formação docente e da qualidade da educação. Debates, pesquisas e legislações são firmadas, a fim de abarcar essa nova seara formativa, ou seja, contemplar a formação de professores com experiência e saberes docentes constituídos. A seguir, faço um breve levantamento das possibilidades de contemplação das experiências e saberes dos professores na esfera legal após 1996.

3.3 Experiências e saberes docentes: inferências legislativas na formação.

Toda a sociedade que pretende assegurar a liberdade aos homens deve começar por garantir-lhes a existência.

Léon Blum

Nessa breve exposição histórica, foi notado que a formação do educador, no Brasil, sempre, atendeu as perspectivas externas das demandas sócio-políticas. A formação

era entendida como um processo de fora para dentro do sujeito, com vistas à homogeneização de práticas e padronização de perfis profissionais. Desse modo, o caráter teórico, técnico ou estritamente prático, enfocados nos cursos de formação de professores, servia para treinar o educador nas atividades do ensino. Embora se referindo a outro contexto sócio-histórico, o que Tardif (2002, p. 23) destaca pode colaborar para a compreensão dessa situação:

Até agora a formação para o Magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia [...].

A concepção de formação de professores na esfera política mostra-se voltada para a dimensão disciplinar e técnica, não validando os percursos formativos de cada sujeito como ser-sendo-no-mundo. Essa realidade é determinada por reformas educacionais baseadas em padrões profissionais para atender as exigências de mercado e dos bancos financiadores internacionais. E como destaca Goodson (2008, p. 114):

A reforma baseada em padrões, portanto, é um instrumento grosseiro, não só porque é padronizado, e, não elaborado especialmente de acordo com a parte pessoal e emocional do ensino, não estando afinado para escutar as missões e compromissos de toda uma geração e que motivam os professores por toda uma vida.

A partir da década de 1990, intensifica-se a produção de pesquisas nacionais⁴³ e internacionais que apontam à necessidade da compreensão da formação como um processo que ocorre na vida do sujeito e, desse modo, a formação começa a ser percebida como um *continuum* que não termina com o fim da escolarização, seja no Magistério ou no curso de Pedagogia. As experiências formativas dos percursos da

⁴³ Algumas publicações que se dedicam a essa temática: Alves (2001), Delory-Momberger (2008), Freire (1996), Josso (2004), Nóvoa (1992), Sá (2005), Souza (2004) e Tardif (2000, 2002).

vida dos sujeitos, nas esferas pessoal e profissional, começam a ser entendidas como referências que compõem o saber-fazer e saber-ser do professor.

As últimas determinações legais quanto à formação dos educadores, mais precisamente a LDBEN nº. 9394/96 e o Decreto nº. 6.755/09, colaboram para o acesso de professores que atuam na Educação Básica ao Ensino Superior, principalmente, os do Ensino Fundamental, séries iniciais, que antes poderiam atuar na profissão, apenas, com o curso médio. Esse acesso acabou instituindo uma demanda formativa bem diferenciada da formação inicial nos cursos regulares de Pedagogia que é a formação de professores em exercício, que possuem experiências na profissão e um rol de saberes construídos em suas práticas de ensino-aprendizagem.

A LDBEN nº. 9394/96 no Art. 61 traz os fundamentos da formação de educadores e, em seus incisos I e II, toca na necessidade de associar as teorias e as práticas através de capacitações em serviço, assim como, refere-se ao aproveitamento da formação e das experiências anteriores dos educadores em outras instituições de ensino ou em outras atividades. No título VI, “A valorização dos profissionais da educação”, Art. 67, parágrafo único, também, mostra a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional.

Tal Lei me remeteu a ideia da consideração dos percursos formativos eleitos na história do educador. Ricci (2007) trata da possibilidade de contemplação da experiência profissional e da relevância da vivência do professor, como também de seu saber na formação, como um avanço da LDB:

Ao indicar a articulação entre teoria e prática, assim como as experiências do professor, a LDB parece ser expressão de uma concepção atualizada em relação à formação, na medida em que reconhece a prática e a experiência profissional do professor como espaços portadores de saberes (RICCI, 2007, p. 166).

No entanto, tal legislação apresenta uma linguagem ambígua, no corpo de seu texto. Ricci (2007) indica, ainda, o caráter dúbio da Lei, quando traz a possibilidade de formação por treinamento em serviço até o fim da Década da Educação:

Ao utilizar o termo 'treinamento', toda a importância atribuída ao saber fazer do professor, sua prática e suas experiências parecem sumir como num passe de mágica e dar lugar a uma concepção que elege, de um lado, os que sabem e de outro, os que precisam ser treinados. Mas a incoerência vai além, pois da palavra 'treinamento' vem acompanhada da expressão 'em serviço' que traz consigo a situação da sala de aula, o espaço de trabalho do professor (RICCI, 2007, pp. 166-167).

Um outro aspecto que gera certa duplicidade de concepções, no texto da Lei, é a utilização, no inciso II do Art. 61, do termo *aproveitar*, em relação às formações e experiências docentes anteriores. Tal termo me remeteu a pensar na possibilidade desse aproveitamento de “experiências anteriores” restringirem-se a utilização de títulos para compor certificações de ciclos fechados de formação.

Apesar da ambigüidade presente em todo texto da LDBEN de 1996 em relação à formação de professores, mais especificamente os das séries iniciais, posso afirmar que sua promulgação trouxe possibilidades importantes à seara formativa dos mesmos. Além da obrigatoriedade do curso superior, o fato de contemplar a experiência e a formação em serviço, no seu texto, denotou desdobramentos relevantes em decretos e portarias posteriores, como é o caso do Decreto nº. 6.755 de 2009.

Tal decreto trata dos Princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e no seu Art. 2º, faz alusão aos saberes e experiências docentes, através da formação continuada. Em seus incisos X e XI, demonstra a necessidade de articulação entre formação inicial e a formação continuada, sendo que esta última é vista como componente essencial da profissionalização dos educadores, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes à experiência docente.

Essa legislação abre espaço para a compreensão da formação enquanto processo contínuo, quando coloca a integração das demandas formativas no cotidiano da escola, considerando os saberes e experiências docentes, como campo de uma formação continuada. Entender a construção de saberes docentes, suas atualizações e o teor experiencial da formação pessoal/profissional dos sujeitos da educação é uma das possibilidades de práticas formativas que podem se definir diante desse panorama.

Nesse sentido, a partir da compreensão historicamente constituída acerca da formação de professores, no Brasil, quero lançar a possibilidade de pensarmos com um outro olhar sobre a formação de educadores, para problematizar a tendência à homogeneização do sujeito e de sua formação e, assim, provocar possíveis deslocamentos e rupturas que levem a possíveis (re)direcionamentos de (re)pensar o sujeito-professor. Concordando com Nóvoa (prefácio in JOSSO, 2002, p. 11), “[...] o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam”.

A participação da sociedade através do campo profissional docente, assim como da universidade é de suma importância para os debates postos sobre a formação do educador e a qualidade da educação no país. Nunes (2007) alerta que, apenas, as influências externas, sem a composição identitária docente, em suas regulações, não são suficientes para a melhoria da qualidade da educação:

A lei, o decreto ou qualquer imposição externa não mudam a escola, o professor ou o aluno, o que muda é uma atuação simultânea em vários níveis [...] fazendo uma aposta no debate sério sobre o trabalho do professor como produtor de conhecimento (NUNES, 2007, p 130).

O embate entre as demandas sociais e econômicas do país e as necessidades formativas dos educadores em suas existências precisa se delinear no escopo político e legal da formação do educador. Comungo com Fernando Hernández e Juana

Sancho (2007), quando afirmam que os docentes não aprendem em contextos de formação que os desautorizam, que não vinculam seu desenvolvimento profissional ao seu saber e a um projeto de melhoria. Os educadores necessitam expor seus posicionamentos sobre as suas auto/interformações profissionais aliando suas demandas às políticas públicas. Já estas precisam compor um espaço de contemplação e legitimação dos saberes e experiências docentes. O equilíbrio entre as demandas externas e internas de formação (GOODSON, 2008) provém de debates sérios envolvendo toda a esfera social.

O levantamento das demandas externas históricas para formação de educadores, abordado até esse momento, tratou de debater as concepções de formação impostas pelas demandas legais, ao longo de anos de docência, em nosso país. Além disso, promoveu uma reflexão acerca da influência dialética dessas inferências com as dimensões internas de cada sujeito. Com vistas a explicitar as concepções de suporte dessa investigação, trago a seguir as referências teóricas de análise, trato dos conceitos que alicerçaram as análises interpretativas da realidade investigada.



A Lua, Tarsila do Amaral, 1928.

Imagem disponível em: <http://www.tarsiladoamaral.com.br/>

IV – PARA COMPREENDER A COMPREENSÃO: Formação, saberes e experiências

A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim...

Castoriadis

Podemos dizer que vivenciamos um novo tempo. Tempo de quebras constantes de paradigmas, crise da ciência, globalização, inserção acelerada em variadas tecnologias, mudanças epistemológicas, discussões sobre a existência do projeto moderno e da pós-modernidade. Em concordância com Seixas (2006, p.13), é possível afirmar que: “a cada momento, nos deparamos com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que, intencionalmente ou não, acabam por potencializar a temporalidade contemporânea, onde coabitam modernidade e pós-modernidade”. Desse modo, em tempos de coexistências assumidas e de incertezas contínuas, penso ser salutar assumir uma postura multirreferencial para compreender a formação de educadores no prisma da complexidade. Afinal, como ressalta Sá (2004, p.19) “incorporar esses conceitos ou, mais que isso, esses modos de compreender e tratar a realidade a uma pesquisa significa romper com a forma fragmentária de tratar o conhecimento”.

A escolha pela complexidade se deu, portanto, devido ao questionamento feito sobre a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Essa opção se fez sob a forma de um embate com o paradigma iluminista, ainda, vigente na educação e que se reflete, amplamente, no universo sócio-político da formação de educadores no Brasil. Ademais, por se tratar da compreensão da formação pelas narrativas de experiências de professores em exercício, a própria natureza dessa investigação é complexa e reveste-se de um caráter multirreferencial.

Tais dimensões comportam, dessa forma, o rompimento com a ideia de formação pautada na simplista e homogênea condução de finalidades e fogem tanto ao pensamento redutor, que só vê as partes, quanto ao pensamento globalista, que só vê o todo. A complexidade atende as certezas e incertezas; contextualiza e reúne,

abarcando, também, as singularidades e opacidades do concreto (MORIN, 2000); a multirreferencialidade é um “hino contra o reducionismo” (BORBA, 1998, p. 13), na medida em que envolve uma leitura plural do mundo, a partir de diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos e heterogêneos.

De acordo com essas posições, a formação de educadores pode ser compreendida pelo âmbito subjetivo e dinâmico das teias construídas pelos sujeitos em seus percursos, envolvendo a mediação, a implicação, o imaginário, a escuta, o entendimento e a descrição por diferentes óticas e sistemas referenciais que interagem intersubjetivamente (FRÓES BURNHAM, 1998). A formação do educador, em uma abordagem complexa e multirreferencial, implica, portanto, em uma formação pensada enquanto processo que envolve as experiências acontecidas em percursos de cada ser-sendo-no-mundo.

Partindo desses paradigmas, este estudo versou a respeito da compreensão de três conceitos principais: o de saberes docentes, o de experiência e o de formação. Apesar dos conceitos estarem listados separadamente e em uma ordem, ressalto que, diante das perspectivas aqui expostas, tais conceitos não são compreendidos de forma distinta e hierárquica. Na práxis, são plasmados nas infinitudes que resultam no devir de ser e estar no mundo consigo e com o outro.

4.1 Formação

[...] a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque nesse campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se.

Antônio Nóvoa

A palavra *formação* origina-se do termo alemão *Bildung*. Embora *Bildung* proceda de forma, o termo *Bild* significa imagem e possui uma conotação relativa a modelo, a

reprodução e à cópia. Em concordância com o trajeto percorrido pela educação, baseado na concepção *taylorista/fordista* do conhecimento, pautados em alicerces iluministas e positivistas, comumente remetemos nossas representações sobre formação a uma meta e a um comando que deve ser executado em prol de uma homogeneização constante dos seres. Assim, as ideias de cópia e modelo coadunam com a disseminação da formação enquanto fechamento e uniformidade.

Portanto, como destaca Calloni, (2000, p.1-2):

A idéia de educação ou formação dos entes humanos tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou *ser humano* traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um 'fundamento' a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em 'metas' e 'fins' educacionais. Atingir, pois, o ideal humano de pessoa seria 'cumprir' os desafios propostos em relação aos fins da educação.

Morin (2008) assinala o equívoco da formação concebida como homogeneização dos seres e revela a potência emancipatória da ação formativa na educação, ao ressaltar que: "o termo 'formação', com suas conotações de modelagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito" (MORIN, 2008, pp.10-11).

Desse modo, pesquisas atuais buscam nutrir as teias dos processos formativos com outros fios... Fios mais flexíveis, contudo complexos e multirreferenciais, que possam tecer a formação fundada na experiência, nos "acontecimentos". E como salienta Calloni (2000, p. 12):

A este respeito à 'analítica existencial' desenvolvida por M.Heidegger em seu 'Ser e Tempo' nos interpela quando pretendemos pensar na idéia de um *fundamento* que pudesse validar o conjunto das realizações humanas, endereçando ao dualismo cartesiano uma crítica radical: a da subjetividade metafísica como intuição derradeira do ato do conhecimento. Heidegger busca superar a separação sujeito (*cogito*) e objeto (*res*) e aponta para a evidência do *ser-no-mundo* [...].

Larrosa (2005), interpretando Nietzsche, expõe ainda que:

[...] A Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou definitivamente, converte-se no que é (LARROSA, 2005, p.52).

Sobre essa temática, Sá (2005) fundamentando-se em estudiosos⁴⁴, demonstra que a formação pode ser entendida em diferentes sentidos. Quanto à percepção homogeneizadora, ela explica que os processos formativos não mais significam apenas o traçado prévio das trajetórias dos sujeitos ou o aperfeiçoamento de faculdades e de talentos, restringindo-se a resultados. A formação atualmente é também concebida em uma perspectiva de processo, vista como o percurso do ser-no-mundo, pautando-se na ideia de teia, cujos teceres das relações, possibilidades, erros, experiências, referências e atualizações são o próprio processo formativo. Para ela, “na errância do ser-no-mundo, opera-se o movimento de velamento e desvelamento do ser, mediante o qual cada pre-sença singular vai ‘formando’ sua compreensão de mundo e configurando, dessa forma, sua existência” (SÁ, 2005, p. 6).

A formação surge, portanto, concebida como processo, não como fim, mas como caminho eleito por cada sujeito, ocorrendo a partir dos saberes oriundos de seu percurso e de suas experiências e é, ainda, imbuída de subjetividades de cada ser-no-mundo, a-con-tecendo em um *continuum* de vivências na/da vida do mesmo e contemplando as finitudes infinitamente. E como assevera Sá (2004, p. 205):

A trama da formação é tecida na itinerância que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa, que segundo Larrosa [...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que estar por vir.

⁴⁴ Principalmente em Gadamer (e Hegel) (1999), Heidegger (1998) e Larrosa (e Nietzsche) (2002).

Dessa maneira, a formação é aqui compreendida como o caminho que acontece em um *continuum* de experiências e atualizações. Ela é entendida, como nos diz Nietzsche rememorado por Larrosa (2005, p. 52), na perspectiva do “tornar-se o que é” sendo-no-mundo; a formação é experiencial, pois desse modo possibilita o centramento do sujeito na globalidade da vida (SOUZA, 2004), ou seja, não condiz com a dicotomia pessoal-profissional, pois é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Diante deste paradigma a ideia de atualização emaranha-se com a de formação. Sá (2008) apoia-se em Gadamer (1999) para tecer uma crítica a formação entendida como imagem e modelo e trazer o continuum experiencial como possibilidade formativa, e expõe que:

As atualizações das possibilidades postas no/pelo mundo [...] são inerentes ao processo de compreensão/interpretação, que envolve, por sua vez, a articulação de referências disponibilizadas nesse mundo (SÁ, 2008, p. 248).

Assim, a formação é concebida como um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também, entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e de suas experiências no devir do ser-sendo-no-mundo.

4.2 Saberes docentes

O saber é uma posse sem propriedade.
É próprio e impróprio ao mesmo tempo.
Próprio porque não tem propriedade.
Impróprio porque já é antes de outro e de outra.
Giuseppe Ferraro

Como já explicitado, o foco nos saberes docentes e nos saberes experienciais tem ligação direta com as minhas próprias experiências em educação e com a história da

educação no Brasil. Na história da formação de professores em nosso país, a autoria de uma epistemologia da prática pelos docentes jamais foi considerada. Diante de um paradigma positivista, disciplinar, ora com foco na teoria, ora com foco na prática, as escolas de formação de educadores montavam seus currículos, atendendo a exigências legais, que, por sua vez, eram veículos da pressão econômica do país em cada período histórico. Os professores, principalmente das séries iniciais, devido ao veto de formação em nível superior, eram considerados apáticos em seu trabalho, percebidos apenas como executores, como instrumentos de transmissão de saberes produzidos por outros, meros condutores ou, ainda, como diria Roberto Macedo, parafraseando Garfinkel, *idiotas culturais*.

Até as últimas décadas do século XX, a formação era concebida, apenas, como meta estanque e escolarização. A “massa” de profissionais do ensino precisava alimentar o mercado e a condição docente era vista pelo prisma da classe trabalhista e pelas lutas contra a reprodução social. As discussões giravam em torno do tom proletário aliado à profissão e às condições necessárias a sua emancipação. Não se discutia a formação como *continuum*, que acontece nas histórias de vida de cada sujeito, traduzida em atualizações da esfera do ser-sendo-no-mundo. A partir dos anos de 1990, é que começam a apontar discussões a propósito da condição de autoria dos professores em sua prática e a existência de uma epistemologia própria do labor docente, constituída no âmbito da atuação no trabalho.

Como já citado, algumas pesquisas engrossam a literatura atual acerca da temática dos saberes docentes e indicam a necessidade de se considerar o profissional da educação como um sujeito em formação permanente que busca suas referências, também, nos saberes profissionais e experienciais construídos em suas vivências pessoais e no trabalho. O processo formativo “não se dá em um vazio histórico e social, mas sim através de sujeitos sociais e individuais complexos, determinados e determinantes (portanto instituintes), ao mesmo tempo” (BARBOSA, 1998, p. 76). Para Carvalho (1996, p.01), “[...] são os professores, de fato, sujeitos com uma história de

vida, uma visão própria de mundo, vítimas, enquanto determinados pelo contexto escolar e, dialeticamente, culpados, enquanto determinantes deste contexto”.

Diante dessa conjectura, entendo que o trabalho do educador demanda um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, porém esse elenco não deve se constituir, apenas, como atividade produtiva e sim como trabalho voltado para a prática social e para a auto/interformação. Conforme Pimenta (1999), a mobilização dos saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos educadores. Desse modo, a ação educativa deve ser a partida e a chegada da construção desses saberes.

Como afirma Tardiff (2000), o trabalho modifica o trabalhador, sua identidade e o próprio saber-trabalhar. O professor envolve-se em condição aprendente de forma constante na aquisição dos saberes para a realização de seu trabalho. O trabalho do docente encontra-se, portanto, marcado pelo contexto de atuação de sua prática e, nesse sentido, o professor, “como sujeito autopoietico, refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente” (CAMPOS, 2007, p. 22). Os saberes elaborados no cotidiano escolar são resultantes do trabalho docente, e vão além das relações com o conhecimento, são ampliados e atualizados, evocando outros saberes “preludes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais” (MOTA, 2005, p. 49) de cada sujeito.

Dessa maneira, compreendo que os saberes docentes não são saberes estanques, aprendidos em face de uma formação inicial e que se repetem durante anos na prática pedagógica dos educadores. São saberes dinâmicos que inter-atuam com os saberes de outros profissionais e que se refazem continuamente nas errâncias e itinerâncias de cada sujeito da/na educação. O saber do professor é, portanto, “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18).

Tardif (2002) observa, ainda, que os saberes docentes são integrados por diversos tipos de saberes como os “disciplinares, os curriculares, os profissionais e os da experiência”. E ainda são “personalizados e situados”, além de atenderem a uma dimensão *temporal*, pois são construídos nas histórias de vida dos sujeitos.

[...] são saberes que dizem muito de si, da sua subjetividade, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Saber que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência, de sua situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Para Cunha (2007), os saberes docentes são pluridimensionais, pois se inserem na multiplicidade própria do trabalho docente, na mobilização de diferentes teorias, metodologias e habilidades. “Dessa forma, ‘o saber profissional’ dos professores é constituído, não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também o saber-fazer e o saber da experiência” (CUNHA, 2007, p. 05).

A partir de uma crítica sobre as concepções que isolam os saberes docentes reduzindo-os a esfera psicológica, técnica ou puramente sociológica, Tardif (2002) faz uma espécie de taxionomia, na qual aborda as diversas fontes de construção desses conhecimentos, fazendo, assim, uma exaustiva análise das dimensões sociais, individuais e políticas dos saberes do educador. Ele afirma que: “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: 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 [...]”. (p.11) e ressalta que o saber “[...] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (p. 16).

Apesar de Tardif predispor uma categorização dos saberes, diferenciando-os em sua natureza, ele atenta para o âmbito experiencial do saber, dando um status de validação às histórias de vida pessoais dos sujeitos na composição formativa do

profissional. Traz os saberes da experiência como saberes que são construídos no cotidiano de trabalho do professor e passíveis de atualizações devido as suas relações com o outro, com seus alunos e com os demais atores da prática educacional e valida, ainda, a necessidade de (re)significação da concepção de formação que engendra as práticas formativas de educadores. Afirma, também, que: “o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levarmos em consideração os seus saberes cotidianos, permite renovar a nossa concepção, não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.” (TARDIF, 2002, p.23). A abordagem trazida por esse autor procura “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema” (TARDIF, 2002, p.16).

Célia Maria Nunes (2004), em sua Tese de Doutorado, aponta uma série de pesquisas acadêmicas que abordaram os saberes de educadores de diferentes áreas de ensino⁴⁵. Devido ao seu estudo trazer considerações importantes sobre o elo da formação e da construção dos saberes do educador, permito-se apresentar essa compilação na qual ela traz os pontos de partida e de chegada dos pesquisadores e expõe algumas alusões conclusivas:

1. Os professores constroem saberes ‘graças’ e apesar dos percalços encontrados em seus caminhos (CASTRO, 2000, p. 84, in: NUNES, 2004, p. 43).
2. Quanto maior for à experiência profissional reflexiva, mais situações pedagógicas ricas são criadas, mostrando a participação dos professores na construção de um saber agir que torna as suas salas de aula especiais. (QUEIROZ, 2000, p. 263, in: NUNES, 2004, p. 43).
3. As diferentes experiências que fazem parte do saber biográfico do professor vão elaborando ‘mosaicos personalizados’ que orientam as práticas sociais e pedagógicas (MORGADO, 2001, p. 44, in: NUNES, 2004, p. 44).
4. Os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam (MONTEIRO, 2002, p. 242, in: NUNES, 2004, p. 45).

⁴⁵ Borges (2002), Castro (2000), Monteiro (2002), Morgado (2001), Queiroz (2000) e Reis (2001).

5. Os saberes dos professores se inscrevem num movimento contínuo relativo, ao trabalho propriamente dito, às contingências de ensino, aos contextos escolares, às individualidades dos atores, aos campos disciplinares dos quais são provenientes e etc. (BORGES, 2002, p. 200, in: NUNES, 2004, p. 46).

Tais pesquisas sobre os saberes docentes apontam, portanto, uma convergência quanto à condição de autoria do professor sobre seu trabalho, demonstrando a atividade docente como eminentemente prático. Apostam na construção de saberes a partir dos arquivos inscritos nas memórias dos educadores, em sua inserção sócio-histórica e em seus contatos com a educação formal, tanto na situação de discente, quanto na condição docente. Os saberes docentes são compreendidos em uma realidade social materializada e ao mesmo tempo amorfa, pois são entendidos como os saberes de cada educador, situados em tempos-espacos de atuação, mas emaranhados em sua singularidade. Diante desse pilar, os saberes da experiência configuram-se como propulsores na práxis docente, pois convergem as interações pessoais e profissionais do professor na construção de sua identidade.

4.2.1 Os saberes das experiências

O papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes e saber fazer.

Bertrand Schwartz

Os saberes do educador se formam tramados com os vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, das relações familiares e da cultura. Tais saberes são situados nestas referências, assim como em tantas outras, e, assim, construídos nas experiências de vida dos professores, incluindo, desse modo, as suas demandas pessoais e profissionais. Em concordância com Souza (2004, p. 53):

[...] não há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese os saberes das experiências demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais.

As experiências da vida se configuram, portanto, como elementos pulsantes na construção dos saberes docentes e são um veículo preponderante de renovação das práticas e da atualização do saber-fazer e saber-ser de cada professor.

Como já explicitado anteriormente, Tardif (2002) classifica os saberes docentes em diferentes dimensões, mas resguarda um espaço legítimo para os saberes da experiência. Para ele, os saberes experienciais são estritamente práticos e formam “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação, nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 48-49). Já Pimenta (1999) apresenta uma conotação especial ao saber da experiência remetendo-se a duas esferas que o compõem: os saberes da experiência, enquanto aluno-futuro-professor e os saberes da experiência, produzidos já pela atividade docente do profissional. Questiono essas categorizações, na medida em que o professor, ao atuar, lida com todos esses dispositivos de maneira caleidoscópica; entendo que todos esses “tipos” de saberes advêm das traduções experienciais que o profissional constrói em seu percurso de vida. Tais saberes são construídos na práxis, envolvendo a compreensão das relações do ser-sendo-no-mundo com os registros exteriores – o contexto sócio-histórico, a cultura, as suas inserções acadêmicas, a prática profissional – e também, com as outras referências que ele elege em seu percurso. Dessa forma, os saberes são advindos da compreensão das experiências de vida, que levam a consciência atenta, ou seja, a uma postura situada na construção de uma epistemologia.

Apesar da categorização, aparentemente distintiva, entre os saberes docentes expostos por Tardif, entendo que o referido autor coloca na experiência um status de formatividade em relação ao saber do professor, quando afirma que: “Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário,

formados de todos os demais, mas ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54). Para ele, “a experiência de trabalho [...] é ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe, naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (ibid., p. 21). Expõe, ainda, o autor, que os saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (ibid., p. 39). Para Tardif, tais saberes se configuram desde antes a prática profissional e se delineiam nas primeiras relações dos sujeitos com a educação formal, em sua história de vida, e, se constituem numa dimensão temporal como “cultura docente em ação”. Ele coloca, também, que a experiência provoca um efeito de “retroalimentação” dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. O autor em questão ainda observa que a experiência:

[...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Cunha (2007) pondera sobre o confronto formativo que se dá na atualização dos saberes da experiência. Para ele, “há um processo coletivo de troca de experiências entre pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, construam seus saberes necessários ao ensino” (CUNHA, 2007, p. 07). A atualização dos saberes se dá, portanto, pelo embate das experiências, ou seja, pela (re)significação dos repertórios através do “confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Os saberes experienciais são, por conseguinte, saberes compostos por diversas fontes e múltiplas referências; são saberes que não podem ser “encapsulados” ou “engarrafados”, pois são singulares e únicos (NUNES, 2004, p. 142); os saberes da experiência são oriundos da vida do professor na sua atuação no trabalho e no

conhecimento de seu meio; são saberes compostos por múltiplas referências que são eleitas nas experiências do sujeito com o outro e, também, nos seus processos de autoconhecimento; são, assim, originários das histórias de vida dos educadores.

Larrosa (2002) coloca que o saber da experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética, provenientes do saber e da práxis dos sujeitos. Para ele, esse saber é distinto do saber científico e do saber da informação, assim como se diferencia de uma práxis limitada pela técnica e pelo trabalho. Para o autor, o saber da experiência se dá na mediação entre o conhecimento e a vida humana; é um saber de existência. Como expõe Larrosa (2002, p. 27):

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Os saberes das experiências são, portanto, saberes polilógicos que traduzem as inferências da história de vida dos sujeitos, em suas dimensões pessoais, em suas relações com a educação formal, em sua personalidade e em sua formação profissional. Eles se entalham como um repertório de atuação do educador e traduzem as experiências formativas do *ethos* do sujeito em ação, ou seja, em práxis. Assim sendo, se atualizam a partir das múltiplas referências que se enviesam no percurso formativo do ser e refletem, desse modo, as atualizações de existências singulares.

O saber da experiência requer um pensamento complexo; são aqui concebidos como saberes das experiências, em sua pluralidade, tanto se referindo à diversidade de saberes, como à gama de experiências formativas que os compõem; tanto em sua

gênese criativa, quanto em suas atualizações contínuas; são saberes de experiências diversas e coexistentes na construção dos repertórios de atuação dos educadores, em suas práxis. Diante dessas colocações, os saberes experienciais não podem ser entendidos como saberes cumulativos que são copiados e repetidos rotineiramente por anos e anos de docência de cada professor. Os saberes experienciais partem da experiência como intermediária entre o conhecimento e a vida humana.

4.3 Experiência

Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela.

Albert Camus

O homem cresce sobre si mesmo, é um novelo de experiências e cada experiência é uma experiência que nasce sobre o fundo das anteriores e as reinterpreta.

Gadamer

A palavra experiência é um termo polissêmico de caráter polilógico. Ferrater Mora (1978) traz algumas considerações a respeito dos sentidos dados à palavra experiência: A apreensão por um sujeito de uma realidade, uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver etc. A experiência é, então, um modo de conhecer algo imediatamente antes da formulação de qualquer juízo sobre o que é apreendido. A seguir, apresento o verbete trazido pelo referido autor:

1. A apreensão sensível da realidade externa. Diz-se, então, que tal realidade se dá por meio da experiência e também [...] antes de toda a reflexão [...].
2. O saber adquirido com a prática. Fala-se, neste caso, da experiência numa profissão e, em geral, da experiência da vida.
3. A confirmação dos juízos sobre a realidade por meio de uma verificação, normalmente sensível, desta realidade. Diz-se, então, que um juízo sobre a realidade é confirmável, ou verificável, através da experiência.

4. O fato de suportar ou 'sofrer' algo, como quando se diz que se experimenta uma dor, uma alegria, etc. Neste último caso a experiência aparece como um fato interno (FERRATER MORA, 1978, p. 58).

Para Ferrater Mora, a multiplicidade de sentidos do termo "experiência" torna difícil compreender o seu conceito. Nos sentidos expostos pelo autor, percebo, pelo menos, duas linhas distintas de pensamento acerca dessa palavra; nas acepções 1, 2 e 4, há influência do empirismo, e, nas acepções 3 e 5, apesar dos significados estarem ligados ao trabalho prático e aos sentimentos, noto uma leitura mais relacionada às sensações, optando por classificar a experiência enquanto elemento interno; há portanto, uma alusão às singularidades e reflexões, atando experiência à vida. Em ambos os pressupostos, "a experiência sempre nos remete àquilo que foi aprendido, experimentado, ou seja, àquilo que em algum momento, foi vivido pelo indivíduo" (DUTRA, 2002, p. 272).

O Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) mostra um levantamento de algumas concepções que, ao longo da história da Filosofia e da Ciência, permearam a ideia de experiência. Para ele, "este termo tem dois significados fundamentais: 1º participação pessoal em situações repetíveis; 2º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem" (ABBAGNANO, 2007, p.42). O autor percorre pressupostos de filósofos desde a Antiguidade, como Platão e Aristóteles, até os mais contemporâneos, como Immanuel Kant (Séc. XVIII) e John Dewey (Séc. XX), fazendo contrapontos e expondo críticas entre os estudos expostos para situar os conceitos de experiência descritos.

Abbagnano evidencia que a experiência era concebida como uma contraposição à arte e à ciência, assim como ao conhecimento racional e que objetivava conhecer os fatos que ocorrem repetidas vezes, mas não às suas causas. A concepção de experiência era confundida com a de memória, no sentido de que podiam ser guardadas, acessadas e utilizadas em momentos oportunos. As experiências, diante dessas

perspectivas, eram compreendidas, portanto, como situações repetíveis e cumulativas. O segundo conceito explicitado pelo autor liga experiência a critérios ou cânones de validação de conhecimentos, esse âmbito de entendimento revela o caráter empirista de interpretação do conceito. A experiência passa a ser ligada à verificação de um fenômeno físico, experimentado através dos sentidos existentes no ser humano, em situações que podem ser repetidas e testadas inúmeras vezes. Limitada a intuição ou a metodologia, a experiência ganha status para a ciência positivista, adotando um caráter estritamente prático, identificando-se como explicação causal na verificação e validação de um conhecimento. Percebe-se que, diante desse paradigma, a experiência é, portanto, entendida como experimento e absorve perspectiva de verificação e repetição.

Todavia, a etimologia da palavra experiência apresenta um contraste a este pressuposto mecânico que a percebe como experimento, repetição ou como acúmulo de conhecimento. Para Larrosa (2002), pela origem da palavra são fornecidas pistas da dimensão ontológica do termo, pois seu sentido traz a suspensão necessária para experienciar o mundo com a atenção voltada a si. Experiência, do latim “*experiri*”, significa provar, experimentar; “*Ex*” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase e “*per*” de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. Em “*experiri*” está o “*periri*”, o *periculum*, o perigo, o risco. “A palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). O perigo do provar-se e voltar-se para si mesmo, nos remete a pensar a experiência como um campo único para cada indivíduo. Experienciar, muito mais que experimentar, é uma forma coletiva de construção de si; acessar a consciência na recriação de si mesmo sendo-no-mundo-com.

Diante dessa perspectiva de compreensão da experiência, recorro inicialmente a dois teóricos, que, apesar de em momentos históricos distintos e perspectivas diferenciadas, tratam da experiência pelo âmbito das possibilidades e das

atualizações: Jorge Larrosa (2002, 2005, 2008) e John Dewey (1959, 1976, 1985a, 1985b).

Jorge Larrosa (2002) parte da crítica à ciência moderna que converte a experiência em um método objetivo na tarefa da apropriação e do domínio do mundo, ou seja, em experimentos. Ele concebe a experiência como dotada de sentido e como elemento de transformação do sujeito, assim, só pode ser considerada experiência a vivência/ação que nos transforma. Para o referido autor, a experiência é o que nos acontece e, é também, o modo como atribuímos, ou não, um sentido a esse acontecimento; experiência é o meio de um saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade; é aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma.

Larrosa (2002) revela que, para que a vivência se configure em experiência, é preciso que haja um movimento contemplativo e de reflexão. O autor expõe que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]” (LARROSA, 2002, p. 24).

O referido autor faz, ainda, uma reflexão sobre a condição do ser humano na modernidade diante das aceleradas informações, do alargamento de posições opinativas e do excesso de trabalho, distinguindo essas posturas de experiência. Para ele, a experiência é antonímia à pura prática e ao excesso de trabalho, de modo que assegura:

Este ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente (LARROSA, 2002, p. 23).

Portanto, para o referido autor, a experiência não é solta, ela é situada e relacional e demanda abertura para os acontecimentos, demanda voltar-se para si. A crítica feita

ao excesso de trabalho posto pela modernidade envolve as condições de atuação de profissionais de diversas instâncias, e, no caso dos educadores, esse alerta é gritante, na medida em que o labor docente é a formação, formar ao formar-se, auto/interformação. Existe, portanto, uma necessidade de suspensão para que a transformação aconteça pela/em experiência, e as condições de trabalho demandam essa atenção.

Desse modo, a experiência somente acontece quando há uma abertura à contemplação; o sujeito da experiência é passivo e ativo na sua práxis. Como assegura Larrosa (2002, p. 26):

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

Assim, compreende Larrosa (2002) que para a experiência acontecer é necessária uma exposição, receptiva e aberta, para que ocorra uma passagem, uma atualização, uma mudança. Ele rememora Heidegger e afirma que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, a medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEDEIGGER, 1987, p.143 apud, LARROSA, 2002, p. 24).

Destarte, a passividade e o tombamento sugeridos remetem não a apatia, mas sim a mudança. A experiência é o sentido de saborear um dado momento vivido, mas não algo de que o sujeito pode tomar posse. Ele não tem uma experiência; ele a vivencia nos acontecimentos de sua história de vida. A experiência é a ação conjunta de tudo que

ele é num determinado momento, ao mesmo tempo em que destrói o que ele é, transformando-o, sempre sendo. Destarte, a experiência se atualiza na medida em que se vive a possibilidade de ser. A potência do ser em um intercambiamento efervescente de trocas criativas em suas itinerâncias de vida é o que provoca a formação.

John Dewey (1959, 1976, 1985a, 1985b) traz o conceito de experiência como mote central de seus pressupostos para afirmar que o sujeito não deve se colocar na atividade educativa como mero reproduzidor de experiências anteriores, mas, tendo em vista tais experiências reorganizar sua existência, pois, segundo o referido estudioso, toda experiência modifica quem a faz e por ela passa.

Ele diverge do empirismo e apresenta uma concepção enredada pelo seu pragmático instrumentalismo⁴⁶, no qual o conhecimento é uma atividade que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência vinculada aos problemas existenciais humanos. Para esse pedagogo e filósofo, a experiência não pode ser reduzida à intuição, pois não é a consciência; ela é social, depende do contexto em que ocorre e acontece continuamente, porque a interação do sujeito com as condições que o rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Há, inclusive, uma célebre frase dele, muito reproduzida em epígrafes, que retrata esse pensamento, qual seja: “A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida”.

⁴⁶ O pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, em um período de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, sob a forte tensão que se colocava entre a filosofia e a ciência moderna, tendo seus princípios sistematizados pelas críticas ao racionalismo alemão e ao empiricismo inglês. Apesar de possuírem algumas distinções no pensamento, os seus principais articuladores foram Chales Peirce, William James e Jonh Dewey. Utilizo o termo *pragmático instrumentalismo* devido à concepção de Dewey sobre o pragmatismo enquanto instrumental. A corrente adotada por ele opõe-se às correntes formalistas e às correntes racionalistas da filosofia, pois discorda da perspectiva de que o intelecto do ser humano pode, em si, representar adequadamente a realidade. Dewey acreditava na atividade intelectual como uma investigação lógica que exige constante revisão e readaptação de seus resultados, a partir da experiência. O pragmatismo em Dewey se aproxima da filosofia social ou mesmo de uma prática da pesquisa política, na qual a verdade de uma ideia reside na sua utilidade. Para ele, as ideias servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Para um aprofundamento maior sobre o pragmatismo consulte os estudos Tiballi (2001), Rodrigo Augusto de Souza (2004) e de Rodrigues (2008).

Todavia, o pensamento deweyano faz uma distinção crítica entre as experiências lassas e digressivas ocorridas à "deriva" na vida dos sujeitos e "uma experiência" enquanto acontecimento integral, completo em si próprio. Quando a atividade do sujeito é demasiado automática e/ou predominantemente prática, "há começos e cessações, mas não há genuínos inícios e conclusões. Uma coisa substitui outra, mas não a absorve nem a traz consigo" (DEWEY, 1985, p. 93) são experiências, mas não se constituem unas em seu sentido. Ele concebe a experiência como uma unidade complexa, que possui em si uma finitude e que só acontece quando há uma "consumação na consciência" (DEWEY, 1985). Para ele, "temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente de outras experiências" (id. Ibidem, p. 89). Dessa forma, as experiências são singulares, cada uma, em si, é como um todo, pois possuem uma qualidade individualizadora e de auto-suficiência, são um acontecimento integral qualificado e que têm como aspecto mais relevante sua consumação.

Apesar de Dewey traçar suas conjecturas em uma perspectiva de "aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais" (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 190), quando afirma que uma experiência se integra a outras, ele expõe uma ideia de *continuum* e de interação das vivências em um rol de conhecimentos e sentidos que são construídos ininterruptamente. Para esse pensador existe, portanto, um "*continuum* experiencial" em que uma experiência é completa e distinta das experiências anteriores, porque as atualizou e também das novas experiências que virão a ocorrer, porque nunca podem ser a mesma, afinal "[...] cumprir e consumir são funções contínuas, não puros fins, localizados num lugar somente" (DEWEY, 1985, p. 105).

A ideia de continuidade da experiência posta nos estudos de Dewey é basilar para a compreensão da experiência como uma dinâmica que ressurge a cada momento na vida do sujeito, nunca desperdiçando as aprendizagens anteriores e sim atualizando-as nas possibilidades da composição de novas aprendizagens. Para o referido autor,

devido ao contínuo ressurgir experiencial, não pode haver brechas, juntas mecânicas, nem pontos mortos e sim pausas que pontuam e definem a qualidade do movimento experiencial, pois toda e qualquer “experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subseqüentes” (DEWEY, 1976, p. 26). Não há, portanto, uma negação ou dissipação da experiência vivida e sim um apanhado do que se passou, evitando a separação das partes. Uma experiência completa “não é nem emocional, nem prática, nem intelectual, porque esses termos denominam distinções que a reflexão pode estabelecer no interior dela” (DEWEY, 1985, p. 90).

A experiência como unidade possui qualidade, pois chega a um término, elaborando sentidos e envolvendo as várias esferas de ser do sujeito, pois [...] “não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e pôr as propriedades de uns em oposição às dos outros” (id., ibidem, p. 104). Para Dewey:

[...] suas várias partes estão ligadas umas às outras, e não apenas sucedem uma à outra. E as partes através de sua ligação experienciada, movem-se em direção a consumação e ao término, não apenas a cessação no tempo. Essa cessação, ademais, não espera na consciência até que toda a empresa esteja terminada. É antecipada a cada momento e periodicamente degustada com especial intensidade (id., ibidem., p. 104).

Desse modo, não é possível uma separação entre o que é prático, intelectual ou emocional em uma experiência, pois,

[...] em uma experiência o fluxo vai de algo a algo, como uma parte que conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por partes sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes. (id., ibidem, p. 90).

Dewey coloca, ainda, que uma experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes, pois toda experiência é o resultado de interação entre a criatura

viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive. Para expor sobre isso, Dewey recorreu a James:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam - em suma, processos de experienciar [...]. Ela é de 'duplo sentido' nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada (DEWEY, 1985, p. 10).

Dessa maneira, a experiência resulta de movimentos contínuos de ação, nos quais a ação enquanto fazer e a ação enquanto sofrer são movimentos imbricados. O fazer e o padecer de uma experiência têm relação íntima e indissociável. Diz, ainda, o autor:

A experiência, como o respirar, é um ritmo de inspirações e expirações. Sua sucessão é pontilhada e tornada um ritmo pela existência de intervalos, pontos nos quais uma fase cessa e a outra está latente e em preparação. [...] Cada lugar na experiência é um padecer em que são absorvidas e abrigadas as conseqüências de um fazer anterior e [...] cada fazer traz em si próprio um significado que foi extraído e conservado (DEWEY, 1985, p. 105).

Assim, para Dewey, a história de cada sujeito é sua própria vida, sua realidade é dinâmica, una e composta de ações transformadoras intrinsecamente iguais, só diferenciadas pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução contínua. Destarte, "a experiência se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana" (TIDELLI, 2001, p. 9). Aí estão postos os princípios de interação e continuidade.

Desse modo, compreendo como alicerce principal da experiência em Dewey os princípios de interação e continuidade em sua indissociabilidade. A experiência é interativa em seu aspecto social, pois não acontece apenas no plano do indivíduo, ela ocorre em um choque de forças internas e externas, é a própria vida do sujeito em sua comunicação e contato no mundo. O princípio do *continuum* demonstra o movimento da experiência que se forma, se deforma e se forma incessantemente nas

aprendências e na construção de sentidos da vida de cada ser. As experiências não sucedem no vácuo, são eternamente alimentadas pelas possibilidades de vida de cada um-com⁴⁷ no seu fazer e no padecer experiencial, que abarcam as possibilidades e culminam nas atualizações potenciais dos seres. Entendo que os acontecimentos, em suas objetividades e opacidades próprias, intrincados com as subjetividades de cada ser, promovem um jogo de transações em que toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem e que encontram como zênite, ainda usando as palavras de Dewey, “o crescimento em seu gerúndio crescendo”.

A escolha por tomar como base Jorge Larrosa e John Dewey aconteceu devido à complexidade de seus pressupostos e a abertura às múltiplas referências dos percursos dos sujeitos que ambos os autores professam em suas elaborações.

Como já pontuado, apesar de viverem em tempos e em contextos sócio-históricos distintos, tanto Larrosa quanto Dewey, partem da crítica a uma experiência travada pela essência metodologizante da ciência clássica e expandem o teor experiencial para a existência humana. Para eles, a experiência salta para além das cápsulas e manuais descritivos dos experimentos científicos e insere-se no cotidiano de cada ser em sua vivência social. Ambos atentam para a condição temporal da experiência, tomando o presente como ato e não como previsão para uma condição futura; desse modo, tratam a experiência como uma formação que designa uma impossibilidade de fechamento em si própria.

Não é mais possível comungar com a ideia da experiência em condição estanque, passível de repetições, ou, como algo cumulativo, que se vai ganhando e somando ao longo do tempo. A experiência não é formada por pedaços que vão se sobrepondo nos sujeitos até ganhar uma forma; não é acúmulo de conhecimentos, reservatório de atitudes, repetição de modelos ou apropriação de conteúdos externos. Neste estudo, a

⁴⁷ Emprego esse termo no sentido de demonstrar a unidade de cada *ser-sendo-no-mundo-com*, na qual, o sujeito está sempre em condição coletiva, o *um* representa o indivíduo e o *com* a comunidade, ou seja, na singularidade à universalidade.

experiência é concebida como aspecto basilar da formação do ser, é, portanto, como um alicerce, mas um alicerce flutuante que não possui uma rigidez que aprisiona o sujeito em meras repetições irrefletidas e execuções inquestionadas. Ela acontece em *continuum* e emaranhada na vida do sujeito, desestabiliza conceitos instituídos, constrói novas posturas continuamente e provoca atualizações da esfera do ser; é movimento, acontecimento e reflexão contínua na vida do ser-sendo-no-mundo-com.

4.3.1 Experiências formativas

O testemunho é o movimento de atravessar o mundo com a matéria do silêncio que a memória desloca no corpo, fazendo emergir um texto impossível. O texto da vida.

Walter Kohan

John Dewey e Jorge Larrosa, em suas explicações, enfocam a necessidade de uma degustação dos acontecimentos, de uma parada consciente para a compreensão dos fatos na composição de uma experiência que provoque mudança. Para ambos, vivenciamos muitas ações, mas poucas delas nos tocam, provocando alterações em nosso modo de ser. Experimentar envolve um fazer e um sofrer voltado na dimensão temporal, mas não de um tempo linear, e sim, de um espiral que retoma no presente ações passadas e projeções futuras na composição de uma experiência; aqui ousou dizer de uma experiência formativa.

Sobre isso, Marie-Chistine Josso (2002) alude à ideia de que numerosas experiências são iniciadas em nossa vida, mas poucas são levadas até o fim devido a uma espécie de divagação temporal de nossa intencionalidade no tempo. Ela traz o exercício narrativo de si ou autobiográfico, como uma atitude de autoformação, que nos remete a memória na busca da compreensão das experiências que nos tornaram o que somos. Para a referida estudiosa, “[...] neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o ambiente

humano e natural” (JOSSO, 2002, p. 48). Através dessa concepção de formação, torna-se possível reconstruir as experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria vida, incluindo aí para os educadores sua práxis educativa.

Para Josso (2002), as experiências são globalizantes, pois abarcam o ser em suas esferas psicossomáticas e sociais. A narrativa das experiências implica em uma articulação intencionalmente elaborada entre ação, sentimentos, afetos e ideias que provoca o alargamento do campo da consciência do sujeito e envolve uma abertura para si, para os outros e para o mundo; essa condição colabora na compreensão das experiências que se definiram em deslocamentos e mudanças, se configuraram, portanto, em experiências formativas.

Dessa maneira, para a compreensão das experiências que se configuraram em experiências formativas, é preciso um exercício de relato. O retorno à memória, à reflexão e à narração transformam o teor experiencial em teor formativo, no caso da formação dos professores, tanto o teor de suas experiências como estudantes, quanto o de suas experiências como professores, na construção de seus saberes docentes. Como destaca Ferraro (2008, p. 38):

Uma experiência didática pode ser considerada resolvida quando é possível contá-la. A experiência da relação de ensino que não avança o limiar de sua possibilidade de ser contada perde-se sobre si mesma, não deixa sinais. Quando deixa sinais é uma história. Mínima por ser própria. A história de uma passagem como acontece em todo relato. A experiência educativa diz respeito a essa passagem.

Portanto, para estar aberto a uma experiência formativa transformadora, é preciso correr o risco das desorganizações, das subjetividades, das escolhas e percursos, das errâncias e dos desequilíbrios de ser o que se é. Os professores precisam compreender a sua própria experiência de ser professor, partilhando com seus pares de docência. A narrativa envolvendo as imbricações entre memórias e experiências é um exercício de contar-se a outros e contar-se com outros para devir como sujeito de

experiências (DUHART, 2008). No narrar aos outros a própria experiência, afirmamos nos como seres em convivência e nos recriamos continuamente, fugindo do risco de ser um mero acumulador de vivências irrefletidas.

A formação é algo do âmbito da experiência do sujeito; ou a formação é experiencial ou não é formação (JOSSO, 2002), portanto não é explicável e sim compreensível. A ideia de compreensão indica enlaçar, reunir, unir e relacionar, pois a formação é um fenômeno que envolve uma implicação política refletida. Isso acontece no entorno das experiências do sujeito, na produção de si próprio e dos outros com quem convive em uma dinâmica de atualizações na produção de sentido e significado a sua existência.

Nesse ponto, aqui se mostra a ideia que é contemplada no título deste trabalho. A *experiência em experiência* significa o devir, o movimento do percurso formativo interpelado pelas experiências das histórias de vida dos sujeitos, em suas infinitudes e atualizações constantes. De um lado, a crítica a ideia de uma experiência estática, repetível e cumulativa e, de outro, a ênfase nas possibilidades formativas das experiências na construção dos saberes docentes e de sua auto/interformação enquanto ser-sendo-no-mundo. A experiência como repertório que compõe o que se é, sendo desvelada e atualizada pela experiência enquanto *continuum* formativo; o próprio experienciar as experiências; as imbricações experienciais traduzidas em formação e dispostas nos percursos de vida de cada ser.



O tanque das ninféias, Claude Monet.

Imagem disponível em: <http://www.historiadaarte.com.br/monet.html>

V – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

Merleau Ponty

Os pesquisadores são seres humanos que estudam problemas humanos de maneira humana.

Rodwell

O próprio título desse trecho da dissertação – *Caminhos metodológicos da pesquisa* – serve para nos remeter à concepção de investigação deste estudo. A palavra percurso é entendida como caminho e itinerância que denotam movimento. Relatar, descrever, narrar, contar e entender foram os movimentos que envolveram as análises deste trabalho, já que me dispus a estudar a compreensão sobre as experiências formativas de sujeitos envolvidos na práxis educacional.

Como nos coloca Roberto Sidnei Macedo (2009, p. 87), “um dos desafios mais cruciais é compreender a compreensão [...] compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas.” Atenta a esse desafio, a compreensão foi posta, neste estudo, como pilar de orientação para as análises das narrativas de formação que foram estudadas. Diferindo da posição cognitivista voltada para a análise da capacidade intelectual da aprendizagem, a compreensão se coloca aqui em contraposição à explicação, pois “**explicar** remete à análise causal feita de fora, enquanto **compreender** implica uma empatia, uma capacidade de ver as ‘coisas’ desde dentro” (LAPASSADE, 2005, p.70. Grifo meu). A compreensão, aqui, se mostra como “uma abertura de possibilidades” (TOURINHO e SÁ, 2002, p. 18), na qual a pesquisa presume, em seu movimento, a “atenção consciente” (JOSSO, 2002) de entender a si-consigo e a si no mundo com o outro.

Tratar de experiências formativas envolve procedimentos múltiplos que fogem da condição técnica e explicitativa de uma pesquisa de cunho positivista; uma pesquisa voltada para essa problemática depende de uma postura multirreferencial, partindo de

um pensamento complexo. Teresinha Fróes Burnham (1998) fundamenta-se em Ardoino (1992), para tratar da dimensão dessa amplitude e afirma:

A complexidade é o que contém, engloba, [...] reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável. Implica em lançar mão de um estatuto de análise bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior (FRÓES BURNHAM, 1998, p.41).

Sobre isso, Dante Galeffi (2009) alerta que não devemos negar o poder da ciência positivista e desprezar o teor quantitativo das mesmas, contudo, atentar que no âmbito da pesquisa que lida com o ser-sendo-no-mundo, as grandezas de análise são as singularidades humanas:

E é a partir da analítica da própria subjetividade ou modo de ser humano que se deve articular o campo de uma ciência complexa, polilógica, multirreferencial, a partir de um novo (diferente) metaponto de vista que não mais admite a simples homogeneização matemática como linguagem apropriada para desvelar as leis eternas últimas, porque seu objeto primacial não são grandezas discretas e sim presenças indiscretas (GALEFFI, 2009, p. 29).

Respeitando, desse modo, o caráter histórico e a natureza complexa do objeto da pesquisa, optei por trabalhar com uma abordagem qualitativa, inspirada na fenomenologia existencial (DUTRA, 2002). Macedo (2004) ressalta que a realidade, em sua complexidade própria, não pode ser entendida por um viés único, visto que comporta múltiplas referências. Ele frisa, ainda, que uma pesquisa de abordagem qualitativa não estranha as sutilezas paradoxais dos fenômenos cotidianos, já que abarca o valor epistemológico do acontecer do fenômeno, ainda, como destaca Macedo (2004, p. 69):

[...] para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e as esperanças; com as desordens e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto.

Diante desses pressupostos, este trabalho repousa suas bases na fenomenologia. O real tema da fenomenologia é a forma pela qual o conhecimento do mundo se revela. Desse modo, como nos afirma Queiros (2002, s/p):

É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia a dia da pessoa. Em relação à experiência, os métodos tradicionais vindos das ciências naturais não conseguem responder a perguntas do tipo 'o que significa ter tal ou tal experiência'. Isto acontece porque as metodologias das ciências naturais são apropriadas para lidar só com um lado da polaridade: com o comportamento observável. Segue-se daí a utilização do método fenomenológico.

Dante Galeffi (2009) entende a fenomenologia como uma conexão do pensamento humano com a totalidade do vivido e vivente. Para ele, existe uma possibilidade de experienciar a elucidação da natureza do conhecimento humano a partir de si mesmo, mas é preciso uma autocondução responsável e conseqüente da vida na relação presente. Para o autor, o que se deve pesquisar é “a natureza humana do próprio conhecimento, portanto, conhecimento que em cada um de nós se encontra já atualizado como horizonte existencial concreto, isto é, como conseqüência encarnada individual e pessoal” (GALEFFI, 2009, p. 22).

Roseli de Sá (2004), em sua Tese de Doutorado, quando aborda o teor interpretativo dos sentidos, faz uma reflexão acerca da fenomenologia na pesquisa em educação. Ela apóia-se em Rezende (1990), para demonstrar que, em uma pesquisa dessa natureza, a busca deve ser pelo sentido que há no sentido e mesmo em que sentidos há sentidos. Cita, ainda, orientações que recebeu de Galeffi para discorrer a respeito da postura do pesquisador em uma investigação de cunho fenomenológico. Nessa abordagem,

[...] o pesquisador é chamado a construir conhecimentos, ter atitude, lançar olhar que permita trazer elementos qualificadores. A metodologia de base fenomenológica descreve estruturas gerais de sentido, não o sentido particular de quem aborda a realidade, mas os sentidos construídos pelos sujeitos que constituem essa realidade (SÁ, 2004, p. 60).

Diante desse âmbito, a pesquisa deixa de buscar a verdade absoluta e a certeza de que existe um conhecimento concreto e finito em si mesmo e, contrariando esta ideia, entende que os conhecimentos podem delinear “formas opacas e complexas, a partir de múltiplos referenciais” (SEIXAS, 2006, p.26). Assim, é inevitável o confronto com o inesperado, com as sutilezas das existências dos sujeitos-pesquisados, expostas em suas narrativas de formação.

Destarte, entendo que o ato de pesquisar trouxe consigo, também, as minhas intencionalidades subjetivas e assim, o caminho da pesquisa se fez, do mesmo modo, meu caminho formativo. Uma pesquisa de base fenomenológica abrange a “compreensão de si mediante a compreensão do outro” (MASINI, 1989, p. 63). Para Seixas, “a implicação do sujeito-pesquisador torna-se inevitável, fato que desconcerta algumas perspectivas científicas que se esmeram em defender a neutralidade/imparcialidade do pesquisador” (SEIXAS, 2006, p. 26).

Sobre isso, Maffesoli (1998) explica que, no que pensamos ser a realidade, sempre, há imersa uma parcela de quimeras e imaginações que não podemos negligenciar. Logo, no percurso de elaboração deste estudo, reconheci não só as subjetividades inerentes aos processos formativos das educadoras pesquisadas, mas a intersubjetividade exercida na relação dialógica dessa caminhada. Afinal entendo que: “o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo interrogando-o” em pesquisa (MASINI, 1989, p. 66). Desta forma, o processo de investigação é aqui entendido também como caminho do sujeito-pesquisador que busca entender os caminhos dos sujeitos-pesquisados e nessa relação às ideias implícitas de ambos se envolvem. Entendo que: “o pesquisador é mais que um observador objetivo; é um ator aí envolvido” (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 34).

Diante dessas proposições, recorro, mais uma vez, às orientações de Dante Galeffi a Roseli de Sá (2004), sobre a atitude do pesquisador em uma pesquisa com essa abordagem:

O pesquisador tem que decidir seu caminho de pesquisa no decorrer da mesma, construir uma dinâmica, extrair as técnicas dos percursos estabelecidos e, principalmente, produzir atitude. Para ele, o pesquisador pode ter acesso a um mundo da cultura de acordo com uma opção própria, criando possibilidades que permitam usufruir e fruir com singularidade os fenômenos/processos em estudo sem necessariamente partir de um método formalizado, o que poderia velar certos sentidos. Essa escolha, porém, vai exigir muito rigor e a construção de criteriologia, em que as categorias estão em contextos que podem mudar no percurso; vai exigir a adoção de procedimentos passíveis de mudança (SÁ, 2004, p. 64).

Pesquisar a experiência se faz em experiência, pois não se pode antecipar o resultado. A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer (LARROSA, 2002). Não há, portanto, um fator de categorização, totalmente, definido a priori e sim esculpido no acontecer do estudo; o pesquisador parte “de uma postura pré-reflexiva para uma trajetória que a posteriori, na pesquisa, vai se constituir em intensa reflexibilidade” (MACEDO, 2004, p. 48). Na pesquisa fenomenológica, as categorias definidas a priori referem-se ao fenômeno situado no histórico-vivido e se fazem como “grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado e das reflexões do pesquisador” (MACEDO, 2004, p. 48).

Essas generalidades são percebidas no movimento de cada singularidade, se considerarmos que no singular está também o universal. Roberto Macedo (2006), reporta-se a Ferraroti (1983), para discutir a abertura da singularidade em na amplitude do universo social. Para o referido autor, a partir de uma práxis individual, pode-se entender uma dinâmica social e, também, relacioná-la as características globais de uma situação histórica. Afunilando a discussão para o teor dessa investigação, a partir de narrativas singulares, “unidades de significação” podem emergir através de algumas regularidades. Ele coloca ainda:

Dessa perspectiva, entende-se que, se a essência do homem é, na sua realidade, a ‘totalidade’ das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização em curso e ativa de

todo o contexto social. Assim, a vida, como a vida em sociedade, é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicossociológicas. Assim, a ordem social está presente nas ações mais banais. Por exemplo, em nossos sonhos, em nossas fantasias, artes, obras, posturas e condutas (MACEDO, 2006, p. 113).

Dutra (2002) ressalta que a escolha de um método de base fenomenológica é adequada, quando se pesquisa a experiência do outro, “uma vez que o ato do sujeito de contar a sua experiência não se restringe somente a dar e conhecer os fatos e acontecimentos de sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir-com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro.” (DUTRA, 2002, p. 377). É neste parâmetro, que, no singular, podemos encontrar o universal.

Desse modo, para a compreensão do problema indicado não me limitei a uma descrição passiva dos relatos e sim evoquei simultaneamente a tarefa de interpretação e reflexão (MASINI, 1989) sobre as experiências formativas e atualizações narradas pelas professoras. Para isso, recorri à análise interpretativa dos memoriais de formação.

Para Lüdke e André (1986), registros biográficos podem constituir uma fonte poderosa de evidências contextualizadas que coadunam com a compreensão da formação proposta nesta investigação. Macedo (2004) recorre ao conceito de Blumer (1969) sobre o documento, sobretudo o pessoal, como “fixador de experiências”, para retratá-los como registros objetivos do vivido, nas emergências das realidades confusas, obscuras e contraditórias, correntes nas pesquisas que privilegiam a ação humana.

Laville e Dionne (1999) discorrem a propósito da utilização das narrativas em pesquisas de cunho qualitativo. Para os autores, a narração por uma pessoa de sua experiência vivida contempla uma amálgama de fatos, julgamentos e interpretações de toda natureza que se mostram, muitas vezes, como instrumentos extremamente vivos. Eles afirmam que:

Neles descobrem-se pontos de vistas originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas, em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito, às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtêm-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou na participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas sócio culturais, a história de vida permite captar de que modo os indivíduos fazem a história e modelam a sua sociedade, sendo também modelados por ela (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 159).

A narrativa de formação expressa nos memoriais é aqui entendida como a expressividade do sujeito em sua existência. Macedo (2004) apoia-se em Merleau Ponty para destacar que é no discurso que o sujeito expressa a sua experiência dotada de significados da totalidade da experiência vivida. Os memoriais de formação escritos pelas professoras podem traduzir aspectos de suas itinerâncias e errâncias na docência, envolvendo a construção de seus saberes, assim como das condições de sua inserção sócio-política na realidade. Macedo (2004), expressa, ainda, a relevância dos estudos narrativos das histórias de vida, pois estes situam o sujeito pesquisado em um processo histórico. Para o autor, no ato educativo, as histórias dos atores da práxis educacional nos revelam a história de um tempo em que os próprios sujeitos, “em muitos momentos, fizeram e fazem as decisões e práticas na interseção com a história da sociedade onde se inserem” (MACEDO, 2004, p. 177).

A análise interpretativa de memoriais requer rigor ético, critério, densidade (MACEDO, 2009) e uma postura atenta e multirreferencial na organização das categorias expostas pelos sujeitos-pesquisados. Exige, também, um olhar complexo a respeito dos fenômenos descritos, observados, questionados e representados nas categorias de análise que podem ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou todo o texto, não havendo, desse modo, a exigência de um consenso de discursos, e sim, da compreensão dos processos das singularidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Como destacam Laville e Dionne (1999, p. 241):

É preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais.

Trabalhar com memoriais envolve a compreensão das histórias de vida dos professores e do potencial coletivo das suas experiências formativas, tendo desse modo, o respeito à singularidade de cada ser-no-mundo como prioridade, pois como salienta Macedo (2009, p. 97):

Nesse veio, o rigor da interpretação passa a ser um processo de tensão e negociação entre o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades das realidades [...] e as intimidades dos atores sociais, ou seja, suas implicações, sociais, afetivas, culturais, eróticas.

Isso remete a atitude crítica, por parte do pesquisador, das informações dispostas, pois “a história de vida, como qualquer outro material empírico, permanece muda quando privada de problematização” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 158). Ademais, buscar sentidos nos memoriais de formação exige um rigor outro (MACEDO, 2009), não um rigor estático, preso a um formalismo técnico e sim um rigor flexível que leve “a uma maior coerência do conjunto do procedimento, desde o enunciado do problema inicial até a conclusão, passando pelos fundamentos teóricos que regem seu desenvolvimento” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 230). Afinal, na pesquisa qualitativa, rigor e flexibilidade são indissociáveis e devem possuir equilíbrio (GALEFFI, 2009, p. 38).

O rigor na pesquisa qualitativa que deseja compreender compreensões sobre experiências formativas é um ponto sensível que merece uma atenção especial, afinal, a compreensão do âmbito da experiência do sujeito, em si, já denota rigor (MACEDO, 2009). Remi Hess (2009) acredita que, ainda, há muito a ser inventado para se chegar à complexidade identitária do rigor nesse tipo de pesquisa. O primeiro passo para isso é o desligamento da crença em uma “verdade-mundo” (GALEFFI, 2009) única e enraizada. É preciso ter a abertura para contemplar o inesperado de forma crítica e

buscar “ser justo, ser moderado, ser criterioso, ser cuidadoso, ser dedicado, ser rigoroso, ao lidar com o desvelamento dos fenômenos” (GALEFFI, 2009, p. 41).

Uma pesquisa dessa natureza requer conhecer a realidade em perspectiva, contudo, isso não anula o rigor fenomenológico, pois não abrir mão do “perspectivismo” inerente a sua emergência político-epistemológica é entender que o conhecimento é do âmbito da heterogeneidade e da polilogia. (MACEDO, 2009, p. 78). Essa dimensão prismática determina a necessidade de uma linguagem coerente, “[...] pressupõe articulações lingüísticas comuns, uma língua comum” (GALEFFI, 2009, p. 53) entre os pressupostos basilares da pesquisa e a análise do fenômeno. Como salienta Macedo (2004, p. 48), exige “uma redução fenomenológica [...] onde, por um processo de inclusão e exclusão de conteúdos, da-se a objetivação do que se pretende conhecer a seu respeito”. Macedo (2009, p. 98) observa, ainda, que:

Aqui se determina e se seleciona as partes da descrição que são consideradas ‘essenciais’, e aquelas que no momento não estejam avaliadas como significativas. O propósito deste momento é distinguir – sem fragmentar e sem perder suas relações – o objeto da consciência, isto é os acontecimentos, as compreensões ou outros aspectos que constituam, marquem e sejam marcados pela experiência visada em termos compreensíveis.

Entendo que o rigor deve estar atrelado à postura do pesquisador social implicado. A complexidade disposta neste estudo remete a seleção cuidadosa de procedimentos coerentes que combinem os pressupostos filosóficos e epistemológicos de maneira coesa na análise empírica. É preciso ter uma linguagem única e, ao mesmo tempo, respeitar as polilogias; é importante, como pesquisadora, estar aberta para a emergência de categorias que venham a surgir e disposta a abraçar as opacidades do percurso, além disso, é preciso que ter um trabalho artesanal para sorver das histórias e colher as informações que traduzam a problemática da pesquisa. A seguir, faço uma breve explanação sobre os procedimentos de coleta das informações e expresso a organização cautelosa dos dispositivos de análise interpretativa dos memoriais.

5.1 Procedimentos e instrumentos da coleta de informações

Para começar a análise interpretativa das narrativas, foi preciso inicialmente definir os critérios que utilizaria para a seleção dos memoriais que seriam contemplados por este estudo. Tendo em vista que os trabalhos que envolvem histórias de vida “exigem a explicitação de aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos” (SOUZA, 2004, p. 111), solicitei a coordenação do Projeto Salvador contato com as professoras e conversamos a respeito da proposta do estudo; na conversa, foi explicitado o contexto de sua realização e o modo como os memoriais seriam utilizados e, assim, pedi autorização das professoras-cursistas para a utilização de seus trabalhos.

A fase de definição dos critérios para eleição de quais memoriais seriam analisados, foi ambígua no sentido de que, ao mesmo tempo em que necessitei de recolhimento, busquei, também, dialogar com alguns autores, professores e colegas-pesquisadores, na busca do encontro de um ponto de vista que aderisse a ideia do não-critério, ou seja, de ter como critério, o não-critério estabelecido a priori. Parti do pressuposto que, como não participei do processo formativo na graduação que cursaram, não poderia definir com implicações mais próximas quais memoriais utilizar, do mesmo modo que não poderia ter como base distinções apriorísticas como idade, tempo de serviço ou localização da escola.

Dessa forma, encontrei em Delory-Momberger (2008), Josso (2002), Macedo (2004, 2006, 2009), Passeggi (2006, 2008), Sá (2004, 2008) e Souza (2004) pistas que alimentassem a ideia de um escopo livre de definições limitantes e reducionistas, pois os referidos autores abordam a pesquisa de cunho biográfico no âmbito da compreensão de singularidades em suas perspectivas universais e sócio-historicamente situadas. Optei, portanto, por escolher os memoriais de forma aleatória por entender que a compreensão de experiências formativas está para o devir e para as opacidades das existências, assim como, o rigor do método está para as concepções teóricas e epistemológicas que embasam um estudo desta natureza.

Assim, tive o cuidado de retirar, dentre os trinta e oito memoriais a que tive acesso, um número compatível com uma pesquisa de Mestrado e, deste modo, doze foram eleitos, sem nenhuma definição antecipadamente proposta.

Após definir os memoriais que seriam lidos, tive como unidade de recorte as “recordações-referências” (JOSSO, 2002) expostas pelas professoras e, a partir delas, busquei inferências recorrentes e contextualizadas sobre as suas experiências formativas, atentando quanto a construção de seus saberes docentes e as relações dos mesmos com as experiências docentes-discentes. Ponderei, também, nesse recorte, as indicações de (re)significação de suas práticas, ou seja, a possibilidade da ocorrência de uma atualização por meio de uma experiência formativa. Para chegar a unidades significativas de análise, parti de “variações imaginativas” (MACEDO, 2006), que se constituíram em reflexões sobre as partes das experiências que apresentavam reduções de significados, ou seja, assumi um processo de seleção contextualizada, para reduzir as descrições e chegar à consciência das experiências (MACEDO, 2006) que cada professora demonstrou ter sobre sua condição pessoa-professor (NÓVOA, 2002).

Como estratégia de investigação, organizei as análises em leituras que aconteceram em momentos distintos, mas interligados, para que colaborassem com a minha aproximação dos escritos das professoras. Desse modo, fiz as leituras de acordo com as seguintes etapas:

- **Leitura exploratória:** uma leitura preliminar, livre, que me permitiu conhecer as histórias e os contextos de vida de cada professora, suas estratégias de escrita e linguagens utilizadas;
- **Leitura analítica:** após a leitura exploratória, retomei os textos e busquei perceber os eixos de análise que se apresentavam dentro do contexto da pesquisa. O meu olhar já estava centrado nas experiências expostas, nos saberes das docentes e no relato de possíveis atualizações e (re)significações.

- **Leitura entrecruzada:** Essa leitura foi um exercício de retomada constante, no qual a leitura exploratória e a leitura analítica se entrecruzaram na busca de inferências recorrentes e particularidades de cada história narrada. Nesta fase, foram definidas as unidades de significação e excertos dos memoriais foram retirados para compor a pesquisa.
- **Leitura crítica:** Nesta etapa, se construíram as tramas de compreensão em que o enredo da pesquisa se configurou. Na leitura crítica estabeleci o diálogo das histórias dispostas nos memoriais com as teorias de base da investigação. Foi a fase de interpretação e contextualização.

Parti da leitura atenta dos memoriais e delimitei como áreas de interesse as inferências relativas às experiências docentes/discentes, aos saberes docentes e às atualizações da prática das professoras, para, a partir da primeira exploração, observar as unidades de significação que surgiram dispostas nas narrativas e que puderam colaborar para a compreensão do problema proposto nessa investigação. Dessa forma, as etapas de leitura não aconteceram indistintamente; na medida em que a leitura dos memoriais foi acontecendo, surgiam significados e acontecimentos, recorrências, contradições e ambigüidades que forçaram releituras e reagrupamentos das unidades ou “noções subsunçoras” (MACEDO, 2006). Cada momento estabeleceu, portanto, um elo de conexão com o outro, em um intercambiamento que compôs as análises interpretativas das memórias narradas.

Este trabalho se inscreve no campo da subjetividade, das opacidades e das incertezas próprias de quem busca a compreensão de existências. A partir da análise atenta dos memoriais, que teve como suporte as etapas de leitura descritas, busquei compreender as compreensões das participantes sobre a sua realidade, no contexto da graduação que cursaram e na sua prática cotidiana. Objetivei entender, também, situações efetivas do processo formador, destacando as percepções construídas na (re)significação de suas práticas. Almejar compreender a experiência do outro me colocou em reflexão constante de minha condição de pesquisadora-docente em um

contexto que também participo e experiencio. Estava posto o desafio, que, com o cuidado de um rigor flexível e com o aporte da multirreferencialidade e da fenomenologia, tornou possível vislumbrar esta dissertativa formadora. A seguir, faço a contextualização do *locus* e traço um breve perfil das professoras colaboradoras.

5.2 Contextos de realização da pesquisa: Projeto Salvador

Devido à necessidade da SMEC em atender a exigência da LDBEN nº. 9394/96, tive algumas possibilidades de espaços formativos, para tomar como referência, na análise das informações da pesquisa. O curso de Pedagogia oferecido em convênio com a Prefeitura de Salvador já aconteceu na Universidade do Estado da Bahia, nas Faculdades Jorge Amado e, por último, na Universidade Federal da Bahia.

Tendo em vista, que na UFBA, o curso encerrou-se recentemente e levando em consideração que, na proposta dessa Universidade, as narrativas foram utilizadas como dispositivos de formação, delimitei-me a analisar as proposições colocadas nos memoriais escritos pelas professoras em formação em exercício, no curso de Pedagogia promovido pela FACED, denominado *Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia com Ênfase nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Professores em Exercício no Município de Salvador*.

Trago uma breve descrição⁴⁸ do Projeto Salvador no intento de contextualizar o campo de coleta das informações e os sujeitos da pesquisa. Para isso, consultei documentos da SMEC que registravam dados do convênio realizado entre a Prefeitura de Salvador e a UFBA. Tive acesso ao documento do convênio de cooperação técnica e financeira entre o município e a universidade, a proposta pedagógica do Projeto Salvador, fichas

⁴⁸ O texto a seguir é um compêndio da Proposta Pedagógica do Projeto Salvador. O texto na íntegra pode ser encontrado no site <http://www.faced.ufba.br/~prsalvador/projeto.htm>.

de inscrição, fichas funcionais, fichas de frequência, questionário sócio-cultural, edital de convocação, listagens de aprovados, declarações das estudantes, termos de compromisso, relatórios de acompanhamento, planos de trabalho, fichas de planejamento dos cursos, ementas, proposta de aulas, distribuição semestral das atividades curriculares da UFBA, regimento e regulamento do curso e termos de desistência.

5.2.1 Aspectos legais e institucionais

O Projeto Salvador foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA (CONSEPE), em 15/07/2003 – processo 23066.004382/03-43, gerido por um convênio de cooperação técnica e financeira entre a PMS/SMEC e FACED/UFBA que se destinava à implantação e à implementação do programa de Formação de Professor da FACED/UFBA nos cursos de Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia Ensino Fundamental/séries iniciais para professores em exercício do município de Salvador, através da FAPEX⁴⁹.

Este convênio previa a formação de uma comissão mista para gestão do projeto composta pela SMEC, FAPEX e UFBA. Coube a SMEC o repasse dos recursos e o acompanhamento e fiscalização, juntamente com a UFBA, do cumprimento e execução da graduação. A FAPEX limitou-se ao gerenciamento dos recursos e a UFBA coube planejar e realizar o curso, ou seja, cumprir o plano de trabalho, assegurar os recursos humanos docentes, responsabilizar-se pela qualidade técnica, assegurar as instalações físicas e tecnológicas, assegurar a realização do curso no

⁴⁹ Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão – UFBA.

prazo previsto⁵⁰, expedir os diplomas e documentos oficiais necessários, expedir relatórios mensais e final, elaborar, coordenar e divulgar o processo seletivo. Dessa maneira, a UFBA coube abarcar toda a demanda pedagógica da graduação em Pedagogia.

Tal Projeto foi iniciado, em 2004, e contou com 170 inscrições, contemplando inicialmente os 100 primeiros professores classificados e, em 2006, mais 40 professoras oriundas da mesma seleção inicial. Contou com um processo seletivo para as duas licenciaturas, sendo opcional aos alunos-cursistas escolherem uma delas ou concluírem as duas, contanto que não cursassem ambas simultaneamente. A seleção ocorreu em duas fases: a primeira fase foi destinada a oficinas de leitura e produção de um texto e o segundo momento foi reservado para a elaboração de um memorial narrativo-descritivo e crítico-reflexivo. A condição fundamental para a obtenção do diploma em cada licenciatura foi o cumprimento de uma carga mínima de 800 horas em cada um desses campos específicos (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) sob a forma de Atividades Curriculares em Exercício.

A estrutura acadêmica do curso foi organizada segundo as concepções filosófico-pedagógicas do Programa, respeitadas as orientações legais vigentes na UFBA e no país. Para o seu desenvolvimento elaborou-se uma estrutura acadêmica que contemplava um Colegiado de Curso e um Conselho de Acompanhamento do Projeto que era composto por representantes da SMEC e da FACED⁵¹/UFBA; tal conselho tinha atribuições consultiva e fiscalizadora do convênio.

⁵⁰ A carga horária total do curso foi de 3.200 horas. Estão incluídas, neste total, 800 horas (orientadas) de atividades vinculadas ao exercício profissional dos professores-cursistas. Essa carga horária foi distribuída em seis semestres letivos. A creditação obedeceu à normatização da UFBA, ou seja, 15 horas de atividade equivalendo a cada crédito. Nesse sentido, cada professor-cursista fez semestralmente um mínimo de 18 créditos. O professor-cursista organizou o seu currículo, assessorado pela equipe de orientação, distribuindo as atividades curriculares na dependência da carga horária fixada para cada campo: epistemológico (1800 horas), fazer docente (800 horas), sócio-cultural (600 horas).

⁵¹ Faculdade de Educação.

O Projeto Salvador teve seus antecedentes no Projeto Irecê que se instalou na universidade, em 2002. Acolhida, por parte da FAGED, da demanda de Salvador fez-se depois de um processo de negociação entre a UFBA e o Governo Municipal, tendo sido criado, como resultado dessas articulações, um grupo de estudo especial, com o objetivo de desencadear todos os procedimentos necessários à implementação do processo. Esse programa visou a contemplar as necessidades e expectativas dos professores do município de Salvador, no exercício da docência, as quais, se supõe, são de duas ordens: ampliação do universo de formação e atendimento às exigências da LDBEN de 1996.

5.2.2 Aspectos pedagógicos

O Projeto Salvador entendeu que os professores do Ensino Fundamental, basicamente aqueles diretamente responsáveis pelas classes iniciais, e da Educação Infantil, vêm sofrendo um violento processo de expropriação do seu fazer específico e para demarcar um embate a essa condição, considerou o profissional cursista como um trabalhador da educação em pleno exercício de suas funções. Assim, ponderou como objeto de estudo dos professores, o próprio processo educativo – a educação em seu acontecer cotidiano, nos diversos espaços da prática social – traduzido, mais especificamente, na ação docente que confere sentido e organicidade às diferentes ênfases do trabalho pedagógico, base comum de formação dos profissionais da educação.

O Projeto Salvador teve como pressuposto que o processo de trabalho docente, como é hoje compreendido, requer um profissional que alie características do fazer pedagógico ao pensar permanente de sua própria prática. Desse modo, desenhou horizontes, seguindo a oito pontos de ancoragem, a saber:

- Atitude Investigativa;
- Diferença como Fundante;
- Compreensão Planetária;
- Postura Solidária e Processos Cooperativos;
- Autonomia com Base na Crítica Reflexiva;
- Processos Horizontais: Centros Instáveis;
- Leitura: uma prática inerente a todas as práticas;
- Currículo Hipertextual;

Estes pontos de ancoragem funcionaram como alicerces pedagógicos que deram suporte para que os sujeitos do conhecimento construíssem seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros implicados no processo, com as máquinas e com os mais diversos textos e contextos. Também, propiciavam condições para o desenvolvimento de:

- Percursos de formação docente pautados na produção individual e coletiva de conhecimento e em propostas de ação pedagógica, construídas a partir da discussão sobre a complexa relação entre pessoas, máquinas, natureza e grupos sociais e sobre essa relação nos processos de aprender.
- Postura crítica diante das transformações do mundo contemporâneo, mediante uma práxis educativa dinâmica, ativa e propositiva que considerasse as mudanças sócio-político-culturais ocorridas no campo da educação e as implicações dessas nas políticas públicas brasileiras das últimas décadas, com particular ênfase nas tecnologias da informação e da comunicação.
- Atitudes de compreensão das múltiplas linguagens constitutivas dos constantes processos de formação dos sujeitos, enfatizando-se as dimensões lúdica, perspectiva e sensível como possibilitadoras da aprendizagem.
- Práticas pedagógicas que utilizassem as tecnologias na educação como elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação dos cidadãos,

no mundo contemporâneo, priorizando processos de aprendizagem voltados para a busca, a análise e o tratamento de informações.

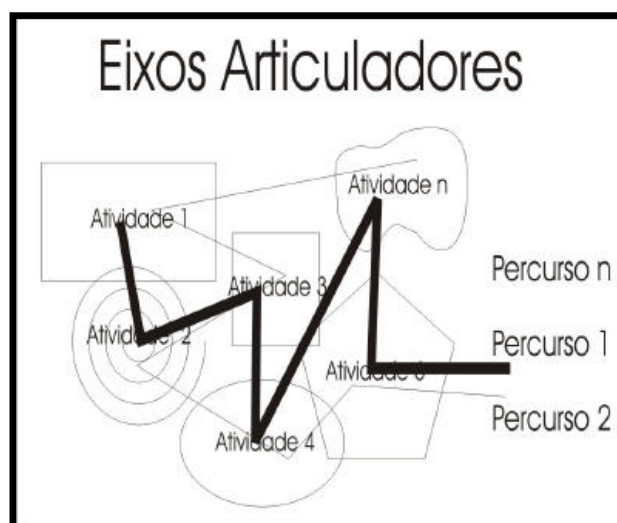
- Processos de compreensão e reelaboração permanente de valores culturais, quer tradicionais, quer contemporâneos, a partir da produção e disseminação desses mesmos valores, com reflexos significativos no cotidiano escolar.
- Atitudes de assunção da diferença como fundante, traduzida pelo incentivo constante às práticas de atenção às singularidades inerentes ao modo de aprender dos cursistas e professores, no processo de formação. Atitudes que pressupõem a igualdade de todos potencialmente e a singularidade de cada um na atualização desse potencial.
- Leituras como práticas inerentes a todas as práticas, através de procedimentos leitores sentidos, pensados e críticos, considerando os sistemas de conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional.

A organização curricular teve como base os pontos de ancoragem e os objetivos acima descritos numa perspectiva descentralizada, flexível, abrangente, com coloração local e ressonância no município, especialmente nas áreas e nas escolas onde atuavam os professores-cursistas. Como consequência de uma lógica calcada na diferença, o Projeto foi estruturado de modo a permitir que cada professor-cursista construísse, de forma orientada, o seu percurso de aprendizagem, considerando seus desejos e necessidades.

Nessa perspectiva curricular, o Projeto foi organizado em Ciclos que aglutinaram Eixos Articuladores e Atividades Curriculares. A nomenclatura de Ciclo serviu para indicar o percurso que cada cursista fez em cada um dos semestres letivos, considerando-se tanto a carga horária, quanto as escolhas das atividades curriculares. Os ciclos se organizaram com base na avaliação do ciclo anterior, nas demandas dos professores-cursistas e nas proposições levantadas pelo Comitê Acadêmico. Cada um deles foi

composto de Atividades Curriculares, com cargas horárias específicas, contemplando as diversas áreas do conhecimento, definidas por Eixos Articuladores.

Os Eixos Articuladores constituíram o substrato epistemológico, sócio-cultural e metodológico que deu suporte teórico aos diversos campos e práticas do saber, sempre articulados às demandas dos sujeitos envolvidos e à necessidade de estimular o desenvolvimento de capacidades fundamentais ao fazer docente, na contemporaneidade. O Projeto apresentou, de início, cinco Eixos Articuladores, que foram reorganizados em função das necessidades da formação. A existência dos Eixos Articuladores serviu para facilitar a complexa tarefa de concretizar um curso que, mesmo alicerçado nas idéias de construção em processo, possui eixos de ação pré-definidos, em conformidade com sua proposta conceitual.



Fonte: Faculdade de Educação - UFBA

As Atividades Curriculares comportaram as dimensões teórica e prática, organizadas de modo a possibilitar que o movimento no qual se constituem perpassasse, articuladamente, três campos específicos da formação do professor: o epistemológico, o sócio-cultural e o fazer docente. Tais atividades denominavam-se: Atividades

Curriculares Temáticas, Atividades Curriculares em Exercício e Atividades Curriculares de Registro e Produção, possuindo todas elas a dimensão da práxis pedagógica.

Para o desenvolvimento dos componentes curriculares, foram criados dois grandes conjuntos didático-pedagógicos nos quais são apontados elementos considerados relevantes para uma formação contemporânea de professores. De um lado, no conjunto denominado Eixos Articuladores, agruparam-se os conteúdos conceituais/temáticos a serem possivelmente trabalhados durante o curso. De outro, no conjunto denominado Tipos de Atividades, elencaram-se os diversos tipos de atividades previstos para integrar o percurso de aprendizagem de cada professora cursista. Assim, das contribuições advindas destes dois conjuntos é que emergiu o currículo, considerado como campo das atualizações, a cada ciclo, manifesto através dos componentes curriculares que foram denominados, no curso, Atividades Curriculares.

Essa dinâmica – Atividades Curriculares/Eixos Articuladores – visou a potencializar a concretização dos conteúdos/formas, na medida em que cada um destes conteúdos/formas das atividades curriculares eram (re)significados, contextualizadamente, a partir de um movimento circular de retorno da atividade ao eixo e desse à atividade.

Os Eixos Articuladores visaram a propiciar uma formação na qual a aquisição de conhecimentos fosse concebida como uma intrincada rede de relações conteúdo/forma, que englobe informações acerca das produções construídas sócio-historicamente. Para o Projeto, estas informações, constituindo-se em parte intrínseca do mundo de significações dos professores-cursistas, fariam sentido na medida em que repercutissem, direta ou indiretamente, imediatamente ou não, no fazer cotidiano dos educadores.

Cada uma das Atividades Curriculares esteve vinculada a um ou mais Eixos Articuladores, de acordo com a área do conhecimento que esta atividade objetivava desenvolver junto aos professores-cursistas. Nessa perspectiva, optou-se por estabelecer no Projeto ementas para os cinco Eixos Articuladores e não para cada uma das Atividades Curriculares. São Eixos Articuladores⁵²:

- Educação e Conhecimento no curso da História
- Educação e Práticas Pesquisa
- Educação e Práticas Extra-escolares
- Educação e Linguagens
- Educação e Práticas Docentes
- Educação e Políticas Públicas

O processo avaliativo no Projeto Salvador constou de duas vertentes - avaliação de execução do Projeto e avaliação do desempenho acadêmico do professor-cursista - ambas atreladas, de um lado, às concepções e princípios que regem o próprio Projeto e, de outro, aos critérios de assiduidade e aproveitamento das normatizações da UFBA. A avaliação do desempenho acadêmico dos professores-cursistas se organizou através de uma atividade curricular com menção avaliativa final, que foi o memorial, e atividades curriculares sem menção avaliativa final.

⁵² Em decorrência do dinamismo processual de implantação e desenvolvimento do Projeto, surgiram necessidades de subdivisão, ampliação e redimensionamento desses Eixos Articuladores e até mesmo substituições e/ou criação de novos.

5.2.3 O Projeto Salvador e a pesquisa

O objetivo deste estudo refere-se à compreensão de experiências formativas, ocorridas nas imbricações entre docência/discência de professoras, em formação em exercício, cursistas do Projeto Salvador. Apresentar este levantamento resumido da Proposta Pedagógica do Projeto teve, apenas, o intento de contextualizar o âmbito de ampliação formadora prevista na dimensão curricular em que as professoras colaboradoras da pesquisa estiveram submetidas.

A SMEC deixou a cargo da UFBA toda a dimensão formativa da proposta do curso e, assim, o Projeto visou a abarcar as inferências das educadoras no fazer de sua profissão e, também, atender a demanda externa da exigência legal. A FACED elaborou, portanto, com base em seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, um Projeto Pedagógico que contemplasse uma mobilidade curricular atentando para a identidade de uma formação para professores em exercício. A organização da graduação em ciclos esteve voltada para a prática profissional e o sujeito aprendente foi compreendido como um trabalhador da educação em pleno exercício de suas funções; foram vistos como protagonistas, autores e co-autores da construção de seus saberes, considerando como objeto de seus estudos o próprio processo educativo.

O curso demonstrou, desse modo, possuir uma abordagem curricular ampla que previa a mobilidade das cursistas em seu percurso acadêmico, compreendendo a prática docente como mote do saber profissional para além do universo instrumental; buscou atentar para como as professoras (re)elaboravam seu fazer, a partir da articulação entre seus saberes e os estudos na graduação. O currículo esteve previsto como campo potencializador de atualizações e a perspectiva das narrativas de vida como dispositivo de formação foi proposta desde o processo seletivo, que substituiu a tradicional prova de vestibular por uma semana de oficinas e pela elaboração de um memorial.

A proposta da escrita do memorial foi disposta desde o ingresso das professoras na Faculdade e contou como trabalho de conclusão do curso. A narrativa do mesmo foi encorajada e orientada durante todo o decorrer das atividades na graduação e sua elaboração contou como uma atividade curricular de registro e produção. A construção dos memoriais esteve atrelada à prática docente das professoras-cursistas, incluindo reflexões sobre suas práticas cotidianas e reformulações da práxis pedagógica a partir dessas reflexões.

O Projeto Salvador demonstrou, em suas implicações pedagógicas, conceber a formação como processo amplo de possibilidades e atualizações da potência do ser em sua história de vida e tratou das dimensões acadêmicas e existenciais com unidade, remetendo, também, as inferências acontecidas na discência para o campo docente. Diante do objeto de estudo deste trabalho, tais parâmetros despertaram possibilidades férteis de análise, para a compreensão das experiências formativas das educadoras que participaram de sua demanda.

5.3 Participantes: professoras-cursistas

Com a intenção de situar o sujeito da pesquisa no seu âmbito histórico e econômico, senti a necessidade de fazer uma breve contextualização de âmbito sócio-cultural das docentes/discentes que cursaram o Projeto Salvador. Com base em um questionário respondido pelas docentes, elaborei um painel geral⁵³, a fim de traçar um perfil dos sujeitos pesquisados.

⁵³ Os índices são aproximados.

Todas as cento e quarenta pessoas aprovadas na seleção específica para a UFBA são do sexo feminino com idade superior a 40 anos. 83% dessas mulheres são constituidoras de suas próprias famílias, 50% trabalham para colaborar na manutenção das despesas domésticas e 33% são as únicas responsáveis mantenedoras da família. Deste universo, 70% são moradoras de bairros periféricos da cidade.

Em relação à formação anterior, 87% concluíram o Ensino Médio em escola pública, sendo que 89% o concluíram anteriormente a 1997 e 100% na modalidade Magistério. A carga de trabalho de 40h semanais é assumida por 87% das professoras, sendo que 95% se mantiveram trabalhando enquanto cursaram a graduação. Em relação ao acesso ao curso superior, 92% já havia prestado vestibular pelo menos uma vez anteriormente. Após terminar o curso superior, 32% pretende fazer outra graduação, 42% especialização e 23% Mestrado e Doutorado.

Com a leitura exploratória dos doze memoriais que foram contemplados na pesquisa, percebi que muitas dessas mulheres nasceram no interior e tiveram dificuldades para se manter estudando. A vinda da família para a capital esteve atrelada a dificuldades financeiras e muitas delas precisaram trabalhar na infância, seja na agricultura familiar ou com outras atividades na “cidade grande”. Um outro aspecto relevante e que aparece em dez dos doze memoriais lidos é o fato do abandono dos estudos para compor uma família. A gravidez no início da juventude, ou até mesmo na adolescência, foi um marco de destaque nas histórias contadas e o cuidado com os filhos um fator primordial para a decisão de adiar os estudos.

Este breve levantamento do perfil sócio-cultural e econômico, das professoras-cursistas, teve a finalidade de pontuar aspectos da realidade vivida por essas mulheres, em sua grande maioria, nascidas entre o final da década de 1950 e a década de 1960, período de grande efervescência política no Brasil. Com esse levantamento, pude ter informações quanto ao acesso delas à educação formal e suas

condições em relação à manutenção da família. Este breve painel me remeteu a algumas reflexões sobre a condição da mulher na sociedade brasileira-baiana, no período histórico em que a professoras do relato viveram sua juventude, e também, sobre a possível manutenção destas condições por mais algumas décadas, e porque não dizer, ainda na atualidade, principalmente, para determinados feixes sócio-econômicos menos favorecidos. Informações como estas, quando mais apuradas, podem colaborar no traçado de um perfil da mulher-estudante-professora de nossa cidade e contribuir para o debate e a elaboração de ações sócio-políticas para minimizar estes efeitos, marcos de um período histórico coexistente.

Nesta investigação ative-me a entender qualitativamente o teor experiencial da formação dessas professoras. A seguir, constam os eixos de análise e as unidades de significação que emergiram com a leitura feita dos memoriais.

5.4 Eixos de análise e unidades de significação

Conforme exposto anteriormente, os memoriais foram propostos desde o momento da seleção para o ingresso na graduação em Pedagogia e foram paulatinamente construídos no transcorrer do curso. A proposta das narrativas se embrenhou pelo Projeto Salvador para além de como nos coloca Passegi (2006) “como um trabalho de conclusão de curso [...], no ensino superior, para fins de obtenção de grau acadêmico” (p.205), mas também se situou como eixo formativo, funcionou como elo de reflexão entre a docência e a discência e como potencializador de atualizações e (re)significação das práticas. No Projeto Salvador ao mesmo tempo em que o memorial deveria “responder ao caráter de gênero do texto acadêmico, tornou-se imperativo estimular a imaginação para dar tom às escritas, afastado daquele estigma construído de escrita descontextualizada” (ARAPIRACA, et al. 2009, p.01).

A proposta da escrita final dos memoriais transcorreu com base no trabalho feito no decorrer do curso e seguiu a três eixos principais: *Eu estudante*, *Eu professora* e *Eu professora-cursista*. Além da escrita a partir desses eixos, foi solicitado as professoras que fizessem uma análise de suas experiências e elessem um ponto de ancoragem reflexivo, sobre alguma temática de seu trabalho docente e que aliassem a escrita do memorial a um ensaio monográfico sobre esse tema⁵⁴. Os memoriais então contam com essa formatação que alia a escrita narrativa do percurso de vida/formação a um texto crítico-dissertativo sobre o tema eleito por cada educadora. Diversos temas foram abordados na escrita dos memoriais e esse aspecto, também serviu, de dado de análise sobre as interpretações e representações construídas pelas professoras sobre as suas experiências na docência/discência.

Desde a fase de elaboração do projeto de pesquisa já era perceptível a presença da ideia de estudo das experiências das professoras no âmbito da docência e da discência. Contudo, os conceitos basilares de fundamento dessa investigação, também constavam como feixe para coleta de informações, ou seja, havia certa intencionalidade em compreender como as docentes compreendiam tais fundamentos em seu cotidiano. No entanto, os eixos de análise e unidades de significação que surgiram a partir das leituras dos memoriais nas fases exploratória, analítica e entrecruzada não responderam de maneira direta a esse propósito. A proposta da escrita dos memoriais fundada nos eixos do EU como estudante, professora e estudante-professora possibilitou que emergissem unidades de significação que se agruparam em eixos de análise e traduziram o foco de estudo a que esta pesquisa se dispôs de modo mais contundente, que é o da compreensão de experiências formativas e (re)significação de práticas educacionais.

As dimensões que surgiram da articulação entre os significados expostos nas narrativas e as fases de leitura dos memoriais partiram da apresentação dos contextos

⁵⁴Estas reflexões foram promovidas pela atividade Projetos de Ensino e Práticas Formativas.

de vida das professoras, desde sua infância até o seu cotidiano de trabalho atual, e, ainda, se constituíram permanentemente inspirados nos conceitos chave que fundamentam esta pesquisa – formação, saberes docentes e experiência. Tais dimensões que emergiram colaboraram na composição dos eixos de análise e em seus desdobramentos, aqui, denominados de unidades de significação, a saber:

- **A experiência discente:**

- Recordações da escola;
- Métodos e aprendizagem.

- **A experiência docente:**

- Atuação em educação;
- Métodos e trabalho.

- **A experiência na docência-discência:**

- (Re)significação: Métodos e práticas
- Dimensão sócio-política da pessoa-professor
- A narrativa e estatuto formativo.

Tais eixos de análise e unidades de significação surgiram de um movimento dialético entre a emergência das leituras dos memoriais e os objetivos propostos pela pesquisa, ou seja, do mesmo modo em que as leituras feitas traziam o olhar de uma pesquisadora embasada por determinados princípios teóricos e objetivos estabelecidos, a opacidade e o inesperado, próprios da narrativa das histórias de vida humana, provocaram alterações nestes objetivos e demandaram, ainda, buscas de outras fontes teóricas para dar subsídios às interpretações.

As angústias da vida inseridas em determinados contextos sociais, os questionamentos e reflexões propostos diante de cada percurso e a atribuição de sentidos das professoras às suas práticas foram apontadas pelas docentes no âmbito de cada singularidade e são as possibilidades interpretativas dispostas neste espaço. Compreender dinâmicas existenciais não se faz tarefa simples e o rigor ético e metodológico se propôs em constância. Em um esforço fenomenológico, trago, a

seguir, as análises interpretativas dos memoriais seguindo aos eixos descritos anteriormente. As memórias das professoras, os sentidos e significados de suas experiências e a implicação desta pesquisadora, com o respeito às opacidades próprias da natureza deste âmbito de análise, tornam-se potências da consciência atenta de cada ser sobre seu percurso formativo.



Calceidoscópio, Mendes Ferreira.

<http://static.blogstorage.hi-pi.com/photos/imprimis.arteblog.com.br/images/gd/1194400746/AREIA-MOVEDICA.jpg>

VI – EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: Sentidos, saberes e atualizações

É possível, se o desejarmos, aprender e
conhecer enquanto transformamos e
transformar enquanto aprendemos e
conhecemos.

Rogério Córdova

Convido o leitor a seguir este texto, acompanhado por um *Caleidoscópio*, objeto tão antigo e ao mesmo tempo tão curioso, inventado pelo inglês David Brewster, em 1816, cuja nomenclatura anuncia novas/outras formas de olharmos tudo o que está a nossa volta, pois do grego *kalos* (=belo), *eidos* (=imagem) e *scopéo* (=vejo): *Caleidoscópio* significa "vejo belas imagens" ⁵⁵. Sugiro-lhe essa companhia pela possibilidade de melhor compreender a importância que os vestígios, as marcas, os cacos, os pedaços, as cores, os movimentos, a dinamicidade e a complexidade adquirem nos objetivos e nos caminhos, que este trabalho se propôs investigar. Olhar a formação de sujeitos singulares, na cotidianidade de seus espaços-tempo, com relações e vínculos estabelecidos, práticas e ações deflagradas e buscar, nesta dinâmica, entender saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados e (re)significados por eles. Estar aberta a compreender as compreensões, interpretar as experiências e desvelar esses movimentos nas narrativas, exige atenção, sensibilidade, cuidado ao detalhe, ao pequeno, aquilo que não está dado num primeiro instante; para tanto, nada melhor que o recurso do caleidoscópio. Todavia, é preciso rigor, pois as opacidades e incertezas estão postas, e, para dialogar com elas, é preciso atentar-se às miudezas e aos pedaços, para então compreendê-los e (re)construí-los em possibilidades.

Neste espaço da dissertativa, apresento mulheres, donas de histórias inseridas em um determinado contexto sócio-político e histórico; são elas as professoras colaboradoras da pesquisa em seus percursos singulares. Apresento as docentes que, através das significações de suas histórias de vida, com suas contradições, impurezas, dores e alegrias, experienciaram um processo formativo e disseram, em suas memórias

⁵⁵ Informações retiradas do site: <http://members.tripod.com/~netopedia/fazer/caleidos.htm>. Acesso em: 01/02/2010.

escritas, o potencial de si nessa experiência. Neste espaço, através das narrativas, são expostos os percursos aprendentes de cada educadora, seja na discência, na docência ou na docência-discência; faço a leitura das (re)significações de suas aprendizagens. Assim, dialogo com **Aidil, Ana Luzia, Ana Rita, Célia, Ednalva, Fabislane, Ivana, Maria Santos, Maria José, Rosana de Carla, Rosana Oliveira e Rita** e trago, nessa “conversa” reflexiva, alguns estudiosos de referência deste estudo, para articular os escritos dos memoriais com os eixos de análise e unidades de significação expostos.

As leituras e análises deste trabalho indicaram que a compreensão de experiências, dispostas em memoriais de formação, não pode conceber recortes que desalinham o contexto formativo das demais experiências de vida dos sujeitos. Apesar de conceber que o teor experiencial, narrado nos memoriais, atende a recortes da vida, eleitos pelas professoras para comporem seu enredo, compreendo que elas contaram suas experiências formadoras mescladas com os diversos contextos e referências que as compõem em suas histórias; tramaram na escrita relações entre as influências externas e internas; demonstraram que a história de vida, ao mesmo tempo em que é multi, é una. Assim, não foi possível cortar as histórias das pessoas em categorias definidas a priori e modelar fatias de conceitos para montar textos em pedaços separados. Nos memoriais lidos, foi factível a narrativa continuamente disposta em movimentos dialéticos, que compunham o passado e o presente de modo inseparável, nas quais as experiências e as (re)significações foram propostas sem distinções.

Destarte, os eixos de análise não foram propostos de modo distintivo, ou seja, eles foram dispostos livremente no decorrer da história de cada professora colaboradora da pesquisa. Dessa maneira, as análises foram feitas seguindo a história de cada uma delas, buscando no todo, que foi exposto em cada memorial, para dar o “zoom” (PASSEGI, 2006) aos fatos contados nos seus relatos, que comportaram os eixos de análise e unidades de significação surgidas. Elegi o caminho da composição do

percurso de cada docente para a compreensão da “consciência atenta” (JOSSO, 2002) que cada uma demonstrou em suas narrativas, ou seja, busquei os excertos nos quais as professoras demonstravam estarem conscientes sobre a própria consciência dos fatos vividos (PASSEGI, 2006).

O eixo de análise referente à **experiência discente** tratou das “recordações-referências” que as professoras trouxeram de suas experiências nas atividades educativas como alunas na Educação Básica⁵⁶; traçou um quadro das representações da escola, da influência de professores e de suas metodologias no estatuto e na composição dos saberes das docentes, sujeitos deste estudo. A **experiência docente** é o eixo de análise que configurou as proposições sobre a atuação de cada professora, do seu saber-ser e saber-fazer profissional. Neste eixo, foi contado o ato de educar em si, envolvendo as múltiplas referências sócio-políticas e metodológicas eleitas por cada professora em sua atividade docente. O eixo de análise que tratou da **experiência na docência-discência** emergiu das (re)significações trazidas pelas inferências do percurso docente em discência e também o seu contrário.

Ademais, estão dispostas as compreensões dos percursos de cada professora-cursista, do mesmo modo em que minha condição de pesquisadora é exposta através do estatuto analítico eleito para tais configurações. Optei, portanto, por trabalhar com os eixos de análise e unidades de significação de maneira caleidoscópica, remontando-os no decorrer das narrativas dos fatos da história contada de cada educadora.

⁵⁶ Importante ressaltar que, na época da infância das professoras a Educação Básica correspondia ao 1º e 2º graus.

6.1 Como as professoras se apresentam na linguagem de suas memórias.

Fabislane

A professora Fabislane é a mais jovem das participantes. Ela escreveu seu memorial na primeira pessoa do singular e descreveu suas experiências com propriedade; afunilou sua narrativa de vida ao campo educativo, o que a fez ter como ponto de partida a sua entrada na Pré-escola. Nos seus escritos, trouxe detalhes de seu percurso na Educação Básica e relatou inferências críticas quanto ao método adotado na época em que aprendeu a ler. Ela fez indicações reflexivas relacionando traços do seu perfil como professora, atualmente, com resquícios das suas experiências como discente: “fazendo um cotejo da professora que fui e da que sou, analiso o quanto minha prática estava maculada com as práticas dos meus professores”. Na maior parte da sua narrativa, a professora tratou continuamente das reflexões feitas, partindo da sua condição de docente-discente, para reconhecer seu trajeto formativo. Durante toda a escrita do memorial, ela apresentou reflexões que envolviam as referências escolares de sua infância, remontando a construção de seus saberes na docência e, ao mesmo tempo, retomou a sua condição de discente no Projeto Salvador, para se posicionar, atentamente, quanto a possíveis mudanças em sua prática.

Maria Santos

A professora Maria Santos é nascida na década de 1950. Escreveu suas memórias em primeira pessoa e concentrou sua narrativa nos aspectos marcantes de sua vida, principalmente, no que concerne à sua relação familiar, devido à perda de seu pai, desde muito jovem, e as dificuldades enfrentadas pela sua mãe para educar seus dez filhos, em uma cidade desconhecida. Desse modo, a professora Maria Santos retomou sua infância e fez uma viagem no tempo, contextualizando uma época de crise no

país, quando o êxodo rural era muito comum e se tornara um fenômeno, quase obrigatório, para as pessoas que acreditavam na busca de melhor qualidade de vida nos grandes centros urbanos. Assim, ela relatou a sua chegada a Bahia, em Salvador, e expôs as inúmeras dificuldades que teve para completar seus estudos, vendo-se obrigada a abandonar, por várias vezes, as salas de aula, até chegar a cursar o Programa MOBRAL⁵⁷. Assim, afirmou que:

Já adulta informaram-me sobre o MOBRAL e lá fui me matricular com o propósito de não abandonar por nada neste mundo os estudos naquele ano. Foi difícil, contudo consegui! Muitas vezes tive que ir a pé do bairro do Garcia até a Ladeira da Barra onde ficava a escola. Terminei o primário naquele ano e fui matriculada na quinta série do ensino Fundamental no Colégio Edgard Santos e lá estudei até o terceiro ano de Patologia Clínica, porém não conclui porque fui morar muito longe novamente. Pedi minha transferência e fui fazer magistério, no Anísio Teixeira na Caixa D' Água, pois morava no IAPI. Entretanto, abandonei no período quando todos se preparavam para fazer estágio para me casar [...] Voltei a estudar 10 anos depois de casada com três filhos. Senti a necessidade de voltar a estudar para ajudar meus filhos e também o desejo de saber mais e poder ensinar.

Maria centrou sua escrita nas dimensões externas sócio-econômicas que demandaram um percurso sofrido de vida e de abandono à escola e pouco se refere às recordações pedagógicas de sua infância/juventude. No âmbito de suas experiências docentes, ela demonstrou possuir saberes próprios da profissão, porém não apresentou, no texto, os elementos compósitos de seus saberes. As reflexões de Maria Santos retomaram a todo instante as relações da docência com a discência já como integrante do Projeto Salvador, pois ela retratou muitas intervenções

⁵⁷ Mobral significa Movimento Brasileiro de Alfabetização. Foi um programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Propunha um trabalho restrito à alfabetização funcional de jovens e adultos e foi extinto em 1985. As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas, porque o programa não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal, apenas, o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do ser. A idéia do Mobral encontra-se no contexto do regime militar no Brasil, iniciado em 1964, cujo governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada. (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos, 2002).

metodológicas das atividades, na graduação, em sua prática docente; para ela, as interações de seus saberes com os estudos no curso provocaram alterações no seu saber-fazer de professora. E assegura:

A cada ciclo renovam-se as expectativas quanto às disciplinas estudadas e cada uma preenche com intensidade diversificada os meus anseios por novos conhecimentos, direcionados a minha prática pedagógica. Repensar o ensino, rever metodologias e enfrentar nossa própria história na busca para compreender os porquês da educação e conviver com as angústias de reconhecer tudo que ainda não sabemos. Aceitar meus erros, os quais haviam me sustentado até aqui. Aceitar o novo sem preconceitos e não abandonar os acertos já conquistados.

Tendo exposto as ausências sofridas por ela no decorrer de sua história escolar, diante do saber teórico-acadêmico, a professora Maria Santos explanou, de modo sutil, seus domínios, dando aos seus saberes o status de conhecimento de forma tímida, mas valorizou as (re)significações propostas pela experiência docente-discente.

Ana Rita

A professora Ana Rita é nascida na época do Golpe Militar. Ela contextualizou seu memorial no tempo histórico, remetendo-o as inferências externas das dimensões sócio-políticas, que vivenciou em determinados momentos, para se conduzir a sua condição no espaço da família. Utilizou a primeira pessoa do singular, na sua escrita, e fez, em seu memorial, uma mescla de referências que compuseram seu estatuto docente, principalmente, na vida em família. Iniciou seu trabalho fazendo uma breve apresentação do contexto familiar:

Estamos em 1964. O país passa por uma crise com a ditadura e o golpe militar. Eu nascia com a revolução. Minha mãe já tinha uma filha e em breve (porque mamãe paria um filho por ano, como a maioria das mulheres dessa época) eu seria a filha do meio. Eu não sei o que tem

demais em ser a filha do meio. Aliás, dizem que antes de mais nada, é viver oprimido pela admiração dos pais em relação ao primogênito e aos mimos reservados ao caçula.

Em seus escritos, ela trouxe com vigor o suporte da família. Nessa convivência, ela apontou a forte referência de um avô, dando, inclusive, ao segundo capítulo do memorial, um nome que faz alusão a isso: *Meu querido avô: meu primeiro professor*. Ana Rita fez uma reverberação a respeito de uma aprendizagem em família que influenciou fortemente sua visão de mundo, como pessoa-professora:

Um fato modificou incrivelmente minha “leitura de mundo”. Ainda na minha pré-adolescência, quando meu avô me instigava com suas histórias e leituras, entre outras, sobre sua família vinda de Portugal. Enquanto ia me contando eu imaginava as pessoas, os lugares, “viajei” na vida delas. Lembro-me que fiquei emocionada quando ao me contar como foi difícil para eles deixarem seu país e vir para um lugar onde não conheciam ninguém. O difícil recomeço numa terra distante, percebi que seus olhos se encheram d’água. Meu avô acreditava na minha capacidade. Ele me concedeu o direito de ler de tudo, de julgar aquilo que era mais importante para mim, através das suas histórias. As histórias tem esse poder, marcam momentos, modificam e ampliam nosso conhecimento, nossa forma de ver o mundo. Ele muitas vezes me fez pensar e refletir sobre situações de vida que eu nunca tinha imaginado, na ficção ou fora dela.

Relembrar a nossa história, as nossas raízes, pelo que contava meu avô, me fizeram repensar o que aprendi na escola durante o meu ensino fundamental. Eu só aprendi a ver os negros, por exemplo, pela mal fadada história da escravidão, que era o que via nos livros de história. Os negros amarrados nos troncos apanhando “como animais”. E o treze de maio só se falava da princesa Isabel que os libertou. Juntando minhas lembranças das histórias do meu avô, com as aulas na infância e as aulas de História com a professora Heloisa Monteiro, na UFBA, vejo o quanto mudei o meu modo de pensar e como fiquei sabendo que foi tudo um jogo de interesse junto ao império. Que a Princesa não era tão boazinha assim e que vovô tinha razão, acho que minhas aulas serão melhores para meus alunos.

A educadora fez uma reflexão complexa, na medida em que conjugou fatores do passado e do presente, de forma muito particular, para configurar um quadro de compreensão de sua história e de sua identidade profissional.

Quanto à sua experiência discente, a professora não a apresentou de modo significativo, com imersões regulares e detalhadas; ela, apenas, pincelou, no âmbito descritivo, algumas situações breves sobre sua vida nos tempos escolares. Na maior parte dos fatos narrados, a professora Ana Rita ligou os acontecimentos à experiência docente-discente no Projeto Salvador e listou as suas experiências, aliando discência e docência na configuração de atualizações, principalmente, no que se refere ao foco metodológico. Ela discorreu bastante sobre as oficinas que participou na graduação, destacando alterações no seu campo de ação pedagógica, porém, não se limitou a fazer uma descrição das atividades e das metodologias que provocaram modificações no seu saber-fazer docente e que foram aprendidas no decorrer do curso no Projeto Salvador. Ela apontou, ainda, reflexões filosóficas e politizadas a respeito de seu modo de ver o mundo e a educação, demonstrando conhecimento de seus itinerários formativos, asseverou, por exemplo, que:

Desejo fazer a diferença na vida dos meus alunos. Agora é hora de mostrar tudo que aprendi, ensinei, troquei com as minhas colegas, com os mestres e doutores. Tudo que foi visto na teoria... Aplicar o que for relevante... E o mais importante agora: saber quando, como e por que usá-las. Rever tudo que foi estudado, lido, relido, argumentado, falado, chorado, sorrído, reclamado, sofrido, decorado, declamado, discutido, exagerado... Para me tornar uma grande e, sobretudo, feliz educadora como me sinto agora.

Aidil

Aidil é nascida, em Salvador, no início da década de 1960. Ela escreveu seu memorial de forma indireta, nunca se remetendo a primeira pessoa para falar de si, todavia, apesar de usar uma linguagem impessoal, ela reportou-se a sua história com detalhes e fez um resgate minucioso de suas referências na família:

Em um belo dia de mil novecentos e sessenta e três, nasceu uma linda garotinha, terceira filha do casal L. N. e Dona I. B. B. [...] A garotinha foi

crescendo, crescendo até atingir a idade escolar... foi conduzida à escola, e, em um ambiente cordial, próprio para uma menininha de mais ou menos quatro ou cinco anos. Muitas brincadeiras e o reforço da importância de escovar os dentes, mastigar bem os alimentos, lavar as mãos antes e depois das refeições, cortar as unhas, tomar banho todos os dias, tudo o que já havia sido ensinado em casa.

O seu eixo de escrita girou em torno das (re)significações provocadas pelas experiências formativas ao longo de sua vida, inclusive, as “recordações-referências” de suas experiências discentes foram remetidas mais ao seu referencial familiar, do que à sua atuação como profissional. O seu relacionamento com a mãe, professora, foi sempre mencionado e esta se apresentou como um suporte referencial marcante na composição de seu conceito de educação e na sua atuação como professora desde antes de se tornar uma profissional. Após a contextualização de suas referências familiares, a professora Aidil aportou suas reflexões acerca de suas experiências docentes, mas sempre a partir das diferentes (re)significações acontecidas após o seu ingresso no Projeto Salvador. Ela demonstrou perceber o processo formativo para além da esfera acadêmica, pois para ela: “[...] a graduação é uma etapa inicial de formação e não um momento de esgotamento do conhecimento” (ibid., p. 17). A professora, ainda, deu a narrativa um status experiencial na sua formação, descrevendo como o memorial se configurou em uma atividade formativa.

Rosana de Carla

A professora Rosana de Carla é nascida no início dos anos de 1960. Iniciou suas memórias relatando o seu nascimento prematuro, expressando o seu sofrimento para chegar a este mundo e a relação disso com os maiores cuidados que recebeu, durante toda a sua infância, por parte da família, em especial, de uma tia com quem conviveu. Expressou que esse fator foi preponderante na sua infância, pois acabou tendo a leitura como única opção de lazer, e, desse modo, lia, inclusive, o material de trabalho

de sua tia, que era promotora de justiça de uma cidade no interior da Bahia. Ela fez ligações reflexivas de suas experiências no âmbito familiar com sua atuação docente:

[...] comecei a gostar de romances policiais, mas com uma característica interessante: tinham que ser livros grossos. Li, naquela época, História da minha vida Charles Chaplin, de André Bazin (BAZIN, 1966), onde devido a leitura percebi que uma pessoa pode ter uma infância triste e mesmo assim chegar a ser muito feliz na maturidade e da mesma forma, pode nascer num berço de ouro e sentir-se enjaulada pelo resto da vida. Isso me fazia refletir na contradição dos processos que lia de minha tia, onde havia briga por heranças e de outro lado havia muitas pessoas que precisavam de amor, um lar e atenção. Essas reflexões me acompanham nas escolas que leciono, pois muitos de meus alunos apresentam carências tanto na parte sentimental quanto na parte das necessidades básicas de sobrevivência.

A educadora seguiu tratando de suas referências familiares e de suas leituras, mesclando-as brevemente com as suas experiências, como discente e docente, e posicionou-se, de modo reflexivo, em relação ao seu saber ser-fazer profissional. Apontou, por diversas vezes, os seus saberes, contrastando-os com as inferências de sua experiência no Projeto Salvador e de como essas interações de saberes estão provocando a construção de outros conhecimentos e de uma postura pedagógica diferente:

Através do processo seletivo do Projeto Salvador, deparei-me com três temas a serem mediados, o eu-estudante, o eu-professor e o eu-estudante-professor. O eu-estudante, antes do Projeto, convivia bem e completava o eu em relação ao eu-professor, embora com caminhos percorridos de formas antagônicas. Porém, em relação ao eu-estudante-professor, a situação não é a mesma, pois houve, durante as aulas ministradas, momentos de reflexão do que eu vinha aplicando em sala de aula, que não condizia com os estudos apresentados. Descobri um mergulho no meu próprio passado e uma luta com minhas memórias. A lembrança da vida se guarda em trechos e, quando ela é estimulada, damo-lhes um valor inestimável.

Durante todo o seu memorial, a professora Rosana de Carla fez reverberações a respeito das atualizações provocadas pelas experiências na graduação e demonstrou

firmeza na compreensão de seu percurso formativo e no significado da atividade docente em sua vida.

Rosana Oliveira

A professora Rosana Oliveira retratou sua história em educação e relatou, de modo muito breve, aspectos de sua vida em família. Ela tratou com propriedade de suas lembranças escolares, trazendo-as com riqueza de detalhes, ao mesmo tempo em que demonstrou um posicionamento crítico e reflexivo a respeito de suas experiências. A educadora fez uma mescla alinear do tempo, em sua história contada, pois ia e voltava nas lembranças, atribuindo-lhes significados e retomando, na atualidade, a inferência do passado em suas atualizações. Iniciou seus escritos com uma pergunta, que ela mesma respondeu, demonstrando reconhecer as múltiplas referências que a compõe como ser-no-mundo:

O que será que leva uma pessoa a escolher uma profissão? São vários os motivos que levam uma pessoa a escolher uma profissão: influência dos pais ou avós, bom mercado de trabalho, sonho de infância ou muitos outros. Eu escolhi ser professora ainda na infância. A minha maior inspiração foi o trabalho da minha professora no primário. O jeito como ela tratava os alunos e se dedicava ao trabalho me fez querer ser igualzinha a ela quando crescesse. Então, passo a passo fui buscando a realização do meu sonho.

Em seu memorial, o patamar discente foi sempre retomado em sua docência e ela, ainda, tratou das experiências como docente-discente de modo complexo, emaranhando as referências do passado e do presente e compondo com isso outros referenciais:

Trazer para o presente a pessoa que eu fui no passado para tentar entender todo o percurso que fiz até chegar ao meu trabalho como professora e o desejo de estudar pedagogia. Mas isso não foi uma tarefa fácil, foi preciso ir lembrando, analisando, construindo passo a passo a memória. Durante o exercício de lembrar o passado, fui descobrindo coisas que eu achava ter perdido para sempre no baú do esquecimento. Coisas que julgava que faziam parte apenas do passado, mas que descobri, durante o exercício de lembrar, que estão comigo aqui no

presente. Experiências que eu vivi na sala de aula durante as aulas de alfabetização e no primário, revivo agora com os meus alunos e jamais pensei que tivesse ligação com o meu passado na escola. Realmente o passado é a chave do presente. [...] Mas antes do curso de pedagogia na UFBA, eu não pensava dessa forma, foi preciso este exercício de relembrar o passado para que eu me desse conta da importância do passado para o presente. Faço também a comparação da educação que recebi, como aluna na alfabetização, com a educação que devo oferecer aos meus alunos no contexto atual.

A professora Rosana demonstrou desse modo, a consciência de um *continuum* experiencial no decorrer de sua formação, como ser-no-mundo; pontuou as alterações, acontecidas em sua prática, de forma intencional e atribuiu à narrativa do memorial a retomada consciente de seu fazer pedagógico.

Rita

A professora Rita intitulou seu trabalho como: *Memorial de formação: a vida como ela é*. Esse título sugere muito sobre seus escritos, pois ela trouxe, no seu memorial, as experiências mais marcantes de sua composição como pessoa. Descreveu, minuciosamente, os fatos que conseguiu driblar para tornar-se o que é. Iniciou seus escritos narrando o seu nascimento e trouxe informações de sua família que remontam as dificuldades vivenciadas quando criança. Primeiro por ter nascido em casa, depois por, quando criança, passar por várias enfermidades, pela mãe ter necessidade de trabalhar muito, pela falta de alimentação e, principalmente, pela ausência do pai. A professora seguiu contando as dificuldades enfrentadas pela família; listou o apoio recebido de parentes, amigos e de instituições, como a Legião da Boa Vontade, e, ao concluir essa explanação sobre essa fase de sua vida, demonstrou a sua compreensão de infante sobre todas essas situações, que, apesar de difíceis e até trágicas, para ela, não se configuraram em marcas negativas de seu referencial no vida:

Mesmo com todos os problemas e dificuldades, tive uma infância muito feliz, com direito a brincar de casinha, boneca, cantigas de rodas, entre outros. Carreguei lenha, ajudei a minha mãe a levar e buscar as roupas que ela lavava de ganho, para ajudar nas despesas, e até me divertia com tudo isso, pois eram os momentos em que eu podia sair e se tornavam para mim passeios muito divertidos.

Rita contou a sua história de vida no memorial e trouxe as suas experiências como discente de modo muito intimista, rico em detalhes e, sempre, aliando seus avanços quando criança, seja na vida, seja na escola, à presença de sua mãe. Ela descreveu seu percurso escolar, mas não apresentou reflexões diretas quanto às suas aprendizagens como discente e nem quanto as demais experiências que compuseram seu *ethos* como professora atualmente. Assim, ela manteve a narrativa no âmbito descritivo:

Hoje, as crianças vão para a escola, a partir dos dois anos; antigamente só se podia entrar na escola com 7 anos e por causa dessa exigência legal, concluía-se o ensino um pouco mais tarde que nos dias de hoje. Antes de entrar na escola regular, estudei em uma escolinha particular, que ficava no fundo de uma casa, no bairro do Alto de Coutos. Eram duas irmãs que me ensinavam, Joca e Ivone, foi com elas que aprendi a ler, pois já dominava a escrita, graças a minha mãe, pois o pouco que ela sabia, na época foi passado para mim; só não aprendi com ela as sua letras bem desenhadas. Lembro-me de que aprendi a fazer meu nome em uma folha de papel na qual o pão vinha embrulhado e a letra que mais me chamava atenção era a letra “R”, porque eu achava e acho o “R” da minha mãe muito bonito, mesmo sem ela nunca ter ido a uma escola. A leitura para mim foi mais difícil, nunca me esqueço da cartilha da Cecília nela eu tentava decifrar as palavras e, quando não conseguia, ficava de joelhos e sem merendar, ficava na escola até conseguir dar a lição, e isso só acontecia no meio da tarde. Sem falar na tabuada com seus “noves foras”, que eu não compreendia o que queria dizer, essa era a hora pior, pois tomava muito “bolo” com uma palmatória tão pesada que, só em lembrar, me arrepia. O que eu gostava mesmo era o final do ano quando eu recebia meu classificador, cheio de fitas vermelhas e com desenhos de rosas, também vermelhas.

A maior parte de suas inferências estiveram ligadas às condições sócio-culturais e econômicas que lhes foram negadas ou disponibilizadas na escola até o seu ingresso na profissão, através do concurso público municipal. Seu memorial é descritivo e ela

apontou, apenas, as referências mais próximas que construiu através de sua experiência como docente-discente no Projeto Salvador. Neste ponto, a professora Rita apresentou reflexões mais incisivas acerca da tomada de consciência quanto as suas experiências na formação de seu ser, pessoa-profissional.

Ednalva

A professora Ednalva é nascida no início dos anos 50. Seu memorial: *Uma só história com várias leituras* sugere, de maneira explícita, a sua ligação com a leitura e com a diversidade de interpretações em seu suporte; ela, inclusive, apresentou esse perfil durante as reflexões expostas em seus escritos. A educadora evidenciou logo no início do seu memorial, que ele reportará o leitor à sua vida, que possui uma história, mas com diferentes fatos que influenciaram a sua formação. Ela descreveu, brevemente, aspectos da sua infância, principalmente, ligados à sua timidez e ao medo de encarar os desafios das brincadeiras. “Quando lembro o quanto às crianças brincavam e eu apenas olhava, fico achando que não tive infância”. Para iniciar a apresentação de suas experiências como discente, ela trouxe uma referência familiar que foi a presença de um avô que, na comunidade, influenciava os pescadores locais a exigirem uma escola às “autoridades”, para abrigar as crianças e inseri-las no mundo letrado:

Meu avô, homem de pouca leitura, tinha certeza de que a escola era o caminho que deveríamos seguir. Mas não foi fácil adentrar esse ambiente tão sonhado. [...] Mesmo assim, para a escola funcionar os pescadores precisaram se mobilizar. Para eu e meu irmão entrarmos foi preciso meu avô mandar fazer uma mesa com dois bancos, um para mim e outro para meu irmão. Lembro que essa mesa foi feita de um material com furinhos que as vezes, quando escrevíamos a folha de papel furava. Mas essa mesa foi tão importante para mim que me lembro dela como marca registrada na minha vida de iniciante em escola pública. Essa escola eu tinha a certeza que seria o início real de minha vida estudantil, que eu e meu avô dávamos tanta importância. Era um caminho novo a trilhar, em que eu carregava no peito a certeza que esse era o caminho que eu precisava seguir.

A partir desse ponto, Ednalva fez uma descrição reflexiva a propósito das experiências que vivenciou na escola e aliou tais referenciais a sua prática como docente. O mesmo ela fez com as suas experiências nos primeiros anos de docência e seguiu remontando a composição de seus saberes, elaborados a partir dos referenciais que cita. Aprofundou suas reflexões para narrar as (re)significações ocorridas em seu ser, para além do seu saber-fazer profissional e demonstrou compreender que as experiências vividas, na graduação em Pedagogia, a modificaram como pessoa-profissional:

O que eu estou adquirindo de conhecimento nem eu ainda posso imaginar, dificuldades, inúmeras, tem momentos que sofro tanto, que penso até em desistir, aí, falo para mim mesma: É um desafio, siga em frente.

Ana Luzia

A professora Ana Luzia escreveu suas memórias, a partir das experiências organizadas em uma ordem cronológica. Ela comentou que escrever em si é, para ela, uma atividade que não lhe dá prazer e que a escrita de seu memorial de formação foi uma construção dolorosa, contudo, ela afirmou que apresenta no trabalho, de modo sincero e transparente, uma síntese de sua vida profissional imbricada com a pessoal. Seus escritos se iniciaram, a partir de sua vida escolar, e trouxeram, de forma detalhada, reflexões acerca das suas experiências na docência. Todavia, apesar da educadora assinalar que contaria a sua história em partes, de acordo com o tempo corrido cronologicamente, ela foi e voltou na história diversas vezes, remetendo suas experiências passadas à composição de sua ação presente, no que se refere ao seu ser, pessoa-profissional. Alguns fragmentos do memorial da professora Ana Luzia elucidam suas leituras de mundo:

Penso que meu bloqueio com a escrita se constituiu com minha primeira experiência no processo de aprendizagem que se iniciou na “banca” que

fiz com a minha vizinha, na qual vi meu sonho de aprender ser violentado, ou se não teria resultado na indiferença da professora da quarta série para comigo. De alguma forma isso contribuiu para que eu seja a professora que sou hoje, pois com certeza quero ser lembrada por ter contribuído de forma positiva para o crescimento afetivo e intelectual dos meus alunos.

Tenho dificuldades para lembrar fatos distantes, mas aos poucos, descrever um fato me fazia relembrar outros e assim fui avançando.

Essas memórias trazem para mim situações tão significativas na construção do meu conhecimento, que me fazem relacionar o meu eu estudante com a minha prática profissional. [...] Muitas coisas que se passaram no período como estudante não tiveram nenhuma importância, a ponto de não me lembrar, outras foram tão significativas que eu até hoje me recordo. A escrita desse memorial reavivou esses conhecimentos, os quais me fizeram perceber o quanto é importante trazer para a sala de aula conteúdos significativos que tenham alguma importância para a vida prática e com certeza esses conteúdos serão aprendidos.

A educadora tratou, ainda, criticamente de suas referências como docente e apresentou reflexões e interpretações de suas experiências como docente-discente no Projeto Salvador. A tomada de consciência de si foi exposta, paulatinamente, no decorrer da escrita do memorial, que ela apontou como exercício reflexivo para compreensão, juntamente com demais referências, de seu processo de vida:

O estudo das técnicas, dos conceitos, o uso da memória, enfim, o estudo acadêmico, porém mostra também que paralelamente, o estudo da vida torna-se pedra fundamental para que seja um trabalho verdadeiramente bem elaborado. A afetividade é minha mola propulsora. Senhoras e senhores, esta é a construção de minha vida!

Ivana

Ivana é uma professora nascida no começo da década de 1960. Ela principiou seu memorial a partir de uma reflexão geral a respeito das experiências do ser na vida e de como o movimento de escrita de tais experiências podem ser dificultosos, devido ao esforço demandado para reviver determinados fatos:

A vida é composta por momentos e experiências positivas ou negativas e quando se é convidado a descrever essas experiências e ou momentos, a princípio parece que será relativamente fácil. Mas na hora de transcrevê-los, percebemos que é um trabalho com certo grau de dificuldade, pois as lembranças nos possibilitam reviver experiências que deveriam ser apagadas da memória. Até parece que acabaram de acontecer.

Logo depois, ela apresentou de modo sucinto, fatos referentes ao seu nascimento e à sua convivência em família e demonstrou que seus pais se fizeram referência quanto à educação escolar, em seu ambiente doméstico:

Sou filha de uma professora e de um mecânico industrial e tenho um irmão. Minha infância não foi muito fácil, mas não foi das piores, tivemos, eu e meu irmão, muito apoio dos meus pais que sempre colocaram a educação como prioridade em nossas vidas, assim, não tivemos problemas para estudar. Somos da época em que a escola pública era valorizada. Estudávamos sempre em escolas públicas nas quais minha mãe lecionava.

Fez, posteriormente, um breve levantamento de seu percurso escolar, do ingresso no Magistério e de suas primeiras experiências profissionais. Até então, a professora Ivana descreveu os fatos, todavia, em alguns pontos, apresentou reflexões sobre as influências de tais experiências na sua formação. Quando começou a tratar das suas experiências como docente-discente, Inclusão envolveu-se em um emaranhado de inferências para compor seus sentimentos e apresentar as (re)significações que compreendeu, durante esse percurso, abordando o peso formativo do memorial para a compreensão de si:

Escrever este memorial para mim foi muito mais que cumprir uma obrigação acadêmica ou fazer um simples trabalho de conclusão de curso. Foi a oportunidade de realizar algo que até o presente momento de minha vida não havia feito, ou seja, expressar no papel minhas sensações, meus sentimentos com relação a minha própria vida, à profissão, ao futuro... o meu jeito de ser hoje, a forma como e porque existo assim, a minha história de vida, cristalizada no papel num momento importante da minha vida. [...] passei por diversas experiências e sensações, e ainda tive forças para buscar em uma universidade o aperfeiçoamento dessas experiências e também de ampliar meus conhecimentos.

Célia

A professora Célia trouxe um texto repleto de imagens poéticas e cordéis, nos quais são feitas descrições reflexivas de seu percurso formativo. Ela iniciou sua história fazendo referência à família e à importância que esta dava a educação formal:

Lembro-me muito bem que apesar de não ser alfabetizada, minha mãe sempre quis ver os filhos formados, esse era um sonho que ela acalentou por muitos anos. Na tentativa que eu aprendesse, ela me deixava ir para a casa de alguém que pudesse me ensinar.

A educadora seguiu descrevendo as dificuldades encontradas para estudar, desde a ausência de escola, na localidade onde morava, até a necessidade de atravessar um rio a pé, com a água na altura da cintura ou em uma jangada feita de bambu. Ela apresentou, ainda, de modo entusiasmado, essas situações e expressou uma reflexão a respeito da realidade local e a suas aspirações, mesmo vivendo nesse espaço:

Os sonhos da maioria das crianças eram muito limitados, pois o mundo que elas conheciam era muito pequeno no máximo elas sonhavam em crescer, namorar, casar, ter filhos e repetir a história do pai ou da mãe. Eu, porém sonhava em ir mais além, sair da roça, estudar, ter uma profissão, uma independência, casar sim, pois queria ter filhos, como eu não fui criada com meu pai, o que eu mais queria era dar um pai para os filhos que eu teria, porém, que fosse presente, pois eu, sentia falta de ter um pai, e queria que fosse diferente com eles, e foi até certo ponto.

Seguindo suas reflexões, a educadora descreveu as suas primeiras experiências em um ambiente escolar, que, para ela, era sombrio e frio, pois funcionava em “uma sala de jantar, com uma grande mesa e dois bancos nas laterais, não muito bem cuidados”. Em relação às experiências discentes, a professora manteve o perfil descritivo, que, apesar de rico em detalhes e ilustrações poemáticas, não remeteu suas reflexões a respeito do teor experiencial destes tempos no compósito de sua docência. Ela concentrou seus escritos, de forma densa, nas suas experiências como docente e nas (re)significações dessas experiências através de sua inserção, como discente, no Projeto Salvador. No decorrer de todo o seu texto, a professora Célia alinhavou suas

produções profissionais, principalmente, em relação ao uso do cordel na sala de aula, às suas referências históricas, como mulher advinda da zona rural, e, ainda, dissertou sobre as reflexões que teve como graduanda em Pedagogia, na Universidade:

Eu me aproximei do cordel quando vim para Salvador pela primeira vez aos 10 anos, me encantei ouvindo o meu primo e a esposa lendo em forma de jogral, que na época eu nem conhecia essa palavra, “jogral”; minha mãe também se encantou pela leitura deles e pela história que era a do “Pavão misterioso”. Então, chegando na cidade de Pojuca e Mata de São João, que eram as cidades mais próximas de onde nós morávamos, ela ia fazer compras e como não sabia ler, comprava todos os livretos que ela encontrava e que tivesse a capa diferente, para que eu pudesse exercitar a leitura, contando para ela e os vizinhos, que eram meus tios que apareciam por lá, nas noites de lua cheia. Minha mãe, mesmo sem saber ler, gostava de ouvir e recontar.

Se tem um texto então proponho construir um cordel, ou uma paráfrase, ou mesmo um poema, é assim que costumo trabalhar em sala, foi assim com a história do bairro, com a história da escola etc..

Seu memorial é espesso de informações, lembranças e reflexões no tocante à composição de seus saberes; ela explorou livremente as inferências experienciadas na Universidade e as implicações destas em sua prática docente.

Maria José

A professora Maria José nasceu em 1960, no interior da Bahia, e iniciou sua narrativa falando brevemente de sua infância em família, pois ela concentrou seus escritos na sua vida escolar. Apesar de seu memorial estar dividido nos eixos sugeridos pelos orientadores no curso (eu-aluna, eu-professora, eu-estudante/professora), ela apresentou de modo alinear suas reflexões, sempre, apontando para cada uma das experiências narradas, sejam elas como discente ou docente, as dimensões compósitas de seus saberes atualmente. A professora transversalizou o passado com o presente e demonstrou propriedade na compreensão de seus referenciais; ainda,

aliou essas reflexões de sua vida, ao tema eleito para o ensaio do artigo que é a ludicidade.

Neste memorial repenso a minha experiência de vida no âmbito da educação e o quanto o brincar e o lúdico foram fundamentais para minha aprendizagem e formação profissional. Seja enquanto discente, ao longo da infância e de parte da juventude, seja enquanto docente que enfrenta os problemas postos pela prática educativa. O retorno ao passado e a reflexão sobre o meu próprio presente são estimulados pelas experiências vivenciadas ao longo dos últimos anos no curso de Licenciatura em Pedagogia no Projeto Salvador. Logo aqui se entrelaçam memória e atualização científica no campo educacional, sendo essa última a que me permite compreender as limitações do Ensino Fundamental e Médio do passado e compara-lo com o presente, principalmente em termos de conteúdo e método. [...] Retornar ao passado é provar que existem sentimentos, mesmo que estes sejam contraditórios. Esse exercício, apesar de árduo é também emocionante. Vivo o encontro com aquela que fui, aquela que sou e aquela que serei. Aprendo a cada encontro a valorizar esta trajetória, mesmo que seja difícil e percebo que o ato de escrever abre possibilidades de aprimorar meus conhecimentos na trajetória de minha formação profissional.

Maria José demonstrou ter consciência de seus itinerários formativos, da composição de seus saberes e da constante atualização de sua formação e, ainda, atribuiu a narrativa um caráter de redescoberta reflexiva sobre seu estatuto docente.

6.2 Compreensão das compreensões: um diálogo de inferências comuns em percursos singulares.

A apresentação das professoras, a partir da breve exposição das características reflexivas e de linguagem de cada história disposta nos memoriais, serviu para compor um quadro interpretativo das inferências que foram trazidas por cada educadora. A diversidade de relatos, os modos particulares de escrita, as múltiplas referências eleitas para a composição identitária de cada uma, como ser-sendo-no-mundo, a interpretação de seus itinerários formativos, o modo de perceber o mundo, de encarar as referências familiares, culturais e educativas, foram inferências de dispositivos de análise neste estudo. De acordo com Delory-Momberger (2008), em estudos de natureza biográfica, as influências da sociologia, da história e da psicologia social perpassam as interpretações e são indicativos de que é preciso compreender as expressões singulares de uma mesma cultura, porém respeitando a dimensão temporal dos sujeitos e, assim, identificando incidências que marcam determinadas gerações.

Como é sabido, o foco deste trabalho é a compreensão de experiências formativas expressas pelas professoras em seus memoriais, elaborados durante a graduação, no curso de Pedagogia. Dramas e sabores da formação foram concebidos por cada uma, de modo distinto, de acordo com as particularidades de suas histórias, de suas subjetividades e de suas referências como ser-no-mundo. Todavia, algumas inferências são recorrentes e emergiram do processo de interpretação de uma pesquisa dessa natureza. A seguir, exponho as análises interpretativas dos memoriais seguindo as inferências recorrentes dispostas, nos eixos e unidades de significação.

6.2.1 A experiência discente

Ao compreender a formação como processo que acontece no *continuum* da vida do ser (SÁ, 2004; LARROSA, 2005), entendo que as experiências do sujeito, em todas as fases e contextos de sua vida, compõem o *ethos* do que se é. Nesse âmbito, o ser é entendido como um todo indivisível, repleto de referências diversificadas que vão se acoplando, mutantes e complexas, e, são atualizadas continuamente. É por isso que, em concordância com Nóvoa (1992), trouxe, neste estudo, a dimensão da inexistência de uma dicotomia entre pessoa-professor.

Tardif (2002) aponta que a composição formativa do educador envolve a construção de saberes; tais saberes são tramados por diversas searas da experiência de trabalho do sujeito, inclusive, as experiências anteriores à atividade profissional, também, são importantes na construção da representação da docência e na configuração da identidade do *habitus* de exercício da profissão.

As reflexões propostas pelas memórias de algumas professoras, através de suas narrativas, trazem, nitidamente, este referencial. Ao chocarem os seus saberes docentes e o seu *habitus* de trabalho, com o processo de atualização, provocado pela experiência da condição docente-discente, compreenderam que muitos destes saberes tinham origem em suas experiências, ainda na infância/juventude, na condição de alunas. Veja o que a professora Fabislane assegurou, sobre este aspecto, em relação ao estudo da língua:

Na escola, a redação com temas nada atraentes e que não garantem o conhecimento necessário para a produção de textos ao longo da vida do estudante prevalecia, tornando o ato de escrever mecânico e repetitivo. [...] enquanto estudante não fui educada para gostar de ler, afinal muitas experiências são de leituras e escritas forçadas e impostas, fica evidente a premência de que repeti isso, mas tive avanços significativos, avanços no que diz respeito ao porque fazer nossos alunos lerem e escreverem e os mecanismos usados para isso.

Aspectos similares foram narrados por ela, quando apresentou reflexões atinentes às relações entre a experiência na discência e sua experiência docente-discente, no que concerne à educação matemática:

[...] Minha outra alfabetização, a alfabetização matemática – que possui muitas similaridades com a alfabetização lingüística – também não foi muito atraente. Por isso, tenho a certeza que a maneira que aprendi Matemática contribuiu para encará-la como um bicho-de-sete-cabeças. Pensando nesse fato, não pude deixar de refletir sobre a minha maneira de ensinar Matemática e cheguei a triste conclusão de que acabei repetindo meus mestres, repetindo seus métodos que tanto repudiei. Como ‘memória não é sonho é trabalho’, tenho buscado desde as aulas que tive nas oficinas, a fazer diferente, tirar a máscara de bicho da Matemática, para assim poder apresentá-la aos meus alunos desmistificando-a e fazendo-a diferente. Para tanto, tive também de aprender a não me culpar pelos ‘erros’ que cometi, acreditando que a professora que sou hoje é melhor que a que eu fui ontem e que a de amanhã será bem melhor que a de hoje.

As reflexões de Fabislane evidenciam as suas experiências discentes e como estas se tornaram subsídios para que ela compreendesse que as práticas pedagógicas, que vivenciou na infância, influenciaram a sua epistemologia docente. Ela demonstrou através da análise de suas “recordações-referências”, possuir domínio das implicações de sua vida como estudante na sua atuação como profissional.

Já a professora Rosana Oliveira uma inferência relativa ao modo como recolhia aparatos da docência através da observação da prática de educadores e de suas metodologias:

Desde muito cedo eu observava com bastante atenção o trabalho da professora na sala de aula, e já nessa época, das primeiras observações, eu imaginava qual seria a minha ideologia daqui a alguns anos. O professor é visto pelos alunos como modelo a ser seguido. [...] Naquela época, em minhas observações, eu ainda não entendia nada sobre metodologia, mas ficava pensando em como a professora conseguia saber qual atividade faria para que os alunos conseguissem ler e escrever. Eu queria ser igualzinha a ela: meiga, amiga, inteligente... Mas será que estas qualidades bastam para que uma pessoa seja considerada uma boa líder? Pois como disse acima, os alunos vêem o professor como modelo, como um líder. Eles acham que o professor está sempre fazendo tudo certo, é um herói e deve ser imitado por todos. Eu

pensava em ser uma boa educadora para os meus alunos, uma boa líder para eles. Mas naquela época, eu achava que para ser uma boa líder bastava ser bem boazinha com os alunos, que logo conquistaria o amor e a admiração de toda a classe e dessa forma atingiria o meu objetivo que era levar conhecimento. Porém o trabalho de um professor vai muito além daquilo que os alunos vêem e pensam.

Ela apresentou, também, uma reflexão crítica no tocante às experiências vividas em sua discência e a sua atuação docente, através de um exemplo da (res)significação de sua prática, em relação ao ato de brincar:

Como já falei anteriormente, eu gostava de tudo na escola, mas o recreio era um momento único. Eu aproveitava muito bem esse momento para brincar, pois a casa na qual eu morava não possuía espaço apropriado para brincadeiras. E a hora do recreio é o momento em que as crianças realizam atividades lúdicas e interagem com outras crianças e com isso vão desenvolvendo, aos poucos, habilidades necessárias para o convívio social, dentro e fora da escola. Mas não havia na escola brincadeiras feitas pelas professoras, todas eram muito livres e o brincar era apenas no recreio. [...] Eu ainda não tinha visto ou ouvido nada sobre o brincar com outra roupagem. Eu já trabalhava há algum tempo como educadora, mas, assim como muitas pessoas, via o brincar infantil apenas como uma forma de as crianças se divertirem e passarem o tempo. No entanto o professor defendeu o brincar como forma de aprendizagem dizendo que o trabalho deve começar com o envolvimento íntimo entre o professor e os alunos e que o professor deve analisar as evidências de aprendizagem enquanto as crianças trabalham e brincam. [...] Atualmente, procuro realizar com os meus alunos atividades lúdicas significantes e tento, da melhor forma possível, analisar cada brincadeira desenvolvida por eles, tendo em mente aquele olhar que nortearam as aulas de brincante na Faced.

Outro excerto da educadora Rosana Oliveira que apresenta essa ebulição significativa entre as suas experiências discentes, suas práticas e suas atualizações, é o que ela narra sobre avaliação:

Quando entrei para a rede municipal de ensino, eu ainda não tinha idéia do que era avaliação processual. Eu usava para avaliar o mesmo método a que fui submetida no passado. Eu ainda olhava para a avaliação com os olhos do passado. Hoje, vejo a grande diferença entre a educação que recebi como aluna no primário e a educação que devo oferecer aos meus alunos no contexto atual. Muitas coisas mudaram, mas muita coisa permanece igual. Hoje, eu consigo olhar para a avaliação com um olhar diferenciado. [...] Eu simpatizei com esse

método de avaliação e tentava aos poucos inseri-lo em minha rotina de classe. Quando comecei o curso de Pedagogia na Faced, eu já utilizava o método, mas, às vezes, me sentia insegura e pensava em desistir, entretanto, ao assistir as aulas do professor Roberto, percebi que ele falava com segurança sobre o método. E ao final das aulas eu já tinha resolvido continuar utilizando o método de avaliação processual, agora com determinação e segurança.

As professoras Fabislane e Rosana Oliveira discorrem a propósito das relações antagônicas entre as práticas experienciadas como discentes e as práticas esperadas de uma docente hoje. Elas escrevem que, mesmo discordando de aspectos teóricos e epistemológicos do referencial de educação a que foram submetidas na infância, muitas dessas práticas se alinhavaram na formação de seu *habitus* profissional e compuseram seus saberes. Elas partem da crítica as experiências pedagógicas vivenciadas e se reportam a (re)significação de suas práticas, a partir de outras experiências em vivência, como discentes, já no contexto da universidade; com isso, demonstram o que Dewey (1985) traz como *continuum* experiencial, no qual as experiências não são repetidas ou anuladas, elas se configuram em possibilidades para outras experiências.

A professora Ednalva, também, apresentou as suas experiências como discente na composição de seus saberes docentes, contudo, em momentos distintos e com experiências diferenciadas. Primeiro ela remeteu-se a escola infantil aonde as suas experiências não conduziram a crítica do experienciado e sim a compreensão e retomada do vivido:

Na escola dos pescadores eu tinha esperança de um novo ensino, de não ser castigada, [...] lá as professoras não castigavam os alunos. E foi verdade, por viver isso, encontrei uma nova maneira de ensinar com rigor, mas com poucos castigos coisas que reproduzo até hoje na minha prática, o diálogo.

[...] Comecei a desenvolver uma boa aprendizagem, tinha facilidade em aprender matemática, acho mesmo, que foi por conta de uma professora que passava os assuntos de forma suave além de ter um bom relacionamento com os alunos. Hoje me espelho nela para não assustar meus alunos nessa disciplina.

Porém, no curso ginásial, Ednalva passou por outras experiências, que, em seu processo de retomada reflexiva, lhe remeteram a uma crítica muito próxima das realidades antagônicas, explicitadas pelas docentes Fabislane e Rosana Oliveira:

Carrego até hoje as seqüelas da escola que o aluno faz o que o professor manda, assustado porque vai ser corrigido, é para nota e a nota é o que vale se não continua na mesma série, ou melhor, não passa de ano. Escrever fora do padrão do professor pode ser censurado e a maioria de nós foi educada para dizer sim, e não tinha o direito de discutir seus pontos de vista, muito menos discordar da professora. Quando chegaremos ao ponto de aluno e professor participarem ativamente em todo processo do trabalho da sua escola? [...] Sei que as seqüelas de como aprendi vão perdurar em minha vida, me libertar dela totalmente é muito difícil. Sempre tive o cuidado de fazer diferente dentro de minhas possibilidades, e tenho a certeza que faço, sei que o aluno caminha melhor quando sente no professor, segurança, e que ele é ajudado e não criticado e condenado a ter medo.

Quanto à professora Ana Luzia, ela demonstrou encontrar referências de sua prática docente, nas suas lembranças da escola, quando infante. Contudo, diferentemente das reverberações expostas pelas outras professoras, ela trouxe, de forma crítica, o quanto se espelha no posicionamento dos educadores que lhe deixaram marcas positivas, aspecto que a professora Ednalva também indicou como experiência na escola infantil.

Cheguei ao Ginásio em 1981, onde tive como professores pessoas que passaram na minha vida de forma significativa e que hoje são referências na minha relação com os meus alunos.

Era notório o comprometimento profissional de alguns professores, mas uma minoria, que não apresentava essa característica, prejudicava o aprendizado de muitos. Essa análise que faço hoje me dá a certeza do quanto a pontualidade, a assiduidade, o interesse, a qualidade do que se faz, e como se faz, o olhar cada rosto na sala de aula são de tamanha importância, e procuro não deixa-los de lado no meu dia-a-dia no meu exercício profissional.

Já a professora Célia expôs o que, na “ausência” de suas lembranças, lhe ficou marcado, uma experiência, que me remeteu a algumas reverberações:

Não consigo ter explicações de como aprendi, só sei que dava as lições, decoradas ou não, e sem errar, fazíamos contas, e não sei como, mas o fato é que de lá saí lendo e escrevendo. Não lembro como aprendi a fazer as contas, sei apenas que nunca usei um “material concreto” para contar durante as aulas que participava. De concreto que eu contava mesmo eram as laranjas, os quiabos ou os maxixes que catava no quintal de casa.

A educadora Célia fez uma crítica ao método da escola, quando se posicionou a respeito do uso de materiais concretos, nas aulas, para a aprendizagem ser significativa. Ela expôs que as experiências, vividas por ela nos não-lugares formais de aprendizagem, lhe ofereciam mais possibilidades de construção de sentidos, do que a aprendizagem escolar, e que, nesse aspecto, ela não pode, aparentemente, oferecer subsídios reflexivos, pois, como não construiu sentidos sobre essas aprendizagens na escola, elas não se configuraram em experiências. Todavia, esse “esquecimento” é significativo, pois demonstra que as aprendizagens “sem sentido”, sem um entendimento consciente de seus percursos, marcaram-na de um modo mais geral, ao ponto dela tecer essa crítica.

Já a professora Maria José trouxe uma lembrança de sua discência, mas não no tempo de infante. Ela se reportou as suas vivências, como aluna no curso de Magistério, e teceu uma reflexão a respeito dos significados que construiu acerca da prática docente, a partir dessa experiência:

No decorrer do curso Normal de Magistério comecei a perceber que não se poderia distinguir minha formação pessoal da formação profissional. Quando queremos entender a ação docente, temos que considerar, sobretudo, que o processo de formação do professor é crescente, contínuo, portanto, a dimensão lúdica na formação do profissional é parte integrante de todo o processo, amplo, complexo e integral. É algo indissociável de auto-formação na relação concreta entre o estudo (técnico), entre a reflexão individual e entre a interação coletiva, isso dentro de um confronto de ideias de troca de experiências vivenciadas. Os cursos de Magistério oferecidos naquela época não valorizavam o lúdico na formação do professor, hoje eu sei o quanto perdi com isso, a saber, que a formação do educador envolvendo o lúdico se assenta em pressupostos que valorizem a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educandos vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da

ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Ela fez um percurso complexo, para o entendimento de sua condição docente, partindo do tema ludicidade e trouxe, para além de uma reminiscência da escola, uma elaboração reflexiva concernente à formação do educador, demonstrando sua compreensão sobre o devir do percurso formativo do ser, a indissociabilidade entre a pessoa e a profissional e a composição de seus saberes na docência.

Nos depoimentos das professoras, é visível a diversidade interpretativa com que cada docente reagiu a sua realidade escolar, porém, mesmo que de modos distintos, elas tratam das referências e dos saberes docentes que possuem, remetendo-se às suas experiências como discentes. Apesar de relatarem aspectos de sua condição de estudantes, é possível perceber que esses saberes estão imersos em uma série de outros referenciais, emaranhados na vida de cada professora e, desse modo, a compreensão dessa esfera, não pode ser conduzida por um único âmbito.

Outro aspecto relevante é o retrato de uma época que atendia a um referencial de educação tradicionalista, no qual o conteúdo era tido como a fonte suprema, e talvez até exclusiva, para a escola. As marcas de um tempo em que a educação voltava-se, predominantemente, para encher e “iluminar” as cabeças vazias dos estudantes. Todavia, as narrativas apresentaram a pluralidade de dimensões experienciadas e a complexidade das compreensões esteve evidente. As experiências, postas em movimento reflexivo, configuraram-se em formativas, na medida em que a memória, quando escrita, despertou um choque de paradigmas, um auto-reconhecimento de suas referências, a crítica de si, a compreensão do mundo mutante como possibilidade do *continuum* experiencial, em suas atualizações. Ao assumirem um determinado modelo e ao se posicionarem criticamente diante desse arquétipo, demonstraram uma atividade reflexiva, potencialmente descrita, na consciência atenta de seus percursos em educação.

Do mesmo modo, elas retratam as possibilidades distintas de experiências e de significados dados a essas experiências, na medida em que algumas professoras trazem reminiscências de situações e pessoas que se tornaram um referencial consciente para os seus *habitus* de trabalho. Essas inferências regulares e distintas demonstram a complexidade dos processos formativos de cada existência singular.

Este emaranhado de instrumentos flanantes, compostos pela vida, fora e dentro da escola, institui a dimensão multirreferencial do saber. Aqui, ainda, constam de outras possibilidades marcantes: as experiências formativas no exercício da profissão.

6.2.2 A experiência docente

As experiências iniciais da docência se configuram em um referencial para a vida profissional (NÓVOA, 2006). Também, a bagagem existencial e os rituais, elaborados no decorrer da profissão, representam os saberes do ato educativo em si, na docência, como referências explícitas na formação do educador.

As professoras nas suas memórias trouxeram possibilidades de entendimento da dimensão formativa docente desde as primeiras cenas dos educadores no seu exercício laborativo (TARDIF, 2002; GOODSON, 1992, 2008). Também a atividade docente institui e é instituída pelas experiências e pelo saberes construídos por essas experiências. Compreender a docência como atividade de formação em formação é um dos pilares de discussão deste estudo. A seguir são desveladas experiências de docentes que colaboraram na construção da identidade docente e na configuração de, ainda outras, experiências.

Vou dar início com a professora Ednalva que mostrou uma série de negociações internas, entre as suas referências de educação e o modo como os seus saberes foram sendo construídos. Ela diferenciou a aprendizagem do curso de Magistério e as possibilidades que encontrou como praticante do ofício. Também, demonstrou que, múltiplas referências se acoplaram, em sua busca de compreensão da prática

docente, e, que os dispositivos, como “capacitações”⁵⁸, conversas com colegas, módulos de trabalho e atividades reflexivas, se alinhavaram em um entrosamento com seus saberes. Ela afirmou, mais de uma vez, que foi aprendendo a fazer “do seu jeito”. Seus saberes experienciais foram sendo conduzidos dialeticamente por suas práticas e seus movimentos reflexivos de compreensão da docência na construção de sua identidade:

Na primeira escola que trabalhei adquiri uma experiência de nove anos onde aprendi as práticas de domínio de classe, maneira de ensinar que, em um curso de magistério não é possível se aprender.

Ao iniciar na Rede Municipal foi o momento em que entrava o construtivismo, meio mal explicado. Porém, tudo para mim era novo, e com muitas coisas concordava. Fui a todos os encontros possíveis, muitas coisas aprendi, umas não concordei, outras aceitei, e comecei a fazer do meu jeito, dialogava muito com colegas que traziam experiências que tinham dado certo e arriscava no que acreditava [...] Quando eu participei do primeiro encontro a sensação que eu tive é que tinham tirado meus miolos e eu não sabia nada... Continuaram os encontros e, cada um ensina do seu jeito, aí fui me acalmando e entendendo melhor, procurando aplicar o que acreditava e assim fui modificando o meu trabalho de maneira proveitosa e positiva, acreditando em mim, nos alunos, tentando fazer um trabalho apoiado por alguns desacreditado por outros e assim acrescentando em meu currículo vitae uma coisinha aqui, outra ali. Na escola, Ângelo de Brito, tinha colegas que acreditavam na capacidade dos alunos e que trocando ideias ajudavam a melhorar nossos trabalhos. Interessante é que nós encontramos na capacitação, até alguns multiplicadores que tinham dificuldades em passar informações sobre o construtivismo. Com o decorrer do tempo as coisas foram se organizando melhor, foram enviados as escolas módulos com gêneros textuais variados, e até sugestões de como trabalhar os diversos tipos de texto. Passamos a ter outros encontros para podermos entender melhor a nova filosofia construtivista. No decorrer desse acontecimento fui percebendo a

⁵⁸ O termo capacitação, utilizado pela professora, denomina um movimento de formação desencadeado no Brasil, principalmente, a partir dos anos 90. Esse termo (e outros como reciclagem) refere-se a cursos, palestras e oficinas que ocorriam (ainda ocorrem) nas escolas com o intento de renovação das práticas pedagógicas. Todavia, a ideia de formação imbuída por esta modalidade esta inspirada no neoliberalismo e na percepção de que o conhecimento é descartável e pode ser substituído facilmente. Comunga com a onda de modismos metodológicos e, na maior parte das vezes, não confere a atividade formativa um caráter de ampliação do potencial do ser; é restrito a divulgação de técnicas para sua repetição. Goodson (2008) apresenta uma reflexão consistente sobre a relação entre a inovação e tradição na escola e critica as modas pedagógicas da forma como são propostas, pois desconsideram os saberes dos educadores e suas histórias de vida.

necessidade de maior conhecimento, não bastava só ler, precisava realmente estudar e entender.

O estatuto da prática fica explícito, através dos conflitos e buscas, narrados pela professora, na compreensão do seu saber-fazer docente. Ela aglutinou as múltiplas referências, em que está submersa, ao seu compósito de ser e negociou consigo mesma, algumas atualizações.

A professora Ana Luzia narrou uma trajetória parecida com a da professora Ednalva colocando-se em condição reflexiva e dialogando com os diferentes dispositivos e referenciais, para construir seus *habitus* de trabalho, de acordo com sua compreensão de mundo:

Tive a oportunidade de aprender a fazer fazendo, com técnica e orientação pedagógica. Como a escola não tinha recursos, nós trabalhávamos com reciclagem, utilizando sucata para construir nossos materiais didáticos, foi muito enriquecedora essa experiência, tendo em vista que incorporei essa habilidade ao meu trabalho [...] Foi uma experiência enriquecedora para a minha vida profissional e pessoal. Pude estar em contato com as mais diversas concepções de trabalho, de atuações profissionais, equipes profissionais, bem como com as mais diversas situações de ordem psicológica e administrativa.

Já a professora Rosana de Carla refletiu a propósito de suas experiências na atividade docente que se configuraram no seu saber fazer. Ela traçou os choques entre o método que experienciou na infância e que lhe foi proposto que adotasse em suas aulas:

Foi o meu primeiro emprego público via concurso. O sistema aplicado pela Secretaria daquele ano era conhecido por MÉTODO NATURAL, que pensei ser expresso pela idéia de que a criança era livre para escolher o que desejava aprender naquele dia. Isso entrava em verdadeiro confronto com o método de alfabetização que experimentara, o da Casinha Feliz, no qual a repetição de sons levava o aluno a uma memorização. Porém, com a prática, vi que a idéia fundamental daquele método era levar o educando ao resgate pelo gosto da leitura e escrita naturalmente, melhorando, portanto, a sua competência textual, que acontecia quase que "por instinto". E então, naquele momento, reconheci algo de errado nas aulas que freqüentara, quando aprender nossa língua parecia um martírio.

A educadora apresentou uma problemática, a respeito da adoção de metodologias diferenciadas na prática educativa. A partir da integração entre as suas experiências discente e docente, ela tratou do conflito vivenciado para compor seu trabalho.

A professora Ivana, também, apontou esse questionamento, mas em um outro patamar de compreensão:

É interessante que na educação métodos que não deram certo no passado voltam com uma roupagem nova e os educadores são obrigados a abraçarem com esperança de que aconteça, de fato, a aprendizagem do aluno.

Para as professoras foram colocados em xeque atitudes e crenças, paradigmas e métodos. No discurso das mesmas foram propostas ambigüidades que compõem os seus estatutos docentes.

Já a educadora Maria José apontou, nos seus escritos, uma mescla de reflexões, para demonstrar como vem construindo a sua identidade docente ao longo dos anos de exercício. Sempre, se remetendo ao tema eleito para seu ensaio, ela situou sua prática no tempo e no espaço, relatando as suas condições de trabalho e, também, os referenciais de formação construídos em sua discência.

Sinto que naquela época por conta da condição precária em que estávamos instalados, nos faltava espaço físico, e por falta de conhecimento específico não pude oferecer aulas lúdicas a meus alunos como as que sou capaz de oferecer hoje. Sempre soube que brincar era muito importante para o desenvolvimento infantil, incentivava meus alunos e às vezes trazia para o cotidiano da sala de aula algumas brincadeiras e atividades lúdicas, mas nada que fosse direcionado e contextualizado para uma situação de aprendizagem. Os cursos de Magistério da época não compreendiam a ludicidade como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude. Naquele determinado momento as atividades artísticas, assim como as recreativas, na maioria das vezes era permitidas pelos professores como prêmio por bom comportamento e, às vezes, em datas comemorativas. Após esta grande caminhada vasta em experiências e aprendizagem, sei que tenho o compromisso de proporcionar aos meus educandos momentos de ludicidade em que eles possam através das

brincadeiras e jogos construirão o conhecimento necessário para alcançarem a sua aprendizagem. Hoje como professora de uma escola pública, estou convicta que, o meu trabalho vai muito além daquilo que aprendemos no espaço acadêmico, e temos que desenvolver habilidades que não encontramos nos livros para atender as necessidades de nosso alunado. A falta de estrutura da instituição, as dificuldades financeiras dos mesmos, a necessidades dos educandos em trabalhar no turno posto para colaborar com o sustento da família e ainda a fome, uma vez que muitos vêm assistir às aulas sem a refeição, aliado ao cansaço, a fadiga, e a falta de afeto, comprometem o potencial que o aluno tem para desenvolver. A escola tem que ser um lugar prazeroso, que acolha esta criança. Devemos despertar no aluno a vontade de aprender, se tenho a consciência que na brincadeira está o caminho mais fascinante para a aprendizagem, devo usar isso a favor da educação. Todas essas questões me fazem enxergar que devo melhorar incansavelmente minha prática, buscando sempre novos conhecimentos e metodologias que sejam apropriadas para o trabalho com os discentes, sempre adequadas as realidades dos mesmos. Não devemos perder de vista que a realidade de ontem não corresponde à realidade de hoje, pois a cada instante vivemos um novo contexto histórico e social.

Maria José apresentou uma postura situada em sua atuação docente, aliando diversos fatores à sua prática, através de uma leitura plural das condições de trabalho e das características de seu alunado, assim como, das mudanças próprias do tempo histórico e da sociedade em que está inserida. Ela demonstrou conceber a construção dos saberes de modo contínuo e concebeu a formação como processo que sofre atualizações ao longo do tempo.

A partir do emaranhado experiencial entre discência e docência, a respeito do ensino-aprendizagem de Matemática, é que a professora Rosana Oliveira retrata os caminhos que buscou para se compreender como educadora, no trabalho com essa disciplina:

Eu achava que como educadora tinha o dever de orientar bem os meus alunos em qualquer disciplina, inclusive matemática. No entanto, nunca me entendi bem com essa matéria. Trocando em miúdos, eu nunca fui uma boa professora de matemática. Sempre me preendi às outras disciplinas e deixava-a para segundo plano. O fantasma dos números me assombrou a vida toda [...] Mas depois que eu comecei a trabalhar como professora, percebi que havia em mim uma espécie de bloqueio com a matemática, fato que hoje entendo como reflexo da relação que tive com a matemática no passado. [...] Nesse conflito entre o medo e o

desejo de mudança, ganhou o meu desejo de mudar essa situação. Com base nisso, eu estudei, fiz pesquisas e, aos poucos, fui entendendo que eu precisava lançar um novo olhar sobre a matemática e experimentar vários métodos até conseguir alcançar o meu objetivo que é perder o medo de ensinar matemática e me tornar uma boa orientadora nessa área. [...] não tivemos, no passado, explicações claras sobre assuntos envolvendo esta disciplina e por isso, não gostamos e temos dificuldades para ensinar aos nossos alunos.

A educadora seguiu apresentando uma reflexão densa a respeito do aprender a ser-fazer docente. Iniciou a partir do relato de uma experiência de uma colega de trabalho, na ocasião de seu ingresso na rede municipal de ensino:

A única preocupação da professora era que os alunos lessem e escrevessem. Ela não era a única a utilizar o método tradicional para alfabetizar seus alunos. Houve um tempo em que aqui no Brasil esse era o único método utilizado para alfabetizar e ninguém pensava que apareceriam métodos que mudariam o conceito de alfabetização. Mas toda mudança é difícil. Mudar hábitos e costumes é uma tarefa muito difícil. A professora confidenciou que ficou muito insegura quando teve necessidade de optar por outro método para alfabetizar os seus alunos, o medo que ela nunca experimentara antes tomou conta dela e parecia que seria seu companheiro por algum tempo. À medida que o tempo foi passando ela percebeu que a escolha de outro método para auxiliar ou substituir o método tradicional era inevitável. Mas como falei antes, toda mudança traz certo desconforto. Há muitos anos os professores utilizavam apenas um método para alfabetizar e quando foi necessário substituí-lo por outro pareceu uma ameaça a ordem já estabelecida. O novo é visto como um forasteiro, um intruso num mundo organizado e aparentemente perfeito. E não foi diferente quando a Rede Municipal de Ensino, depois de pesquisas intensivas sobre o assunto, resolveu trabalhar dentro de uma visão construtivista e abolir de uma vez por todas o método tradicional. Foi um choque para todos as professores da rede. O medo era visível e a preocupação inevitável. Toda aquela tranquilidade de anos seria abalada. A grande maioria ficou resistente quanto à nova visão de alfabetização. E os que resolveram aceitar, acreditando nesse trabalho, não sabia ao certo como ele funcionava na prática. Mas eles sabiam que a mudança era necessária, por isso o desejos deles eram continuar tentando fazer o novo jeito de alfabetizar dar certo. Para tanto era preciso certa dose de desordem no que estava organizado. Afinal, não há mudança sem desequilíbrio. Daí a fragilidade e temor diante daquilo que é novo. E por causa disso muitos desistem antes mesmo de tentar. Quando nascemos, nós, sem que percebamos, já fazemos parte de um mundo todo organizado e cheios de normas e

aprendemos que a obediência é um valor supremo. Aprendemos também que o preço da desobediência é alto. É o que significa a mudança para nós, uma desobediência. Mas no caso do professor, não basta adotar um novo método, mudar a disposição das carteiras ou introduzir novos materiais didáticos para que se caracterize uma mudança de fato. O movimento de mudança implica ir fundo em busca das raízes, implica em uma ruptura por dentro.

As reverberações da professora Rosana Oliveira apontaram questões basilares do processo de (re)significação da prática docente, diante do conflito metodológico. Ela iniciou sua narrativa, a partir da referência de uma colega e a expandiu para os demais professores, diante da perspectiva de mudança. Suas palavras expressaram, com minúcias, o processo de atualização formativa da prática docente a partir do *continuum* experiencial, trazendo uma posição crítica e situada do fazer pedagógico, na sua dimensão estruturante. Ela expressou o instituído e instituinte da educação, de modo consciente dos percursos traçados por educadores diante destas relações.

Os excertos apresentados possuem em comum a narrativa da experiência docente na composição dos saberes de cada professora. Cada uma com suas referências, com seu histórico e com suas compreensões de mundo, relata como sua identidade profissional, foi sendo construída a partir de sua prática na docência.

Da complexidade dos relatos emergem, as possibilidades de compreensão da multiplicidade inerente ao ato educativo. Não é possível alimentar a ação docente por apenas um olhar, seja pelo viés da homogeneização, pela configuração de práticas uniformes, pela negação da história de vida ou exclusivamente pela composição das singularidades de cada educadora. As professoras colaboradoras deste estudo apresentaram suas compreensões através de um misto de referências, que, nas tessituras da práxis educativa, conferem ao *status* docente, a complexidade das existências como fonte de ação pedagógica.

6.2.3 A experiência docente-discente

Como dito anteriormente, o curso superior oferecido para as professoras, foi favorecido pela determinação da LDBEN nº. 9394/96, contudo, ficou livre para cada poder público definir suas políticas de formação. Nesta cidade, uma das alternativas foi o curso oferecido pela UFBA em convênio com a SMEC: O Projeto Salvador. Desse modo, uma demanda externa instituiu essa possibilidade formativa, com o intento de possibilitar melhorias nos resultados da educação no país. Os questionamentos que faço diante disto são: Um curso de formação pode ser exclusivamente limitado às demandas metodológicas e práticas para a melhoria dos resultados da educação? O sujeito em processo de formação *continuum* não é percebido como ser diante desta perspectiva? Como as professoras compreenderam esse processo? Que tipo de (re)significações foram situadas? Que atualizações se propuseram?

O eixo de análise das experiências como docente-discente refere-se ao âmbito formativo desencadeado pelo curso de graduação que as professoras fizeram. Aqui se encontram as expressões dos movimentos de análise das docentes sobre as suas itinerâncias formativas no curso. As angústias, medos, reflexões, crenças, possibilidades, sabores, vitórias, mudanças; a atualização do ser através das (re)significações da prática, apontadas por elas.

Os excertos a seguir retratam as experiências que tocaram as professoras em sua docência-discência, em sua formação como ser-sendo-no-mundo, em um *continuum* experiencial que envolve as suas existências singulares. Tais possibilidades formativas foram organizadas em três unidades de significação devido à regularidade com que apareciam nos discursos, as quais:

- (Re)significação: Métodos e práticas
- Dimensão sócio-política da pessoa-professor
- A narrativa e estatuto formativo

Todas as professoras trouxeram reflexões sobre como a experiência discente no Projeto provocou alterações em sua docência, em relação aos métodos e práticas adotadas em sala de aula, a sua postura sócio-política como pessoa-professora, ao devir formativo do seu ser e, também, teceram considerações sobre o papel das narrativas neste contexto.

6.2.3.1 (Re)significação: métodos e práticas

Todos os memoriais lidos trouxeram inferências das relações entre as atividades didáticas do curso de graduação e as práticas das educadoras em suas salas de aula. Elas relataram as suas vivências em oficinas, audiências de filmes, palestras, reflexões no grupo e elaboração de trabalhos e refletiram acerca de como estas atividades afetaram o seu saber ser-fazer docente, anunciando algumas atualizações. A (re)significação das práticas, a partir de experiências na graduação, foram evidenciadas com relatos sobre as inferências do ser-fazer docente; elas relataram que, em muitos momentos, o foco das aprendizagens estava voltado para a didática e os métodos de ensino, e que isto modificou, de algum modo, seus *habitus* de trabalho.

A professora Fabislane, em seu memorial, apontou algumas atividades no Projeto, que para ela, alteraram o seu ser-fazer docente:

Uma das primeiras aulas no Projeto Salvador foi 'Contação de histórias'. Essas aulas reforçaram o meu desejo de ler e contar histórias para meus alunos, pois devido ao dia-a-dia tão corrido, freqüente indisciplina e defasagem idade-série, esse desejo havia sido suprimido. [...] De início fiquei receosa, não acreditando que meus alunos do quarto ano se interessariam por contos. Assim relutei em usá-los, e qual foi a minha surpresa quando finalmente contei e eles reagiram favoravelmente; ficaram simplesmente fascinados.

Ela seguiu em sua auto-análise crítica, e, continuou apontando atualizações de seu referencial de educação, a partir das experiências na graduação:

Outros campos que me estimularam os estudos e pesquisas foram às questões curriculares. Novamente, as aulas de Didática me apresentaram o currículo sob um enfoque novo. Saí do currículo fragmentado, formado apenas por grades, para uma compreensão mais ampla e aprofundada. Ao pensar nas mudanças curriculares, volto a concepção do aprendiz, pois para pensar no currículo como um produto social, que tem a marca da cultura dos envolvidos no processo educativo, se faz necessário pensar no aprendiz e em todos os seres envolvidos na escola. Com certeza o currículo é um campo que me inquietou bastante fazendo me debruçar em estudos direcionados. [...] Realmente tirei o véu de ingenuidade e assim passei a analisar o currículo de forma mais crítica. Por exemplo, os conhecimentos que compõem o currículo necessitam de avaliação e investigação, pois com certeza, há valores e interesses envolvidos no processo seletivo. Realmente estudar o currículo tem me proporcionado muitas descobertas e me estimulado a mais estudos e mudanças.

Fabislane evidenciou uma postura crítica a respeito do currículo e relatou as alterações provocadas pelas aulas do curso sobre este aspecto. Isso se configurou em uma experiência formativa, na medida em que, ela relatou alterações de sua visão de mundo e de seu fazer docente.

Já a professora Maria Santos, retratou uma série de intervenções metodológicas das atividades na graduação, em relação a sua prática docente. Para ela, as interações de seus saberes com os estudos no curso, provocaram alterações no seu *habitus* de professora:

A responsabilidade agora é maior. Estar na sala de aula com os alunos, requer tempo, planejamento, ação, como também estar em sala de aula como aluna [...] A contribuição dos professores têm sido de um valor incomensurável. Cada um deixou sua marca em nossa prática em sala de aula, principalmente, com atividades lúdicas, tornando as aulas mais atrativas, oficinas foram realizadas ampliando, os conhecimentos sobre o processo de apropriação na construção do sistema alfabético dos alunos. [...] O acervo adquirido nas oficinas, certamente ajudarão aos alunos no desenvolvimento da construção da base alfabética.

As aulas do brincante me levaram a desejar saber mais e a desenvolver em minhas aulas com mais frequência, situações lúdicas, buscando resgatar, através de meus alunos, as brincadeiras do passado, que nunca deixam de ser atuais.

Também tive que desconstruir para construir um aprendizado novo e dinâmico no ensino das ciências. Graças à sabedoria e conhecimento, embasado com a prática, sinto-me mais segura no ensino de ciências com meus alunos.

Ela afirmou, que algumas desconstruções foram feitas em relação a paradigmas educativos e à metodologias de aprendizagem e, com isso, reforçou a ideia de (re)significação de seus saberes, a partir, da experiência docente-discente, no curso. Também abordou a interformação referindo-se a sua relação com os professores e o quanto suas práticas colaboraram na composição do seu *ethos* profissional.

A professora Ana Rita, também, discorreu bastante sobre as oficinas que participou na graduação e destacou alterações no seu campo de ação pedagógico, quanto ao estudo da língua:

Entre tantas oficinas que participei uma que mexeu bastante comigo foi a de contação de histórias. [...] Eu voltei no tempo e lembrei que estava no jardim de infância rodeada de crianças, todas atentas à professora, silenciosas, prevendo cada cena e imaginando como seria aquele ou aquela personagem e o que ele ou ela faria a seguir. A gente viajava na imaginação. Era muito bom ouvir histórias. Eu aprendi com Campana que não basta só contar a história, tem que saber contar. Prender a criança nesse mundo de imaginação e criação é despertá-la para um novo mundo cheio de descobertas. Quando vou contar uma história a meus alunos, do jeito que aprendi com Campana, me sinto uma verdadeira contadora de histórias.

E... No meio do caminho avistei... Drummond, como poderia esquecer dele que me emprestou sua metáfora para dizer o quanto foi importante esses encontros com o poema e a poesia e que me fizeram refletir sobre como posso inserir a literatura na minha sala de aula e na minha vida.

Ela fez uma retomada no tempo mesclando as experiências como discente, na infância, e como discente, no Projeto Salvador, para compor a sua compreensão da mudança em seu *habitus* docente.

A educadora Ana Luzia enfocou a intervenção das atividades de Matemática e Literatura em seu fazer pedagógico e anunciou a interação entre o seu saber, as (re)significações e a continuidade experiencial formativa:

A disciplina Matemática e Literatura me fez ver que é possível através das histórias infantis contemplar conteúdos de diversas áreas, abordando-os de forma lúdica, dentro de um contexto de interesse do educando, e que a partir do estudo e da pesquisa é possível criar os nossos próprios recursos para o desenvolvimento do labor pedagógico. Muitos outros conhecimentos foram apreendidos e colocados em prática. A faculdade fomentou em mim o desejo de seguir buscando novos saberes e ressignificar outros.

Já a professora Aidil partiu das suas experiências, atuando como professora, para relatar diferentes (re)significações acontecidas em sua prática a partir das suas experiências como discente, na graduação:

Nos seus primeiros dias de aula na FACED teve a oportunidade de assistir a filmes e participar de encontros com professores e mestres que lhe arremeteu a um pensar ainda mais reflexivo sobre sua prática afim de que a reflexão se faça presente em todos os momentos do fazer pedagógico na busca de aprimoramento [...].

Diante dos estudos de Práticas Formativas e dada sua valiosa importância e contribuição na formação de professores estudantes foi que pôde ampliar seu olhar e ter a oportunidade do olhar novo ao lugar muito conhecido, mas nunca visto com tamanha perspicácia.

Ela seguiu apontando, com minúcias, as relações diretas entre as atividades, na Faculdade, e suas aulas, na escola, descortinando atualizações de sua prática docente:

Um dia, resolvendo um problema que envolvia mais de uma operação para resolução, foi percebido que os alunos pareciam nada entender e a princípio se desesperou, imaginando que usava uma língua diferente da que fosse possível os meninos entenderem. E então pediu que resolvessem o problema em casa, que o corrigiríamos no dia seguinte, achando que aquela seria a melhor solução. Decepção! No outro dia, nenhum dos educandos haviam feito a atividade, apresentando as mais diversas desculpas. E foi naquele exato momento que se lembrou das oficinas de Todo Risco Matemática, quando ficou claro que, para se

resolver uma situação problema, é preciso seguir alguns passos importantíssimos que o grande matemático George Polya nos deixa como legado: entender o problema, construir uma estratégia de resolução, executar a estratégia e, por fim, revisar o problema. Assim, pareceu ter-se aberto uma clareira na escuridão, a dor virou desafio e, incentivados por ela, os alunos queriam cada vez mais se aprofundar, pois tudo ficava com gosto de desafio, certamente mais fácil de entender.

Na oficina Correndo Risco com as Ciências foi levada a pensar na Ciência e que existem varias maneiras de motivar os alunos aos estudos, a partir de situações concretas. Isso nos fez refletir sobre a forma como estávamos trabalhando os conteúdos desta área bem como a pouca importância que estávamos dando a esta vasta área do conhecimento. Além do que, a partir da motivação, estando às áreas do conhecimento interligadas é possível ampliar os conhecimentos e conceituações para todas elas.

O memorial da professora Aidil é vasto de exemplificações, com muitos detalhes, a respeito das atividades em que participou no curso e as mudanças sofridas por sua prática. Ela trouxe, também, uma situação em que se colocou no lugar de seus alunos, ao relatar uma sensação desconfortável em sua experiência discente-docente, quanto a realização de uma atividade, e, de como isso provocou um novo olhar sobre a mesma. A educadora narrou a própria experiência, como esta lhe tocou:

Nas produções de texto da faculdade, senti de perto o engasgo que nossos meninos sentem na hora de produzir um texto, muito “boa” essa sensação para o despertar do olhar mais delicado, ao se pedir que as crianças produzam texto. [...] Então mudei meu jeito de trabalhar com os textos. As respostas a esse novo olhar em relação à produção textual é o que realmente vale, apesar de serem ainda modestas, mas, na insistência, sei que chegarão cada dia a uma produção melhor.

A experiência narrada pela professora Aidil provocou a conscientização do seu deslocamento em diferenciados papeis: ora como docente e ora como discente. Sob essa ótica ela pôde compreender a compreensão de seus alunos sobre este aspecto do processo ensino-aprendizagem. Tal dialética experiencial provocou uma atualização em seus saberes e *habitus* da docência, que foi desaguada em sua prática cotidiana, na classe, com seus alunos.

A professora Ivana, também, se remeteu às construções e desconstruções vivenciadas, após os contrastes que ela se propôs, à partir das suas experiências docentes-discentes:

Estas aulas foram shows de construção e desconstrução do saber. Entretanto em outras situações acrescentando o velho ao novo ou vice-versa.

Em mim essa disciplina alcançou o seu objetivo, me inquietou, provocou, surpreendeu, fez com que eu refletisse sobre a minha prática e conseqüentemente mudando-a. Fiquei com um gosto de quero e daí em diante mudei o meu olhar, e passo isso para os meus alunos, fazendo com que, não aconteça com eles o que aconteceu comigo.

O movimento provocativo desencadeado pela condição docente/discente da professora Ivana fez com que ela se desligasse de papéis, tidos como engessados, para assumir diferenciadas posições e experienciá-las. Ela demonstrou as negociações entre o “velho” e o “novo” e a composição de novos saberes a partir destes embates.

A professora Célia discorreu sobre diversas atividades experienciadas na graduação e remeteu suas reflexões aos aspectos práticos das aulas. Para ela a experiência docente-discente desencadeou modificações em suas aulas, pois aplicava o que aprendia, na sala da Faculdade, com sua classe:

As aulas com alfabetização em contexto de letramento contribuíram bastante para as inovações em torno da minha prática, aprendi inserir a poesia não só para que eles leiam e recitem, mas para que também possam escrever os seus próprios versos.

Todas as aulas foram totalmente práticas, o que nos ajudava bastante. Essas atividades foram muito importantes e necessárias para o meu currículo. Antes, eu deixava a disciplina de Geografia por último, como todas as minhas colegas, porém, freqüentando essas aulas, percebi a importância de ensinar e aprender geografia, pois ela é fundamental para nossa locomoção e orientação, em um espaço construído pelo homem para tender as suas necessidades. Mudei a forma de trabalhar a disciplina, relacionando-a com o espaço vivido, facilitando assim, o aprendizado dos meus alunos. Essa atividade é uma reeducação

geográfica para os pedagogos rompendo as barreiras e destruindo o preconceito sobre a geografia.

A professora Célia ateu-se, nesse momento, a demonstrar como a compilação das atividades didáticas vivenciadas no Projeto foi utilizada em suas aulas. O caráter eminentemente prático das atividades lhe apraz, no sentido de que, refletir sobre estas atividades e aplicá-las, lhe proporcionou atualizações no seu ser-fazer docente.

A educadora Maria José seguiu a essa linha, descrevendo também, atividades marcantes da docência-discência que, de algum modo, alteraram seus saberes e seu *habitus* de ensino:

A palestra me ajudou a refletir sobre a importância de uma boa leitura envolvendo colaboração, cumplicidade e a necessidade de fazermos uma leitura completa com todos os campos do texto. Entendi ali que era preciso ampliar os meus conhecimentos para promover o mesmo com meus alunos oportunizando-lhes a leitura de diferentes tipos de textos (verbais e não-verbais), bem como exteriorizar o entendimento dos mesmos através de situação em que a linguagem oral seja vivenciada. [...] refletir bastante sobre o significado da leitura, entendi que ler não é apenas saber decodificar a escrita, mas compreender o sentido e a época da leitura. Naquele momento entrei em desequilíbrio e comecei a questionar-me: Por que será que nunca havia pensando na leitura dessa forma? Por que precisou alguém me dizer para que atentasse para este fato? Isso é tão óbvio, e por tal razão nunca parei para refletir sobre o assunto. Senti que a partir daquele momento precisava me aprofundar na prática da leitura para poder ensinar a meus educandos a interpretar não só o texto, mas o que tem por detrás dele, aquilo que está implícito.

Ela apontou como a interformação se fez, na medida em que, no contato com o outro, a reflexão foi desencadeada. Outro aspecto da interformação abordado pela professora Maria José foi à relação das atualizações de seus saberes com a prática na sala de aula:

Ao levar o conhecimento aprendido para a sala de aula observei que os alunos que tinham dificuldades com a leitura ficaram entusiasmados com a dinâmica de leitura que se estabeleceu. Os textos não tinham nada de diferente daqueles que habitualmente eram utilizados (parlendas, fábulas, conto, adivinhas, cantigas de roda, histórias em quadrinhos) a mudança estava na forma lúdica de apresentar o texto a criança.

Maria José seguiu, ainda, fazendo uma série de inferências sobre as outras atividades do curso e de como estas se dispuseram no movimento formativo de (re)significação de sua prática, todavia, neste trecho, ela confere à sua experiência um status de saber, confirmando o seu teor formativo, nessa instância, em *continuum*.

Destaco que todas as oficinas citadas anteriormente, bem como todas as disciplinas cursadas neste percurso acadêmico, junto com minhas experiências na prática educativa foram de fundamental contribuição para a constituição da educadora que sou hoje. As interações que houve entre as mesmas me possibilitaram construir e trilhar o caminho para uma prática interdisciplinar que possibilita minha contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

Neste espaço, foram expostos trechos dos memoriais das educadoras no que concernem aspectos metodológicos e didáticos de (re)significações em suas práticas. Contudo, sendo a formação um processo complexo, as atualizações ocorridas em determinadas esferas de ação do ser, não são limítrofes de outras esferas, ou seja, quando uma educadora relata que modificou sua prática docente em determinada atividade didática, outros movimentos de atualização de seu ser, concomitantemente a este, se desvelavam e se configuravam na formação. Em um processo desta natureza, os saberes são acionados em tessituras, misturados às múltiplas referências que compõem o *ethos* do sujeito, sem distinção de suas origens; se acoplam os saberes curriculares, disciplinares e experienciais no desenho da consciência de si. Os relatos das professoras não se limitaram às alterações restritas à didática e metodologia, mas, também, narraram às modificações em suas posturas sócio-políticas, como pessoas-professoras, configuradas nos seus modos de ver e estar no mundo.

6.2.3.2 Dimensão sócio-política da pessoa-professor

A experiência na docência-discência não se limitou às inferências ligadas, apenas, a ação docente no ato da aula e às suas técnicas. Estas experiências são mais amplas e traduzem possibilidades formativas do ser a partir de um posicionamento

mais consciente e autônomo de si e de sua formação (JOSSO, 2002). Assim, as professoras expandiram suas reflexões para além da dimensão técnica da ação docente e narraram alterações em seu pensamento e no modo de se posicionarem como atrizes sociais em um contexto político, econômico e cultural.

A professora Fabislane mostrou ter consciência da indissociabilidade do seu ser pessoa-profissional e revelou atualizações atreladas ao seu modo de agir no mundo:

Entretanto ao longo do curso fui percebendo o quanto o mesmo me proporcionava um novo olhar sob minha prática. O curso ampliou meus horizontes de entendimentos, esclarecimentos e estratégias. Levou-me a leituras diversas que só serviram de pontapé iniciais na minha iniciante caminhada rumo a mudanças. Amadureci profissionalmente e pessoalmente, evidenciando esse avanço a cada dia. Saí do meu mundo de timidez e observação, para um mundo de questionamentos, perguntas, argumentações e 'ousadias'. Fui descobrindo uma professora e pessoa em mim, que até então desconhecia.

A professora apontou alterações no seu modo de conduzir o trabalho educativo, mas para além do âmbito profissional, ela relatou uma tomada de consciência de si. Expôs o seu potencial de pessoa, que através desta experiência formadora foi revelado.

Em seus escritos a professora Maria Santos ressaltou, mais de uma vez, a respeito da necessidade que sentiu, após seu ingresso no curso, de possuir abertura para o “novo”, todavia, revelou que apesar de se sentir disposta a essa abertura, tem consciência de que os seus saberes e as suas experiências não deixaram de compor seu *habitus* profissional:

A cada ciclo renovam-se as expectativas quanto às disciplinas estudadas e cada uma preenche com intensidade diversificada os meus anseios por novos conhecimentos, direcionados a minha prática pedagógica. Repensar o ensino, rever metodologias e enfrentar nossa própria história na busca para compreender os porquês da educação e conviver com as angústias de reconhecer tudo que ainda não sabemos. Aceitar meus erros, os quais haviam me sustentado até aqui. Aceitar o novo sem preconceitos e não abandonar os acertos já conquistados.

Já a professora Rosana de Carla elegeu apresentar o seu percurso reflexivo no curso, a partir do patamar da experiência docente-discente, como sendo o elemento desencadeador de suas atualizações, na medida em que, para ela, o choque da mudança de lugar, ou seja, o deslocamento da posição de professora para a posição de estudante, provocou contrastes fundamentais em seus processos de atualização:

O curso tem me levado a reflexões antes não existentes, e também ao mais importante para mim: tem me colocado na visão do aluno, pois, antes, sempre pensei no educando como parte integrante do processo, mas não como principal parte. Às vezes a limitação de quem está do outro lado vem à tona, quando se passa a ser o outro lado, como está acontecendo comigo. É no momento em que me vejo uma hora educando e em outro momento no papel de educador que se dá a inquietude e acontece a tão esperada mudança que vem se refletir no meu modo de agir e no meu papel social enquanto sociedade. Há, portanto, o crescimento educacional e o encontro com o meu eu enquanto estudante, enquanto professor e enquanto professor - estudante. Esse encontro tem sido proveitoso e é notadamente visto no desempenho que tenho tido durante as oficinas que desenvolvo durante o curso.

A educadora Rosana de Carla, nesse trecho de sua narrativa, demonstrou inquietude reflexiva sobre o seu papel social como pessoa-professora. Ela abordou a indissociabilidade compósita das experiências do ser, ao afirmar que o seu *ethos* dialoga com as experiências de diversas instâncias e que todas a compõem. Ela ressaltou, ainda, algumas dificuldades que encontrou no processo de compreensão das experiências que vivenciou:

Durante os semestres (ciclos) anteriores, não consegui alcançar a mudança dentro de mim que tanto almejava e que várias vezes ouvi das minhas colegas de Projeto I, primeiro grupo do mesmo projeto do qual estou inserida. Porém, a partir do terceiro semestre, algo dentro de mim começou a tomar dimensões que não conhecia, o meu senso crítico começou a aflorar de forma que tudo me incomodava. Essa mudança tanto foi para o lado positivo como para o lado negativo. Comecei a me criticar por atos que antes eram corriqueiros e que não faziam (assim achava até o momento), diferenças em minha prática pedagógica. Essas mudanças, na verdade, estavam o tempo inteiro acontecendo, só não tinha me dado conta delas.

Neste aspecto a professora Rosana de Carla retratou o *continuum* experiencial formativo a que se submeteu e reportou suas reverberações à consciência do seu percurso. Ela, ainda, travou uma reflexão crítica a propósito de seu posicionamento na educação e refletiu, também, sobre o quanto à experiência formativa do curso, se configurou em uma ampliação da esfera de seu ser.

A minha auto-estima está cada vez mais valorizada por mim mesma, pelos meus colegas, pelos meus familiares e pelos meus alunos. Comecei a ter uma posição crítica das situações e me colocar perante alguns fatos, dos quais antes me abstinha e passei a não apenas concordar plenamente com algumas situações sendo uma reprodutora de opiniões, muitas vezes omitindo a minha [...]. Estou sentindo acontecer uma transformação que estava adormecida pela mesmice do processo durante algum tempo.

Rosana de Carla relatou que a experiência formativa que sofreu lhe trouxe mais segurança em sua atuação no trabalho, além disse se reportou a quebra de uma possível rotina de sua prática docente.

A indissociabilidade entre teoria e prática foi abordada pela professora Ana Rita que elegeu narrar a propósito da consciência teórico-metodológica que passou a assumir diante das experiências como docente-discente no curso:

Através das minhas práticas em sala de aula é que vi o quanto precisei aprender sobre essa 'práxis' e da sua importância para melhorar meu trabalho. Foi preciso ter um novo olhar a respeito disso. O que realmente contribuiu para essa mudança foi a forma como pude fazer a relação entre os teóricos e minha prática, digo, passei a trabalhar de forma consciente, sabendo o que, como e porque estou fazendo dessa maneira. Antes "estava solta" sem embasamento algum. Eu pensava que só a prática era suficiente. Pura ignorância! Então percebi o seguinte: Não adiantava ter a teoria sem a prática e nem a prática sem a teoria. E foi a partir dessa concepção, que comecei realmente a quebrar meu primeiro paradigma.

O que a professora Ana Rita relatou é a dialética proposta pela condição da docência em discência. Essa experiência provocou um diálogo entre teoria e prática, prática e

teoria e, ainda, prática e prática. Esse diálogo levou a professora Ana Rita a conscientizar-se do posicionamento de sua práxis docente. Adiante, ela fez uma análise das atualizações de seu saber-ser-fazer docente e demonstrou possuir conhecimento acerca de seus itinerários formativos:

Desde o início dessa nova trajetória, vinha sentindo pequenas mudanças no meu “EU”. O eu profissional, o eu estudante e, sobretudo o eu pessoa. Foi nessas pequenas transformações que amadureci para ser melhor a cada dia (ibid.).

Ao final do curso, eu já não sou mais a mesma (ibid.).

Assim como a professora Ana Rita, a professora Ana Luzia, também, elegeu o viés da relação entre teoria e prática para explicitar parte de seu processo de (re)significação do ser pessoa-profissional:

Diante da perspectiva da construção de novos conhecimentos e ressignificação de outros ao longo do curso, adquiri novo fôlego para continuar a minha trajetória dentro da educação e me sentir capaz de desenvolver um trabalho fundamentado para os meus alunos, trabalho esse que antes acontecia por intuição. Antes mesmo do meu ingresso na academia já vislumbrava essa experiência, de um dia poder associar a minha prática à teoria, garantindo, dessa forma, um ensino-aprendizagem com consistência, pois, antes eu tinha a intuição para orientar o meu fazer pedagógico, e a partir da minha inserção na universidade o conhecimento teórico começou a perpassar a minha prática. Estudar é maravilhoso!

Inicialmente eu não percebi o quanto a teoria já modificava a minha prática. Aos poucos fui me dando conta dessa transformação, por meio dos resultados em sala de aula demonstrados no comportamento e, conseqüentemente, na aprendizagem dos educandos. Com certa limitação eu já utilizava na escola muitos dos recursos apresentados pela faculdade, mas, me faltavam conhecimentos que contribuíram para explorar melhor esses recursos. Por exemplo, na leitura de histórias me limitava apenas ao livro, e a partir das estratégias apreendidas na academia vislumbrei outras possibilidades. No momento em que as aulas iam acontecendo eu já fazia uma viagem imaginando minha atuação com a turminha e de que maneira isso repercutia no aprendizado deles.

As narrativas de Ana Rita e Ana Luzia a respeito das relações entre teoria e prática revelam uma tomada de consciência sobre seus itinerários formativos; para além de classificar e/ou nomear suas práticas, as educadoras demonstraram conceber intencionalmente suas ações, tanto para o exercício de seu trabalho, quanto para orientarem, autonomamente, seus projetos de vida como seres-sendo-no-mundo.

Já a professora Ednalva fez uma reflexão acerca do papel do educador na sociedade e, também, sobre o seu olhar da educação e demonstrou, com isso, estar consciente da necessidade de exercer politicamente a sua profissão:

Eu tenho dificuldade, fui educada para dizer sim. Modificar essa educação torna-se um trabalho pessoal muito longo. Confesso que já mudei muito. O esclarecimento político que tive em uma época complicada em que vivi, onde o medo dominava os menos esclarecidos. Recuperar o conhecimento político e debater necessitava muita leitura, preciosidade que na época também me foi negada, e me faz falta até hoje para melhor trabalhar esse lado social, meu e de onde eu trabalho e convivo.

O curso nos fez observar os vários caminhos do ensinar, construir nossa autoridade, e o que nos levou a reflexão, sou autoridade ou me faço autoridade? O que é uma boa reflexão para quem está ensinando e se propõe a fazer um curso com o objetivo de melhorar seus conhecimentos, rever sua prática, para poder tentar melhorar na medida do possível o ensino. Tivemos a oportunidade de conhecer o texto “Lojas de Flores” que me levou a reflexão sobre a visão de cada um, percebendo que cada um tem o seu olhar e seu próprio entendimento. Lembro que por não ter esse entendimento, de quantas vezes voltei para casa aflita, pois ao levar um texto para minha sala ou mesmo um DVD com minha interpretação toda formada e ao conversar com o grupo de alunos e a resposta ser totalmente diferente. Pude perceber com esse texto a peculiaridade que cada indivíduo tem nos seus sentimentos.

No relato da professora Ednalva está nítida a marca de um tempo de ditadura e de uma concepção de infância, de mundo e de vida limitantes voltadas para a aceitação e o silêncio. (Re)significar experiências a partir da quebra de alguns referenciais homogeneizadores, como estes, é tarefa árdua e a professora demonstrou em sua escrita esse processo. No fragmento precedente fica explícita uma reflexão promovida

pela educadora, a si mesma, que indicia uma atualização de seu ser professora-professora.

A professora Ivana elegeu relatar as (re)significações provocadas pelo trabalho com informática, na graduação, para revelar aspectos do teor formativo que experienciou:

O primeiro semestre foi marcado por muita insegurança. Algumas disciplinas me assustavam. Devido à complexidade de alguns autores, o entendimento de certos textos tornava-se difícil, levando-me cada vez mais a estudar. [...] A disciplina Tecnologia, por exemplo, me provocava a me relacionar com mais intimidade com o computador e em vários momentos, sentir-me desafiada, pois sempre tive aversão ao uso do mesmo [...] Esse desafio da disciplina serviu como um “empurrão” levou-me a desprender grande esforço com prazer, levando-me a desenvolver potencialidades até então escondidas. Hoje não sou uma “expert” em informática, mas já me sinto à vontade e bastante atraída pela máquina. Já não consigo mais imaginara minha vida sem o uso do computador. Vale ressaltar que tudo isso só foi possível, por me considerar uma professora reflexiva e estar disposta sempre a mudanças. Mudanças estas que nos levam a desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e intercompreensão.

Ela seguiu retratando a importância das demais atividades que participou no curso de Pedagogia, para a construção de um posicionamento intencional de si, a respeito de uma postura crítica e situada no seu ser-fazer docente:

Foram muitas experiências vividas. Infelizmente é difícil lembrar de todas as aulas e encontros que tivemos. Mas as que fizeram mudar algumas posturas pessoais e profissionais, fizeram-me entender que devemos romper com certos paradigmas que nos acompanham e que precisamos redirecionar nosso olhar em relação a tudo o que nos cerca: política, economia, profissão, ou seja, fizeram-me ter um olhar e uma postura mais crítica.

Quanto à professora Maria José, ela fez um apanhado das experiências como docente e discente para relatar o modo complexo, como estas e outras referências de sua vida se entrecruzaram em suas atualizações:

Inicialmente como graduanda vivenciei aprendizagens a partir de diferentes concepções e teorias de educação. Acrescente-se a esses referenciais, minhas vivências e experiências acumuladas, o que promoveu uma dada dimensão educacional como discente. As práticas sociais, familiares e representações são fatores constitutivos da formação do sujeito, que se somam aos conhecimentos e saberes aprendidos e construídos durante a formação. Desta maneira, minhas deficiências quando colocadas frente ao cotidiano da escola e para supera-las foi preciso muito estudo e coragem para preencher as lacunas deixadas e constituídas com relação a minha prática até então.

A educadora seguiu refletindo a respeito de um posicionamento sobre educação que ela vivenciou como discente em sua história de vida, no qual se espera dos processos de formação um ideal a ser cumprido, do mesmo modo que se espera da atividade educativa, o cumprimento deste ideal comum. A professora Ivana indicou seu pensamento a respeito dessa demanda:

Sabemos muito mais sobre as escolas ideais do que sobre as escolas que realmente temos. Temos mais indicações sobre o que devemos fazer do que sobre o que estamos efetivamente fazendo. É preciso dar ênfase na dimensão do cotidiano para fazer uma abordagem da relação ensino/aprendizagem, tal como se encontra no repisado discurso de que a escola precisa partir do cotidiano/realidade do aluno.

Há uma densidade experiencial exposta nas situações multiversas narradas neste eixo de análise. Apesar de todas as educadoras relatarem as atualizações do seu ser-endo-no-mundo, a partir das interações experienciais que se submeteram, é explícito o caráter dinâmico da atividade formativa, tendo em vista que cada uma delas elegeu referências distintas, fez interpretações aliadas à sua vida e percorreu caminhos diferenciados na compreensão de si. Isso acontece pela vazão que foi dada a possibilidade de compreenderem seus percursos a partir da escrita do memorial.

Nestas análises não busquei medir os conhecimentos, conteúdos ou habilidades técnicas das educadoras; estive disposta a compreender a ampliação da esfera do ser, envolvendo as suas relações com os conteúdos e as técnicas, mas, também, com sua postura engajada, sua dimensão política e social e, ainda, tão importante quanto às

outras dimensões, a retomada de si para si, o conhecimento consciente de seus percursos formativos e a possibilidade do traçado autônomo de seus projetos de vida (JOSSO, 2002).

As narrativas de formação são fortes aliadas na atividade consciente dessa retomada. A seguir, vejamos o que as professoras disseram a respeito da experiência de dizer de si, em formação, através da escrita de seus memoriais.

6.2.3.1 A narrativa e estatuto formativo

Neste estudo as narrativas não foram utilizadas, apenas, como meio de conhecimento do campo empírico e de suporte das análises da pesquisa. Ela foi, também, em uma dinâmica multifacetada, concebida como dispositivo de formação, ou seja, está inserida no aporte teórico deste trabalho, é trazida pelo Projeto Salvador como fundamento filosófico e atividade prática do currículo e, ainda, é abordada pelas professoras colaboradoras da pesquisa como elemento desencadeador dos seus processos de (re)significação da prática e de ampliação das suas potências como ser-endo-no-mundo.

O potencial formativo das narrativas é revelador das possibilidades de compreensão de existências singulares. Autores como Delory-Momberger (2008), Elizeu Souza (2004a, 2004b, 2007, 2008), Ivor Goodson (1995, 2008), Josso (2002, 2007), Passegi (2006, 2008) abordam a dimensão formativa da escrita de memórias e da narração de experiências, pois, para eles, este exercício provoca o questionamento das identidades e, com isso, um deslocamento reflexivo de auto-compreensão. A partir do ato de narrar a sua história, o sujeito mergulha no seu processo formativo envolvendo as representações, saberes e valores, que construiu ao longo de suas experiências na

vida e, dialogando consigo mesmo, é capaz de interpretar esse emaranhado de referências e configurá-lo em formação de maneira consciente e autônoma.

As professoras asseveraram que a escrita de memórias é uma atividade de alto teor formativo, na medida em que o exercício do narrar, propiciou para elas retomadas, desconstruções, configurações e entendimentos da composição de seus *ethos* como seres em vivência no mundo. Cada uma delas retratou o estatuto formativo ocupado pela narrativa na compreensão de suas histórias, de suas “recordações-referências”, como discente, docentes e docentes-discentes, na composição de seus saberes, na (re)significação de suas práticas e em suas atualizações como ser. A seguir, dialogo com as professoras a partir dos retratos feitos por elas, a respeito da experiência de experimentar a escrita de suas memórias.

A professora Fabislane aliou sua formação à narrativa do memorial, pois conta como este lhe despertou um conhecimento maior de sua condição de pessoa-professora. Ela alinhavou o seu memorial ao seu processo de atualização, de (res)significação de suas experiências e tomada de consciência de si (JOSSO, 2002):

Escrever minhas memórias, de início, não foi uma proposta muito atraente. Com o passar do tempo, porém, este exercício da memória assumiu um papel prazeroso e significativo. Afinal, recordar é viver e reviver fatos e feitos inesquecíveis. Outras vezes envolve querer apagar da memória todas as frustrações e desilusões, entretanto nem sempre é possível. Todavia, ao passo que escrevia esse Memorial, fervilhavam em minha mente vários acontecimentos, fragrâncias, fisionomias, tudo quanto eu até jurava ter esquecido. E, ao passo que fervilhavam as lembranças, aconteciam também as associações entre o novo e o velho, entre minhas experiências e o que ia aprendendo na Universidade, casando uma coisa com outra e desconstruindo muitos conceitos e atitudes. E, agora mais do que nunca, todo esse trabalho de memória ficará para sempre documentado, pois pertence a este Memorial, um documento contendo ricas lembranças de minha preciosa vida.

A educadora Fabislane demonstrou, neste trecho, uma retomada de si, quando validou as experiências formativas em *continuum* e relatou que não percebeu a etapa da graduação como o fim de sua formação. Em outro trecho, ela assegura compreender

suas itinerâncias como ser-no-mundo, pois aponta a infinitude de sua formação, como continuidade de sua vida:

Acredito que, nestes três anos que passaram tão depressa, pude entender o significado mais profundo de um memorial. De início, encarava-o como um trabalho cansativo e desestimulante, todavia ao passo que mergulhei na sua escrita, descobri como pode ser e realmente é, algo prazeroso e enriquecedor. [...] Eis um trabalho que considero um misto de emoção e crescimento. Um trabalho envolvente, desafiador emocionante e incompleto. Incompleto? Isso mesmo, incompleto, pois embora abranja várias fases da minha vida, ainda tenho muitas fases para viver e ainda tenho de pôr em prática muitos desafios propostos neste memorial, concretizar muitos estudos que já iniciei. Fiz uma viagem de volta ao passado, estou dando os primeiros passos no presente e vislumbrando o futuro. Ousei, investi, fui e voltei várias vezes no texto e, por fim, aqui cheguei. Ao mergulhar nas páginas deste trabalho, há de se mergulhar na minha própria vida. Considero agora este Memorial, não como fim, mas como o começo de mais uma etapa de minha preciosa vida.

A professora Ana Rita narra um intercambiamento de suas experiências, isso me remeteu a pensar que a autonomia formativa e as (re)significações da prática, descritas por essa educadora, se configuraram no *ethos* do seu ser-fazer-profissional em *continuum*. Ela apresentou conceber o teor formativo das atividades de registro do memorial, como basilares em sua formação e narrou esta perspectiva em diversos trechos de sua escrita:

Foi preciso desconstruir velhos e reconstruir novos paradigmas. O modo de ver as coisas, as pessoas e principalmente de me ver. Através da minha escrita, posso contar a vocês, quase tudo que vivi e estou vivendo.

Tenho feito muitas descobertas sobre mim mesma, diante dessa viagem no tempo.

E o mais engraçado que tudo será como um espelho que refletirá principalmente em mim mesma. Precisarei usar lentes para enxergar o que está bem na minha frente e que não via há anos. Então, você se vê na colega e através dela descobre como poderia estar fazendo melhor. Isso às vezes parece bastante chato, e é. É muito fácil apontar os erros dos outros. Mas, quando esse erro também é seu? Apontar erros parece ser fácil, mas não o é.

A perspectiva de formação descrita por Ana Rita, no seu memorial, refere-se a auto/inter-formação quando ela assegura que se revela para si mesma através da experiência do outro. Ela retomou referenciais da família, trouxe alguns elementos da escola e se centrou na experiência docente que, quando imersa na condição de discente, foi constantemente remexida em seu ser e seu fazer pedagógico. O seu ser-endo-no-mundo foi exposto pelas inferências coletivas e pela sua composição reflexiva diante do estar em vivência.

A professora Rosana de Carla se remeteu às lembranças de como tomou conhecimento da dimensão formativa dos memoriais e relatou as suas impressões a propósito deste aspecto:

A primeira vez que ouvi falar desta nova fórmula de desempenho foi justamente quando resolvi participar da seleção na qual me encontro fazendo parte que é nomeado Projeto Salvador, e que teve início na cidade de Irecê-Ba, cidade onde a fertilidade dos solos e a existência de um lençol aquífero, resultaram em boas safras de milho, algodão e feijão. Feijão que hoje completa a merenda escolar, sendo a parte do cardápio mais apreciado pelos alunos. Mas, voltando ao Projeto, este me fez conhecer esta nova modalidade e que depois que fui avaliada por ele soube que em outros países já é mais uma referência para se conhecer o ser, levando em consideração a sua vida e quais obstáculos e desempenho este teve para se tornar quem ele é hoje.

Ela retomou, a partir do memorial, a consciência do devir formativo e do inacabamento de seu ser:

Não considero este memorial como um trabalho acabado, pois os acontecimentos nele referenciados irão prosseguir durante a minha trajetória de vida. O meu objetivo, ao participar desta etapa que descrevi, foi o de aprimoramento da minha prática pedagógica, onde os estudos realizados, neste longo e curto espaço de três anos, nesta Universidade, serviram como alicerce para o meu crescimento enquanto educadora e, prioritariamente, como indivíduo. [...] Para tanto, finalizo este ciclo como sendo uma etapa que irá enriquecer ainda mais o meu trabalho em sala de aula.

Para tanto, algumas incógnitas ainda estão presentes no seu dia - a - dia, e o que lhe cabe é inerente a este legado. Essas incógnitas também permanecerão na minha trajetória, mas, hoje, após o curso, não apenas sonharei com a mudança, e sim, com certeza buscarei soluções acessíveis à minha realidade escolar com mais conhecimento, mais aprimoramento e muito mais embasamento.

A professora Rosana Oliveira elegeu relatar sobre o esquecimento como possibilidade da compreensão de suas referências. Ela relatou o exercício de intercambiamento temporal entre passado e presente, propiciado pela narrativa, como potencializador da compreensão de sua atuação docente. Revelou, ainda, a memória como desveladora de si, para si mesma:

Busco trazer para o presente a pessoa que eu fui no passado para tentar entender todo o percurso que fiz até chegar ao meu trabalho como professora e o desejo de estudar pedagogia. Mas isso não foi uma tarefa fácil, foi preciso ir lembrando, analisando, construindo passo a passo a memória. Durante o exercício de lembrar o passado, fui descobrindo coisas que eu achava ter perdido para sempre no baú do esquecimento. Coisas que julgava que faziam parte apenas do passado, mas que descobri, durante o exercício de lembrar, que estão comigo aqui no presente. Experiências que eu vivi na sala de aula durante as aulas de alfabetização e no primário revivo agora com os meus alunos e jamais pensei que tivesse ligação com o meu passado na escola. Realmente o passado é a chave do presente.

A professora Ednalva, também, se reporta ao esquecimento como fonte de encontro de si através da memória e da narrativa:

Foram momentos muito importantes, poder lembrar fatos tão significativos, que pensava estarem esquecidos em minha memória. Pensei que seria tarefa impossível de se realizar, mas quando comecei, as lembranças foram surgindo e tornou-se muito gratificante.

Até o momento não conhecia esse tipo de avaliação escrita, de um pequeno memorial sobre mim, eu aluna, eu estudante, eu professora. Foi muito interessante e uma grande novidade, nunca tinha pensado em escrever sobre mim mesma e até parado para pensar sobre essas referidas fases de minha preciosa vida, que já havia até esquecido [...] Como é interessante voltar no tempo e fazer a memória ir aonde não podia imaginar a capacidade de voltar no tempo do jeito que voltei, foi como um filme que passava a assistir com muitos detalhes.

A retomada do esquecimento, como potencializador da consciência de si, evidencia que as marcas das histórias de vida tornam-se marcos referenciais do ser-no-mundo, até mesmo, quando este não tem consciência de tais inferências. As professoras Rosana Oliveira e Ednalva comungam com a ideia de que as narrativas são possibilitadoras do reconhecimento das opacidades e incertezas de ser o que se é.

Na sua narrativa, a professora Ednalva explicita, ainda, a importância dos registros, feitos em diários, como elementos disparadores do exercício da memória com fins de uma narrativa, assim como, recurso para construção de seus saberes docentes, o que me remeteu a Souza (2009) quando ele assevera que os discursos revelados em cadernos escolares, trazem as marcas impressas da vida, na relação dialética entre narrar-se e formar-se:

O curso pediu um diário de bordo, que muito tivemos a escrever, organizadamente, treinando o registro que tantas vezes é esquecido por nós e lá um dia, nos faz falta. Hoje percebo a importância do diário quando entendo quantas atividades experimentei, deu certo e eu não registrei, experiências, atitudes transmitidas pelos alunos que não foram registradas e em muitos momentos lembro que já vi, já fiz, mas não tenho registros, a memória falha, e registro ajuda, fica guardado para momento oportuno.

A educadora traz, também, o significado que atribuiu ao ato de narrar e como o mesmo lhe proporcionou a tomada de consciência da sua itinerância formativa no Projeto Salvador:

Depois de mais de cinco décadas vividas, poder contar detalhes dos momentos vividos nesse espaço com alegria... [...] Ao concretizar a escrita deste memorial me dei conta da importância desse curso.

Retorno à análise do memorial da professora Rosana Oliveira por ser repleto de inferências sobre a utilização da memória e da escrita como recurso de sua formação. Ela validou a atividade narrativa como compositora da consciência de seu percurso

formativo e colaboradora no reconhecimento das mudanças que lhe acontecem no *continuum* de experiencial de ser e estar no mundo:

Logo nos primeiros dias do curso, fui informada de que, ao final do mesmo, teria que apresentar um memorial contendo as minhas memórias de estudante, memórias da minha vida docente e finalmente as minhas memórias construídas ao longo do curso. Confesso que, no primeiro momento, fiquei preocupada, pois nunca antes havia nem sequer pensado em reviver o meu passado estudantil, muito menos escrever sobre ele. Esse exercício de lembrar o passado não é fácil e antes da solicitação deste memorial, eu pouco havia praticado. Escrever um memorial significa trazer o passado para o presente. E o passado, às vezes, vêm trazendo as suas dores, suas mágoas, seus conflitos emocionais. Conflitos que seria melhor se permanecessem mergulhados em sono profundo. Escrever um memorial é trazer para o presente a pessoa que fui no passado. Eu sei que de lá para cá mudei muito, não sou mais a mesma. Será? Acho que sou hoje uma pessoa nova, mas aquela que fui ontem ainda habita em mim. Eu mesma não me dava conta disso, mas no exercício de lembrar o passado, eu percebi que alguns desejos, sonhos e idéias de hoje, são as mesmas, elas sempre estiveram presentes em mim, por isso eu acredito que o fato de ter escolhido ser professora e trabalhar hoje como professora faz parte de um conjunto que envolve desejo e ideologia, que nasceu lá no passado e percorreu junto comigo um caminho que, ora parecia fácil, ora parecia difícil e muitas vezes pareceu quase intransponível. A pessoa que sou hoje analisa e entende esse percurso como sendo necessário para o meu amadurecimento intelectual. Mas a pessoa que fui ontem talvez não tenha entendido a grandiosidade desse percurso, sequer a sua importância para uma melhor compreensão do contexto atual. Nesse contexto, eu percebo que o passado e o presente mantêm uma estreita relação, pois pensar o passado é tentar entender melhor o presente.

Ela, também, descreveu a sua itinerância na escrita de suas memórias, contando o percurso que fez para compor sua história no memorial e, assim, como a professora Ednalva, retratou a importância dos registros nos cadernos para esse fim. Relatou, ainda, como a consciência de si e de seus percursos, provocadas pela narrativa, se configuram em novas possibilidades de sua atualização como pessoa-profissional:

Escrever um memorial. No início eu pensei que não fosse dar conta de resgatar as minhas lembranças de estudante e registrar num memorial, pois eu, assim como muitas pessoas, achava que as minhas lembranças estavam guardadas em um baú tão bem trancado que seria difícil ou quase impossível retirá-las de lá. Cada detalhe que eu ia lembrando ia registrando para aos poucos ir montando o memorial. Cada lembrança

me despertava um sentimento diferente: às vezes era alegria, às vezes surpresa, e outras vezes ficava emocionada. Mas eu sabia que tudo isso fazia parte do processo do exercício de lembrar [...] Comecei escrevendo timidamente sem mensurar a importância do ato. Simplesmente lembrava e escrevia. Muitas lembranças eram boas, outras nem tanto. Tudo registrado nos primeiros rascunhos. Algum tempo depois, sem que eu me desse conta, as palavras pareceram ganhar vida, de repente elas tinham vontade própria e a timidez inicial se transformou em total extroversão. Cada oficina que acontecia, deixava em mim a sua marca, tudo registrado. E em pouco tempo, o caderno onde apareceram uma ou duas frases, estava repleto de concepções dos professores que ministravam as oficinas, minhas impressões e/ou opiniões, frases de filósofos e pensadores em educação, poemas de grandes autores e muitas palavras e ditos populares falados pelas colegas durante o desenvolvimento de atividades. E em meio a tudo isso, percebi que aquele caderno, que seria apenas um caderninho para rascunhos, se transformou em um verdadeiro tesouro, com o qual eu iria construir o meu memorial. Eu olhava e folheava o caderno e tinha a certeza de que todas aquelas palavras registradas ali seriam de suma importância, não apenas para a escrita do memorial, mas também para o meu crescimento intelectual. Aquelas palavras me acompanhariam por toda a vida [...] Chego ao fim do curso e da escrita deste memorial com a certeza de que dei um grande passo para o meu crescimento como pessoa e principalmente como educadora. Hoje pondero sobre tudo que vi, ouvi e vivi durante o curso e vejo que nada será como antes.

No seu memorial a professora Ana Luzia elegeu as inferências entre a escrita do memorial e a (re)significação de sua prática docente, alinhavando as experiências na discência com seu estatuto docente:

Essas memórias trazem para mim situações tão significativas na construção do meu conhecimento, que me fazem relacionar o meu eu estudante com a minha prática profissional [...] Muitas coisas que se passaram no período como estudante não tiveram nenhuma importância, a ponto de não me lembrar, outras foram tão significativas que eu até hoje me recordo. A escrita desse memorial reavivou esses conhecimentos, os quais me fizeram perceber o quanto é importante trazer para a sala de aula conteúdos significativos que tenham alguma importância para a vida prática e com certeza esses conteúdos serão aprendidos.

Ela prosseguiu reverberando a respeito dos sentimentos provocados pela escrita de suas memórias, e alia o tema de seu artigo – afetividade – às (re)significações de seu

ser-no-mundo. Expôs, ainda, a complexidade da formação, no sentido de que tem consciência das suas aprendizagens de cunho acadêmico e, também, de vida:

Remexer fatos do passado me fez reviver dores, sabores, alegrias, conquistas, derrotas e relembrar pessoas. Foi como dar um mergulho em um mar muito profundo, só que em um mar de acontecimentos. Por vezes pensei que iria me afogar; em outras me senti nadando em águas muito tranqüilas. Dedicar-me à construção deste relato me permitiu arrumar muitas coisas que estavam soltas no meu passado. Ainda tenho muito que arrumar, eu sei. Contudo, depois de tantos momentos de dor durante essa elaboração, posso começar a sentir um sabor de vitória, pois esse memorial significa que estou vencendo a mim mesma. Não sou mais a mesma de quando comecei a escrever. Chorei, sorri, mas escrevi. Cresci! Este trabalho demonstra para mim o quanto a necessidade do estudo é importante. O estudo das técnicas, dos conceitos, enfim, o estudo acadêmico, porém mostra também que paralelamente, o estudo da vida torna-se pedra fundamental para que seja um trabalho verdadeiramente bem elaborado. A afetividade é minha mola propulsora. Senhoras e senhores, esta é a construção de minha vida!

Assim como a professora Ana Luzia, a educadora Maria José, também, retomou aspectos de sua formação, alinhavando suas aprendizagens acadêmicas e, inclusive, fazendo alusão ao seu artigo, às suas experiências discentes e docentes e demais itinerâncias de vida. Ela remeteu à atividade narrativa ao estatuto formativo de tomada de consciência de si no seu percurso:

Neste memorial repenso a minha experiência de vida no âmbito da educação e o quanto o brincar e o lúdico foram fundamentais para a minha aprendizagem e formação profissional. Seja enquanto discente, ao longo da infância e de parte da juventude, seja enquanto docente que enfrenta os problemas postos pela prática educativa. O retorno ao passado e a reflexão sobre o meu próprio presente são estimulados pelas experiências vivenciadas ao longo dos últimos anos no curso de Licenciatura em Pedagogia no Projeto Salvador. Logo aqui se entrelaçam memória e atualização científica no campo educacional, sendo essa última a que me permite compreender as limitações do Ensino Fundamental e Médio do passado e compará-lo com o presente, principalmente em termos de conteúdo e método. [...] Retornar ao passado é provar que existem sentimentos, mesmo que estes sejam contraditórios. Esse exercício, apesar de árduo é também emocionante. Vivo o encontro com aquela que fui aquela que sou e aquela que serei. Aprendo a cada encontro a valorizar esta trajetória, mesmo que seja

difícil e percebo que o ato de escrever abre possibilidades de aprimorar meus conhecimentos na trajetória de minha formação profissional.

As experiências são retomadas como centro de discussão no memorial da professora Ivana. Ela assegurou que rememorar as experiências é uma atividade difícil, mas válida, pois se configurou em consciência de sua itinerância formativa:

A vida é composta por momentos e experiências positivas ou negativas e quando se é convidado a descrever essas experiências e ou momentos, a princípio parece que será relativamente fácil. Mas na hora de transcrevê-los, percebemos que é um trabalho com certo grau de dificuldade, pois as lembranças nos possibilitam reviver experiências que deveriam ser apagadas da memória. Até parece que acabaram de acontecer.

Escrever este memorial para mim foi muito mais que cumprir uma obrigação acadêmica ou fazer um simples trabalho de conclusão de curso. Foi a oportunidade de realizar algo que até o presente momento de minha vida não havia feito, ou seja, expressar no papel minhas sensações, meus sentimentos com relação a minha própria vida, à profissão, ao futuro... O meu jeito de ser hoje, a forma como e porque existo assim, a minha história de vida, cristalizada no papel num momento importante da minha vida. [...] passei por diversas experiências e sensações, e ainda tive forças para buscar em uma universidade o aperfeiçoamento dessas experiências e também de ampliar meus conhecimentos.

Já a professora Maria Santos, ao refletir a propósito da escrita de seu memorial, indicou possibilidades de atualização de seu ser, por meio da narrativa das lembranças, todavia, não fez inferências diretivas a aspectos mais minuciosos das atualizações prescritas por ela mesma:

Registrar fatos marcantes que influenciaram para a transformação no exercício de minhas funções pedagógicas no cotidiano e também das experiências de vida de que cada um dos professores, orientadores, palestrantes e colegas que possibilitou o conhecimento adquirido nas diversas áreas, favorecendo a prática crítica reflexiva, através do diálogo. [...] Entendo que a conclusão deste curso trará muitos benefícios, não só para mim, profissional e emocionalmente falando, mas principalmente para meus alunos, pois eu, me aperfeiçoando, sou

capaz de aperfeiçoá-lo na arte de ler e escrever, raciocinar, e estarem sempre interessados em aprender cada vez mais.

A educadora Aidil partiu de um intercambiamento do tempo para demonstrar suas reflexões sobre a narrativa de suas memórias, mas assim como a professora Maria Santos, apesar de reconhecer na escrita do memorial uma atividade de formação, não adentra em searas mais intimistas para apontar o desvelamento de suas atualizações:

Lembrar consiste em um exercício de vai-e-vem do que já foi vivido, mas que, em verdade, parece que não passou. [...] Esse trabalho é em verdade uma exposição de sentimentos, ações e reflexões de vida vivida. Vida essa pautada no palco da sala de aula e outros lugares que se possa estar. Mas que não há como perder de vista o trabalho prazeroso, árduo e conseqüente que o professor desenvolve com suas turmas. Assim todo lugar é lugar de aprender e nas andanças e trocas de idéias vamos constituindo saberes que melhoram nossos fazeres pedagógicos. A experiência de construir esse escrito é magnífica.

Os escritos da professora Célia sobre sua experiência de narrar a si, reconstroem o corpo formativo que ela delineou durante todo o seu trabalho. Ela criou como conclusão de seu memorial um cordel e, em parte dele, expressou a experiência de narrar-se:

*[...] Escrever um memorial
É tarefa muito ardil
Cheguei até a pensar
Que estava ficando senil
No começo foi beleza
Lá no meio, bem sutil.
Passei por várias angústias
Porém chegando ao final
Vi que não podia fugir
De escrever o memorial
Não adiantava sofrer
Pois o fim seria fatal
Estudar nesse projeto
Que se chama Salvador
Na função de educando
Tornando-se educador
Fazendo as reflexões
Da vida de professor [...].*

6.3 Algumas considerações de análises (in)conclusivas

A partir do exposto pelas professoras, foi revelada a diversidade experiencial que a atividade narrativa possui. Cada educadora utilizou o dispositivo de formação do memorial para produzir os sentidos das experiências que elegeram desvelar nesta etapa formativa de suas vidas. O dito ou não dito, o reconhecimento reflexivo ou a pura descrição, o explícito ou oculto e o claro ou o opaco, revelaram as itinerâncias e errâncias, singulares e heterogêneas que, em um estudo desta natureza, são possíveis de serem reveladas. Desse modo, a expressão das educadoras, nos seus relatos acerca da atividade narrativa, demonstrou a possibilidade formadora deste dispositivo. A partir do retorno a memória, as recordações podem ser minuciosamente diluídas e interpretadas e se reconfigurarem na consciência atenta de si, que leva a autonomia dos sujeitos na construção de seus projetos de vida.

Diante do caleidoscópio narrativo, que são as interpretações das experiências formadoras, forjadas pelas subjetividades dos sujeitos que as tecem, as professoras, ao compartilharem suas compreensões a propósito de seus saberes e suas itinerâncias, puderam tecer tramas existenciais, as quais engendram a identidade profissional. Colocar-se frente a frente com as suas próprias histórias e buscar entender os quereres internos e as influências externas, para declararem-se a si mesmas sobre o que alimenta o estar no exercício da profissão, foi um dos movimentos narrados pelas educadoras em seus memoriais. Este espaço revelou um momento de confissões, utopias, suspiros, dores, perdas, vitórias e alegrias das professoras, por meio do reconhecimento de si, no intrincamento das diversas experiências que viveram, seja na discência, na docência e na docência-discência. Elas falaram do seu ser em sua complexidade, tomando os significados que essa palavra tem no dicionário: emaranhamento e dificuldade.

Cada educadora elegeu recortes de suas histórias que evidenciaram a formação como possibilidade, como (re)significação de práticas e como atualizações do ser. As singularidades e subjetividades foram dispostas e, apesar de inferências recorrentes, a heterogeneidade dos discursos revelou gama complexa e multirreferencial da composição dos saberes das professoras e para, além disso, do entendimento delas sobre a composição desses saberes, assim como, do teor formativo das suas experiências na existência da pessoa-professora que é.

A escolha dos temas para elaboração do ensaio, que cada educadora fez aliado ao memorial, por exemplo, foi um elemento revelador nas análises. Cada professora escolheu um ponto de ancoragem que lhe inquietava na prática docente, para escrever um artigo aliado ao memorial. Todavia, essa escolha não foi livre de implicações resultantes das marcas que possuem de suas experiências; elas alinhavaram sua existência à temática e compuseram uma trama de elementos reflexivos, que desvelou ocorrências relativas às suas docências e as suas discências, remontando, para si próprias, a composição de seus saberes no seu ser-fazer educativo.

Em seus discursos, por vezes, parecia haver uma dimensão dicotômica instaurada na compreensão das docentes sobre a produção de seus *ethos* e *habitus* profissionais, todavia, nas opacidades das entrelinhas, estava disposta uma fusão dessas dimensões, tornando-a uma, no ser em formação. Além disto, o exercício do narrar permitiu uma dialógica entre teoria e prática que conferiu ao estatuto formativo, um caráter social e coletivo, na medida em que as experiências foram compartilhadas com os outros pares. Concorro com Sampaio (2009, p. 32), quando ela assevera que: “ao refletir e reelaborar sua experiência, quem narra pode compreender o que antes não compreendia e, ao compreender sua compreensão, mobiliza sensibilidade para compreender como o outro compreende”. Foi, assim, estabelecida uma dialógica de compreensões das professoras sobre os percursos singulares e coletivos de cada existência.

O professor Álamo Pimentel (2009) expressa o quanto nosso contexto social é caro a contação de histórias. Para ele, as narrativas são arranjos de linguagem que ao mesmo tempo em que buscam dar visibilidade para uma experiência já vivida, constroem para essa experiência uma cadência e uma lógica interna que produz começo, meio e fim. E, assim foi neste estudo. Cada educadora narrou a sua história, contando-a para si mesma e isso se configurou na experiência de experienciar as suas experiências, ou seja, foi a própria experiência que levou cada uma a interpretar suas experiências como formação. O exercício narrativo encaminhou os sujeitos a reconstruírem os seus enredos, atribuindo-lhes sentidos e, também, a reconhecerem o complexo existencial na auto-interformação da consciência atenta de seu ser-sendo-no-mundo.

A partir da experiência narrativa, as professoras se questionaram a respeito do que foi formador em suas histórias de vida; nomearam experiências formativas; identificaram as suas origens dessas experiências, reconheceram seus referenciais de pensamento e de ação e buscaram uma apropriação crítica de seus saberes e modos de interação com seu contexto social. Esses movimentos revelam-se na auto-interformação, pois, na interpretação e atribuição de sentidos às suas existências, instauram um processo dinâmico de tomada de consciência acerca de regimes, de metodologias, de modelos, de conceitos, de simbologias e de representações. Desse modo, essa atividade formativa propiciou a consciência do *continuum* experiencial, uma vez que colocou a experiência das professoras em experiência e revelou, na produção de sentido e interpretação das existências, a tomada de consciência de si em seus percursos passados, para posicionamento presente, sempre, presente.



As duas Fridas, Frida Kahlo, 1939, (Auto-retrato).

Imagem disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/as-duas-fridas-1939-frida-kahlo-1286612.html>

VII – A EXPERIÊNCIA DE EXPERIENCIAR A SI

O quadro de Frida Kahlo, escolhido para abrir este capítulo, revela os auto-retratos que constituem o centro da obra da pintora e discute, acima de tudo, a questão da identidade. Nele, as duas Fridas se encontram sentadas de mãos dadas; uma delas veste uma indumentária tipicamente mexicana; a outra usa um vestido branco de estilo vitoriano. As suas mãos se tocam, mas a verdadeira conexão entre ambas é a artéria que as une, saindo de um coração exposto, mas inteiro, da Frida mexicana, e correndo em direção ao coração partido da europeia. O quadro representa, através de uma interpretação visual, uma metáfora das entrelaçadas histórias de Frida Kahlo, do México e do mundo desenvolvido⁵⁹. No tocante ao presente trabalho, essa obra me remete aos percursos formativos singulares de cada educadora; demonstra a multiplicidade de possibilidades formativas expressas no estudo, ao mesmo tempo em que exhibe as subjetividades identitárias de cada existência. Para mim, as atualizações dispostas nos movimentos do devir de ser o que se é se revelam na compreensão das experiências em experiência, ou seja, manifestam o *continuum* formativo do ser, ao experienciar a si mesmo, ao entender a composição de sua identidade singular em finitudes multirreferenciais e complexas, nas quais o sujeito, para tornar-se o que é, não deixa de ser o que é.

As histórias dispostas nos memoriais desvelaram um dos retratos do Brasil: o da mulher brasileira de um determinado tempo histórico em transição. Todavia, tal retrato, assim como a obra de Frida Kahlo, revela múltiplas facetas de um mesmo contexto. Nele, estão expressas as subjetividades de cada educadora, nas manobras existenciais de suas vidas, demarcadas por tempos-históricos. Essas histórias singulares trazem o universal, disposto no devir do ser, em seu processo de formação.

Cada vida é multi e una e, por isso, realizar uma pesquisa que vise a compreender existências não é uma tarefa fácil. Compreender compreensões experienciais se

⁵⁹ O texto de análise dessa obra foi extraído do artigo “As duas Fridas: história e identidades transculturais” de Eli Bartra e John Mraz. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a05v13n1.pdf>. Acesso em: 28/02/10.

revelou como um desafio, pois foi preciso contar com um denso exercício fenomenológico para evitar a pura descrição das experiências formativas nas histórias de vida. Tal exercício demandou rigor e uma postura dialética de implicação e distanciamento contínuos, com vistas aos objetivos do trabalho. Pesquisar a experiência foi uma experiência; vivi o conflito entre o contágio dos enredos livres e plurais e o rigor metodológico.

Optei pelo risco da escolha aleatória dos memoriais por não conceber critérios que alinhavassem minhas escolhas e justificassem a exclusão das histórias que não seriam contempladas por essa possível “criteriologia”. Isso, de um lado, dificultou as análises, pois os focos eleitos por cada professora estavam dispersos e os estilos de escrita priorizavam aspectos diferenciados de cada história de vida. Mas, por outro lado, demonstrou a riqueza dos processos formativos singulares, nos quais itinerâncias individuais, tão distintas, compõem coletividades, sem necessariamente, atender a metas ou padrões formativos estabelecidos a priori. A escolha dos trechos dos memoriais revelou as tensões do “jogo-jogado” (SERPA, 2008) da pesquisa, pois as opacidades e incertezas, próprias dos percursos das educadoras, aliadas ao meu posicionamento interpretativo, provocou movimentos de escolhas e negações, seleções e exclusões e de idas, vindas e voltas incontáveis. Por compreender que cada detalhe exposto pode ser revelador de marcas e marcos das aprendizagens experienciais das educadoras, a seleção dos excertos se tornou ainda mais complexa, pois o descarte ou a escolha de determinado fragmento deveria estar intimamente ligada ao rigor metodológico, previsto pela abordagem fenomenológica multirreferencial. O teor formativo expresso em memoriais possibilita essa tensão qualitativa que, em mim, se revelou como formação.

Ao me permitir interpretar as compreensões das educadoras a respeito de seus percursos formativos, revelei a mim mesma, um misto de angústia e prazer. Neste movimento, estava se configurando o meu papel de pesquisadora; imparcial quanto ao julgamento, mas implicada nas concepções de base da pesquisa e no rigor

metodológico. Fugir de análises reducionistas e não cair em armadilhas generalizantes ou atribuir culpas psicológicas ou sociológicas, sem, ao mesmo tempo negá-los, foi um exercício dialético de imersão e emersão no estatuto da pesquisa. Foi na tentativa de revelar a complexidade de existências singulares em sua formação que busquei, em múltiplas referências, aportes de compreensão das experiências formativas.

Não me dispus a pontuar, rotular, nem a julgar as histórias; o exercício não foi de análise e validação de epistemologias e, sim, de compreensão das compreensões, de conhecimento das revelações postas nas existências e em suas atualizações. Busquei compreender “o como” cada professora se propôs à reflexão e se compreendeu, ou seja, como se percebeu no seu itinerário da vida, em sua prática educativa.

As experiências discentes, docentes e docentes-discentes se configuraram em expressões formativas ao longo da vida de cada educadora. Algumas, ainda, não apresentaram a compreensão de como tais experiências se alinhavaram em seu saber ser-fazer profissional e mostraram, de forma tímida, seus saberes, o que demonstra, pelas histórias narradas, que, provavelmente, foram ensinadas a não validar seus percursos. Outras concentraram seus esforços em compreender as transformações da docência a partir do fervilhar experiencial que a graduação propiciou. Ainda outras possuíam marcas de ausências afetivas, econômicas e sociais que precisavam ser desveladas, expostas e, quem sabe até, desmistificadas ou justificadas, para elas mesmas, em suas vidas. Na multiplicidade de percursos que cada professora elegeu, entre tantos acontecimentos, algumas focaram seus olhares e foram tocadas pelas metodologias, outras pelo exercício do narrar e também outras pelas suas atualizações como gente pensante em contínuo devir formativo. Foi o esforço fenomenológico para dizer o indizível, ler o invisível e retomar o oculto... que revelou as itinerâncias de algumas narrativas que se mantiveram restritas a descrição.

Tal jogo me encaminhou para algumas reverberações: como seria o resultado de uma pesquisa que analisasse a formação de professoras, a partir de resultados em históricos escolares, em provas ou na escrita de artigos acadêmicos ou monografias?

Com esses instrumentos, eu poderia examinar se possuem estratégias de escrita validadas socialmente, poder reflexivo e de argumentação e, ainda, se dominam certa discussão teórica – esses são fatores importantíssimos e primordiais para uma formação profissional de qualidade da área de educação – todavia, desconheceria os itinerários de seres que tratam da formação de outros seres. Ao analisar, estritamente resultados, provavelmente, desconsideraria que os saberes, de cada professora têm referências em sua história de vida e que seu *habitus* de trabalho reflete multimagens, em um caleidoscópio de experiências, que precisam ser tomadas de si para si e para o mundo. É possível, também, que não compreendesse a diversidade formativa disposta como vida, que, todos os dias nas escolas, se alinhava a outras vidas, singulares e multiversas, compondo o quadro complexo da atividade educacional.

Diante do viés teórico-metodológico por mim adotado como revelador neste estudo, ainda levantei um outro questionamento: Sendo os memoriais interpretados por outro pesquisador, com as mesmas referências teórico-metodológicas, revelariam outros resultados à pesquisa?

Para esse questionamento, a resposta não poderia ser diferente de: - Não e sim!

Respondo com “não”, pois acredito que devido ao rigor proposto na pesquisa, na organização dos objetivos e na metodologia aplicada, os encaminhamentos interpretativos revelados, não destoariam, em seus fundamentos, do estudo aqui apresentado. Mas também, respondo, com “sim”, porque a singularidade do pesquisador e suas implicações fazem da pesquisa uma itinerância formativa com as suas marcas e marcos.

A formação como consciência das experiências revela diversos modos de interpretação em *continuum* o que encaminha o sujeito a autonomia de projetar a sua vida com maior intencionalidade. Essa postura pode encaminhar as educadoras ao seu auto-conhecimento e a se posicionarem, criticamente, diante de seu contexto sócio-político, econômico e cultural.

Promovi uma discussão sobre o equilíbrio das demandas externas e internas que se coadunam e compõem as itinerâncias das pessoas envolvidas em educação. Como exigir políticas públicas que atendam às necessidades viscerais da atividade educativa, se os educadores não se percebem como instituintes dessa realidade? É preciso se ver para ser fazer visto, se conhecer e se fazer conhecido, para buscar o equilíbrio entre as políticas públicas e as aspirações e necessidades da profissão. É importante ressaltar que a qualidade da educação não depende, exclusivamente, da formação de professores, contudo, esse entalhe da realidade educacional é basilar para o sucesso da atividade educativa.

Se concebêssemos o ofício docente relativo ao trabalho de um operário, em uma linha de montagem, que executa uma função, despejando doses de conteúdos em cabeças vazias, todo e qualquer investimento na compreensão do ser seria nulo. Provocar o conhecimento do conhecimento, a compreensão da compreensão, o saber de si no ser e fazer profissional valida a postura do entendimento de uma formação mais ontológica, existencial, pois a atividade educativa lida com o inesperado, que é amorfo e, ao mesmo tempo, concreto: as vidas da pessoa-professor e da pessoa-estudante.

Acreditar que oferecer acesso ao nível superior, como se apenas um curso de graduação indicasse a qualidade da práxis educacional, é engessar a formação e concebê-la como meta, índice, escolarização, finalidade. É preciso saber quem são essas professoras; como concebem sua formação; quais seus processos de atualização, e, acima de tudo, é preciso que as próprias professoras se façam essas perguntas e criem as suas respostas.

Não se trata de afirmar que o curso superior é determinante para a qualidade de trabalho das educadoras, nem, muito menos, de negar isso. Neste estudo, a ideia girou em torno de compreender, como as educadoras, situadas nesse universo, determinado por uma dimensão externa, compreenderam seu percurso formativo. Não tive como intento avaliar a melhoria de práticas e/ou o sucesso-fracasso escolar. Quis compreender, de acordo com o referencial exposto, os percursos singulares da formação dessas professoras, narrados por elas mesmas, em seus memoriais de formação.

Apesar de uma possível visão ingênua, de minha parte, ao pronunciar esta afirmativa, insisto em trazê-la: A educação, mesmo que lentamente, está se deslocando de eixos extremistas e homogêneos, para eixos centrados – não fechados – nas possibilidades do ser. Está saindo do paradigma do saber verdade ou do paradigma da essência imutável, para propor um paradigma da compreensão do ser, que é sendo o que é no mundo; do ser para si, com o outro.

No exercício de pensar sobre o pensar do outro, de compreender a compreensão do outro, me vi, em muitos momentos, mergulhada nas possibilidades de minhas próprias atualizações. Pensei sobre meu pensar; questionei meus questionamentos; compreendi minhas compreensões; me atualizei, não poderia deixar de expressar aqui, como coloquei a minha experiência em experiência na pesquisa, traduzida em formação.

Senti dores profundas ao fazer o exercício, complexo e estranho, de reconhecer no uno o múltiplo e no singular o universal e, ainda, de não deixar de conceber essas dimensões em suas possibilidades mutantes e dialógicas. Este estudo se fez das aparentes antagonias e ambigüidades que não se querem destruídas por um consenso agressivo e sim construídas na compreensão de suas próprias aparências e proposições distintas.

Esta dissertativa demonstrou caracteres sociais, políticos e filosóficos que se combateram, se misturaram e se complementaram no discurso e na práxis da formação. Se compreendermos a atividade formativa intimamente atrelada à existência do ser, esta pode abrigar as tramas que são tecidas nas itinerâncias do sujeito em sua vida, comportando, também, as dimensões externas à sua singularidade.

Em um tempo indefinido, formado por temporalidades de uma condição sócio-política e econômica em crise, a complexidade força seu espaço na contínua demanda de compreensão de um todo, emaranhado em múltiplas referências, que abre a possibilidade da compreensão de uma formação na sua textura ontológica; É vetada a programação de habilidades e competências para humanóides robotizados e ventilada a realidade multi e complexa que demanda um *continuum* de vida, na vida. Experienciar as experiências, através das narrativas, se revelou uma alternativa de emancipação do ser, se concebermos a existência como o mote formativo central de que deve dispor, também, a atividade educativa.

VIII. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Verônica D. A. **A unidade teoria-prática: uma dimensão formadora do educador-alfabetizador**. 2001. 65f. Monografia de especialização - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2001.

_____. **Práxis e formação e professores**. 2003. 54f. Monografia de especialização - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001, (Questões da nossa época). Pp. 73-88.

ARAPIRACA, Mary de Andrade, SERPA, Luiz Felipe S. P. e ALBUQUERQUE, Ana Paula T de. **Formação e Memórias**. Trabalho apresentado no 19º EPENN: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – “Educação, Direitos Humanos e Justiça Social”, João Pessoa - PB. 06 a 09 de julho de 2009.

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAHIA/SEI. **Anuário Estatístico da Educação**. Salvador: Secretaria de Educação/SEI, 2001. v. III.

BARBOSA, Fabislane dos Reis Rebouças. **Relembrando o passado, ressignificando o presente e rascunhando o futuro**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

BARBOSA, Joaquim. G. A formação em profundidade do educador. In: BARBOSA, Joaquim. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 73-87.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 11-19.

BRAGA, Aidil Bispo. **Vivendo e aprendendo a ampliar conceitos**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 4024 do ano de 1961.

BRASIL. **Lei nº. 5692**, do ano de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394 do ano de 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 6.755**. Institui a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica. D.O.U. 20/01/09.

CALLONI, Humberto. **Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: "Educação não é Privilégio". Caxambu, 24 a 28/09/2000. (Digitado).

CAMPOS, Casemiro de M. **Saberes docente e autonomia de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F., Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Shön. In: GERALDI, C. FIORENTINI, D., PEREIRA, E. Mª (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras, ALB, 1998.

CARVALHO, Maria Inêz. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. **Revista da FAEBA**, Salvador, nº. 05, jan./jun., 1996, p. 136 -147.

_____. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159 -168.

CATANI, Denice. Práticas de formação e ofício docente. In.: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4ª edição, São Paulo: Escrituras, 2003.

CHAVES, Eneida Maria (org.) **Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão**. São João Del-Rei: FUNREI, 2001.

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CRUZ, Maria José Queiroz. **Memórias: eu estudante, eu professora, eu no processo de formação, o desafio da relação com a prática**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou os saberes dos professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

DE PAULA, Ana Luzia Batista. **O sentido da afetividade: da infância ao eu professor**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3ª. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Tradução de Anísio Teixeira.

_____. Experiência e Natureza. In: **Dewey**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção os pensadores).

_____. A arte como experiência. In: **Dewey**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção os pensadores).

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUHART, Olga G. Narrativas e experiências. In: BORBA, Siomara e KOHAN Walter. **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Pp. 195-207.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. In: **Estudos de psicologia**. Rio Grande do Norte, 2002, pp. 371-378. Disponível na URL: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 17/08/09 as 17h.

FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Siomara e KOHAN Walter. **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Pp.27-39.

FERRATER MORA, José - **Dicionário de Filosofía**. Lisboa: Dom Quixote, 4ª ed., 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES BURNHAM, Terezinha F. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 35-55.

GALEFFI, Dante. **O ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador. EDUFBA, 2001.

_____. Prefácio. In: **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

_____. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In.: MACEDO, Roberto et. al., **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humanas**. Salvador: EDUBA, 2009.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In.: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HERNADES, Fernando e SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. In.: **Pátio: Revista Pedagógica**, Ano X, nº 40 (Nov. 2006/ Jan. 2007). Porto Alegre: Artmed, 2007. Pp. 08-11.

HESS, Remi. Prefácio. In.: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humanas**. Salvador: EDUBA, 2009.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: 2002.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: 2007.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2007. Disponível na URL: http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf. Acesso em: 19/01/2010 as 21h.

JESUS, Célia Leal de. **Memórias de uma professora cursista**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

JOSSO, Marie-Christine, **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. In: **Presente - Revista de educação**, Ano 15, nº 2 (jun./2007). Salvador: CEAP, 2007. Pp. 15-20.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, vol. 09)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2005.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1993.

LOPRETTI, Tâmara A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Jussara M. de. **Origem e transformações da qualificação docente no Brasil**. Revista FAEEBA – Salvador, v.12, nº20 p. 413 – 430, jul/dez, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Trajetória, itinerário, itinerância e errância no campo do currículo**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é Privilégio”. Caxambu, 24 a 28/09/2000. (Digitado).

_____. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006.

_____. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto et. al. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humanas**. Salvador: EDUBA, 2009.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão essencial**. Petrópolis, Vozes, 1998.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, 65 (150): Pp. 407-425, maio/ago., 1984.

MARTINS, Joel et al. A Fenomenologia como Alternativa Metodológica para Pesquisa: Algumas Considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, 1990. Pp. 139-147

MASINI, Elcie F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MATURANA Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed.: UFMG, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. São Paulo, Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar, LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOTA, Ednaceli de Abreu D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2005.

NÓVOA, António, (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

_____. Prefácio. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex - Portugal: Nova Enciclopédia, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol.22, nº. 74 Campinas, abril de 2001. Disponível na URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000100003&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 07/08/09 às 15h e 16 min.

_____. **O saber da experiência de professores das séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da PUC-Rio, 2004.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência no passado nos desafios no presente. In: SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptista de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação eu Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Dalila A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Rosana do Nascimento. **Memórias, passo a passo construindo uma história**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

PASSEGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Memórias: injunção institucional e sedução autobiográfica. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de.(Orgs.) **(Auto) Biografia: Formação, territórios e saberes**, Vol. 2. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Ensaio autobiográfico: entre estórias e histórias da iniciação docente. In: **Presente - Revista de Educação**, Ano 17, nº 66 (dez 09/mar10). Salvador: CEAP, 2009. Pp. 45-51).

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A educação básica redimensionada**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Álamo. Gostamos de uma boa conversa – entrevista. In: **Presente - Revista de Educação**, Ano 17, nº 66 (dez 09/mar10). Salvador: CEAP, 2009. Pp. 05-09.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

POLLAK, Michael – Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1989, pp. 3/15.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, RJ: 2001. Disponível na URL: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE2011ESPACOABERTONELSONDELUCAPRETTO.pdf>. Acesso em: 01/05/2008 às 23h15min.

QUEIROS, Ana. **Investigação qualitativa: A Fenomenologia na investigação: características do método fenomenológico aplicado à investigação**. Texto disponível na URL: www.anaqueiros.com. Acesso em 15/07/2008, às 17h e 10min.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Vale. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção educação, experiência e sentido).

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

RICCI, Cláudia S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores In: SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES, Cassiano Terra. O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. In: **Cognitivo-estudos: Revista eletrônica de filosofia**. PUC-SP. Vol. 05, nº 02, Jul./Dez. de 2008. Disponível na URL:

http://pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo/cognitio_estudos/cog_estudos_v5n2/cog_est_52_Rodrigues.pdf . Acesso em 02/01/2010, às 18h e 16 min.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: O curso de pedagogia da UFBA**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. **O sentido da formação no currículo: atualizações e possibilidades de construção de existências singulares**. Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. 2005.

_____. Experiências formativas nos percursos curriculares de professores em exercício. In.: FARTES, Vera Lúcia Bueno (org). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos: sentidos, políticas, práticas**. Maceió: EDUFAL: Salvador: EDUFBA, 2008.

SAMPAIO, Carmem Sanches. A narrativa a favor da formação inicial e permanente do(a) professor (a) da Educação Básica. In: **Presente - Revista de Educação**, Ano 17, nº 66 (dez 09/mar10). Salvador: CEAP, 2009. Pp. 31-33.

SANTANA, Ivana de Jesus. **Memorial da formação**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Maria Clair Bonfim dos. **Memorial de formação**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. UCG. GO: 2006. Disponível na URL: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/coordenada%20por%20dermeval%20saviani/dermeval%20saviani%20-%20texto.pdf> Acesso em: 31/07/09, às 22h e 15 min.

SEIXAS, M. L. C. **A práxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006.

SERPA, L. F. P. **Tentando me ver, ver a humanidade e ver o universo**. Julho/ 2003. Texto disponível na URL: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/266.htm. Acesso: 12/06/2008, às 22h e 45min.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores no Brasil em Nível superior: primeiras experiências. In: **Revista Inter-Ação**. Faculdade de Educação UFG, Vol. 32, nº. 2, 2007, pp. 261-267. Capturado em: <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/3059/3540> 08/08/09 às 13h e 55 min.

SILVA, Ednalva Fonseca. **Uma só história com várias leituras**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Marcelo S. P. da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, Ana Rita Veiga da Silva. **Simplemente amor**. Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUZA, Elizeu C. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. In: Revista da FAGED, nº. 08, 2004. Pp. 209-226. Capturado em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2825> Acesso 12/10/08, 15/6/09 às 13h e 27min.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Escrever e divagar – narrar e formar: escritas, diários e formação docente. In: **Presente - Revista de Educação**, Ano 17, nº 66 (dez 09/mar10). Salvador: CEAP, 2009. Pp. 18-25

SOUZA, Elizeu C.; CORDEIRO, Verbena Maria da R.. Por entre escritas, diários e registros de formação. In: **Presente - Revista de Educação**, Ano 15, nº2 (jun./2007). Salvador: CEAP, 2007. Pp. 44-49.

SOUZA, João V. A. de (org.). NUNES, Clarice (et al). **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Rita Rosa de. **Memorial de formação: a vida como ela é.** Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, 2004. Disponível na URL: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=205 . Acesso em: 02/01/2010, às 18h e 41 min.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Nº. 13, p. 5-24. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª. Petrópolis, Vozes, 2002.

TIDALLI, Eliana Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, RJ: 2001. Texto disponível na URL: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf> . Acesso em: 02/01/2010, às 16h e 45 min.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. **Ágere: Revista de Educação e Cultura.** Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. V. 6, p. 15-43

THOMPSON, Paul. A memória e o eu. In: **A voz do passado:** história oral. 2ª Ed., Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, pp. 197/216.

VENTIN, Rosana de Carla Bancillon. **O presente, com a experiência do passado e a esperança no futuro.** Memorial de conclusão do curso de Pedagogia – Projeto Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2009.

WORCMAN, Karen. Memória: poder de transformação. In: **Presente - Revista de Educação,** Ano 15, nº. 2 (jun./2007). Salvador: CEAP, 2007. Pp. 05-08.

ZELÃO, José Teixeira Neto. **A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: possibilidades de transculturalismo crítico.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008.

ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estado civil _____,
RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da escrita do meu memorial de formação, entregue na ocasião da conclusão do meu curso de graduação em Pedagogia – Projeto Salvador – para a Mestranda Verônica Domingues Almeida – FACED/UFBA, Matrícula nº 98290392-8, para que ela possa usá-lo integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, 15 de fevereiro de 2010.

Assinatura

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](#)