

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO**

**REMEMORANDO TRAJETÓRIAS: DOCÊNCIA E  
IDENTIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2013**

**NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO**

**REMEMORANDO TRAJETÓRIAS: DOCÊNCIA E  
IDENTIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Relatório de tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello.

**CAMPO GRANDE/MS  
2013**

Ficha catalográfica

---

Teno, Neide Araujo Castilho.

Rememorando Trajetórias: docência e identidade do professor em formação / Neide Araujo Castilho Teno. -- Campo Grande, MS, 2013.

240 p. ; 30 cm.

Orientadora: Lucrecia Stringheta Mello

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1. Memorial 2. Trajetórias 3. Formação. 4. Reconstrução da identidade I. Mello, Lucrecia Stringheta. II. Título.

---



*Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.*

(CORA CORALINA, 2011)

**NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello (orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Universidade Estadual UNICAMP

---

Profa. Dra. Eliane Graice Davanço Nogueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Jucimara Rojas  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Jacira Helena Pereira do Vale  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 02 de fevereiro de 2013.

## AGRADECIMENTOS

Toda trajetória de vida e formação envolve diferentes momentos, ora bem-sucedidos, ora de percalços dolorosos cujo caminho requer um tipo de caminhar. Ou somos surpreendidos pelo trajeto que escolhemos ou pela beleza e encanto do cenário ou por quem escolhemos para estar conosco. Ao longo da minha trajetória de educadora tenho experimentado momentos de pura alegria porque em grandes trechos da minha caminhada encontrei pessoas que contribuíram e deram exemplos para eu ser o que sou e me constituir professora e pesquisadora que sou. Por alguma representatividade em minha vida, agradeço:

A Deus, por ter-me dado saúde e as condições necessárias para realizar esta pesquisa;

À professora Dra Lucrécia Stringhetta Mello, pelas generosas contribuições para que eu pudesse narrar da melhor forma minhas experiências como orientanda e como formadora;

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio na realização desta investigação;

Aos grupos de estudos GEFI E GEMFIC, por proporcionar momentos de estudos e reflexões que muito contribuíram para a pesquisa e pelas amizades ali construídas;

Aos sujeitos dos Memoriais, que, mesmo na incógnita, não tiveram medo de se colocarem diante da escrita e falar de si de maneira tão liberal.

À FUNDECT, pelo apoio financeiro durante o período da pesquisa.  
à minha família;

Aos meus amigos, a quem eu agradeço imensamente pelo auxílio em conseguir o material necessário, pelo encorajamento na caminhada, por escutar minhas angústias, aflições e ansiedade próprias de quem se aventura a fazer o Doutorado.

Muito Obrigada!

## RESUMO

A finalidade desta pesquisa é identificar os elementos que estão presentes no processo da ressignificação das identidades dos alunos/professores do Curso Normal Superior com base na sua trajetória de formação, seus saberes, valores e suas tensões/angústias em um curso de formação com ênfase na pesquisa, por meio da escrita de memoriais. Compreender o desenvolvimento de algumas práticas que se consolidaram como escolares, a partir das histórias dos próprios professores, histórias das disciplinas, de um curso têm sido muito recorrentes nos estudos e pesquisas em educação. Esse campo de pesquisa conhecida como pesquisa autobiográfica, tem contribuído para compreender o papel desempenhado pelos professores nas instituições públicas e na escola. Cinco memoriais serviram de instrumento para a construção do *corpus* da análise. Partiu-se do pressuposto de um curso de formação diferenciada, que tem como eixo norteador a pesquisa - o aluno/professor em serviço reconstrói sua identidade e demonstra mais seu caráter de pertencimento. Propôs-se uma abordagem dos memoriais sob dois enfoques metodológicos: um da corrente da linguística cognitiva, denominado de “análise semântica” para realizar análise interpretativa do sentido. O outro para o tratamento dos dados e categorização recorreu à “análise de conteúdo” de Bardin (2009), porque essas duas metodologias podem ser combinadas conforme a especificidade da pesquisa, que neste caso é a qualitativa. Um estudo desencadeado pelo viés da pesquisa com os memoriais promove a tomada de consciência, o que vai exigir do sujeito uma relação com a sociedade, buscando atitudes, compartilhamento, projetos, reconhecimento (memorial), dando destaque à pessoa do professor e da sua formação. Essas características refletem na vida dos sujeitos, na prática profissional, que constroem suas trajetórias de compromisso, dedicação tanto em seu lócus de trabalho como extraclasse, que dizem respeito à valorização profissional.

**Palavras-chave:** Memorial. Trajetórias. Formação. Reconstrução da identidade.

## ABSTRACT

A purpose of this research is to identify the elements that are present in the process of redefinition of the identities of students / teachers of the Normal Course Higher its trajectory based training, their knowledge , values and stress / anxiety on a training course with emphasis on research, through writing of memorials memoriais. Understanding the development of practices that have been consolidated as school practices, from the stories of teachers themselves, stories of discipline, a course has been very recurrent in studies and research education in this field of research, known as Memories, Stories of Life has contributed to understanding the role played by teachers in public institutions and in school. Five served as a tool for building the corpus of analysis. We assume a differentiated training course, which is guided by the research student / teacher in-service reconstructs his identity and shows more of his character belonging. We propose an approach of memorials under two methodological approaches: a chain of cognitive linguistics, called "semantic analysis" to make sense of interpretative analysis. And the other for the processing and categorization resorted to "content analysis" of Bardin (2009) because this until two methodology are not mutually exclusive and can be combined as the specificity of the research, which in this case is the study triggered qualitativa. Um by bias research with memorials promotes awareness of what the subject will require a relationship with the company seeking (attitudes, sharing, projects, recognition (memorial) highlighting the individual teacher and his training. These characteristics reflect the subjects' lives, professional practice, building their trajectories of commitment, dedication, both in his work as extraclasses locus, which relate to professional development

**Keywords:** Memorials. Careers. Education. Reconstruction of identity.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Memoriais nos diferentes polos – 2008/2009.....	90
Tabela 2 - Definição do <i>corpus</i> – 2009.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de registro (UR) e Unidades de Conteúdo (UC).....	97
Quadro 2 - Categorização das Unidades de Contexto (UCEs) referente às categorias com exemplos de narrativas.....	98
Quadro 3 - Dimensões das Unidades de Contextos (UCES), subdimensões – Unidades de registro (UR) e as frequências.....	99
Quadro 4 - Dicionário de definições das subdimensões (Unidades de Registro).....	99
Quadro 5 - Descrição dos sujeitos da pesquisa e subdimensões.....	106
Quadro 6 – Campo semântico: Curso Normal Superior, desafios, dificuldades, vestibular.....	133
Quadro 7 – Campos semânticos: mudança de atitude, visão crítica e crescimento, prestígio social, reconhecimento profissional, concurso público.....	153
Quadro 8 - Campos semânticos Memorial de Formação.....	158

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.....	105
Figura 2 – Dimensão, Trajetória Docente, Iniciação na Profissão, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.....	122
Figura 3 - Dimensão, Trajetória da Profissão Profissional, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.....	132
Figura 4 – Dimensão, Reconstrução da Identidade (UC) e os campos semânticos.....	147
Figura 5 – Dimensão, Memorial de Formação e os campos semânticos.....	158
Figura 6 – Síntese da relação professor:memorial.....	171

## LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise de conteúdo
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CNS	- Curso Normal Superior
COLE	- Congresso de Leitura do Brasil
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GEPEC	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GEPENAF	- Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
GRAFHO	- Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
GRIFARS	- Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação: (Auto)Biografia e Representações Sociais
GRUPODOCI	- Grupo de Pesquisa: Profissionalização Docente e Identidade
OMEF	- Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROEC/UEMS	- Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TEP	- Trabalho de Elaboração Própria
UC	- Unidades de contextos
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UR	- Unidades de registro

## SUMÁRIO

<b>MOMENTO DE DAR INÍCIO À CAMINHADA: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - MOMENTO DE MEMÓRIAS: CAMINHO DA CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1 O INÍCIO DO CAMINHO: A ORIGEM E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	19
1.2 EU NO MEIO DO CAMINHO.....	23
1.2.1 Memorial de uma formadora de professores.....	23
1.2.2 O que sou e o que me faz caminhar.....	26
1.2.3 Outras paragens, outros rumos.....	31
<b>CAPÍTULO II-O QUE SUSTENTOU O CAMINHO</b>	<b>34</b>
2.1 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR MEMORIAL.....	35
2.2 QUAL A RELAÇÃO DE UM MEMORIAL COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?.....	37
2.3 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO: SOBREVOO HISTÓRICO.....	49
2.4 O QUE ENSINA A LITERATURA SOBRE MEMORIAL DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE.....	56
2.5 A FORMAÇÃO, OS SABERES E OS MEMORIAIS.....	70
2.6 MEMORIAIS COMO MÉTODO DE PESQUISA.....	78
<b>CAPÍTULO III - MEMORANDO ROTAS DOS CAMINHOS QUE ALIMENTARAM ESTA PESQUISA</b>	<b>88</b>
3.1 DELINEANDO E DEFININDO O CORPUS DA PESQUISA.....	88
3.2 EXPLICANDO A METODOLOGIA.....	91
3.3 DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES.....	97
<b>CAPÍTULO IV - CENÁRIOS ENCONTRADOS NO CAMINHO.....</b>	<b>103</b>
4.1 CENÁRIOS ENCONTRADOS NO CAMINHO: ANÁLISES INTERPRETATIVAS.....	103
4.1.1 Cenário I: Relacionada à trajetória de vida pessoal.....	104
4.1.1.1 Um olhar sobre a apresentação de si, ano, localidade, dissidências familiares: sujeitos da pesquisa.....	104
4.1.1.2 Fatos da família, mudanças na trajetória, morte na família.....	107
4.1.1.3 Fatos da infância, a escola, os percursos no contexto da família e da escola, os primeiros contatos com a escola, o ensino fundamental e médio.....	108
4.1.1.4 Os primeiros contato com a escola, o ensino primário, fundamental e médio, dificuldades.....	111
4.1.2 Cenário II: Trajetória docente: iniciação na profissão.....	121
4.1.2.1 Espaços da docência, antes da docência e contextos diversos.....	121
4.1.2.2 Início da carreira, alegrias, frustrações.....	125
4.1.2.3 Escolha da profissão.....	127
4.1.3 Cenário III: Formação profissional – CNS.....	131
4.1.3.1 Curso Normal Superior, medos e incentivos.....	132
4.1.3.2 Relação disciplinas x professor, estágios e trabalhos.....	137
4.1.3.3 Semanas acadêmicas, pesquisas, escrita de artigos, apresentação de trabalhos.....	143
4.1.4 Cenário IV: Reconstrução da identidade.....	145
4.1.4.1 Dinâmicas transformadoras.....	146
4.1.4.2 Reconstrução do saber, aprendizagens, competências.....	150

4.1.4.3 Mudanças de atitudes, visão crítica e crescimento.....	154
4.1.5 Cenário V: Memorial de formação.....	158
<b>FIM DO CAMINHO OU UM (RE)COMEÇO.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>186</b>

## MOMENTO DE DAR INÍCIO À CAMINHADA: INTRODUÇÃO

*Caminhante não há caminho,  
O caminho faz-se ao andar.  
Ao andar faz-se o caminho  
(António Machado)*

A epígrafe que abre esta introdução é do poeta espanhol António Machado (Sevilha 1875–França 1939) e marca de alguma maneira os aspectos essenciais da forma de ver, entender o mundo. Você pode estar perguntado por que utilizar essa frase e a metáfora caminho?

Ao longo da pesquisa e na leitura flutuante dos memoriais não foram poucas as vezes que os professores fizeram referência ao “caminho” para descrever suas trajetórias de vida e formação. Essa mesma indagação eu fiz ao ler tantos materiais escritos, e talvez porque qual seja a imagem que pensarmos, essa metáfora constitui a melhor maneira de descrever fatos de nossa vida, que nunca se passa em um mesmo espaço de tempo, mas um percurso que atravessa obstáculos, dificuldades, medos, momentos felizes. Assim eram as narrativas apresentadas, como um caminho com horizontes perto para alcançar, fossem eles de cunho pessoal, profissional, familiar, social, político, religioso, ou qualquer outro... sempre na expectativa que o CAMINHO FAZ-SE CAMINHANDO.

Escolhi o caminho como metáfora desta tese até porque, desde as primeiras horas que entrei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), via um programa de doutorado, eu tinha metas a cumprir e todas as semanas eu percorria caminhos que me

separavam da minha casa, do meu local de trabalho, para vir até Campo Grande. Enquanto que para alguns colegas, o Caminho eram alguns metros, para mim e outros eram muitos quilômetros. Assim inicio o caminho desta tese.

Ao longo dos anos no Brasil vivenciou-se a consolidação e diversificação de Trabalhos de Conclusão de Curso em forma de memorial enquanto gênero narrativo. O que no início do século era visto como ingresso dos professores catedráticos na profissão (1934-1968) passou a ser democratizado entre os cursos e professores em início da profissão. Hoje pode-se vivenciar um período de mudança e interesse pelas escritas de memoriais no seio das Universidades com outras concepções, o que vem permitindo sua institucionalização.

Estamos diante de um gênero textual pautado no modo de falar de si oportunizando o sujeito escrever sobre a própria vida, sobre o universo da historia do ensino superior, acesso à vida e à docência por meio de quem é o ator principal da cena – o próprio professor.

O que era produzido como avaliação catedrática, passa a ser produzidos como trabalho de conclusão de curso numa instituição de ensino superior de formação de professores. O que temos pautado em nossa pesquisa é a necessidade de se investigar cada vez mais acerca desse gênero, seja ele como dispositivo de formação ou de avaliação, seja ele como um modo de resgatar sobre a história da educação ou acerca da historia de vida e formação de quem narra.

Nesse sentido é que considerou-se que os memoriais ganham o status de gênero textual narrativo, uma vez que marcam momentos das histórias não só dos professores como reconstituem histórias e trajetórias de vida e de trabalho de muitos homens e mulheres. A perspectiva formativa, mormente as pesquisas de formação de professores para a docência no Ensino Superior ou para a Educação Básica, tende-se a afirmar com compromisso de atender demandas coerentes com o sistema vigente, de modo que o ensino é ajustado em função do momento histórico em que se vive. Estamos vivenciando um momento ímpar com as definições das Diretrizes da Pedagogia e contratando com as normatizações legais e o espaço para formar professores.

Compreender o desenvolvimento de algumas práticas que se consolidaram como práticas escolares, a partir das histórias dos próprios professores, histórias das disciplinas, de um curso tem sido muito recorrente nos estudos e pesquisas em educação. Esse campo de pesquisa, conhecido como pesquisas auto-biograficas, tem contribuído para se compreender o papel desempenhado pelos professores nas instituições públicas e na escola.

Notadamente os cursos de formação especificamente muito pouco têm mudado até porque, nos últimos anos, segundo Pereira (2006, p. 10), “apesar de alterações significativas

na legislação brasileira sobre a questão da formação de professores no País”, poucos avanços temos observado. Essa assertiva nos faz pensar por que ainda não superamos tantos impasses que envolvem os cursos formação de professores?

O início desta pesquisa vinculou-se às experiências de docência e àquela que eu vinha desenvolvendo nos cursos de licenciatura de formação de professores Letras e Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) há alguns anos.

Ao ministrar as disciplinas pedagógicas e organizar os seminários das disciplinas eram perceptíveis as angústias dos professores e o medo de se colocarem como sujeitos críticos e reflexivos do seu pensar pedagógico. Com a implantação do Memorial como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso Normal Superior (CNS), essas dificuldades tornavam mais acentuadas quando eram expostos a falar de si, de sua prática pedagógica, de suas ações do cotidiano de trabalho.

Assim, desde 2000, esse curso de formação passou a utilizar a escrita de memoriais como procedimento de investigação e formação. Portanto, a vinculação desta pesquisa ao domínio da abordagem dos memoriais de formação nasceu do desejo de ampliar os estudos sobre essa metodologia de estudo, mais especificamente, sobre as narrativas de formação no contexto da formação de professores, considerando as vivências e as experiências do sujeito, e por apreender que um estudo desta natureza certamente trará contribuições importantes para pensar sobre os cursos de formação, porque vem à tona não somente a formação escolar ao longo dos anos, como questões que envolvem a identidade de professores, o significado do ser professor e as experiências vivenciadas no Curso Normal Superior.

Partiu-se do pressuposto de que o aluno/professor que ao mesmo tempo está em exercício de docência e busca um curso de formação de nível superior reconstrói as identidades pessoal e profissional ao utilizar a pesquisa na escrita de si, ou seja, em memoriais de formação.

No estudo sobre formação de professores por meio dos memoriais que desenvolveu-se com os alunos/professores, tanto nos cursos de especialização como nos cursos de licenciaturas, procurou-se entender como se dá a relação entre o conhecimento, o saber, o fazer desses professores considerando suas experiências.

Pondera-se as contribuições deste estudo como um aprofundamento nas meditações sobre as questões que envolvem as licenciaturas, considerando que o instrumento do estudo vai estar preocupado com o olhar do docente, e o que ele fala sobre as disciplinas, os professores, sua valorização, seu trabalho, enfim uma reconstrução de sua identidade.

Em 2007, ao desenvolver ações de um Projeto de Extensão, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS (PROEC/UEMS), ele proporcionou-me um contato direto com os professores das escolas públicas municipais, e se antes o meu olhar era mais para as questões político-administrativas que envolviam o professor, passou a se voltar para as técnicas pedagógicas e metodológicas, questões que diziam respeito diretamente à formação do professor. Um dos objetivos do Programa de Extensão, que ora desenvolvia, era apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), para que a escola tivesse um ensino mais prazeroso e amenizasse a evasão.

Os memoriais, instrumentos desta pesquisa, podem gerar narrativas que, carregadas de sentido, se reforçam como processo de formação porque tem na experiência sua razão de existir. Assim, as narrativas constituem-se como singulares em um projeto formativo e revelador de várias leituras e metaleituras sobre os cenários das dinâmicas da vida e formação.

Estruturou-se este trabalho em cinco capítulos: o primeiro, denominado de “Momento de memórias: caminho da contextualização”, refere-se ao caminho traçado pelo estudo desde a origem, passando pela justificativa da pesquisa, e suscitando uma reflexão da minha própria trajetória de vida e de docente articulada aos estudos referentes à prática educativa e à formação de professores, além de apontar os objetivos e os pressupostos da pesquisa.

O segundo capítulo denominado de “Metodologia: memorando rotas dos caminhos que alimentaram esta pesquisa” tem a finalidade de delinear e definir o *corpus* da pesquisa e explicitar as rotas do caminho percorrido. Nessa sessão apresento ainda o percurso investigativo, isto é, a metodologia utilizada na pesquisa por meio das narrativas escritas dos memoriais das docentes em espaços de formação. Apresento um dicionário elaborado a partir das dimensões e subdimensões definidoras dos campos semânticos.

O terceiro capítulo denominado de “Fundamentação teórica: com quem andei ao longo do caminho” tem a finalidade de balizar o movimento epistemológico e realizar um passeio panorâmico sobre as pesquisas que utilizam as histórias de vida, os memoriais como método de estudo com o intuito de fundamentar a utilização desse gênero no contexto de formação docente. Apresento temas relacionados às questões históricas sobre as diferentes concepções de memoriais, formação e sua relação da docência, articulando-os à realidade apresentada na pesquisa, aos fundamentos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas das professoras e às narrativas das docentes.

O quarto capítulo denominado de “Análise interpretativa: cenários encontrados no caminho” descreve as evidências dos dados da pesquisa como marcas constituídas no processo da ressignificação da identidade, entendendo-a como um modo de relacioná-las com os processos da formação docente. Referencio os sentidos que os alunos/professores atribuíram à experiência vivenciada na sua trajetória de vida e formação e apresento as perspectivas das docentes em relação a sua vida pessoal e profissional.

Na seqüência, as “Considerações finais”, capítulo denominado de “Fim do caminho ou (re)começo”. O foco dele é descrever as considerações dos dados analisados, a relevância do trabalho. Enfatizo que a materialização deste trabalho só foi possível com as leituras e metaleituras das narrativas docentes, da escrita dos memoriais dos sujeitos da pesquisa.

O estudo apresentado pode não ter constituído o melhor caminho de análise, mas que ele possa contribuir com o fortalecimento das dimensões da vida e de suas incursões no dia a dia das atividades dos professores no campo da formação e da pesquisa em educação.

## CAPÍTULO I

### MOMENTO DE MEMÓRIAS: CAMINHO DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Iniciou-se este capítulo recordando o poema “O guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro, um dos heterônimos do poeta Fernando Pessoa:

*O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca antes eu tinha visto... Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do Mundo. (CAEIRO, 1986).*

#### 1.1 O INÍCIO DO CAMINHO: A ORIGEM E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A escolha da metáfora “caminho” como trajetória integra os dizeres dos memoriais dos alunos/professores de um curso de formação, instrumentos de coleta de informação e produção de dados deste estudo. Essa metáfora permeará toda a tese por constituir a noção-chave da maneira como defendo. Cada pessoa tem uma maneira própria de falar de sua trajetória de vida: escolhe espaços, tempos, elege importâncias, descarta insignificâncias. Esse recurso da língua propõe, acima de tudo, poesia, atribui qualidade a algo que não se conhece com base em alguma coisa conhecida. A opção por trilhar a tese por meio de

metáforas deve-se um pouco a minha veia de poeta, contista, e de adotar as memórias como uma maneira de olhar o caminho.

Trilhas, carreira, picada, veredas, atalho, sendas, passagem, corredor são palavras que têm conotações particulares nas diferentes contextos que as determinam, mas podem ganhar um sentido novo à medida que são submetidas à metáfora “caminhos” como espaço de vida e formação.

O caminho neste estudo ganha proporção de vários sentidos, entre eles destaco: competição e adversidade. Consideramos o primeiro um caminho submetido a controles, um caminho pré-determinado, tem que passar por aqui obrigatoriamente. O segundo, por ser carregado de adversidades nunca se submete a regras, e exatamente por ser aventureiro só conhecemos ao caminhar, ao longo da vida. Caminhante integra a metáfora do caminho por representar o sentido de liberdade neste estudo.

A metáfora aqui será o meu olhar, como o de um girassol, de quem está em um caminho, com a possibilidade de olhar para todos os lados, conforme ensina Alberto Caeiro (1986).

Iniciou-se o caminho olhando grande pela origem da pesquisa que se vincula às experiências de docência e pesquisa que venho desenvolvendo nos cursos de Letras e Pedagogia na UEMS desde 2000, no que se refere à utilização de memoriais como procedimento de investigação e formação. A perspectiva de pesquisas sob a ênfase de análise dos conteúdos de memoriais elaborados por alunos/professores em formação tem permitido entender a questão da formação sob uma dimensão mais ampla, diferente das questões que debatem sobre os princípios da racionalidade técnica, na medida em que os memoriais trazem à tona a questão da formação marcada por trajetórias de escolarização, de vida, de especificidades pedagógicas, ações docentes geradas no contexto das práticas escolares.

A maneira como foi organizada a escrita desta investigação-formação tem a ver com a minha formação profissional, Pedagogia e Letras, e nasce de algumas lembranças de experiências escolares e sobre as trajetórias de escolarização. No decorrer do percurso da vida profissional, convivemos com leitura e discussões sobre a formação docente, e inúmeras vezes formulamos questões na tentativa de melhor entender as implicações dessa formação no cotidiano das instituições de ensino.

Em 2007, as ações de um Projeto de Extensão, cadastrado na PROEC/UEMS, como já relatado, proporcionaram-me um contato direto com os professores das escolas públicas municipais, e o meu olhar passou a se voltar para as técnicas pedagógicas e metodológicas, questões que diziam respeito diretamente à formação do professor.

Outra questão que justifica o interesse pela temática é o fato de o Curso Normal Superior da UEMS, a partir de 2007, substituir o TCC do Curso por memoriais. Assim, os alunos/professores tiveram a oportunidade de narrar as experiências que marcaram não só a sua vida e formação como as mudanças ocorridas na sua prática pedagógica.

Esse fato instigou-me a outras leituras e a outros conhecimentos, o que subsidiou a ampliação da prática de investigação com narrativas, histórias de vida, memoriais. Com as contribuições originadas dos estudos dos trabalhos de Nóvoa (1992; 2002), Bueno, Chamlian, Souza e Catani (2006), Josso (2004), Souza (2006), Passeggi (2000), Prado e Soligo (2007), fui construindo subsídios teóricos e visualizando possibilidades de realizar uma pesquisa de doutorado calcada na metodologia de pesquisa com memoriais de formação, a partir das as narrativas memorísticas elaboradas pelos alunos/professores do Curso Normal Superior da UEMS.

Outro fato importante que abona o meu interesse pela pesquisa está centrado na experiência de orientação da escrita de memoriais de formação para os alunos/professores do CNS que realizei nos diferentes polos de oferta do curso, no período de 2006 a 2009, ao ministrar as disciplinas de Prática de Leitura e Produção de Textos, Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa das Séries Iniciais. Para subsidiar essa ação, aprofundi minhas leituras nos diferentes trabalhos e pesquisas naqueles que utilizam as metodologias: biográfico, histórias de vida, autobiografias, memórias para compreender a questão da formação de professor.

O conteúdo dos memoriais, oriundos dos diferentes polos de oferta do CNS, abriu os caminhos para que eu pudesse observar conflitos, desestabilizações, experiências pessoais, desejos, anseios inerentes à ação formativa de professores no ensino superior. Essa experiência de orientação proporcionou agenciar autoconhecimento tanto nos alunos/professores como no grupo de professores do curso, de forma que pudéssemos repensar condutas no processo de estar sendo professor.

Portanto, a vinculação desta pesquisa ao domínio da abordagem dos memoriais de formação nasceu do desejo de ampliar os estudos sobre essa metodologia, mais especificamente, sobre as narrativas de formação no contexto da formação de professores considerando as vivências e as experiências do sujeito, e por apreender que um estudo desta natureza certamente trará contribuições importantes para pensar sobre os cursos de formação, porque vem à tona não somente a formação escolar ao longo dos anos, como questões que envolvem a identidade de professores, o significado do ser professor e as experiências vivenciadas no Curso Normal Superior.

A idealização e a oferta do Projeto desse curso, na UEMS, foram motivo de muitos conflitos com os nossos pares da pedagogia, embates, divergências nos conselhos superiores da Universidade quanto a sua qualidade de ensino, metodologias, ausência de pesquisa, falas dispersas de aligeiramento na formação, resistência na modalidade da oferta, o que me instigou ainda mais a pesquisar sobre algo tão renegado, embora tão marcado por sucessos no decorrer das semanas acadêmicas do curso.

Importante destacar que esse curso foi ofertado para uma clientela específica e frequentado por alunos/professores que já estavam inseridos no interior das diferentes escolas públicas e municipais do Estado de Mato Grosso do Sul, exercendo a profissão, sem a formação específica para tal finalidade, diferente daquele aluno que está inserido em um curso de formação pela primeira vez. Uma pesquisa com os memoriais de formação permitiria também avaliar esse curso e conhecer outras características, por exemplo: a metodologia, as disciplinas, a modalidade de oferta, os trabalhos, os TCCs, entre outras categorias para desmistificar falsos conceitos.

Ademais somos envolvidos por um contágio de lar, e com isso a escola, a universidade, passa a ser nossa morada mais onipresente, onde ingressamos ainda crianças e daí só saímos na aposentadoria por direito quando não na compulsória. Com esse conceito de espaço é que me sinto privilegiada utilizar o espaço público, de onde estou e certamente ficarei até a aposentadoria, e poder examinar os mecanismos implicados na formação do professor na pesquisa que ora me proponho.

Outra marca que destaca o meu interesse por esta pesquisa foi por aspiração profissional e o desejo de adentrar de vez na questão da formação de professor, elegendo como objeto de estudo aquilo que sempre permeou minha vida, o ensino, o professor, sua história, sua trajetória de formação, enfim, a identidade, nossa identidade.

O sentido que damos à escrita de nossos memoriais depende da maneira como registramos nossa trajetória de formação, depende em especial das escolhas que fazemos para os nossos registros. Ao escrever, nos colocamos em uma dimensão de escuta, como sujeito que tem uma história carregada de experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e formação. Entende-se experiência conforme concebe Larrosa (1996, p. 137), “viagem interior”, ou seja, aquilo que nos passa e atribuímos sentido em relação a nós mesmos em interação com outros sujeitos e contextos.

Ao escrever os memoriais nos colocamos também como um sujeito autônomo, capaz de discernir o que foi significativo e expressivo para nossa vida, dando destaque para alguns acontecimentos e outros, os ignoramos. Com isso, nos construímos, e nossa narrativa, de certa

forma, está relacionada ao jogo de interpretações, reproduções que fazemos como sujeito social.

Sob a ótica dessa perspectiva, consideramos que a metodologia da escrita de memoriais de formação, nesta pesquisa, concretiza-se como uma pesquisa de investigação-formação, uma vez que os memoriais focalizam o conhecimento e a formação do sujeito por meio das suas trajetórias ao longo da formação, cuja escrita é expressa utilizando a metarreflexão, registrar sobre si evocando informação advinda das experiências de formação.

## 1.2 EU NO MEIO DO CAMINHO

### 1.2.1 Memorial de uma formadora de professores

Descrevo, aqui, minha trajetória de vida e de docente, pois elas estão ligadas entre si. Gostaria de iniciar este texto lembrando as palavras de um dos muitos mestres, de um poeta dos ervais com quem convivi e aprendi muita da vida. Bebi da fonte de sua cacimba e juntos relembramos histórias as quais as guardo para sempre. Assim inicia a memória de Hélio Serejo:

Eu sou o homem desajeitado e de gestos xucros que veio de longe. Eu sou o homem fronteiriço que na infância atribulada recebeu nas faces sanguíneas os açoites desse vento, vadio e aragano [...] Eu vim dos ervais, meus irmãos, do fogo dos “barbaquás”, do canto triste e gemente dos urus, dos bailados divertidos[...]Eu vim, em verdade, dos charcos e da poeira revolvete dos tempos, puros de espírito o caminho certo da vida. [...] Fui gemido de carreta manchega [...] envaidecido tropel de tropilha crioula e índio aragano, trilhador de todos os caminhos. (SEREJO, 1973).

Os caminhos trilhados pela história de Hélio Serejo repetem-se na história de vida de muitos professores. Na verdade, repete-se um pouco, também, no texto da minha vida. Procuro coisas que me constituem como pessoa e que, subjetivamente, me dão prazer e me inspiram a narrar sobre meu percurso profissional. Semelhante ao referido autor, eu já caminhei muito, vim de longe, do interior do Estado de São Paulo, cidade de Andradina, das lutas do campo, da época áurea da construção da barragem Urubupungá. Eu vim da Terra de Moura Andrade, da terra do boi. Vivi na região do Campestre, proximidades do Rio Feio, rodeadas de fazendas promissoras.

Venho de longe, mas aproximo, cada vez mais, de meu objeto de pesquisa quando me apropriando de Hélio Serejo falo por meio de figuras de linguagem com a intenção de narrar e rememorar minha experiência, meu percurso.

Sinto-me como uma cruzadora de caminhos, uma trilhadora de caminhos quando, olhando para trás e recuperando minha trajetória, vejo um caminho que me distancia do lugar onde nasci, observo que já percorri campos araganos, conheci pessoas, fiz laços afetivos, deixei marcas e personagens que foram se constituindo durante esse trajeto. Essa trilha percorrida que, inicialmente foi em decorrência dos meus pais, foi também fruto das minhas necessidades pessoais, que, em busca de desafios, acabaram se transformando em novas conquistas.

Sinto-me, também, como uma fiandeira, na medida em que em cada um dos lugares onde trilhei consegui tecer uma intimidade com as pessoas, talvez pelo fato de me identificar com as causas e ideais dos professores. As histórias, as tradições e as vivências do grupo de professores com as quais convivi, em diferentes lugares, certamente influenciaram minha formação. Empreitei de Raquel Naveira e Hélio Serejo as metáforas de trilhar e tecer caminhos para falar dos lugares que venho ocupando nessa minha trajetória.

Chego ao doutorado como uma trilhadora de caminhos que vai tecendo com fios ora curtos, ora longos, construindo ponto a ponto cada pedaço de minha vida. O sentido e a tessitura, termos utilizados por Fávero e Koch (1988), se bem-utilizados, é que vai dando corpo ao construído texto e tornando a vida incansável e cheia de esperança.

Esse fio de esperança, que não me deixa desistir nunca da minha caminhada, que sempre foi acompanhada de leituras não só de poetas amigos, como Manoel de Barros, Emanuel Marinho, Raquel Naveira, Rutênio Marcelo, professora Glorinha de Sá Rosa, Professor José Pereira Lins, como de estudiosos da linguística que me ensinam os caminhos das letras. Foi acompanhada, também, agora mais recente, de leituras de artigos que tratam da linguagem e da filosofia, e destaco Foucault (1990) entre outros citados pela Revista<sup>3</sup> Filosofia Especial e a Revista Filosofia-Mente e Cérebros.

A leitura sempre foi o meu fascínio, o remédio para meu sono. O jogo das palavras, as rimas, as combinações, sempre gostei de fazer com esmero e, como mais um fio que compõe a trama de minha trilha, fui acompanhada de leituras de estudiosos que falam de professores, de poesias, de experiências de vida e formação de professores, e dentre eles, posso falar de Josso (2004), Perez (2003).

---

<sup>3</sup>O artigo da revista ao que me referi é de SILVA, Débora Cristina Santos. Os desafios da linguagem. **Revista Filosofia Especial**, ano 2, n. 8, 2008. p.57-66. E a Revista é Filosofia: fundamentos para a compreensão contemporânea da Psique, n. 11, 2008.

A leitura de parte do livro de Josso (2004) chamou minha atenção, pois suas histórias falam da formação do sujeito que aprende e como aprende. Ela mostra a importância das histórias de vida como instrumento para compreender os processos de formação dos professores.

Uma outra leitura prazerosa foi o livro de Pérez (2003), por me ver nele, pois essa pesquisadora rememora histórias, narra experiências vividas no interior da escola que muitas vezes se parecem com as minhas. A forma como ela lida com a linguagem em sua tese de doutorado vai além de uma pesquisa científica, o que vejo é uma demonstração das subjetividades vividas, e o seu texto é todo narrativo.

Essas e outras leituras levaram-me a culturas diferentes, tornando-me mais consistente; muitas não serviram exatamente para discutir o tema da formação de professor, mas foram importantes para ampliar minha compreensão de mundo. De certa maneira, essas leituras me introduziram no âmbito da filosofia ao mundo, aos sábios.

Puxando um outro fio da minha trajetória, fui acompanhada de leituras que não posso chamar de leitura por prazer, conforme declara Barthes (2002, p. 20-21), “[...] que o texto de prazer é aquele que traz satisfação e está ligado a uma prática segura da leitura”, mas foram leituras de fruição que serviram para questionar as “bases históricas, culturais e psicológicas do leitor”, mas foram leituras.

Resgatando a memória, recordo-me que Graciliano Ramos foi significativo, e tenho que dizer que o encontro com seus livros foi empatia mesmo. Eu lia e inesperadamente viajava nas suas narrativas como se aquela história fosse minha. Essa vontade de ler, ler muitas vezes e se colocar no lugar do outro, descobrir coisas até então não percebidas, foi contagiada por pessoas da minha convivência escolar, pois no meu caminho encontrei pessoas que gostavam de ler e que foram capazes de me passar esse gosto. Eram trechos de livros lidos com uma professora que colocava todos os alunos em fila, um ao lado do outro, e lia fazendo coro, ou imitando vozes, mostrando o lado interessante e divertido da literatura.

Foi no ensino médio e no meio acadêmico o meu encontro com os livros de contos, poesias e romances de grandes autores nacionais. Essas experiências de leitura por prazer e fruição são como viagens a lugares diferentes, encontros com outras formas de pensar e de ver o mundo. Por mais que eu destaque aqui meu envolvimento com as várias leituras e autores ao longo de minha trajetória, neste memorial, não será possível detalhar sua amplitude.

Houve uma época em que me distanciei dos meios acadêmicos quando tive de mudar da cidade grande, deixar todo o tipo de envolvimento profissional e afetivo, para me aventurar em uma cidade pequena, onde passei meus primeiros dezoito anos de vida, curtir o

nascimento dos três filhos, fazer uma grande plêiade de amigos e iniciar na vida profissional como professora concursada do ensino fundamental e médio pelo Estado de Mato Grosso do Sul. Sobre essa mudança, tenho que narrar que vim sozinha, sem a presença de pais, irmãos ou avós paternos ou maternos, pois ficaram para trás em cidades do interior de São Paulo.

Como se pode ver, o rastro, a partir de agora, se ocupa do meu percurso profissional, no início como professora do ensino fundamental, médio e posterior como professora das universidades federal e estadual, de forma que o leitor possa perceber os lugares que trilhei para entender compreender os lugares de onde narro.

### 1.2.2 O que sou e o que me faz caminhar

O fato de estar, no presente momento, participando de um programa de pós-graduação, doutorado em Educação, e dos grupos de pesquisas é realmente um desafio. Olho para trás e vejo que a cada trilha da minha formação tenho um desafio a vencer. O doutorado é meu projeto de vida e, para tanto, não posso ignorar que, neste momento, o desafio é escrever a minha história.

Minha história começa em uma cidade do interior de São Paulo, Andradina, fazenda São João, região denominada Campestre, divisa com o córrego Moinho, onde meus avós aportaram na qualidade de pequenos proprietários, cultivando e lidando com o manejo do gado para tirar subsistência para o casal, cinco filhos e dois de criação. Ainda me recordo do quadro rural que sempre viveram meus pais e do autoritarismo de meus avós, dividindo o que ganhavam em proporções desiguais entre os filhos.

Estes, já casados, moravam em casa menor ao redor da casa grande. Toda manhã, ou melhor, de madrugada, tinham que levantar e se dirigir à sede para picar a cana, tirar o leite, lavar os barracões, lidar com a desnatadeira, enfileirar os latões de leite e na hora marcada carregar o caminhão. As mulheres ficavam com os serviços ao redor da casa da sede, lavar roupas, varrer o quintal, fazer os queijos, as quitandas, os polvilhos, as farinhas de mandioca, tratar dos porcos.

Essa maneira coletiva de ganhar a vida foi por muito tempo sustentada até o ponto de vir à época de os filhos serem encaminhados para aprender a ler e escrever. Foi esse o motivo que me levou a me separar dos meus pais.

Minha família não é muito numerosa, somos três irmãos, por influência de berço fomos sempre motivados a frequentar igrejas católicas. Meus pais ruralistas sempre levaram uma vida muito simples juntamente com meus outros tios, irmãos de meu pai. A primeira

fazenda em que morei foi onde nasci, não havia escola rural e isso obrigava as famílias a deixar seus filhos na cidade, em casa de famílias ou conhecidos para estudarem. Comigo não foi diferente, aos seis anos de idade fui morar com os avós maternos na cidade para estudar o primário.

Experiência muito triste, pois eu não queria ficar longe da família, chorava muito, e a dificuldade para adaptação na escola foi maior ainda. Isso causou muitas visitas de meus pais à escola, uma vez que eu não fazia as tarefas e nem copiava as contas da lousa.

Sabendo que aos sábados o caminhão de leite era o único transporte rumo à fazenda onde meus pais moravam, eu saía da casa de meus avós maternos para ir à escola, porém gastava parte das horas nas ruas e voltava mais cedo para casa, dizendo sempre uma desculpa matreira, tudo para não perder a carona do caminhão para a fazenda nos fins de semana.

A escola naquele momento não tinha finalidade para mim. Eu queria era brincar, correr, juntar lenha, subir nas árvores de santa-bárbara. Essa ausência de conhecimento da psicologia infantil<sup>4</sup>, que retrato aqui neste memorial, era desconhecida para muitas famílias, professores, inclusive a minha, e isso reforça a imagem da necessidade da reelaboração de saberes na ação docente.

Os anos se passaram e, quando iniciei os estudos no ginásio, meus pais se mudaram para cidade, embora meu pai continuasse com seu trabalho na roça, conforme chamavam as lidas de fazendas no seio da família. A pouca instrução e a vida do campo de meus pais não impediram que se preocupassem com os estudos dos filhos. Aliás, essa era a meta principal deles, o legado que deixaram com muito orgulho e hoje dizem o saber não ocupa lugar.

Cursei o ensino fundamental e médio em escolas públicas, fui da última turma que ainda fez o curso de admissão para entrar na quinta série, método claro de exclusão, momento em que me separei dos amigos de primário, pois, barrados no exame de admissão, não mais seguiam os estudos ou eram matriculados em cursinhos preparatórios.

Nessa fase eu já tinha outro conceito de escola, já valorizava os estudos para não ter a vida dificultosa e submissa que tinha minha mãe.

Assim, os fios vão se entrelaçando pelos caminhos trilhados. Recordo ainda da conversa que tive com minha mãe e sua fala às vezes interrompida dizendo: “Eu queria ter estudado, mas não tive oportunidade, sempre trabalhei na roça para ajudar na família... Naquela época às

---

<sup>4</sup>O livro de Maria da Glória Arregy, publicado em 1958, e sua segunda edição em 1995, **Antes que toque a meia-noite**: memórias de uma professora, Belo Horizonte: Editora Carneiro&Cia, constitui, segundo Mignot (2003), um exemplo de escrita por meio de metáforas.

coisas eram muito complicadas<sup>5</sup>...”. Nas pausas e no silêncio deixados por ela, em tom melancólico, pude ler: “não desista, aproveite a oportunidade que está tendo, eu gostaria que você não se esmorecesse”.

Compreendo que segui o caminho que minha mãe gostaria de ter seguido. Hoje ela não é professora alfabetizadora, mas professora de corte de costura, de bolear pétalas, de fazer crochê. Na primeira oportunidade que teve, matriculou-se em um programa popular e a fala dela é: “Consegui aprender a ler um pouco e agora posso anotar a lista de compras da casa, ajudar seu pai, ensinar vocês nas tarefas”. Identifico com minha mãe na sua esperança, no seu otimismo e, no entrelaçar das minhas narrativas, trago vozes que falam e sustentam o fazer-ser professora.

No primário, fui vítima de castigos constantes do tipo ficar em pé de frente às paredes dos corredores por não ter realizado alguma atividade em sala ou tarefa, ficar com os braços abertos e livros nas mãos por algum tempo, ajoelhar em grãos de milho, encher páginas de caligrafia com as mesmas frases como forma de castigo, copiar várias vezes a mesma palavra, mas nem por isso tenho marcas de revolta. Sou consciente que fui fruto de uma tendência pedagógica tradicional na qual entre professor-aluno não possuía diálogo, conforme relata Libâneo (1993 p. 24), que a autoridade do professor era forte na escola tradicional e qualquer comunicação entre aluno e professor não existia no decorrer das aulas, assim o “[...] professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”

Não tenho dúvidas que ao cursar o magistério à noite, em uma escola pública, e o colegial no período diurno, isso me proporcionou contato com autores que me trouxeram um crescimento intelectual importante. Apesar do contato com colegas de outros cursos e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) arraigados de ideologias, não fui influenciada por movimentos políticos. Nunca participei das atividades do sindicato (mas sempre acompanhei as greves).

Comecei a trabalhar muito cedo para obter orçamento para comprar o que toda adolescente deseja, sapatos novos, batom, roupas; meu pai sempre entregue aos afazeres de labuta campesina e minha mãe lides da casa, costureira e ajudante dos serviços da casa na sede da fazenda de meu avô.

Iniciei a universidade em Ribeirão Preto, SP, morando em casa de família onde tinha duas características: pensão mais barata e proximidades do campo onde estudava. No ano seguinte,

---

<sup>5</sup> Conversa que tive com a minha mãe sobre as dificuldades que tenho enfrentado para continuar na profissão.

por razões particulares, mudei-me para a casa de um casal de idosos que me hospedaram por dois anos. Tornar professora era para mim um desafio, o que eu queria mesmo é ter uma formação universitária, não me importava onde me hospedasse, se casa boa ou não, se tinha alimentação farta ou não. Minha formação foi marcada por muitas tensões, familiares e financeiras. Sem condição de adquirir os livros, fiz da biblioteca minha morada constante. Não posso negar que sempre fui alicerçada pelo sentimento de amor e compreensão da família.

Na busca de novas trilhas, pisei em solo sul-mato-grossense em 1974 e fixei residência por dois anos em uma fazenda para ser explorada. Antes de findar o prazo de dois anos de trancamento de matrícula, matriculei-me na UFMS para terminar o curso de Letras, então iniciado em cidade paulista. Foi aqui que desfrutei das grandes amizades e conheci pessoas incomparáveis com as quais convivo até hoje e com elas aprendi o gosto da pesquisa, a confiança de poder ser docente e a oportunidade de estar na universidade hoje.

O curso de Pedagogia veio como uma necessidade e complemento da minha formação pedagógica e contribuiu para minha lotação como professora efetiva na disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Letras e Pedagogia na UEMS e, mais do que isso, foi a alavanca para eu estar no Curso Normal Superior como professora da disciplina Fundamentos da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando por oito anos com professores em formação.

Toda a experiência vivida no CNS, os artigos produzidos, as pesquisas realizadas, as orientações feitas foram fundamentais para que eu desse conta do meu modo de pensar e fazer educação em forma de escrita de memorial. Sobre esse gênero, a concepção de Prado e Soligo (2004, p.22, grifo do autor) vem de forma muito coerente testemunhar o que digo:

[...] um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’).

No dizer desses pesquisadores, o memorial de formação é um gênero de escrita que contempla tanto o texto descritivo como o argumentativo. Sob essa ótica considero fundamental narrar um pouco de minhas experiências pessoais, para esclarecer minhas escolhas, e, também, para mais conhecimento de meus objetivos que sempre nortearam minhas ações. Uma narrativa entrelaça o passado para compreender o futuro e voltar ao passado é uma tarefa árdua, mas emocionada; é viver um encontro com aquilo que já fiz, faço

e farei. É poder falar aquilo que fui e certamente valorizar essa trajetória, pois para mim nada tem sido fácil.

Nesse entrelaçamento de tempos e espaços, rememoro algumas passagens que dizem respeito ao método de ensino na época do ensino fundamental e médio. Todos os dias, nós éramos sabatinados, um a um por fileira. Éramos cobrados pela realização da leitura na sala do diretor, de uniforme padrão. Fomos cobrados por resumos das leituras realizadas dos clássicos da literatura: José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, José Lins do Rego e outros. Essas narrações evidenciam a presença dos métodos de ensino na escola, mas, na verdade, lembranças como essas não marcaram negativamente minha vida, e sim trouxeram subsídios para relações de amor que foram sendo construídas ao longo dos anos escolares – algumas que se consolidaram e se mantiveram.

Posso falar que nasci para ser professora e gosto de ensinar. Desde o início de minha vida profissional, escolhi o ensino superior como minha meta. Formada em Licenciatura Plena em Letras, pela UFMS, ministrei aulas em escolas de ensino fundamental e médio na ocasião oportuna em que surgia uma aposentadoria de uma colega de língua portuguesa em Dourados. Um ano depois fui morar em Caarapó, cidade onde permaneci por dezoito anos, ocasião em que me efetivei com a divisão do Estado de Mato Grosso.

Esse longo período, dezoito anos da minha vida, representa um marco profissional, pois aprendi a conduzir a sala de aula, valorizar os alunos, integrar-me no contexto escolar, desenvolver ações a partir de projetos; fiz do espaço escolar o prolongamento da minha casa. O lugar onde morava proporcionava essa atitude em qualquer professor, pois nada tinha (cinema, biblioteca, clube), restando o contato com os colegas educadores e a escola. A relação com os alunos, a minha maneira de conduzir as aulas eram detalhes que pesavam mais que a própria teoria que trazia para ser discutida na sala.

Sempre fui muito próxima dos alunos, ajudando-os afetivamente, construindo um sentimento maternal ou fraternal, aquilo que falta nos braços de muitas famílias, conforme explica Bakhtin (2003, p. 148), uma relação pai/mãe-filho(a) entre professor e aluno, uma vez que, [...] “numa concepção social, o centro axiológico é ocupado por valores sociais” [...] Esse ir além da teoria em sala de aula fui dar conta quando comecei a refletir sobre minha prática, e pude constatar que o cotidiano escolar é constituído, de acordo com Certeau (2002), de experiências particulares, de atitudes solidárias e de lutas que vão organizando e delimitando o espaço escolar. Hoje entendo porque, nas reuniões de pais, alguns alunos aproximavam-se com as mães para me conhecerem ou me apresentavam as famílias quando me encontravam na missa aos domingos. Parecia que eles tinham uma necessidade de me

levar para outros espaços; levavam para dentro de nossas aulas experiências de suas casas, de suas amizades, conflitos familiares.

Hoje consigo entender também que com essas atitudes solidárias, eu fui me construindo profissionalmente e descobrindo o meu modo de ser na profissão de professora, ao mesmo tempo, meus alunos estavam construindo suas identidades profissionais e para isso selecionavam e vivenciavam situações hipotéticas sobre desempenho profissional, vendo na figura do professor seu modo de ser e estar.

Com o curso de Pedagogia concluído me aproximei mais ainda dos professores “de formação”, e tornei-me mais igual. Com minha mudança para Dourados, fui trabalhar na Agência de Ensino, antiga Delegacia de Ensino, ocasião em que participei de todas as assessorias de implantação dos colegiados nas escolas, pela Secretaria de Educação do Estado, e de todas as ações de avaliação sobre as dificuldades de linguagem e escrita que os alunos apresentavam causando muita repetência e evasão escolar.

Minha ação como Coordenadora Pedagógica foi sempre no sentido de estabelecer parceria com os professores nas discussões dos progressos e dificuldades das crianças, encaminhando avaliações, bem como à construção de projetos e materiais didáticos que fossem significativos, estimulando o raciocínio, a reflexão, a expressão, a criatividade, o posicionamento crítico. Nesse tocante, assumi o “lugar” de quem sabe, e representei em muitos momentos uma “cultura de soluções”, em contraposição a uma cultura de “construção de problemas”.

### 1.2.3 Outras paragens, outros rumos...

*É preciso entrar em estado de árvore.  
É preciso entrar em estado de palavra.  
Só quem está em estado de palavra pode  
enxergar as coisas sem feítio.  
(Manoel de Barros)*

Estar em “estado de palavras”, por meio da metalinguagem, não significa ignorar o contexto social em que se constrói a realidade. Assim como Manoel de Barros em um processo autorreflexivo da palavra explora o espaço e a realidade, eu não poderia esquecer a noção da realidade que hoje vivo. Assim, como não posso perder de vista as transformações que vêm ocorrendo na educação e formação de professores.

É preciso enxergar as coisas a partir do uso do recurso da autorreflexão, tão bem instaurada no trecho da poesia, de Barros, como um ato reflexivo no qual a palavra é essencial

em todas as relações do ser, consigo mesmo e com seus semelhantes. Em estação como esta, eu busco as palavras e o conhecimento sobre formação de professores como recursos para eu avançar em meu intento.

Nessa paragem falo agora das universidades por onde passei e me encontro. A partir das experiências como professora na UFMS, as memórias significativas são aquelas resultantes de atividades cujo uso da escrita extrapola o contexto de sala de aula.

Na UFMS, iniciei trabalhando com a disciplina de Leitura e Produção de Textos nas turmas de Pedagogia e Letras. Realizei alguns trabalhos interessantes com os alunos do curso de Pedagogia: oficinas para serem desenvolvidas com estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Nos anos seguintes, trabalhei com outras disciplinas, pois o papel de professor em caráter de cedência não é das muitas agradáveis. Aprendi muito com os colegas de departamento e hoje cultivo com carinho essas amizades, e admiro esses profissionais sérios e comprometidos com uma educação transformadora.

Durante certo período conjuguei docência na UFMS e na UEMS enquanto cedida da Secretaria de Educação do Estado. Após ter feito concurso público na UEMS, ali finquei os pés, aqui estou e aqui devo permanecer até o dia em que Deus quiser. Toda a vivência profissional que construí e estou construindo fortalece significativamente as aulas, desde as discussões relacionadas às tendências pedagógicas, passando pela estrutura e confecção de planejamentos, até a avaliação como ato amoroso. Mesmo tendo vivido o cotidiano de uma escola pública, na formação dos professores, antes de chegar à universidade, esse conceito e essa possibilidade do professor/pesquisador já faziam parte da minha docência, porém nada registrado.

Tendo em vista o eixo que move a universidade — o ensino, a extensão e a pesquisa —, meu trabalho teve um outro olhar. Destarte, falar dos projetos, das pesquisas, das funções que exerci na Universidade Estadual onde me aproximei da pesquisa por meio do meu projeto de mestrado, e mais tarde emaranhei-me em projetos de extensão e nunca mais parei, enxergo a pesquisa como ferramenta que me possibilita encontrar caminhos às situações enfrentadas, tanto em minha atividade de ensino como de extensão na universidade.

Trago a marca de outros rumos trilhados nessa minha história, não fui somente trota-campo, cruza-mundo, e docente, fui também chefe do núcleo de ciências humanas, na UEMS em 2007, fui Membro e Conselheira da Câmara de Ensino, mas trago a certeza de que são estações passageiras.

A minha escolha pela linha de pesquisa no doutorado e meu interesse devem-se além do projeto audacioso da UEMS, com o compromisso com a Educação do Estado e toda minha

caminhada e projetos que desenvolvi no Curso Normal Superior onde estive desde sua implantação.

Como professora das disciplinas de Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT), Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa das Séries Iniciais do Curso Normal Superior, Estágio Supervisionado, do Curso de Letras da UEMS, venho desenvolvendo um trabalho sobre Histórias de Leituras por meio de produções de narrativas memorísticas com a finalidade de refletir com esses professores/alunos, as concepções de leitura dentro e fora da escola.

Ao longo do ano de 2006 e 2007, fui propondo atividades de escritas, por meio de narrativas, para os professores/alunos matriculados nas disciplinas em que atuava. A partir daí, produzi vários artigos refletindo sobre essas memórias consideradas significativas na vida dos alunos, justificando assim o meu interesse por essa temática agora no doutorado. No ano de 2006, esse trabalho frutificou e com as narrações produzidas pelos alunos do CNS sobre as histórias de leitura e escrita ao longo de suas vidas, foram produzidos artigos os quais foram apresentados em semanas acadêmicas.

Em 2007, trabalhei com projetos onde propunha aos alunos da Especialização em Educação de Jovens e Adultos e aos alunos do terceiro ano do Curso Normal Superior para que recuperassem na memória quais tinham sido as pessoas (famílias, parentes, amigos, professores) que contribuíram para a sua formação de leitor. Em suas narrativas, os alunos resgataram suas próprias histórias de vida, buscaram na memória fatos significativos como o primeiro livro, o período da alfabetização, os livros que mais gostavam, a participação da escola, da família, enfim, as significações possíveis que a leitura tem hoje em suas vidas. Foram depoimentos verdadeiros, sensíveis, comprometidos que se misturavam a suas próprias histórias de vida.

Por fim, fui caminhando, vencendo as curvas, realizando paragens em Raquel Naveira, bebendo da fonte de Hélio Serejo, e, sem pensar no desenho que ia se formar, encerro minha narrativa, apesar de meu olhar não encontrar formas muito definidas para agradar o leitor, principalmente por ter percebido que o sentimento presente nas primeiras cenas mantém-se vivo e pulsante, como se o tempo passado só tivesse fortalecido o presente.

## APÍTULO II

### O QUE SUSTENTOU O CAMINHO



*É possível caminhar sozinho.  
Mas o bom viajor sabe que a grande  
caminhada é a vida e esta supõe  
companheiros. [...] Feliz de quem se sente em  
perene caminhada e de quem vê no próximo  
um eventual e desejável companheiro.  
(CÂMARA, 1976, p. 27-28).*

A metáfora do “caminhar sozinho”, utilizada por Dom Hélder Câmara, abre esse capítulo como um desafio de quem se coloca em um caminho de pesquisa, mas com objetivos claros de devorar estradas, cruzar veredas e “abrir-se aos outros, descobri-los, ir-lhes ao encontro” (CÂMARA, 1976, p. 27), uma vez que no percurso do caminho precisamos de fôlego junto com tantos outros companheiros. Os companheiros com os quais encontrei no caminhar foram aqueles que, envolvidos com suas pesquisas, também constituíram companheiros de diferentes movimentos educacionais. Com eles caminhei como um bom caminheiro da vida e da formação.

Este capítulo tem a finalidade de balizar o movimento epistemológico e realizar um passeio panorâmico sobre as pesquisas que utilizam as histórias de vida, os memoriais como metodologia de estudo com o intuito de fundamentar a utilização desse do gênero no contexto de formação docente. O decurso seguirá a seguinte ordem: iniciamos revelando sobre o que estamos entendendo por memorial, explicitando a epistemologia adotada, em seguida focamos a relação de um memorial com a formação do professor. Após isso, realizamos um sobrevoo

histórico sobre o Memorial de Formação e, na sequência, avançamos para a relação dos memoriais com a identidade, seguidos de mais dois subtemas: a formação, os saberes e os memoriais e memoriais como método de pesquisa.

## 2.1 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR MEMORIAL

Para iniciar o processo de compartilhamento das nossas reflexões, pensamos ser preciso esclarecer o que estamos entendendo por memorial. Memorial, como o próprio nome declara, é a prática de contar as próprias memórias caracterizadas por uma escrita reflexiva. É um exercício de escrever narrando as experiências de um tempo passado, dos fatos que já ocorreram, para fazer suscitar na mente, muito mais que as recordações/lembranças, as informações que certamente constituirão novos sentidos ao presente.

Qualquer pessoa pode fazer uso do memorial para narrar sua história de vida, visão de mundo, concepções, crenças, valores, a história de uma coletividade. Bosi (2009)<sup>6</sup> argumenta que é por meio da memória que o passado surge nas lembranças, que vão mesclando com as percepções do presente, ou vice-versa, e as impressões do presente interagem com o passado e vão se fixando na consciência. Essa visão de Bosi permite pensar que não existe presente sem passado, não existem ações, eventos, comportamentos que vivenciamos que não podem ser recuperados por meio de escritas reflexivas e ser repensadas no presente.

Diante dessa idéia, podemos pensar o memorial como um instrumento que permite trazer a experiência individual ou coletiva como uma verdade recuperada a partir de acontecimentos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um Memorial é, então, um exercício organizado, uma forma de fazer relatos da própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, podendo ser considerada uma atividade de autoconhecimento.

Como toda escrita autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz o papel de narrador e personagem de sua própria história, acordando várias tipologias textuais: narrativos e expositivos podendo até apresentar conceitos e ideias a partir de teóricos da literatura, o que podemos denominá-los de “textos teóricos” (PRADO; SOLIGO, 2005a, p.58) - no caso dos memoriais que ora analisamos desconsideramos esses conceitos realizados pelos atores e considerações advindas dos “textos teóricos”.

---

<sup>6</sup>Ecléa Bosi é estudiosa de temas relacionados à memória.

A bem da verdade, ainda podemos dizer que trata de uma escrita que é um compartilhar de dupla mão. Ao mesmo tempo em que envolve os relatos de vida individual, envolve perspectivas de relatos das experiências de vida do outro, pois é difícil o sujeito falar de si sem a interlocução com outro, construindo assim um movimento de trocas, divergências e convergências no fio da história. Bosi (2009, p.17) destaca a importância dessa relação do eu com o outro quando busca nas instituições sociais as relações familiares, afirmando que: “[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”. Nessa perspectiva, podemos dizer que o registro de memórias toma as categorias memória e formação como elementos articuladores de atividades, como uma ponte que, ao resgatarmos o que se passou ou passa no interior da escola, nos possibilita estabelecer novos modos de sociabilidade e novas formas de compreender a sociedade.

Neste estudo, concebemos memorial como um instrumento de coleta de dados e ao mesmo tempo um objeto de estudo, veículo propício para trazer à tona o que fazem os profissionais da educação no seu lócus de trabalho. Portanto, podemos ter muitas histórias para serem narradas, pois certo é que as relações que se estabelecem no interior das escolas, na condição de professor, estão carregadas pela maneira de se organizar da sociedade e pela concepção de conhecimento que cada um tem. Isso ganha importância quando pensamos na escrita de memoriais, porque nos leva a pensar: O que narram sobre a formação? Como escrever a história do trabalho do professor, de suas trajetórias, se este é tão pouco reconhecido como produtor de conhecimento?

Essa forma de pesquisa por meio de escrita de memoriais daquilo que fazemos no exercício da nossa profissão, na sua maioria, era realizada por outros atores, que muitas vezes nem desenvolviam as atividades de docência, conforme relatam Prado e Soligo (2005a, p.57): “[...] até bem pouco tempo, os relatos de experiências, as histórias, as reflexões dos educadores, geralmente, não eram feitos de ‘próprio punho’, mas, sim, por outros atores – pesquisadores, em sua maioria”. Movimento que na atualidade já se mostra diferente, pois encontramos na literatura pesquisas enfocando profissionais em exercício que se dedicam à escrita de memoriais, relatando experiências relacionadas à profissão e ou relatando o que pensam e o que estão fazendo no âmbito da educação - mostrar a sua identidade.

Pensar em uma base epistemológica de pesquisa sob o viés dos memoriais é necessário rever o campo semântico que envolve o que se pretende estudar, no caso deste estudo, o de formação de professor. O campo semântico, que abrange o conceito de formação, muitas vezes carrega uma carga de sentido polifônico que, ao mesmo tempo em que se assemelha, se

distancia atribuindo sentidos e significados diferentes. Ora é entendido como instruir, não raras vezes como treinar e estreitar relações como dar conhecimento ou preparar para uma profissão. Faço opção para o sentido de formar estabelecendo relações, que, por sua vez, está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Assim, filio-me ao sentido de busca, uma busca de saber-viver, uma busca de si, uma busca de conhecimento. Elementos essenciais para a perspectiva ontológica da formação, que é a favor das relações humanas com possibilidades de gerar caminhos para a transformação do sujeito no mundo e na sua identidade. Outrossim, conforme Josso (2002), uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Creio ainda no processo da autoformação como um processo de autotransformação do sujeito, como um movimento que provoca responsabilidade do sujeito e incita aprendizagem em diferentes domínios considerando toda sua trajetória construída ao longo da vida. Valorizar experiência pessoal do sujeito, as suas aprendizagens, os seus valores internalizados, as atitudes, as formas de sentir o que vai caracterizar as identidades. Assim, proponho caminhar pela perspectiva epistemológica da formação docente que dialoga com concepções da formação-ação, formação-conhecimento e formação centrada no sujeito. Em síntese: centrada no sujeito e na sua história de vida, nas experiências construídas ao longo de sua caminhada de vida e formação, o que podemos denominar de uma “epistemologia de abordagem vivencial” por entender que o processo de formação implica olhar o sujeito no seu todo da vida em suas diversas esferas da vivência humana.

## 2.2 QUAL A RELAÇÃO DE UM MEMORIAL COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

A trajetória de vida e formação de um aluno/professor de um curso de formação pode desvendar praticas ou (re)construir a sua formação e sua identidade?

As diversas pesquisas qualitativas desenvolvidas na área de educação, em especial as de formação de professores que utilizam as narrativas como metodologia de estudo, segundo Cunha (1997), vêm crescendo muito no Brasil. Aponta as contribuições de Fazenda (1995), Minayo (1994) e tantas outras como propulsoras da difusão dessa metodologia de estudo.

Entre estas consideramos pertinentes, em igual importância, as contribuições teórico-metodológicas de pesquisadores de outros programas de pós-graduação: Prado e Soligo (2005b), Passeggi e Barbosa (2008a), Abrahão (2008a; 2008b), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2008a, 2008b) A literatura mais recente ressalta que a formação dos diferentes grupos de pesquisa-formação, tanto no Brasil como os de cunho internacional, foi fundamental para a

materialização da organização da rede de pesquisa sobre as histórias de vida; memórias sob uma dimensão dialógica entre os pesquisadores.

Dentre tantos estudiosos, nesta pesquisa optei por uma proposta de estudo considerando a minha experiência como professora da pós-graduação *lato sensu*, das disciplinas que ora ministrava no curso de pedagogia e das leituras que vinha fazendo sobre formação de professores, prática de ensino e estágio supervisionado. Destaco aqui as reflexões construídas com as leituras de Kenski (1994), Nóvoa (1992; 1995), Catani et al. (1997; 1998), Josso (2004) por entender, naquele momento, que a ideia de formação ganhava uma nova tessitura nos cursos de formação em geral.

Para pensar na relação memorial e formação de professor, buscamos na literatura o reconhecimento da importância desse instrumento como fonte de estudo. Entendemos que o memorial sob a ótica de instrumento pedagógico tem a finalidade de fazer nascer reflexões sobre si mesmo, ponderações naquilo que cada um tem de singularidade e as afecções provenientes da trajetória da vida, ou seja, as influências advindas da sociedade em que vive. Nóvoa (1992) defende a análise de material escrito por professores como um novo instrumento para compreender os processos de formação docente. Esclarece que ao entender o memorial como uma prática de escrita, pois quem escreve busca no exercício da escrita falar de si mesmo, essa prática certamente possibilitará debates, conflitos pessoais que se manifestam no interior das narrações. As narrativas memorísticas são consideradas pelos pesquisadores da história oral um instrumento que permite proximidade das vivências, experiências, pois brotam, no conteúdo dessas memórias, desejos, resistências, lembranças, constituindo um exercício reflexivo no sentido de reconstruir, repensar as experiências do passado.

Halbwachs (1968), outro estudioso das relações entre memória e história pública, posiciona-se afirmando que a pesquisa relacionada com relatos de experiências faz o sujeito reviver muito mais do que histórias, ele reconstrói, repensa, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A lembrança para o autor é projetada na memória como se fosse um filme construído pelos acontecimentos presentes do indivíduo, no conjunto daqueles que povoam sua consciência atual. É certo que a imagem que se traz na lembrança hoje nunca será o retrato fiel daquilo que se operou na época, porque a percepção, as ideias, os juízos de valor e a realidade social alteram-se com o tempo. Essa ação de reinterpretar constante as histórias de outrora no presente não deixa de lado a relação da formação do sujeito com a escrita do memorial pelo caráter do “ato de criação” (COSTA, 2001), pois, nesse processo de rever,

alguns traços são conservados e outros são recriados, o que possibilita a identificação da memória.

Por isso que os fatos lembrados nunca são vistos como algo em estado puro na linguagem do narrador. Dependendo do ponto de vista cultural e ideológico em que o narrador está inserido, essas lembranças são estilizadas. Acreditamos que a escrita de memoriais pode trazer para a realidade o contexto histórico social sobre a formação de professor de outra época, de um determinado espaço temporal. Essa é uma razão que esse instrumento tem sido utilizado por muitos estudiosos da formação de professores, como fonte importante para o conhecimento pedagógico, uma vez que possibilita a escuta dos profissionais que estão inseridos no seu lócus de trabalho. Desse espaço é que vão relatar sobre suas expectativas, seus dilemas e episódios marcantes de sua vida e formação que está em construção.

O professor, ao longo da vida e formação, utiliza várias referências para se constituir professor. Entre elas podemos falar das suas trajetórias de vida, da família, da escola, da convivência social. No momento em que se coloca na condição de narrador, personagem para escrever seu memorial, de certa forma vai buscar nas suas referências informações sobre a sua história de vida e formação. Por meio da sua escrita e da seleção do que vai escrever, o sujeito vai assumindo o papel de protagonista da sua própria narrativa, encontrando os significados das trajetórias vividas, e reconstruindo a compreensão que tem da formação. Kenski (1994) considera o narrado, aqui denominado de memoriais, como uma reconceitualização dos fatos e um excelente veículo para se tornar público o que o professor está fazendo, e o que está pensando sobre o que faz. Essas considerações beneficiam pensarmos que os memoriais são propícios tanto como alternativa de formação como procedimento de pesquisas.

A relação ainda pode ser entendida como uma possibilidade de construir história, e os relatos das narrativas contribuem para a compreensão do processo de formação e investigação do professor ainda na condição de aluno/professor dos cursos de licenciatura, nos quais se caracteriza a relação entre teoria e prática. No espaço da academia é que se vivencia essa relação de investigação formativa e escrita de memoriais, pois, ao mesmo tempo em [...] “que a realidade informa a teoria esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação” (MINAYO, 1994, p.92).

Vista desta maneira, podemos considerar importantes não só o que narram os professores nos seus memoriais sobre a vida e formação como também identificar as formulações teóricas advindas dos sujeitos e dos que os cercam. Buscar nos memoriais realizados pelos próprios alunos/professores do Curso Normal Superior significações na

formação acadêmica é compreender a história de vida por meio de conceitos axiológicos e significativos. Por ser o memorial um texto construído em primeira pessoa, onde o sujeito se desvela contando não só suas expectativas pessoais, como as de família, amigos, esse narrador revela também suas escolhas, condição social e valores sociais.

Resgatar memórias e narrativas no interior da universidade, de certa forma é empirizar o tempo a partir do espaço. Narrativas carregadas de história vivida, onde o processo histórico ganha sentido, a dos narradores ganha uma dimensão maior, uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no seu relacionamento com o outro. O memorial pensado desta maneira, como um processo de formação, como uma forma de relatar as experiências da vida profissional, possibilita pensar a prática como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução da cultura, por meio do diálogo travado consigo e com o outro. A narrativa do memorial abre espaço para mergulhar na vida do narrador, buscar nas imagens da memória, situações que no passado vivenciaram e reconstruíram na atualidade um novo saber.

Certeau (2002), ao falar de memória, explica que a rememoração é uma arqueologia da memória, que constitui uma prática de formação de professores, e ao articular essa memória e o conhecimento, eles resgatam saberes que a memória registra. São saberes de conhecimentos que residem nas práticas cotidianas, que se expressam nas histórias que contamos e que nos foram contadas. Nessa perspectiva, podemos considerar as histórias de vida, os depoimentos, as narrativas escritas, como documentos que permitem compreender não só as lutas de classes de uma época pelo direito a uma vida mais digna, como também refletir a constituição do processo da identidade.

As narrativas possibilitam ainda que os saberes construídos ao longo do tempo, os valores, se transformam em patrimônio da memória. Já ouvimos muitos dizeres que povo sem passado não tem história, ou que sociedades que não deixaram seus feitos escritos não conseguiram manter sua cultura viva. Assim, consideramos necessário zelar pelos que memoriam sobre sua formação acadêmica, pois compartilhar a memória é o que garante ao grupo a perpetuação das suas características.

Os registros das memórias dos alunos/professores do Curso Normal Superior, as vozes dos professores, as imagens registradas nas semanas acadêmicas, os registros dos seminários semestrais, se resgatadas, certamente são arcações representativos do ser professor em uma universidade pública. As escolas estaduais, municipais, as indígenas ou as de assentamentos, que constituíram os espaços de exercício profissional dos alunos/professores do Curso Normal Superior, são também espaços de memória onde se concentram toda a vivência da prática de

ensino, e se reconstituídas. Nelas se evocam a presença do passado e do sujeito histórico impregnado de suas experiências pessoais e coletivas.

Esses sujeitos, conforme explica Sarlo (2007, p.17), são aqueles que teriam sido considerados marginalizados, “ignorados em outros modos de narração do passado, demandam novas exigências de método e tendem a escuta sistemática dos ‘discurso de memória’: diários, cartas, conselhos, orações”. Reordenando essa maneira ideológica e conceitual de Sarlo, pode-se depreender que os alunos do curso Normal Superior são personagens que coincidem com essa visão de sujeito, uma vez que, ao retornarem à universidade depois de um tempo, renovam saberes, metodologias e ascensão social.

Reconheço que a relação do memorial com a formação docente está centrada na possibilidade de se ver em um espelho de palavras. A potência dos memoriais, das trajetórias de vida, tem sido uma metodologia à disposição da formação e reflexão, e a relação entre elas pode desenhar uma configuração de novos caminhos para a formação docente e novos contornos para a existência do indivíduo - uma reconstrução da identidade.

A relação desse instrumento de pesquisa com a formação docente está posta também pela possibilidade de sistematizar conceitos, fatos, experiência vivenciada no contexto da escola e, por meio das informações advindas desses professores, relacioná-las aos conhecimentos já adquiridos e conhecer em outra temporalidade como produzem seus saberes, como lidam com esses saberes produzidos. Essa relação está bem colocada por Souza (2006d, p.136) quando este vincula a importância dos memoriais à atividade formadora, pois as marcas acumuladas pelos sujeitos em processo de formação potencializam:

[...] entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006d, p. 136).

Memoriais de formação, como instrumento de pesquisa, também é visto por Catani, Bueno e Souza (2000) como propício para compreender a docência. Em uma de suas pesquisas sobre a relação entre docência, memória e gênero, essas autoras destacam que as narrativas autobiográficas trazem um caráter peculiar entre os professores em formação, pois estes nem sempre se lembram de trazer, ou não conseguem, para o presente todas as lembranças de sua trajetória escolar, que, para as autoras, isto constitui o “apagamento” da memória, razão pela qual elas se posicionam a favor das pesquisas autobiográficas:

[...] o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem. (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p. 169).

Portanto, a escrita de memoriais constitui uma técnica no processo formativo privilegiado para a compreensão do processo de formação pessoal e profissional. É uma perspectiva de pesquisa muito presente nas instituições de ensino superior e nos espaços de formação continuada, para os educadores registrarem suas histórias e seus conhecimentos.

Assim, entendemos que os memoriais apresentam uma relação propícia para protagonizar a formação do professor pelo conhecimento que traz de si, pelo que proporciona sobre a função do desenvolvimento profissional do sujeito em processo de formação.

Ressalta-se que o processo de formação de uma pessoa transcende a instrução escolar, daí a importância de considerar os aspectos familiares, sociais, culturais, psicológicos, afetivos, cujos valorativos constituem a marca identitária desses sujeitos. O memorial de formação, dada a suas características, traz indícios de uma proposta interdisciplinar uma vez que exige um diálogo entre a prática vivida e os conhecimentos expressos do seu percurso histórico. Os trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos diferentes grupos de pesquisas já abordam essa construção de novos saberes a partir das experiências de formação, em especial, os memoriais que trazem os fundamentos da interdisciplinaridade. Parte-se do pressuposto de que a interdisciplinaridade vem permeada pela visão humanista, além da preocupação científica do conhecimento.

Assim, os memoriais visam a compreender a unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, [...] “recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente de mudanças do mundo)”. (THIESEN, 2008, p. 548).

A pesquisa interdisciplinar é explicitada pela pesquisadora Mello (2004, p.41) como uma estratégia intuitiva, uma vez que a pesquisa é algo real na vida. Considera uma estratégia de estudo enriquecedora permitindo a evolução do pesquisador e a contribuição para o estabelecimento de vínculos significativos Corroborando com Fazenda(1999) ao argumentar sobre o terceiro princípio daquela estudiosa, que é a “atitude interdisciplinar” por “ser determinante na escolha metodológica e direcionamento da pesquisa”. Assim, Mello(2004) esclarece que depende da atitude do pesquisador a condução do processo de uma pesquisa

interdisciplinar. Quer o estudioso concentre seus esforços no método de resgate de memória, ou volte sua pesquisa para a prática de sala de aula, o que vale é a troca de experiência, o diálogo com os autores, o trabalho coletivo e, acima de tudo, o equilíbrio na realização das escolhas de um trabalho científico.

Diante dessa constatação, um memorial de formação configura-se em um espaço importante de reflexão, uma vez que este possibilita ao sujeito reelaborar e ressituar sua vida em relação à sociedade e a outros sujeitos. Configura-se ainda como um instrumento de produzir conhecimento, pois, ao narrar experiências relacionadas à experiência de formação, à prática profissional e também à vida, de certa forma ilustra fatos históricos circunscritos em um tempo histórico.

Com tantas possibilidades, os memoriais e as histórias de vida têm sido privilegiados no campo da formação de professores. Fazer uso do memorial no processo de formação é pensar em uma autoformação porque possibilita conhecer o processo histórico vivido pelo autor da narrativa, suas experiências, práticas pedagógicas, desabafos, dificuldades e expectativas, ou seja, autoformar a partir das vozes de formadores e formandos, por meio da reflexão crítica.

Nóvoa (1992, p. 24) afirma que, tradicionalmente, os cursos de formação de professores têm ignorado o desenvolvimento pessoal de cada um, confundindo o “[...] formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. De certa forma, essa estudiosa tem suas razões porque entendemos que a formação não se constrói pela acumulação de conhecimentos ou de técnicas de ensino e sim pela reflexividade crítica sobre as práticas e experiências das pessoas, sejam do próprio professor ou daquele que está se formando. Defendo a ideia de que é preciso permitir cada vez mais aos futuros professores apropriar-se dos seus processos formativos para lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida por meio da escrita de memoriais.

A elaboração da escrita requer reflexões e no jogo do pensar como fazer demanda a reflexividade crítica sobre as práticas e experiências do que o professor formador está fazendo. Nada mais que um repensar das ações no processo de sua formação que, segundo Alarcão (2001), trata de uma nova forma de se conhecer, de aprender, de construir uma nova mentalidade mais humana, mais flexível cujos valores de verdade, justiça, bens materiais e conhecimento sejam partilhados da maneira mais equilibrada. Assim, pensamos que trabalhar com os memoriais dos alunos nos cursos de formação constitui momento ímpar nessa trajetória, uma vez que possibilita a construção de sua identidade profissional e pessoal em

um constante ir e vir, avanço e recuo e, nesse processo dialético, eles têm a oportunidade de consolidarem seus conhecimentos e seus valores sociais e culturais.

Outra questão importante é a articulação entre a formação e a prática profissional, quando se refere à escrita de memoriais de atores já profissionais. Trata, pois, de um sujeito que está escrevendo um texto, e ao mesmo tempo desenvolve atividades de professor e que está em processo de formação. Sobre essa articulação, esclarecem Prado e Soligo (2005a, p. 59-60) que isso:

[...] possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Nessa perspectiva, podemos falar da preocupação do investigador com o lugar que ocupa o profissional na escrita de um memorial de formação, se professor, ou orientador, se aluno/professor ou gestor ou diretor. Dependendo do espaço que ocupa são as marcas que entram nas escritas dos memoriais. Pode haver momentos em que refletimos ações a partir do curso do qual participamos, das pessoas com as quais convivemos, professores, pais, avós, filhos, netos, amigos, ou por pontos significativos, como disciplinas, estágios, ações afirmativas, que tiveram relação com nosso processo formativo. O que for pertinente, relevante, tanto nos aspectos positivos como negativos, inquietações, problemas, certamente contribuirá para compreender a formação profissional e a identidade.

Destacando ainda sobre a relação dos memoriais com a formação, podemos explicitar sobre a metodologia desse tipo de estudo. Quer na proposta das categorias semânticas ou análise de conteúdo são ferramentas bastante flexíveis para dar conta de conduzir o pesquisador a resultados satisfatórios. As propostas metodológicas até então têm sido uma maneira de perceber as inter-relações entre os itinerários de formação e a dimensão dessa metodologia para compreender a formação do professor, no âmbito das suas experiências tanto na sala de aula como dela. A escrita de narrativas, formativa ou de vida, propicia o pesquisador compreender o modo como cada sujeito se movimenta como pessoa no seu meio social, como exterioriza seus conhecimentos, seus valores, por meio de um diálogo reflexivo em seus diferentes contextos.

Na ação de planejamento da disciplina Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrada por nós em um curso de

formação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi possível perceber os diferentes sentidos que cada aluno/professor estabelecia ao escrever seus textos narrativos, e o que narrava sobre suas histórias de vida, sua formação e sobre as aprendizagens pedagógicas construídas no espaço da academia. Essa prática da escrita de narrativas nos fez perceber que a utilização desse procedimento beneficiava reflexões sobre as experiências das práticas didático-pedagógicas vivenciadas no contexto do cotidiano e viabilizava observar as implicações dessa metodologia para formação e autoformação, tanto para os professores que atuavam nesse curso de formação como para os sujeitos que frequentavam o curso<sup>7</sup>.

Esse potencial das narrativas foi percebido por outros estudiosos como Cordeiro (2008, p.198) quando apontou que o desenho da “genealogia das formas de ler” e o “significado cultural da leitura na vida do indivíduo” podem ser vistos a partir das narrativas de vida, pois revelam caminhos de formação diferentes e inesperados. Esse caminho distinto e de surpresa, mencionado pela estudiosa, mostra o leque dos indícios que se pode revelar nessa metodologia de estudo. Trata de um processo de ampliação do olhar para as questões da leitura (um dos leques), fortificada pela expectativa de que as pesquisas com as narrativas<sup>8</sup> trazem à tona, por exemplo, a relação ao uso social da leitura.

Outro autor que se dedica aos estudos voltados a métodos de pesquisas com narrativas de vida ou histórias de vida é Nóvoa (2007)<sup>9</sup>. Ele chama atenção para a não possibilidade da separação entre o pessoal e o individual nas narrativas de vida dos professores, principalmente porque, na profissão de professor, há um forte clamor para o empenho e para a relação humana dessa profissão do que outras profissões, o que a tem estigmatizada e carregada de valores e ideais. O movimento de reflexão que o aluno/professor realiza ao narrar sobre suas experiências e seu percurso de vida coopera para que esse sujeito revele sua subjetividade e explique sobre suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para a construção de sua profissão. É justamente nessa reflexão da subjetividade que olhamos o recorte para este estudo, ou seja, o sentido dado pelos alunos/professores sobre as experiências de leitura que tiveram na profissão docente e na própria vida.

---

<sup>7</sup>O curso a que se refere aqui trata do Curso Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul de 1999 a 2010. Um curso de formação docente para professores da rede pública estadual e municipal para professores que já atuavam em sala de aula, porém não tinham habilitação para desenvolver atividades de docência nas Séries Iniciais.

<sup>8</sup>Outros estudos e pesquisa já foram desenvolvidos com o olhar histórico sobre as práticas de leituras: TARDELLI, Gláucia Maria. *Histórias de leitura: a formação do professor leitor*. Campinas. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. LACERDA, Lilian. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitura*. São Paulo: UNESP, 2003. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Práticas de leitura, história de vida e representações sociais. In: SOUZA, Eliseu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 333-357.

<sup>9</sup>Antonio Nóvoa é coordenador de grupos de estudos em Portugal.

Corroborando com o entendimento de Nóvoa (2007), mencionamos Moraes (1999/2000) que aponta a dupla dimensão da pesquisa narrativa, explicando que se, por um lado, a narrativa possibilita investigar a própria prática, por outro, ela produz saberes com relação à formação e promove a reflexão coletiva, uma vez que a narrativa não apenas narra acontecimentos, mas reflete e avalia um percurso, dando um sentido a este ou construindo novos sentidos. Ao pesquisar professoras do município de Parintins, no Amazonas, por meio de entrevistas orais, a estudiosa reconhece que quando as professoras contam suas histórias, elas falam de suas experiências de leitura. Além disso, as narrativas também são marcadas pelo caráter do silenciamento, em outras palavras, não conseguem dar conta da diversidade de atitudes, práticas, sentimentos que permeiam os modos como os professores se relacionam com a leitura.

Nesse estudo, as narrativas falam das experiências do cotidiano, do que aconteceu com os sujeitos, com sua formação, com sua trajetória, o que podemos dizer de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo e, por isso, podemos considerar como Larrosa (2001), um saber particular, pessoal, entendido como a ciência moderna, altamente subjetiva, contextual ligada ao particular e longe da objetividade. Ensina o autor que, para considerar a experiência como formadora de sentidos, é necessário entender que cada sujeito constitui de maneira diferente sua formação profissional e pessoal, considerando o que vivenciou na sua história. Anuncia o estudioso que não só o sujeito confere sentido ao que lhe ocorreu no percurso da vida e registra isso por meio de palavras, mas registra também o sentido que ele próprio confere ao que escreve, o que “[...] se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2001, p. 2). Tomamos essa ideia de experiência para entender o que se passou com os alunos/professores em um curso de formação e qual o sentido atribuído por eles nessa caminhada de sua formação. Quando fala-se de um professor sujeito de aprendizagem, buscase sentido para essa aprendizagem. É olhar os professores em formação por meio de suas narrativas de formação, considerando as suas experiências, como refletem suas práticas e como buscam soluções para as dificuldades enfrentadas diante do fazer pedagógico. O estudo buscou identificar os indícios de aprendizagem e prática pedagógica que afloraram nos memoriais sobre a constituição do ser professor.

É como buscar no túnel do tempo os acontecimentos, as experiências que tivemos ao longo da vida, como se déssemos um *zoom* na memória e prontamente esses episódios fizessem presentes no hoje como um modo recordativo, revivido, porém refeito por meio da reflexão. Nesse sentido, quando Bosi (2009) se refere à ação de lembrar como uma

metadiscursividade, está considerando o horizonte da reflexividade que a ação mnemônica propõe.

Neste texto não estamos respondendo o que é metadiscurso, mas se apropriando dele, para entender a enunciação no contexto da rememoração. Charaudeau e Maingueneau (2006), estudiosos da linguística, chamam a atenção para o sujeito que escreve, pois, em todo o momento, ele tem a possibilidade de narrar (fazer enunciação) no contexto da sua própria enunciação, de forma que possa tornar seu discurso recheado de metadiscursos. A exemplo disso, encontramos na literatura, narrativas escritas que se valem de expressões como “lembro que”, “há tempos atrás”, buscando na linguagem uma maneira de fazer o passado submergir no presente. Essa maneira de olhar as narrativas escritas é uma tentativa de trazer “à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo” (PRADO; SOLIGO, 2005a, p.53) até porque não interessa ao estudioso somente informações sobre a história de cada sujeito, mas estimulá-lo para que ele sinta “parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos”.

Pensar em uma escrita narrativa como uma atividade de reflexão para produzir outros sentidos, outras relações, mobiliza o sujeito que escreve a pensar em si e nas dimensões que o rodeiam, como pessoais, familiares, políticas, características inerentes apresentadas em uma imersão interior. Thompson (2002b) considera a recordação como algo particular ao sujeito, o que implica consolidar maior valorização pessoal. Thompson (2002b, p.208) afirma que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”. Um enunciado dessa natureza de certa forma trata de um metadiscurso à medida que traz um outro conhecimento de si, contribuindo para a formação/transformação da personalidade do sujeito.

Embora o autor se posicione a favor da fonte oral como desafiadora da subjetividade, isto não significa que o conteúdo de memoriais escritos, objeto deste estudo, não proporciona análise interpretativa de protocolos vividos em uma trajetória individual. A pesquisa com memoriais de formação insere-se nesse contexto à medida que o aluno/professor, aquele que escreve o documento, parte da experiência de si, de suas vivências, suas trajetórias pessoais e particularmente do seu cotidiano das práticas educacionais. A escrita dos memoriais proporciona registrar, lembrar, imaginar como foram suas experiências formadoras e as pessoas que as influenciaram em seu processo de formação. Uma recordação não apenas de como lembrar o passado, mas como uma pista para olhar, ordenar, observar com um outro sentido. Como bem coloca Larrosa (2001), o que somos hoje é o que representamos após tantas experiências.

O recorte que Prado e Soligo (2005a, p.54) fazem para o conceito de memória, como memória-conservação e memória-recordação, carrega a primeira, o peso de preservar, guardar, em algum lugar os conhecimentos, as impressões que adquirimos ao longo da vida e a probabilidade de recuperá-las em outro momento. Ficamos com a vertente do segundo conceito elaborado pelos estudiosos que é a memória-recordação, como um modo de ativar mnemonicamente “os guardados” da memória-conservação, evocando-os no ato de recordar. Desta forma, o termo recordar ganha mais *status* porque, na análise mais intrínseca, ganha o estigma de reavivar as memórias guardadas, voltar a si porque “nós nos recordamos pela construção de narrativas que trazem a luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras” (PRADO; SOLIGO, 2005a, p.55).

Em sua tese de doutorado, Sartori (2008) refere-se à multiplicidade de vozes quando analisa memoriais de formação produzidos pelas professoras de educação infantil, defendendo que na escrita de um memorial o sujeito é o próprio autor da narrativa e ao se constituir autor ele se institui autor de diferentes vozes. Para a estudiosa, são essas vozes que vão estar entre o eu (autor) e o outro (ou outros interlocutores), presente nos discursos, o que faz emergir um posicionamento “autoral” no qual “o eu referencia a si e ao outro”. O professor autor crê-se “que o eu tem muito a dizer e, por isso, não precisa do outro para se dizer”. Diferente do outro que será chamado ao discurso de acordo com a necessidade do eu. Assim “quanto mais o eu aparece no texto, assume a autoria do dizer, mais palavras suas estarão no enunciado. Quanto mais o outro domina o texto, menos o eu aparece, mais subjugado está pela palavra do outro, mais dependente da palavra do outro, diante de si e do outro” (SARTORI, 2008, p.183).

Um memorial que já se consagrou na literatura foi o de Soares (2001). Esse memorial, embora fosse elaborado em 1981 como um requisito para seleção de concursos universitários, pode ser considerado como uma autobiografia porque não se restringe somente à descrição dos fazeres, mas analisa e critica episódios sobre a sua trajetória de vida e profissão. De certa forma, a narrativa do memorial pautou no caráter reflexivo, dando destaques a fatos significativos, como a formação, cultura, as atividades docentes e administrativas, entre outras, que um memorial exige. As narrativas da estudiosa iniciam-se rememorando o passado com o intuito de atender o que propõe o edital para a inscrição a um concurso público e para isso faz uso da primeira pessoa, assumindo a posição do “eu” no texto:

Pedem-me um memorial: devo contar o que fui, o que foi; explicar o passado.[...]. Quero, antes de tudo, responder [...] porque acredito que é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados, que logo relatarei. (SOARES, 2001, p.21-22).

### 2.3 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO: SOBREVOO HISTÓRICO

Este subitem vem reafirmar questões pertinentes sobre os memoriais, objeto desta pesquisa, até porque não se trata de qualquer memorial, ou biografia, e sim de um memorial de formação e de vida como uma possibilidade de refletir e compreender a nossa própria história e a dos que nos circunrodeiam, pois já se sabe que o ator de uma história sempre virá carregado de outras companhias. Um memorial de formação configura-se como uma maneira de reflexões sociais, educativas e culturais no qual um sujeito reelabora e ressitua sua vida em relação à sociedade e a outros sujeitos. Josso (2004) fortifica a questão do memorial formativo argumentando que é possível falar de autoformação por meio de reflexões de percursos pessoais e profissionais. De acordo com essa pesquisadora, o fato de o sujeito aceitar a tarefa de fazer uma biografia de si mesmo “[...] dá início à aprendizagem da implicação permanentemente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo” (JOSSO, 2004, p. 219).

A utilização dos memoriais de formação como instrumento de pesquisas já marca histórias, tanto que o mais antigo memorial, de acordo com a literatura, data de 1935. Todavia, antes disso já se tinha notícia de eles serem utilizados pelos professores das faculdades de Medicina como dispositivos de avaliação ao “ingresso no cargo de professor catedrático, através de decretos que se sucederam na criação das universidades brasileiras” (PASSEGGI, 2008a, p.32). Isto identifica que, em sua origem, a função era diferente da que hoje se apresenta no ingresso dos programas de pós-graduação de mestrados e doutorados.

A designação de formação carrega uma carga de sentido que vai além do dispositivo avaliativo, o que vai resultar em outras conotações da trajetória formativa do sujeito. A partir de então é que, nos anos de 1970, o interesse científico desse método de estudo ganha importância e passa a ser utilizado em diferentes domínios da sociedade e com distintas finalidades (PINEAU, 2006b), ocasião em que se discutiam normatizações e leis sobre a questão do positivismo como uma prática não satisfatória, ou seja, para dar explicações da dinâmica que vivenciava a sociedade. Nascia aí entre os estudiosos, outra maneira de olhar o sujeito não mais isolado, mas dentro do contexto de seu trabalho, propiciando uma virada epistemológica, uma vez que os aspectos subjetivos e históricos da vida social das pessoas passam a ser observados com maior atenção.

Esse despertar científico pelos estudos dos materiais autobiográficos (memoriais, diários, fotos, imagens, entre outros) cooperou com a formação de associações de redes nacionais e regionais, grupos de pesquisas nos diferentes programas de pós-graduação,

inclusive no cenário internacional (PINEAU, 2006a) causando uma eclosão dos estudos com histórias de vida.

Interessante que esse destaque não ficou restrito ao movimento científico de universidades e programas, pois ganhou adeptos no mercado da internet com os *reality-shows* e *blogs*. Para exemplificar, apontamos no campo da formação dos estudos sobre o ciberespaço um ensaio de Sibilía (2003), que analisa escritas de si, autobiografias no meio digital e nas multimídias. Destaca algumas ferramentas como novas práticas mediadas pelo computador e a possibilidade da intertextualidade; hipertextualidade dada à facilidade no jeito de movimentação dos textos. Enquanto atributo de caráter discursivo, a intertextualidade, para Charaudeau e Maingueneau (2006), remete tanto a todo texto como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros feixes de textos, por meio dos nós de ligação de uma página para outra.

Nesse panorama histórico sobre as pesquisas dos materiais autobiográficos, mormente os memoriais no campo da Educação atentam para as nomenclaturas diferenciadas que se têm empregado ao longo da história: método biográfico, autobiográfico, biografia, história de vida, relato oral, narrativas de formação, autoformação, memorial autobiográfico, memorial acadêmico, memorial de formação e outros. Entre estas, concentramos na questão do memorial de formação, que se refere a metodologia deste estudo.

Se entendermos como Souza (2006c; 2006d) de que a denominação história de vida e biografia pode ser considerada como método e técnica, a designação memorial segue essa linha de raciocínio por oferecer diferentes mudanças perante o contexto e campo de sua utilização. Acrescento os memoriais nessa tipificação de método dada a suas características, de oferecer aos estudiosos a possibilidade, a partir das narrativas escritas dos sujeitos, de restaurar as singularidades históricas, socioculturais desse sujeito, afiançando o seu papel de construtores da sua história de vida e formação.

A utilização dos memoriais entre os anos de 1980 e 2000, de acordo com Pineau (2006a), foi marcada por uma crescente evolução junto com os demais métodos, como um dispositivo certificativo em concursos públicos para provimento de cargos de professor, o que vai gestar as três décadas citadas por Pineau (2006a): o da expansão (1980), o da diversificação (1990) e o de fundação (2000).

No Brasil, a intensificação e diversificação só ocorreram a partir de 2000, marcando assim sua fundação e reconhecimento como método e objeto de investigação (PASSEGGI, 2008a), surgindo as primeiras publicações: em educação, com Passeggi (2000) e na linguística aplicada, com Rajagopalan (2002).

Nesse universo dos memoriais autobiográficos já houve a preocupação na distinção entre o acadêmico e o de formação. O primeiro, com a finalidade de concurso público “ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e/ou para” e o segundo, elaborado no decorrer da “formação inicial ou no ensino superior” (CÂMARA; PASSEGGI, 2008, p. 95). Esse segundo tipo de memorial, em muitos cursos do ensino superior nas diferentes instituições de ensino, foi concebido como trabalho de conclusão de curso (TCC), elaborado em grupo ou individual, acompanhado por um professor orientador ou em uma disciplina específica do curso, a exemplo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em alguns de seus cursos de formação de professores.

Passeggi (2008b, p.103) levanta pistas de investigação realizadas por meio do gênero memorial, marcando o ano de 1930 como a gênese dos primeiros memoriais no Brasil. Data que coincide com a criação da universidade brasileira e a institucionalização de memorial como requisito para preencher cargo de professor catedrático. Isto leva a crer que o interesse por esse tipo de gênero não trata de um dado novo. A novidade está realmente entre os anos de 1980 e 2000 quando o uso dos memoriais passa a constituir fonte de pesquisa e prática da formação docente, marcando assim a mudança de geração, tendo em vista a aposentadoria dos pesquisadores-pioneiros e introdução de novos pesquisadores com propostas mais diversificadas. Dentre estas, ela destaca a contribuição da publicação de três obras que serviu “[...] para estruturar um novo campo em educação: o da pesquisa biográfica” (PASSEGGI, 2008b, p.108).

A partir dessas e outras publicações que se desenrolou uma cooperação científica entre pesquisadores europeus e/ou brasileiros e seus respectivos grupos de estudos, ampliados com a realização dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA, 2004; 2006; 2008; 2010; 2012). A expansão dessas pesquisas está presente em todas as áreas, mormente na pesquisa educacional conforme atesta a produção docente e discente dos diferentes programas de pós-graduação e segundo atesta a crescente demanda dos grupos de estudos em diferentes localidades do país. Essa expansão possibilitou a criação e a materialização de uma rede de pesquisas possibilitando parcerias e diálogos entre os pesquisadores nacionais e internacionais. A criação do 1º CIPA<sup>10</sup>, em 2004, e de seus desdobramentos foi um marco, ou melhor, o divisor de águas das mudanças, permanências,

---

<sup>10</sup>Primeiro CIPA (Porto Alegre, 2004), segundo CIPA (Salvador, 2006), terceiro CIPA (Natal, 2008), o quarto CIPA (São Paulo, 2010) e o quinto CIPA (Porto Alegre, em 2012) com a finalidade de potencializar os estudos e perspectivas (auto)biográficas, histórias de vida, memoriais, em diferentes espaços de pesquisas. No primeiro CIPA foi publicado o Livro “A Aventura (Auto) Biográfica – Teoria & Empíria” de Maria Helena Menna B. Abrahão, contendo as conferências e mesas-redondas do referido Congresso.

criação de associações. Enfim, possibilitou outras compreensões sobre o que é, quem está, sobre o que se está fazendo com as pesquisas (auto)biográficas, as histórias de vida e formação, as narrativas de formação, as (auto)biografias, as memórias, as narrativas de formação no Brasil.

Os estudos mais recentes sobre as histórias de vida ligadas às pesquisas de memória e memoriais estão, em sua maioria, concentrados nas contribuições produzidas pelos grupos de pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação do país, mormente os grupos: Grupo de Pesquisa: Profissionalização Docente e Identidade (GRUPODOCI) coordenado por Maria Helena Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) coordenado por Eliseu Clementino de Souza, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação: (Auto)Biografia e Representações Sociais (GRIFARS) coordenado por Maria da Conceição Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre tantos outros. Destacamos o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF)<sup>11</sup>, criado em 2010, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com a finalidade de reunir pesquisadores de diferentes instituições de ensino UEMS/Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)/UNICAMP, interessados em produzir conhecimento e pesquisa sobre teoria e prática na formação docente, utilizando narrativas formativas, como biografias, autobiografias, memoriais, histórias de vida. Coordenado por Eliane Greice D. Nogueira, o grupo vem desenvolvendo pesquisas e seus componentes apresentando trabalhos em eventos regionais, nacionais e internacionais<sup>12</sup>, bem como produzindo teses, artigos, livros, capítulos de livros e tem prestado assessorias local e estadual.

Com esse sobrevoo histórico já é possível perceber as contribuições e as relações dessa metodologia com a formação de professor. O memorial de formação proporciona ao estudioso a aproximação entre as perspectivas teóricas e os fatos empíricos. Essa aproximação é fundamental para validade da pesquisa social que não deve se limitar à teorização formal nem ao empirismo puro ou poderia ser realizado conforme Goodson (2007, p.71) escreve em

---

<sup>11</sup>Para conhecer os pesquisadores e grupos desse estudo, acessar: <<http://professoriniciante.blogspot.com/p/resumo-do-projeto.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

<sup>12</sup>CIPA, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP).

relação à formação de professores: “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. O que não podemos deixar de considerar é que na recolha dos dados para as análises, devemos atentar para os objetivos da pesquisa. Nesse tipo de estudo os dados que os professores fornecem, em um primeiro momento, podem ser irrelevantes, mas, por outro lado, só serão dispensáveis se carecerem de redundância, pois “[...] o que é pessoal na recolha de dados pode não permanecer pessoal”, pois uma série de conhecimentos pessoais pode ser direcionada ao coletivo.

Abrahão (2008a, p.12), estudiosa simpatizante dos estudos com respeito à pesquisa autobiográfica, não deixa de lembrar o valor heurístico, dentre outras possibilidades, o de “adotar o trabalho com memoriais como objeto de estudo”, bem como “vivificar as dimensões epistemológicas, metodológicas e política da pesquisa autobiográfica”, reconhecendo os cuidados que se têm que ter quando se dedica aos estudos com autobiografias ou com os memoriais como fonte de estudo.

Podemos buscar em uma pesquisa as reconstruções tanto da vida como na formação porque o que vamos buscar nas investigações não será como os fatos ocorreram no momento e no espaço das vivências do sujeito, os (res)significa no momento que ocorreu (ABRAHÃO, 2008a) quando escreveu as narrativas em contato com outros que com eles interagem – no caso da escrita dos memoriais (objeto de nosso estudo) com os professores e os colegas.

Toda a problemática vivenciada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no decorrer da implantação Curso Normal Superior, pode ser desmistificada a partir das ações e das experiências do cotidiano dos alunos/professores, pelo trabalho coletivo, pelas semanas acadêmicas, pelos artigos e capítulos de livros publicados permeados pelas relações sociais. Tudo isso veio somar com o processo da escrita do memorial no curso, cuja escrita se apresentou para o grupo de professores, como um espaço privilegiado para compreender os momentos de discussão e reflexão, tanto coletiva como individual, de tudo que vivenciaram nas diferentes disciplinas do curso como sujeitos envolvidos no processo. Esse exercício de escrever narrando as experiências que tiveram no Curso Normal Superior possibilitou dar, a estas, outros sentidos do presente, propiciando ao sujeito aluno/professor rever sua atuação no cotidiano da escola.

Uma leitura flutuante realizada em alguns memoriais possibilitou detectar lembranças ricas de experiências relatadas nos memoriais que refletiam comportamentos, padrões, valores, constituindo os primeiros saberes sobre a leitura e a docência. Esses saberes docentes precisam ser recuperados, pois, o sujeito, em contato com “[...] seu material existencial, tem a

possibilidade de ler a sua própria condição e aquilo que se passa em torno dele [...], que tem como objetivo uma aproximação e uma tentativa de leitura compreensiva do imaginário docente” (OLIVEIRA, 2002, p.166). Esses primeiros saberes docentes são aqueles que o aluno/professor aprendeu ao longo de sua trajetória, na sua prática diária, na sua relação com os alunos, na escola, com seus pares, com a organização da instituição, saberes que muitas vezes não foram apreendidos na sua formação nem foram contemplados nos currículos impostos pela instituição escolar. Na teorização de Tardif (2007, p. 50), são os saberes da experiência que “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração”. Em uma situação dessa natureza é que se diz que o professor é produtor do conhecimento e sujeito ao mesmo tempo.

As colocações teóricas citadas por Tardif (2007) e Pimenta (1999), de que os saberes docentes são integradores e apontam os saberes da experiência como aqueles provenientes da trajetória escolar, da prática cotidiana dos professores, como aqueles advindos da história de vida, implicam afirmar que os estudos sobre a formação do professor e as inquietações sobre as experiências não podem desprezar as histórias de vida relatadas por meio de memoriais de formação dos sujeitos dessa profissão. A movimentação dos saberes experiências dos professores, os quais são referidos por eles, é entendida como aquela que envolve ação do ensinar e produzida pelos professores no decurso do trabalho pedagógico, etapa importante para mediar a construção da identidade.

Autores como Tardif (2007), Pereira e Zeichner (2008), Schön (1995), que se dedicam a estudos na linha dos saberes docente, julgam que, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor interioriza conhecimentos e competências cujos atributos contribuem para firmar personalidade e, uma vez recuperados, são reutilizados, de maneira reflexiva na prática da profissão. Incidi, portanto, em explicitar como nos tornamos o que somos e entender melhor como aprendemos sobre tudo o que sabemos. Só assim podemos atribuir sentidos as nossas experiências.

Na verdade, os memoriais são provocadores das experiências, pois solicitam do aluno/professor mexer nas suas lembranças e buscar as características marcantes, os desafios, as contradições, os limites da sua trajetória formativa e escrever sobre isso. O sujeito mergulha na sua interioridade histórica social e escreve os sentimentos instigantes e desafiadores que experimentou, ou seja, os saberes experiências que experimentaram quando foi aluno, quando entrou, pela primeira vez, na sala de aula, quando vivenciou o que nos fala Josso (2004, p. 51): “[...] situações e acontecimentos que nós próprios provocamos [...] as situações para fazer experiências”. Tomo da mesma estudiosa as expressões “experiência

formadora”, “aprendizagem experiencial”, “recordações experiências” para falar das escritas dos memoriais de formação dos alunos/professores para entender suas narrativas como processo de investigação e autoformação.

Quando tratamos de memorial de formação, estamos referenciando não só o humano, mas também o profissional, conforme explicam Prado e Soligo (2005a, p. 59-60), considerando não só as transformações ocorridas na vida do sujeito em si, como aquelas no decorrer dos cursos que participou ao longo da vida. Trata de um texto narrativo que articula as “experiências de formação” com “as experiências da profissão”, constituindo um rico material de estudo sob o aspecto educacional e “como gênero discursivo pautado pela subjetividade”.

Estamos falando de um tipo de texto que tem uma história, a memória, como fio condutor dessas histórias de vida, tratada por Benjamin (1994, p.56), como uma tessitura que nos empurra ao passado por meio do presente, “[...] uma viagem imperdível, uma viagem necessária, fundamental para que a gente possa trazer a tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida ou da vida do outro”.

Nesse diálogo sobre o memorial de formação, ainda podemos trazer para compartilhar das suas experiências de pesquisa os estudiosos Severino (2001), Prado e Soligo (2005b), Souza (2006a, 2006b; 2006c; 2006d; 2008a; 2008b; 2008c), Passeggi (2008a; 2008b), Passeggi (2008), Josso (2004), por entendermos que esses teóricos falam do mesmo lugar de onde estamos falando - instituições de ensino. Estamos dialogando de um espaço universitário, em um curso de formação de professores em exercício, que se configura como formação continuada. É importante destacar que os alunos/professores, autores dos memoriais aqui apresentados, são profissionais já em exercício e que, segundo Prado e Soligo (2005a, p. 59), quem escreve o texto “[...] é um sujeito que, ao mesmo tempo, trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos”.

Severino (2001, p. 175), ao explicar sobre a escrita de um memorial e de uma autobiografia, em outras palavras, reafirma o pensamento de outros estudiosos quando define memorial como sendo uma “[...] autobiografia, histórica e reflexiva. Deve ser composto sob a forma de relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor”.

Josso (2004, p.219) fortifica a questão do memorial formativo argumentando que é possível falar de autoformação por meio de reflexões de percursos pessoais e profissionais.

De acordo com essa pesquisadora, esse trabalho, de o sujeito aceitar a tarefa de fazer uma biografia de si mesmo, “[...] dá início à aprendizagem da implicação permanentemente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo”.

As aproximações e os distanciamentos que carregam os termos memoriais e histórias de vida são bem lembrados por Passeggi (2008b) quando aponta um quadro que resume algumas questões que permitem dar visibilidade comparativa entre esses dois territórios. Semelhante aos demais pesquisadores, esta admite que o memorial é uma fonte de pesquisa inesgotável “por serem testemunhos vivos dos alunos, professores, pesquisadores, dirigentes” (PASSEGGI, 2008b, p.113).

Já Passeggi (2008, p.67) conduz sua discussão para as metodologias que servem para análise de fontes autobiográficas com memoriais, dando destaque para quatro propostas: análise semântica, análise de conteúdo, análise argumentativa e análise do discurso. Alerta para a possibilidade de combinação entre as metodologias dependendo do caráter da pesquisa, e por fim esclarece que “os enfoques que estamos denominando ‘metodologias’ ou ‘métodos’ são originariamente ‘teorias’ que pressupõem determinadas concepções da linguagem e do seu funcionamento”.

Souza (apud PASSEGGI; BARBOSA, 2008a), quando se refere aos memoriais de formação como área de pesquisa, aponta a fertilidade dessa temática para além dos pesquisadores do Brasil, relatando a integração da pesquisa com os pesquisadores de Barcelona, Genebra, Espanha e Portugal, dando destaque para o papel da Associação Internacional das Histórias de Vida e Formação (SIHVIF) e a consolidação das pesquisas como fundante para compartilhar as experiências construídas pelos grupos de estudos europeus.

Esse passeio histórico pelos estudiosos recentes ficou evidenciado que os memoriais são instrumentos pedagógicos reflexivos com possibilidades de proporcionar uma ressignificação ao espaço, ao tempo e ao lugar vividos, ressituando-os; possibilita a reflexão do sujeito como parte integrante de uma história social que não é só sua, mas como a de todos inseridos em uma sociedade.

#### 2.4. O QUE ENSINA A LITERATURA SOBRE MEMORIAL DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE

Buscou-se na literatura outros estudiosos que têm se dedicado a esse gênero textual, o memorial de formação e a identidade. Neste capítulo, restringimo-nos apenas àqueles cujos

trabalhos foram consultados. Iniciamos por Josso (2004, p.47) quando explica que os memoriais de formação são narrativas autobiográficas constituídas “[...] por recordações consideradas pelos narradores como experiências das suas aprendizagens, da sua evolução [...] e das representações que construíram de si mesmo e do seu ambiente humano e natural”. Nesse aspecto, podemos considerar o memorial de formação como a possibilidade de compreender nossa própria história e a dos que nos cercam, pois já se sabe que ao ser protagonista de uma história impregnada das memórias não estamos sozinhos, muitos outros fazem parte desse processo, o que vai moldar a constituição do sujeito, por que não sua identidade.

Ao pensar na escrita de um memorial de formação, não deixamos de pensar na questão da memória, pois, como atividade de escrita, esta tem que remexer no passado, ressignificar as noções de tempo e espaço e pensar o que vamos deixar vir à tona daquilo que já fomos. Sabemos que não guardamos tudo na memória e memorar fatos e acontecimentos é um processo de recuperação do eu, do que foi marcante na nossa vida.

Peres<sup>13</sup> (2008) lembra que algumas de suas entrevistadas deram destaque para o encantamento dos cadernos de matemática cheios de quadrados e outras, lembravam com saudosismo do café, do leite, do fogão de lenha que existia no colégio. Essas declarações impõem pensarmos na seletividade da memória como afirma Pollak (1992), quando explica que nem tudo fica registrado na memória, mas que a memória carrega um caráter de herança, herdamos experiências do passado, as reelaboramos no presente e selecionamos o que vamos dizer. O memorial de formação carrega um pouco de tudo isso, encantamento, seleção, pormenores, valores, para fortalecer o sentimento da identidade. .

Souza (2005, p.53) amplia essa visão ao se referir à tendência investigativa que tem utilizado em suas pesquisas, defendendo que os professores, ao narrarem por escrito suas experiências de formação, tornam um “sujeito de auto-escuta como se estivesse contando para si próprio às experiências que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si”. Todas essas perspectivas, com suas diferentes abordagens, nas narrativas memorísticas têm sido reconhecidas como uma potencialidade para as investigações sobre a formação de professor e sua identidade.

Fundamentado no método biográfico Nóvoa (1992, p.16) reconhece que a identidade “não é um dado adquirido [...] um produto” mas um espaço de construção, de ser e estar na profissão, de maneira que se estabeleça um diálogo constante entre o individual e o

---

<sup>13</sup>Terezinha Peres, autora do projeto *Memórias de Alfabetização*, o qual resultou em um livro com esse título.

sociocultural. Já está posto o reconhecimento e a necessidade de considerar a modo como cada sujeito mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas perspectivas, envolver o eu profissional, com isso o sujeito vai desenhando a sua identidade, ou reconstruindo-a.

A literatura compreende ainda que a construção da narrativa memorística aloja-se na relação entre a subjetividade e a identidade, quando o sujeito professor, ao partir das suas experiências de si, vivida ao longo da sua trajetória escolar e profissional, questiona sobre o sentido dessas vivências e aprendizagens, até porque os acontecimentos não têm o mesmo sentido existencial para os mesmos sujeitos, cada um representa de uma maneira suas experiências formativas. Conforme explica Josso (2004), visto que a transformação de uma vivência em experiência acontece no momento em que centramos nossa atenção em nós, no nosso interior, perceber o que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa simples presença. Fazendo uma analogia com essa idéia, podemos considerar que os memoriais constituem um espaço no qual o sujeito, ao eleger o que considera relevante da sua formação, e para a escrita de seu texto, vai potencializar a reconstrução de sua trajetória pessoal e profissional, utilizando a autorreflexão como pivô para compreender sua identidade, caracterizando-se como uma excelente perspectiva de formação.

Uma identidade profissional é constituída na significação social da profissão, conforme explica Pereira (1996, p. 22): “vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. “ [...]. Vir a ser professor é uma diferença que o sujeito produz culturalmente, num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo [...]”.

Defende-se a identidade profissional por crer que ela é construída no processo, no contexto social por meio de frequentes interações que o sujeito realiza, ao longo de sua vida em um determinado meio sociocultural no qual se insere. O fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor, assim como também não o é apenas pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade. O autor afirma que, ao se referir ao sujeito ou professor, estará sempre se referindo ao sujeito-em-prática, dentro de um extrato social, dentro de uma coletividade:

A potencialidade do sujeito pode resultar numa escolha: é a zona virtual produzida pelo entrecruzamento de diferentes vetores de forças, portanto, está em constante processo de devires que poderão ser atualizados. Ter vindo a ser professor, estar sendo professor é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade [...]. (PEREIRA, 1996, p.22).

Dubar (1997), outro estudioso que discute a identidade profissional, ao relacioná-la com as representações pessoais, “à imagem do eu”, coloca essa identidade em contato com fatores contextuais externos, destacando o seu caráter dinâmico e de constante mutação. A ânsia pela busca do trabalho, os conflitos sociais afetam o profissional e geram confrontos. No interior desses confrontos é que se dá a construção da identidade profissional construída não só no trabalho, “ [...] mas também e, sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 1997 p. 114). Assim, as narrativas memorísticas, as histórias de vida, oferecem respaldo na pesquisa educacional no sentido de entender que a construção da identidade profissional está relacionada com as representações sobre si mesmo e as funções, interligadas à história de vida, formação e profissionalização.

As discussões realizadas no grupo de estudo (que frequentamos) sobre formação de professor passam em torno da valorização do conhecimento produzido pelos alunos/professores nos seus ambientes de trabalho. Justamente nesse espaço é que a produção de memoriais de formação se torna um instrumento importante para o escrever sobre as experiências do sujeito, porque cada vez que o professor em formação escreve sua trajetória de vida, seu percurso culmina com um novo olhar, um novo estatuto identitário. O destaque para esse tipo de gênero de texto deve-se ao fato de que nesse gênero entrelaçam-se, em extraordinário movimento, os processos de autoria e de construção identitária.

A autoria, nesse caso, está relacionada à figura de quem escreve, sujeito professor, responsável pelo ato de escrever por meio do qual o ator escolhe, nomeia, estabelece prioridades e decide sobre o que registrar, gerencia e adapta sua narrativa conduzida por emoções, crenças e valores, imprimindo no texto um caráter identitário. Prado, Cunha e Soligo (2008, p.140) ensinam que os memoriais explicitam a escrita, sob a não linearidade e desta forma são textos dirigidos por certezas, permeados de trilhas abertas e “becos sem saída, exigentes e generosos - que reclamam atenção, perseverança, construção e dialogo [...]” e, mais do que isso, o modo de organização e autocrítica.

Abrahão (2006), ao discorrer sobre o fato da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, remete a questão da identidade como a necessidade de não só ser professor, como a obrigação de sentir-se e ser professor. A autora cita Derouet (1988) para argumentar que a construção da identidade se efetiva ao longo da vida em diferentes fases: desde a sua formação, profissão, passando por toda a trajetória profissional, construída com base nas experiências e nas representações. Nessa metodologia, encontramos a potencialidade dos memoriais, na construção da identidade, por esta colocar em evidência a maneira como cada

sujeito mobiliza seu conhecimento, seus valores, seu modo de ser professor, dando uma forma diferente a sua identidade em um diálogo constante no espaço do seu trabalho docente.

As discussões sobre a utilização de memoriais como área de pesquisa e como instrumento da reconstrução da identidade vêm sendo tematizadas também por Souza (2008d), quando situa essa abordagem como uma prática de escrita de si, utilizada na atualidade como um meio de viabilizar a formação de professor colocando o adulto no centro do processo de formação. Com esses estudos e outros do grupo de Genebra, vinculados à educação permanente de adultos, instauram-se a fertilidade e a importância de estudos com as escritas de si, construídas a partir das experiências<sup>14</sup> reveladas nas memórias de formação.

Na verdade, considerar o memorial de formação como instrumento de construção da identidade é dar forma à própria história profissional, reconhecer nos percalços da profissão o que restou do seu eu, e, enquanto exerce o papel de receptor do saber, se descobre, principalmente por meio das definições que vão se afluando, assim como entende Dahlet (2008, p. 272) sobre esse gênero: se o memorial informa a “ [...] outrem tanto quanto a mim mesmo o que sou [...] ele informa também, ao longo de sua elaboração, quem sou eu”. Ao mesmo tempo em que descobrimos quem somos, podemos descobrir, sem dúvida, quantos “eus” tivemos, assim o exercício de escrever sobre a profissão é se reconhecer autenticando-se, identificando-se.

Os estudos realizados por Nogueira e Prado (2010, p. 195-196) com um grupo de professoras, no município de São Gabriel do Oeste, MS, possibilitaram aos pesquisadores uma reflexão sobre a prática docente e a identificação dos diferentes modos de ensinar a partir da escrita de narrativas pessoal e profissional ao longo da vida escolar e docente. Muitas das depoentes fizeram referência sobre a importância da escrita do memorial quando narram que os memoriais de formação são uma “reflexão sobre prática”, servem para “reconstruímos nossas ações e conhecimentos”, e, acima de tudo, servem ainda para progressão como pessoa nos “relacionamentos com outros e no profissional”, marcando assim o que Josso (2004) identificou em suas pesquisas, de que a história de vida quer pessoal ou profissional leva os profissionais a repensar sua prática e produzir conhecimento durante o processo formativo, culminando com a reconstrução da identidade.

---

<sup>14</sup>A ideia de experiência foi aqui pensada com base nas explicações de Souza (2008b, p. 94) quando fala que a construção da narrativa de si passa por aquilo que cada um experimentou no seu dia a dia, uma articulação consciente, afetiva, “marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias”. E pensada ainda, conforme Benjamim (1994), como fonte originária de narradores, cujas fontes foram construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, escritas de vivências daquilo que fez.

A literatura aqui estudada aponta que as pesquisas com memoriais de formação interpretam o sujeito diante de si mesmo e dos outros no exercício da sua profissão, sobretudo, que tais memoriais se mostram como fonte inexaurível, passíveis de vir à tona a (re)construção identitária, relacionada à forma como os saberes vão sendo reconstruídos na/e pela escrita. Por abranger mais uma alternativa de pesquisa, os memoriais de formação configuram-se na atualidade como uma metodologia para desvendar o sujeito que somos, que desejamos ser e dar sentido as nossas experiências para que possamos reconstruir nossas identidades.

A sociedade atual está exigindo a melhoria da qualidade de ensino e consequentemente os estudos têm recaído sobre os professores e a sua formação, focalizando temas que envolvem a identidade pessoal e profissional desses docentes. Autores como Ciampa (1987; 1990), Pimenta (1999), Erikson (1976), Hall (2001; 2006), Brzezinski (2002), entre outros, assinalam essa perspectiva como um referencial que apresenta alternativas para compreendermos alguns fenômenos relacionados especialmente à relação entre sujeito e objeto, profissionalização e construção da identidade. O campo da identidade é vasto e tem sido objeto de estudo da Psicologia Educacional e Social, da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia, dada à importância que esse tema apresenta para a compreensão dos sujeitos e de seu posicionamento no mundo e no espaço onde atuam como profissionais da educação.

Para nos auxiliar nesse processo reflexivo sobre a identidade, valemo-nos de alguns autores que tratam da identidade e da condição de ser professor como construção, como um fenômeno que se constitui para além do biológico, ou seja, pela natureza social e histórica que possibilita a hominização. Trabalhar com o conceito de identidade não é tarefa fácil. Por causa da sua complexidade de conceitualização, o texto faz algumas considerações sobre o campo conceitual e, posteriormente, aborda os elementos constitutivos do ser professor, nos papéis que, historicamente, vem representando. Se formos refletir sobre quem somos em essência e sobre o que é identidade, dificilmente teremos tranquilidade e conhecimento para fornecer uma resposta completa, uma vez que, dependendo da abordagem escolhida, são raras as definições que encontramos.

A concepção de identidade pode ser entendida, segundo Ferreira (2001, p.371), como: “ [...] os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc.”. No entanto, se ampliarmos o escopo da compreensão, encontraremos aspectos sociais, históricos e subjetivos do ser humano que acrescentam um qualitativo diferenciado conforme o grupo em que se está inserido e o trabalho que exerce. Assim, a identidade da pessoa ultrapassa a simples carteira de identificação.

Gouveia (1993, p.100) busca nos fundamentos da psicanálise o entendimento do conceito de identidade considerando-a “ [...] como um processo em que se toma outro como modelo, implicando necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais”. Em um primeiro momento, a ideia subjacente refere-se à imagem das características individuais, muito comuns para evidenciar as propriedades exclusivas do ser, como fotografias, medidas corporais e físicas, estatura, cor de pele, entre outros aspectos. No entanto, outros elementos são considerados pela estudiosa como imprescindíveis na questão da construção da identidade como algo que relaciona o passado, o presente e se projeta no futuro.

A ideia dessa autora vem ao encontro do que trata Ciampa (1987), quando afirma que a representação que se faz da identidade é pouco para responder o que esta é, uma vez que deixa de lado os aspectos constitutivos de produção, bem como as implicações recíprocas desses dois aspectos. Necessitamos, assim, refletir sobre como o sujeito estabelece relações com o grupo, entre si e com o meio onde vive, conforme expressa:

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...] Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos - biológicos, psicológicos, sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...] (CIAMPA, 1987, p. 64-65).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a maneira como Ciampa conceitua a identidade não separa os aspectos biológicos dos sociais e culturais aos qual o sujeito está submetido. Ao nascermos adentramos ao mundo da cultura e dele nos apropriamos, iniciando o processo da nossa identificação.

Delgado (2006, p.71), concordando com Ciampa (1990) e Gouveia (1993), amplia o conceito de identidade ao afirmar que ela abrange sentimento e condições de pertencimento ligadas às experiências de vida comum que envolve tanto a alteridade como a igualdade. Ou seja, para esse autor “[...] as identidades são constituídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes”. Esse pertencimento está relacionado ao que os membros da família inculcem nas pessoas, a uma determinada representação de identidade, dada às características daquele grupo familiar, porque é sabido

que, além da natureza biológica, existe a natureza social e histórica do homem que produz sua humanização. Assim, na relação dialética, o sujeito busca fortalecimento no seu grupo familiar e profissional, nas suas crenças, agregando cultura e valores que vão além do biológico para traçar um perfil identitário, seja pessoal ou profissional.

Entende-se ainda que uma identidade profissional se constitua na significação social da profissão. Lembra Ciampa (1990) que a identidade vai sendo construída ao longo da vida, pela história que vive e pelos papéis que o indivíduo vai exercendo, assim ele vai adquirindo várias identidades em constantes transformações. Esse movimento, Ciampa denomina de metamorfose para indicar não apenas as mudanças que estão por acontecer, que se concretizam em cada momento de uma forma específica, dadas às condições históricas e sociais determinadas. A identidade é movimento e não deve ser vista apenas de modo científico e acadêmico, mas, sobretudo, como uma questão social e política. O nome do sujeito não é a identidade; é uma representação dela. O autor destaca que, para estudar o homem, é preciso considerar três categorias: atividade, consciência e identidade. Se há um fazer, uma atividade na qual emerge o poeta (personagem da sociedade), há o sujeito da ação que executa a obra, em geral a história. A língua, invenção anônima e coletiva, passa a ser, na obra, um discurso, uma invenção assinada que, ao ultrapassar o individual, espelha o espírito coletivo. Assim, diz o autor: “[...] personagens vão se constituindo umas às outras, no mesmo tempo que constituem um universo de significados que as constitui” (CIAMPA, 1990, p.154).

Esse mesmo estudioso explica que identidade é histórica, o que quer dizer que não há personagens fora de uma história, assim como não há história humana sem personagens. É a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. Ao comparecermos diante de alguém, nos representamos e nos apresentamos como representantes de nós mesmos. Com isso, estabelece-se uma intrincada rede de aspectos que permeia todas as relações, em que cada identidade reflete outra identidade.

Em todas essas conceituações não podemos deixar de pensar na dimensão histórica da identidade, uma vez que a profissão do professor, entendida de forma isolada e sem interação, tem sido percebida como intento metafísico que tem quebrado a continuidade e a unidade da formação docente. Nesse ponto é mais prudente o trabalho com o conceito de identidade conforme assinala Pollak (1992, p. 204), como um investimento ao longo do tempo, priorizando ações coletivas, com um “trabalho necessário para dar a cada membro do grupo o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência”. Esse autor considera a participação em grupo como o eixo central para compreender a sociedade e a unidade entre seus membros.

Participação e unificação de categorias que dão o caráter de pertencimento e de união. Portanto, a formação docente, nessa perspectiva, sobrepõe a individualidade das demais áreas de conhecimento, dada a sua maneira de desenvolver as ações voltadas para a coletividade, com vistas a um coletivo autônomo e em busca de saberes e valores próprios.

Quando Carrolo (1997, p. 51) aponta a relação da identidade profissional com a interação do sujeito, busca, no processo de inter-relação, os significados que a identidade realiza na interação do sujeito com o mundo e com o outro, tendo em vista que “ [...] os indivíduos agem e interagem de formas pessoais em relação ao processo de socialização, tendo estes resultados também específicos na história de vida de cada um”. Diante disso, podemos depreender que a identidade profissional não se limita apenas ao relacionamento e à maneira de agir do sujeito no contexto da profissão. Esta pressupõe uma disposição nos âmbitos pessoal e profissional, assim como interações com as situações da profissão como sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes que o levam a se identificar.

No decurso do movimento da história, o professor foi sofrendo um processo de desvalorização na sua singularidade e na sua universalidade e a profissão de professor foi sendo considerada, por alguns, como uma semiprofissão. Esse sentimento de certa maneira contribuiu para uma desmotivação profissional, impedindo que o professor aprimorasse sua atuação.

Libâneo (2004), quando discorre sobre a diferença de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, aponta a necessidade de se resgatar a profissionalidade do professor em busca da construção da identidade profissional como uma condição imprescindível para criar nos professores mais aspirações na profissão, mais credibilidade, autoestima, diferenciando-os dos profissionais de outras áreas do conhecimento dada à natureza dessa profissão. Essa necessidade apontada por Libâneo (2004) pode ser vista nas narrativas dos memoriais quando os professores relatam suas condições precárias de trabalho no interior das escolas, as dificuldades que enfrentam no dia a dia para frequentarem um curso de formação, associadas às pressões impostas pelos gestores das escolas. O amadorismo, como é tratada a profissionalização docente, tem desmotivado muitos professores. Por isso, “ [...] na última década da educação brasileira vem ocorrendo um paradoxo: a sociedade foi se tornando cada vez mais pedagógica, enquanto a quantidade e a qualidade foram diminuindo” (LIBÂNEO, 2005, p. 64), perspectiva essa que as pesquisas mais recentes têm se voltado para os estudos que propõem a profissionalização do docente.

Mello (2004) vai além, pois busca na prática docente, traços que identificam o “ser professor” como aquele que carrega não só o comprometimento político e social, mas aquele

que rompe com as mazelas da profissão e prioriza o investimento na própria profissão como uma questão de valor pessoal, pois o autoconhecimento não visa somente à restauração da identidade de ser professor, mas contribui para o reconhecimento de que os diversos universos deixam marcas pessoais ou traços identitários que constituem a historicidade do ser. Historicidade marcada pela incompletude, uma vez que o ser humano dificilmente chegará à totalidade de ser. Diante dessa consideração, a autora ressalta:

Os que trabalham em educação [...] podem desenhar-se neste espaço, traçando o seu perfil enquanto professores e, como conhecimento estético de si, chegar a uma performance singular de universos entrelaçados que construíram a sua existência nesta situação de vida. (MELLO, 2004, p.107).

Nessa busca da recuperação da imagem e constituição da identidade docente, vários movimentos e pesquisas surgiram. Temos em Nóvoa (1995) um exemplo, quando mostra que os estudos da profissão docente têm sido marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Ele se posiciona contra essa ideia e afirma que a maneira como cada professor ensina está diretamente ligada àquilo que o professor pensa, sente e vive, ou seja, ao que ele é como pessoa. De acordo com o autor, é impossível separar o eu professor do eu pessoa.

Em relação a separar o eu profissional do eu pessoal, recordamo-nos dos estudos de Bosi (2009) ao dizer que as nossas ideias não são originais. Elas foram inspiradas nas conversas que tivemos com os outros e, no decorrer do tempo, passam a ter uma história dentro da gente que nos acompanha por toda nossa vida, em tudo o que fazemos e acreditamos. Portanto, as concepções pessoais de cada professor estão imbricadas no seu eu profissional e, na maioria das vezes, influenciam nossa prática pedagógica em sala de aula, positiva ou negativamente.

Historicamente, os docentes vêm sendo impulsionados a adotarem as concepções de educação e as práticas pedagógicas ditadas pelas aceções de diferentes grupos sociais dominantes da sociedade que, geralmente, ditam normas, teorias, currículos, modos de avaliação, sem contar com a participação dos próprios professores. De tempos em tempos surgem teorias didáticas pedagógicas para que os professores fundamentem sua prática, teorias que ora são consideradas tradicionais, ora escolanovistas, ora progressistas, rogerianas, ora construtivistas, e assim por diante. Desta forma, vão representando os seus papéis, muitas vezes sem serem consultados sobre as atividades que terão que desenvolver profissionalmente nas escolas.

Nessa questão, como dizem Sacristán e Gomez (1998), os professores não são convidados a estudar em profundidade os conhecimentos aos quais são chamados a

reproduzir, nem as estratégias pedagógicas e seu significado. Essa prática tem produzido no meio dos professores um mal-estar em enunciadas crises, pois se sentem negados como sujeitos que têm uma história de vida e de experiências, que sonham, pensam e têm projetos. Diante desse fato, vão deixando de se reconhecer no que fazem e vão se tornando seres que apenas executam ações, muitas vezes destituídas de significados para si mesmos e também para aqueles com quem se relacionam.

Alerta Nóvoa (1997, p. 34) que a identidade “ [...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, mas não deixa de ser um lugar de construção do modo de ser e de estar na profissão. Como esclarece Veiga (2008), a identidade se constrói de acordo com o sentido que o professor confere ao seu trabalho, buscando o que quer e o que pode fazer como professor. Das três dimensões apontadas por Nóvoa (1997) na construção da identidade, desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, ficamos neste estudo com a dimensão profissional, por esta envolver os aspectos da profissionalização docente.

À medida que os desafios e as complexidades vão sendo colocados na profissão docente, outros significados vão sendo constituídos sobre a identidade. Dependendo do momento histórico e do contexto, algumas profissões desaparecem, outras surgem ou se transformam com constitutivos diferentes para dar sustentação a um novo contexto histórico.

De acordo com Pimenta (1999), a profissão docente se insere nesse contexto social, portanto, sob a ótica social, a identidade vai se consubstanciar no processo, no seu modo de se situar no mundo, por meio das relações com outros professores. Assim, a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.

A identidade profissional envolve a profissão do sujeito, que sendo professor envolve a pessoa do professor, pois quem ensina repensa a teoria que está utilizando, reinventa sua prática e autoavalia. A configuração profissional docente é apresentada por Nóvoa (1992) como algo que deve ser pensado na formação continuada, uma vez que é nessa formação que se assegurará a configuração da profissionalidade docente, instigando o nascimento de uma cultura profissional no meio dos professores e de uma cultura organizacional no interior das escolas. Essa imagem construída pelo pesquisador está em consenso com outros estudiosos da educação, que buscam a valorização do grupo e o estímulo ao aspecto crítico-reflexivo e a autoformação participativa. Nesse sentido de valoração das ações no grupo, o convite à participação e as afinidades entre os pares podem tornar-se altamente positivas na medida em que, havendo o domínio do poder ao autoritarismo e da exclusão, avançam os aspectos da experiência, do diálogo, da construção da identidade.

O desenho de uma profissionalização nessa linha de raciocínio foi discutido por Perrenoud (1999a), que acredita estar na formação de professores o componente da mudança e, conseqüentemente, o caminho para modificar a sociedade. Esse autor estuda a profissionalização docente de maneira interessante e faz uma relação entre profissionalização e desenvolvimento de competências profissionais. Segundo ele, ter competências profissionais está na maneira de realizar a ação, é ser capaz de detectar os obstáculos, propor estratégias e implementar aquelas que forem mais coerentes e apropriadas para um determinado momento histórico, respeitando os princípios legais e éticos durante o processo de formação profissional.

Competência é valorizar ações em grupo e contribuir com os outros profissionais, de forma que o desempenhado no coletivo possa ter significado. Assim, a profissionalização, é vista como além de uma simples especialização ou apropriação de saberes que se limitam às práticas, pois “sem essa capacidade de mobilização e de atualização dos saberes, não há competência, mas apenas conhecimentos” (PERRENOUD, 2001, p.139-141).

O aspecto da identidade que problematizamos aqui está ligado à constituição de uma profissão, no caso a de professor que, de acordo com Perrenoud (2002), é considerada nos países anglo-saxões como um ofício e passa pelo não reconhecimento da profissão docente dada à vinculação excessiva dos professores aos programas de formação e ao abusivo amparo do sistema de ensino, colocando a questão da identidade no cerne da discussão da profissionalização docente. Argumenta ele sobre a influência dessa visão anglo-saxão em relação à ideia de profissão. A identidade de um profissional da educação agencia a mobilização de inúmeros outros saberes além do conhecimento da matéria que se leciona.

Fagundes et al. (2005) reconhecem o conhecimento como um dado fundante da identidade docente, acrescida da ordem epistemológica. Concorde que o professor por excelência é o que lida com o conhecimento, todavia a identidade do professor não se exaure na tarefa de ensinar.

A literatura aponta o saber docente como um processo de profissionalização. Tardif (2007) considera o saber docente aquele proveniente de diferentes fontes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), dando ênfase às experiências como os fundamentos da competência profissional. Por meio da experiência individual e coletiva é que se firma o saber prático sobre a formação de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Busca na prática cotidiana dos professores, nos congressos e nas reuniões pedagógicas, o berço dos saberes experienciais. Esses espaços constituem o lócus onde os professores partilham seus

anseios e trocam experiências, propiciando reconhecimento por outros membros dos diferentes grupos produtores de saberes. Tanto para Perrenoud (2001) como para Tardif (2007), o processo de profissionalização docente oportuniza compartilhamento dos saberes da experiência, eleva o estado de competência e o professor ganha autonomia e reconhecimento do seu saber. O fato de o conhecimento ser produzido no processo da profissionalização é o que possibilita a construção da identidade profissional para além de uma perspectiva linear.

A profissionalização vem sofrendo ao longo dos anos uma chamada crise identitária<sup>15</sup> com as mudanças que vêm ocorrendo na educação oriunda das aceleradas transformações, exigindo um profissional com uma nova maneira de ser professor, competente para atuar como profissional com habilidades e competências diferentes daquelas até então adquiridas.

Nesse sentido, o professor estará revigorado para um outro saber e para um outro perfil, o de desenvolver competências. Tardif (2007, p.11) considera esses saberes como um estilo ou uma identidade do professor, edificada “[...] com a sua experiência de vida e a sua história profissional e com as suas relações com os alunos e outros agentes da escola”. Tais considerações elevam a profissionalização como um quesito essencial no processo de construção da identidade, não apenas como um meio de formação docente, mas, sobretudo, como um mediador cultural, haja vista o conjugado de predicados que está intrinsecamente entendido na questão da competência.

Reiterando as considerações de Veiga (2008) e Pimenta e Anastasiou (2002) de que a identidade docente é uma atividade cognoscente complexa é que entendemos ser preciso considerar que esta (identidade) se desenvolve no decorrer do tempo envolvendo movimento, criatividade, ação. Nesse sentido, podemos falar que desde a escolha da profissão, muito antes de entrar em uma sala de aula, ela reflete procedimentos, valores e atitudes profissionais que vão constituir os primeiros saberes docentes. Podemos afirmar que a identidade do professor é parte de uma profissão complexa e que vem ganhando cada vez importância estratégica na sociedade atual.

Ao assumir a noção de identidade como processos que resultam das interações que o sujeito faz, nos diversos meios culturais, podemos dizer que as identidades são construídas e (re)construídas, na prática pedagógica. De acordo com Hall (2006), podemos vislumbrar três concepções de identidade ao longo da história: o sujeito do iluminismo, o sujeito social e o sujeito pós-moderno.

---

<sup>15</sup>Para outras informações sobre crise identitária, estudamos Brzezinski (2002, p. 130), para entender que a “A crise da profissão docente como uma crise de identidade, de autonomia [...] tem a ver com a crescente tendência de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da atividade docente, o que deve motivar os movimentos combativos de docentes em prol da valorização da categoria”.

O modo de vida do sujeito e o avanço tecnológico colocam a identidade em conflito. Hall (2001) justifica esses contrapontos buscando na globalização, nas mediações (das imagens, das mídias, dos meios de comunicação) a razão para essa desarmonia e desalojamento da identidade. Segundo ele, as sociedades podem ser consideradas como a era da “modernidade tardia”, pois o que se vê é uma forte fragmentação e inexistência de um princípio básico diante do avanço da era moderna:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2001, p.75).

Em relação à sociedade, denomina-se “modernidade tardia” porque são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2001, p.17). A identidade é, portanto, permeada por desordens geradas pela modernidade considerada avassaladora. Nesse panorama, podemos falar da mobilização do aparecimento de outras instâncias (opção sexual, gênero, etnias, entre outras) que mobilizam a sociedade e provocam rupturas nas identidades que, conseqüentemente, passam a ser constituídas por meio de vários referenciais. Todo esse contexto faz-nos pensar na ideia da imutabilidade da identidade, ou de uma identidade única, atentando para uma ampliação conceitual e na construção de novas posições de sujeito. Estamos nos referindo ao sujeito que interage entre o eu do sujeito com a sociedade, estabelecendo uma unificação entre o indivíduo e o seu mundo cultural.

Destacamos o sujeito pós-moderno por ser considerado um ser inacabado, conforme preconiza Hall (2006, p.12-13), constituído por identidades abertas e contraditórias, um sujeito que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um” eu “coerente”. Defendemos a identidade profissional por crer que ela é construída no processo, no contexto social, por meio de frequentes interações que o sujeito realiza, ao longo de sua vida em um determinado meio sociocultural no qual se insere.

## 2.5 A FORMAÇÃO, OS SABERES E OS MEMORIAIS

Os debates acerca da formação de professores a partir do seu contexto de trabalho tem sido uma constante nas pesquisas, principalmente na formação de professor fundamentado em uma proposta prático-reflexiva que ultrapasse o modelo de formação baseado na racionalidade

técnica. Nesse sentido, uma questão que parece preocupante na formação são com as estratégias de ensino adotado pelos professores, ações que não raras vezes, aparecem sem nenhuma relação com a prática do professor. Sustentado na premissa de que existe um conhecimento para o ensino, os estudiosos mobilizaram-se na investigação os diferentes saberes, com a intenção de melhorar a formação de professores, de maneira que ultrapasse aquela formação em que se presencia a reprodução de um modelo de ensino e aprendizagem que enfatiza a técnica.

Nesses debates está presentes a questão do planejamento dos professores, no cumprimento do livro didático, no rol dos exercícios estruturais marcando um ensino sem reflexão, dada a sua relação mais centrada na quantidade no que na qualidade. A literatura tem apontado para um ensino que valoriza mais os conteúdos programáticos, num estágio muito elementar de concretude da práxis desejada. Percebe-se no cotidiano das escolas atividades muito mais centradas na função que o professor deve desempenhar na escola do que em ações de estimular a perspectiva crítico-reflexivo nos alunos.

Reconhece-se que a trajetória de formação tem apontado para uma formação que forneça aos professores os meios para que ele possa conquistar um pensamento mais autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1991, p.25).

A formação de professor está vinculada também à questão da aprendizagem. A literatura sobre a aprendizagem tem mostrado mudanças significativas na concepção desse termo. O que antes era visto como sinônimo de memorização, hoje o sentido de aprendizagem está relacionado com o rever a própria experiência, adaptar-se às mudanças, descobrir significados, modificar atitudes. Esse sentido mais humano preconizado à aprendizagem tem provocado mudanças sociais e defendida por alguns estudiosos como a sociedade da “informação” (CASTELLS, 1999) e como sociedade da “aprendizagem” (POZO, 2002). De certo modo, a formação de professor tem que estar acompanhando essas transitoriedades, pois é ela que trabalha com o conhecimento e a cultura do professor.

A formação de professor sobre essa ótica de se criar, construir, elaborar, está vinculada à perspectiva crítico-reflexiva muito bem-enfatizada por Nóvoa (1997, p. 25) quando alerta para o desenvolvimento pessoal no processo de formação de professor, pois “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e

os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Veja que a literatura acerca da formação de professores, tem se apresentado bastante vasta. No entanto as pesquisas e estudos ainda mostram que há carência de dados para concretude do fortalecimento da formação dada as implicações que ainda se encontra no ensino voltado para a racionalidade técnica, em que o professor torna-se segundo Giroux (1988, p.23) “apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, [...] o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino”. De acordo com este autor as instituições de ensino ainda carregam o estigma histórico de treinamento e as escolas publicas não tem conseguido romper, com a racionalidade tecnocrática que dissocia-se a teoria da prática.

Diante disso que a idéia Giroux (1988) ganha sentido e pode-se perceber hoje um ensino ainda desvinculado da teoria e da prática, a carência de uma integração entre os saberes docentes, o que vai motivar uma prática pedagógica não crítica, não transformadora e conseqüentemente, um ensino mais reprodutor. Por isso que as pesquisas sobre a formação docente, as práticas já estão enfatizando novas perspectivas em oposição à racionalidade técnica, que é a ênfase à questão dos saberes docente, que surge um novo referencial para a formação de professores. Essa outra maneira de olhar o professor está vinculada ao reconhecimento profissional, cuja finalidade é criticar aquilo que é restrito e estimular ações orientada para o bem estar individual e social, associada a ações determinadas pelas relações humanas em sala de aula.

Essa nova perspectiva no contexto das pesquisas sobre a prática com ênfase nos saberes já foram anunciando por Pimenta (2005) quando explica que o saber docente não deve ser pensada apenas por meio da prática, mas por meio das teorias. Essa pesquisadora busca na resignificação os valores para dotar os sujeitos de variados conhecimentos para que os professores compreendam os diversos contextos por eles vivenciados:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por ele ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

Lellis (2001, p.53-54) ao discorrer acerca da formação também traz para o interior dos debates a falta de articulação entre teoria e prática, entre as questões da formação pedagógica, entre conteúdos e métodos como um dos embates a serem vencidos no cotidiano das escolas. Considera um ganho para educação os estudos que relataram a ruptura de conceitos que valorizava apenas a transmissão dos conteúdos pela escola e posiciona-se favor dos estudos de pesquisadores estrangeiros, uma vez que esses estudiosos:

[...] ajudaram a pensar a constituição dos saberes dos professores [...] centrada no saber elaborado ao refletirem sobre os limites da formação prévia e, nela, dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente; ao afirmarem a centralidade da instituição escolar enquanto *locus* de formação do magistério; ao revelarem a força da experiência escolar passada enquanto aluno no desenvolvimento da prática pedagógica [...].”

Os estudos desse pesquisador estão centrados mais ao distanciamento de um saber elaborado e mais próximo da análise da questão epistemológica e pedagógica, pois as pesquisas acerca da formação de professores na década de 1990 constituíram um marco significativo para uma mudança de enfoque pedagógico na direção desse distanciamento com relação a uma pedagogia centrada no saber escolar.

Ao avançar um pouco mais acerca da formação de professor, saberes e memoriais recorreremos à literatura para registrar a fertilidades dos memoriais enquanto instrumento de pesquisa de formação. Nos estudos e pesquisas em educação além de Souza( 2008) encontramos Nóvoa (1997) que reconhecesse que para a formação, o ideal é recolocar os professores no centro dos debates educativos. Assim como este pesquisador, considera-se também que a escrita das narrativas presentes no memorial de formação propicia que na ação de escrever acerca de sua prática faz o professor pensar nas suas experiências que perpassam suas trajetórias de formação, “ressignificando conhecimentos e aprendizagens experiências” (SOUZA, 2008, p. 130).

O memorial tem constituído uma maneira de o sujeito falar si, de registrar suas experiências, memórias e reflexões o que vai consentir o professor a pensar nos porquês das suas atitudes potencializando a transformação dos sujeitos, visto que entrelaçam processos de autoria e de construção identitários. Corroborando com estas proposições, pode-se dizer que as narrativas oriundas dos memoriais que ora analisamos convidaram o sujeito a se (re) colocarem e refletir acerca de suas experiências formadoras. Dessa maneira os memoriais apresentam estreita relação com as questões dos saberes docentes uma vez que, a escrita

reflexiva possibilita ao sujeito edificar um conhecimento sobre si mesmo e sobre o que lhe acontece. Tais fertilidades previstas nos memoriais, no campo reflexivo, fazem com que o memorial de formação sejam cada vez mais utilizado enquanto ferramenta e instrumento em cursos formativos, que transita pelo viés do “professor reflexivo”, da “atitude de reflexão” (NÓVOA,1992).

As narrativas de formação são capazes de mostrar um modelo de ensino centrado nas questões técnicas cuja avaliação consiste em medir capacidades, à medida que essas narrativas narram um ensino de disciplinas que exigiam do sujeito respostas memorizadas em busca de classificação dos alunos e não de uma aprendizagem social. À medida que mostra uma narrativa com atitudes distantes da relação professor aluno, de profissionais que se reduzem a meros transmissores de conhecimentos, também servem para analisar um determinado contexto social e de formação. Toda essa maneira de olhar a formação por meio da escrita de si abona para conhecer a questão do ensino quando crítico ou não e de perceber sobre a transformação dos saberes.

Dada todo esse caráter de potencialidade dos memoriais torna necessário nos tempos atuais preocupar-se com cursos de formação de professores que proporcionem aos alunos cada vez mais cedo, contato autêntico com circunstâncias de ensino e que possibilitam buscarem no lócus de ensino o privilegio pelo trabalho coletivo em buscas de respostas diferentes para situações de dúvida e indefinições. Para isso torna relevante um ensino que busque nas ações a valorização da prática refletida de maneira que os professores tornem capazes de entender os diferentes contextos em que desenvolvem suas atividade docente. A escrita de memoriais autorizar, também, aos professore em formação uma tomada de consciência o que vai comprovar a “apropriação dos saberes docentes em articulação com fazer cotidiano do/no trabalho pedagógico (SOUZA, 2008, p.128). Assim, certo é que as narrativas são disparadores para o conhecimento de um modo de ver a formação por meio das transformações didáticas, pedagógicas e epistemológicas.

Pode-se buscar outros estudiosos que se dedicam a temática da formação, dos saberes e dos memoriais como Tardif (2002,2007), Shulman (1986), Pimenta e Ghedin (2005), Gauthier(1998), Schön, (1995). Os saberes docentes, a inovação das experiências assumem significações singulares nos estudos de cada um desses estudiosos embora todos permitem o estabelecimento de relações importantes entre os diferentes saberes, o que propicia maior conhecimento de competências e valores, além de abonar maior autonomia para repensar os hábitos e atitudes de maneira mais reflexiva, com grande convicção, na prática de seu ofício.

No campo da formação de professores, o relato de uma história de vida tem como proposta elucidar as decisões que tomamos diante dos desafios da nossa vida. Consiste, portanto, em clarear como nos tornamos o que somos e entender melhor como aprendemos sobre tudo que sabemos. Só assim podemos atribuir sentidos as nossas experiências. Nesse sentido, o trabalho que ora apresentamos tem como objetivo apresentar os memoriais de formação como um instrumento que proporciona ao professor a reconstrução das suas trajetórias pessoal e profissional, levando-os a refletirem sobre seus conhecimentos e saberes.

Em Tardif (2002, p. 10), inicialmente encontramos um conceito referente ao saber do professor apresentados por ele por meio de seis emergentes: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência do trabalho como fundamento do saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, saberes e formação de professores. A partir daí define o saber do professor como “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Um saber que aglutina não só os conhecimentos, como as competências, as habilidades, as atitudes aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Com a ampliação dos seus estudos reduz a quatro saberes docentes: os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes experienciais cujos saberes foram os que cercearam a prática docente. O saber experiencial na perspectiva de Tardif (2002) diferencia desse bloco por apresentar características próprias relacionadas ao prático, ao interativo, ao heterogêneo, ao complexo, cuja função determina a questão da identidade, da evoluído, do dinâmico e social.

Os saberes dos professores, conforme explica Gauthier (1998) ao contrário de outras profissões, não são recebidos pelos professores na mesma proporção, enquanto para uns o ensino provoca rápidas reflexões para outros há um tardiamento do pensar sobre si mesmo. Com base nessa premissa, esse autor considera que a formação profissional, a formação continuada, a formação inicial constituem sendo um lócus importante para avançar no repertório dos conhecimentos para que o professor afaste os obstáculos de um ofício sem saberes. Explica o autor, que a educação ainda sofre de resquícios da antiguidade e ainda se convive com idéias preconcebidas que contribuem para a transmissão de conhecimentos, bastando seguir programas de livros didáticos.

Um segundo ponto apontado por Gauthier (1998) como um obstáculo acerca dos saberes, está ligado diretamente nos centros acadêmicos, nas universidades na forma como são produzidos os conhecimentos. Esses são vistos desconsiderando as condições concretas do exercício da docência. Longe da sala de aula o professor não terá possibilidade de conhecer as

dificuldades que interferem no processo de ensino que exigem do professor tomadas de decisão. O que há são saberes camuflados por não dirigirem-se ao ensino real. Diante disso, esse estudioso alerta para a questão da desprofissionalização da atividade docente e coloca como desafio da profissão o afastamento dos saberes sem ofício.

Gauthier (1998) admitiu que a literatura e os estudos já realizados acerca dos saberes docentes revelam a importância dos conhecimentos próprios ao ensino e idealiza a educação como a mobilização de vários saberes que formados ao longo da vida certamente gera transformação. Partilha do acúmulo dos saberes por meio da existência de um repertório de conhecimentos com vistas à ressignificação do professor, e este por sua vez passa a ser considerado como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331)

Entende-se que os saberes vinculam-se conhecimentos, por isso pode-se pensar que ao longo da vida o sujeito está construindo e refletindo acerca de suas ações no agir diário, e cumulativamente vai agregando outros conhecimentos de maneira a fortalecer sua dimensão profissional. O professor adquire um corpo de conhecimento por meio de ações em diferentes instâncias sociais, ou são adquiridos no seu próprio locus de ação. Para que o professor não se restrinja ao conhecimento técnico, torna-se necessário melhores organismos de trabalho, autonomia para que ele possa optar e afastar dos planejamentos prontos, das respostas prontas.

Os estudos de Tardif (2002) explicitam que os saberes precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Considera que a relação que os docentes possuem com os saberes não se limita ao caráter da transmissão de conhecimentos mas é na prática docente que o professor tem a condição de conhecer e integrar diferentes saberes e que manter diferentes relações entre eles. Define o saber docente como um “[...]saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Considerando essa definição do autor pode-se pensar que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, envolve situações de experiências e por isso carregam as marcas do ser humano.

Assim os saberes da formação profissional são considerados por Tardif (2007) como um conjunto de conhecimento que envolve os saberes disciplinares e os saberes curriculares

dos professores, os quais são cerceados pela prática docente. Essas articulações fazem dos professores um grupo social e profissional mobilizadores de saberes, condição essencial para compreender acerca da prática. Aglutinando a esses saberes o estudioso enfatiza aqueles desenvolvidos pelos professores no âmbito de sua atuação profissional, na prática cotidiana e denomina-o de saberes experienciais. O estudo que ora desenvolveu-se possibilitou investigar quais saberes foram importantes na prática docente a partir das narrativas dos professores formadores.

Recorreu-se a Shulman (1986) outro estudioso que tem contribuído para o fortalecimento das pesquisas sobre os saberes docentes para fundamentar o estudo. Este debruçou-se em analisar as questões dos programas de formação nas reformas educacionais que se preocupava com o ensino voltado para as habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino. Para o autor o conhecimento no ensino voltado para o conteúdo não pode ser a única fonte para o reconhecimento dos saberes dos professores. Opta por uma pesquisa que envolve além do conteúdo propriamente definido o conhecimento da matéria ensinada pelos professores, as fontes dos conhecimentos dos professores o que levam a mobilizar outros saberes. Volta-se para a perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações no cotidiano dos professores, professores com uma história de vida pessoal e profissional, produtores de saberes no exercício de sua prática.

As pesquisas desse estudioso<sup>16</sup> têm contribuído para a dinâmica dos saberes para repensar outras propostas e reformas de ensino. Propício os ensinamentos de Shulman (1986) a medida que não descarta a necessidade do saber no conhecimento do professor acerca do conteúdo da disciplina, mas avança para a ação do professor frente aos impasses criados em

---

<sup>16</sup>Segundo Shulman (1986, p. 9, tradução nossa), o professor [...] needs not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral.

[...] precisa entender não somente que algo é assim, mas também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada. Além disso, nós esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que um outro qualquer possa ser periférico.

sala de aula no sentido de flexibilizar e propor alternativas dos conceitos trabalhados. O papel do professor está ligado a metodologia que adota e o modo como formular e representar os conceitos da disciplina, de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, o que não descarta dos meios que o professor tem a sua disposição para ilustrar sua aula (ilustrações, exemplos, demonstrações). Trata de se apropriar do conhecimento do conteúdo pedagógico mas também do conhecimento de como a aprendizagem se concretiza. Este estudioso aposta em um professor com capacidade nos conteúdos a serem ensinados, na capacidade que tem o professor de transformar esses conteúdos em formas que sejam dinâmicas e possíveis de adaptação ao contexto do aluno.

Outros saberes são apontados pela literatura que podem ser acrescentados neste panorama. A dinamicidade da sociedade mostra o aparecimento de novas demandas para as quais a escola é chamada a participar. As pesquisas atuais alertam para o papel do professor de que não há mais possibilidade de pensar em um profissional de apenas transmissor de conhecimentos. Com a participação da família nas ações da escola exigiu-se profissionais com outras habilidades. O advento da televisão e o era da informática são desafios colocados aos professores o que vai carecer de outros saberes para a profissão de professor. Schön (1995), ao definir o conhecimento do professor relacionando-os aos saberes menciona alguns modelos que, de certa forma, contemplam essa preocupação da literatura. Considera o saber-na-ação, refletir-na-ação e refletir-na-prática. Esses estudos distinguem o que Schön chama de “epistemologia da prática”, o que vai diferenciar conhecimento teórico, do formal e do conhecimento prático.

Esse pesquisador considera que esses saberes vinculados na ação possibilitam o professor adotar o trabalho coletivo, instigar respostas a situações complexas, pois conta com conhecimentos elaborados na ação pedagógica. A primeira vista, pode parecer estranho ao professor pensar em uma ação que auxilia o aluno a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. A proposta de Schön está centrada em formar um sujeito que valorizaria o saber escolar e reflita sobre sua experiência para compreender o ensino. Esse enfoque no saber escolar é o que torna o diferencial para o estudo dos saberes dos professores que, de acordo com ele, proporciona um conhecimento específico adquirido por meio do contato com a prática.

O saber escolar está intimamente relacionado ao conhecimento que os professores pensam que dominam, ou são supostos a possuir e precisam transmitir aos alunos. É um saber considerado como certo significando uma crença dos professores de que as respostas dadas são as mais exatas. Um saber que ao longo do tempo constitui em uma porção de peças

isoladas, que quando acionadas podem ser combinadas, reelaboradas de forma que o conhecimento vai sempre avançando. Esse avanço de saber de níveis mais elementares para os mais adiantados pode ser considerado como um movimento do conhecimento categorial. (SCHON, 1997). Quem seria adepto a um tipo de saber escolar desta natureza? Se o saber escolar fosse uma prática como descreve o estudioso, certamente que estaríamos ao lado de uma pedagogia que não esteja baseada no saber escolar. Esse tipo de saber escolar descrito por Schön (1995, p. 82) está relacionado ao que se denomina de conhecimento tácito. Para explicar essa idéia o autor recorre ao filósofo Michael Polanyi para informar a ligação com a reflexão-na-ação. Um conhecimento tácito é:

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, [...] ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números. [...].

A literatura expõe o conhecimento tácito como um tipo de saber que chama atenção do professor para a atenção e a curiosidade, no sentido de o professor ser semelhante a um detetive, o de descobridor das razões que fazem o aluno a pensar como pensa e dizer o que diz. Estamos diante de um ensino que exige a atenção dobrada por parte do professor, pois o olhar deve ser o de individualizar, prestar atenção e cada aluno. A repercussão das pesquisas de Schön (1995) trouxe para o bojo da formação o diálogo com a reflexão como imprescindível para a questão da formação do professor.

No plano internacional, pode mencionar as pesquisas de Zeichner (1993a, p.20) que advoga em defesa dos estudos de formação com vistas no exercício do professor que atua em sala de aula, ou na escola, ou seja, imediata à realidade do professor. Chama atenção para os estereótipos como: o silêncio da sala é o que traduz o ensino em se tratando de professor reflexivo. A reflexão trata de um meio para atingir a transformação, “[...] dizer que a agitação da sala de aula leva a que os professores não possam ser reflexivos é, na minha opinião, distorcer o verdadeiro significado da prática reflexiva”. Segundo ele uma prática reflexiva depõe a favor valores sociais e éticos presentes na prática educativa. Debruça sobre uma escola e um professor que reflete sobre o saber que produzem, nos processos sociais mais amplos, contribuindo assim com a melhoria do ensino. Abre caminhos para estudos vinculados na mediação da ação, na qual se usa dos diferentes conhecimentos para nortear a prática. A reflexão como um conhecimento de reconstrução aprendizagem e transformação da prática.

Zeichner (1993a, p.25) constrói suas teorias sobre as práticas quando as ações são construídas em espaços sociais mais amplos, o que avançam para contribuir para a melhoria do ensino. Em contrapartida o autor alerta para as aventuras de uma ação fora do contexto. De acordo com o estudioso “as reflexões dos professores visam, em parte, à eliminação das condições sociais que distorcem a autocompreensão dos professores e minam a realização do seu trabalho”.

Essas considerações posicionam-se a favor de pensar em cursos de formação de professores que admitem que quanto mais cedo o aluno esteja em contato com a escola, mais cedo esse aluno estará perto da prática favorecendo pensarem sua prática a partir de dimensões sociais e políticas. Quando Zeichner (2008b) utiliza o conceito de pesquisa-ação ela está certa que os professores no seu locus de trabalho muito cedo compreenderá que suas teorias práticas de docência são norteadas pelas suas ações. Os estudos que ora desenvolvemos considera as narrativas dos professores em formação, uma forma de refletir sobre os conhecimentos e os saberes a medida que consideramos que o sujeito ao discorrer sobre sua prática ele faz por meio da reconstrução das suas trajetórias pessoal e profissional. Sob essa perspectiva, o aporte das (auto) biografias possibilita a reflexão e ressignificação das práticas docentes.

A reflexão é uma travessia fundamental para a história de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais. A reflexibilidade crítica como auto-análise que repercute na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido. E, na formação de professores, esse ressignificar assume caráter emancipatório, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, um caráter instituinte de formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas. (BRAGANÇA, 2008, p. 76).

Um conjunto de outros autores se coloca a apreciação do conceito de saber fundamentando as propostas sobre a formação. A literatura identifica nas produções científicas diferentes terminologias para a questão da reflexão: reflexão sobre a formação de professores, profissional reflexivo, professor reflexivo (PIMENTA E GHEDIN, 2005), enquanto processo de formação dos professores. Os estudos dessas estudiosas compreende que o professor é um sujeito da prática, o que torna inviável pensar que o profissional que se dedica a ação de ensinar não pode abrir mão da reflexão, enquanto sujeito que pensa na sua própria prática, portanto faz constantemente uma tomada de consciência de si mesmo. Dessa maneira um ensino que visa a prática reflexiva estabelece valorização dos processos de

produção de saber docente a partir da prática , o que deduz um constante pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e pensar se no próprio momento que se está agindo. Assim ao registrar as experiências da ação o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

As pesquisas que foram desenvolvidas com os memoriais, às histórias de vida, as biografias que utilizaram as narrativas de formação como metodologia de investigação, percebeu-se um grande avanço das pesquisas com esse tema tendo como foco as práticas. (FERRAROTTI, 2010). As narrativas analisadas pelo estudioso são relatos que tratam da prática, narrativas mediadas pelo contexto social, portanto carregadas de nuances de práticas educativas/pedagógicas que envolvem a profissão de professor. Essa mediação é teorizada por Josso (2010) como um saber que está diretamente relacionada com a competência reflexiva colocada em jogo em cada etapa do ensino. Uma atividade pode ser exercida pelo formador com a finalidade de provocar mudanças ambiciosas para o sujeito em formação e que seja almejada por esse sujeito.

Ao mencionar acerca das pesquisas que utilizam os memoriais, as histórias de vida, as biografias, como uma abordagem que possibilita aprofundar os conhecimentos sobre a formação, tomamos como indicador a data de 1988 , período da publicação da primeira edição do livro de Nóvoa e Finger “O método (auto) biográfico e a formação”. Este livro trata de uma obra que reúne vários capítulos de diferentes autores, que segundo Passegi&Souza(2010) simboliza a união das pesquisas de diferentes instancias. Entre os pesquisadores que participam dessa obra, muitos deles são de diversas nacionalidades como: Ferrarotti, Josso, Dominicé e Pineau, e de diferentes instituições de ensino, que juntos vão constituir elos entre dois espaços: o da francofonia e o da lusofonia dedicando-se aos mesmos e desafios da formação de professor.

Dada a potencialidade da obra, o livro foi reeditado com a finalidade de alicerçar os fundamentos das pesquisas que se dedicam a formação de professores, orientar outros estudiosos via o método auto(biográfico). Os capítulos contidos nessa obra retratam tanto o viés da formação quanto da (auto)biografia, biografia, as histórias de vida, autoformação em diferentes contextos. Nóvoa e Finger (2010, p. 23) reconhecem que no domínio das ciências da educação o método biográfico “[...] não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos [...] mas entenderam a importância do método biográfico” como não só um “[...] instrumento de investigação, mas também, sobretudo, um instrumento de formação”.

Em contrapartida as propostas de Nóvoa e Finger (2010) outros estudos<sup>17</sup> foram desenvolvidos sobre as histórias de vida ligadas às pesquisas de memória, memoriais, em sua maioria, concentradas nas contribuições produzidas pelos grupos de pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação do País mormente os grupos: (GRUPODOCI) coordenado por Maria Helena Barreto Abrahão, (GEPEC) coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado,(GRAFHO) coordenado por Eliseu Clementino de Souza ,(GRIFARS) coordenado por Maria da Conceição Passeggi, entre tantos outros. A expansão dessas pesquisas está presente em todas as áreas, sobretudo na pesquisa educacional conforme atesta a produção docente e discente dos diferentes programas de pós-graduação e conforme atesta a crescente demanda dos grupos de estudos em diferentes localidades do país. Essa expansão possibilitou a criação e a materialização de uma rede de pesquisas possibilitando parcerias e diálogos entre os pesquisadores nacionais e internacionais.

Nesse diálogo sobre as histórias de vida, memorial de formação ainda podemos trazer para compartilhar outras experiências de pesquisa , estudiosos como Souza (2008), Bragança (2008) Josso (1999) que também contribuem para ajudar a entender essa abordagem da formação. Josso (1999), por exemplo, considera as histórias de vida como um projeto de conhecimento, cuja finalidade é tenta abranger a totalidade da vida em seus diferentes registros, diferente da história de vida produzida pelo relato limitado dedicado a um projeto específico. De acordo com a estudiosa o mais importante é produzir conhecimento distinto daqueles produzidos pelo método autobiográfico,ou seja, produzir conhecimento acerca da formação como projeto de conhecimento global do sujeito.

Essa visão apontada por Josso (1999) trata de outro modo de ver a questão do trabalho docente e a pessoa do professor. As pesquisas que utilizam as histórias de vida como instrumento de trabalho vieram para dar um “retorno do sujeito”, e subsidiar os processos históricos relativos à educação. Souza (2008b, p. 95) comunga com essa perspectiva quando depõe a favor desse crescimento de pesquisa argumentando que as experiências educativas e educacionais dos sujeitos não só potencializa mas faz “[...] entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos a educação em seus diferentes tempos”.

---

<sup>17</sup> Parte desse estudo, em versão preliminar, fez parte de um artigo escrito por TENO, N. A. C.(UFMS/UEMS/FUNDECT)e MELLO,L.S.(UFMS/PPGDu) sob o título “Práticas culturais da leitura e formação de professor nos memoriais de formação” e submetido a Revista Profissão Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).Minas Gerais.O texto foi submetido a reformulações.

A literatura estudada aponta outras epistemologias acerca das pesquisas além das já colocadas. Bragança (2008, p.71) quando explicita sobre a diversidade metodológica das histórias de vida toma como referência a categorização de Nóvoa (2007) e mostra a ênfase dada para a dimensão nos objetivos emancipatórios centrados na investigação-formação dando destaque para as preferências em trabalhos centrados na profissão, prática e pessoa do professor. Segundo ele essa prioridade de estudos indica as temáticas mais estudadas: "o desenvolvimento profissional, a construção dos saberes docentes e o estudo de trajetórias de vida". (p.71)

Vimos assim, o aporte das histórias de vida, os autobiográficos, os memoriais movimentando diferentes investigações e práticas sobre os professores. Quando o sujeito narra sua trajetória de vida e formação ele elenca uma gama de acontecimentos oriundos das diferentes etapas de sua vida, cujos fatos foram construídos a partir das dúvidas, dos conflitos das tensões vivenciadas dentro e fora do espaço escola. Uma pesquisa que se utiliza os memoriais como instrumento de estudo possibilita redescobrir saberes que buscam conhecer a identidade do educador, pois as narrativas dos memoriais não constituem apenas de relatos individual, eles carregam outros significados situados no "[...] contexto histórico: sócio político econômico e cultural". ABRAHÃO, (2008, p.173).

Enfim, conhecer as trajetórias pessoais e profissionais em um processo reflexivo é compreender as escolhas feitas pelo sujeito no cotidiano de formação, conhecer as ações coletivas de um saber/fazer docente. Por meio desta pesquisa, buscou-se estabelecer uma conexão entre os diferentes tipos de saberes num percurso dialógico com os fazeres da prática.

## 2.6 MEMORIAIS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Muitos são as metodologias e as técnicas de análises que podemos utilizar em pesquisas qualitativas e, entre eles, destacamos os memoriais como um método propício para investigar os percursos pessoais e profissionais de docentes da educação profissional, investigando o que acontece com o sujeito no meio social, assim como estudar as relações sociais, as situações e os acontecimentos do presente relacionados com os do passado. Essa abordagem de pesquisa constitui um recurso de investigação científica muito utilizado nas ciências humanas, principalmente na sociologia, psicologia e história. Na contemporaneidade, encontra-se uma opção acentuada pela utilização da abordagem das histórias de vida na área da educação, contribuindo para a compreensão do ser docente, sua identidade, as práticas de ensino, os currículos como uma maneira de revigorar a pesquisa de formação profissional.

O avanço dessa metodologia de pesquisa qualitativa, sob a denominação de narrativas de histórias de vida, tem sido marcado pelos estudos de teóricos como Gouveia (1976), Gatti (1996; 2004); André (2003; 2006), Catani et al. (1997; 1998), Catani (apud SOUZA, 2011), entre outros, que têm mostrado que essa abordagem favorece a construção do conhecimento e proporciona condição de o estudioso buscar explicações históricas, sociológicas, científicas, referentes à epistemologia na área da Educação. A pesquisa qualitativa tem se mostrado ainda útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade.

Os estudos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, a reflexão, do pensar sobre, pois, ao se propor a falar ou escrever sobre sua experiência profissional ou individual, o indivíduo recorre a uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Assim, as abordagens qualitativa e quantitativa divergem dependendo do tipo de pesquisa e da construção teórica escolhida pelo pesquisador, refletindo em diferentes epistemologias. Entretanto, não podemos esquecer que as pesquisas quantitativas e qualitativas, apesar de suas especificidades, não se excluem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Burnier et al. (2007), referindo-se à literatura internacional e aos autores e suas pesquisas que já tornaram referência para muitos programas de graduação e pós-graduação, apontam aqueles que têm se dedicado a esse tipo de produção intelectual. Assim esclarecem que:

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (1992), Pierre Dominicé (1990), Franco Ferrarotti (1988), entre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. (BURNIER et al., 2007, p. 344).

Esses teóricos desenvolvem trabalhos sobre histórias de vida e formação cuja temática abordada varia entre os períodos escolares de vida dos professores, a autobiografia, os significados da docência, o ser professor reflexivo, paradigmas da educação, processos de formação, identidade, entre outros.

Essa manifestação pela metodologia histórias de vida, no panorama da formação de professores, apesar de o seu reconhecimento ser uma prática bastante profícua, segundo Nunes e Cunha (2005), só ocorreu a partir de 1990 com o surgimento de trabalhos que tematizavam sobre o ofício do professor, os saberes docentes, certos de que trabalhos dessa

natureza geravam qualidade e valor. Assim como é consenso de outros pesquisadores que o crescimento das pesquisas que tratam dessas temáticas não só trouxeram um crescimento para as pesquisas qualitativas como possibilitaram rever conceitos internalizados, entender a docência a partir do conhecimento adquirido e reconhecer que o eu profissional (ser professor) é indissociável do eu pessoal.

Nessa perspectiva é que o conhecimento de si e da construção da identidade ganha destaque, e, segundo Nóvoa (1995, p. 20), “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, e para isso requer tempo, exige um outro olhar para a prática pedagógica, um repensar sobre o que faz na profissão e como faz. O sujeito (professor) torna o centro de interesse e o modo como cada um ensina está diretamente ligado à pessoa quando desempenha sua função de ensino.

Na abordagem das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa, muito bem explica Josso (2004) sobre a importância de trabalhar as histórias de vida como projeto de conhecimento e formação, uma vez que essa abordagem abrange conhecer a totalidade da vida, caminhando por categorias temáticas específicas na história de vida do sujeito.

Examinado os tipos de estudos sobre os estudos com histórias de vida de professores, essa estudiosa faz um inventário exaustivo do conjunto de produções realizadas por ela e outros pesquisadores. Se por um lado há relatos das opções metodológicas de pesquisas, por outro, se observa o esforço coletivo do grupo de estudiosos, que, para dar peso na reflexão metodológica e epistemológica, apresentam um conjunto de artigos, capítulos, que já foram publicados até então.

Na impossibilidade de trazer aqui toda produção científica da literatura internacional, destacamos os trabalhos de alguns pesquisadores que exprimem a intenção do objeto deste estudo. Pineau (2006b,) esclarece, por exemplo, que ele e Jobert coordenaram um projeto<sup>18</sup>, onde exploraram novas práticas e discutiram as questões metodológicas ligadas às histórias de vida e interrogavam as implicações epistemológicas do método.

Em 1998, na França, e 2006, no Brasil, Pineau (2006a) aprofunda essa abordagem, articulando com outros estudiosos a questão da autoformação, a epistemologia da pesquisa e a questão identitária<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup>Projeto que resultou em publicação de dois tomos: I - Utilisation pour la formation e II - Approches multidisciplinaires.

<sup>19</sup>A noção de identidade como processos de identificação ou processos identitários, ver teóricos como: AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001. HALL, Stewart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Destaca-se ainda o artigo de Pineau (2006b) que, no seu bojo, traz um quadro constando a diferenciação terminológica das expressões biografia, autobiografia, história de vida e relato de vida, além de apresentar um panorama histórico contemporâneo sobre as práticas que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a 2005.

Já para a literatura brasileira, destacamos os estudos de Souza (2008) que pondera sobre a metodologia as histórias de vida como processo de conhecimento e de formação e sobre questões da construção identitária de professores em formação continuada no contexto da pós-graduação. No segundo momento, o texto discorre sobre os trabalhos desenvolvidos no GRAFHO. Esse estudioso justifica a criação e a consolidação desses grupos de pesquisa com a emergência e o avanço que alcançou esse método de estudo, na atualidade, o que levou a realização dos CIPAs, conforme já citados.

Nessa abordagem de pesquisa, o artigo de Bueno et al. (2006) constitui a pedra de toque no destaque de importância para compreensão deste estudo. Ao realizarem o levantamento sobre a temática formação de professores e profissão docente, que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como método de investigação científica no Brasil trouxe dados significativos sobre o cenário de rarefação de estudos desta natureza referente a esse período estudado.

Segundo as pesquisadoras, de 365 exemplares examinados, somente 30 trabalhos (menos de 10% de todo material) utilizaram a metodologia histórias de vida, autobiografias e ou memórias de vida escolar. Entre outras constatações destacaram, entretanto, a década de 1990, como o ponto alto para os avanços de determinados grupos de pesquisadores sobre essa temática.

[...] o período compreendido entre 1990 e 2003, foram localizados 165 trabalhos, sendo 128 de mestrado e 37 de doutorado, defendidos em instituições de todas as regiões do país, com a participação de 21 universidades federais, além de outras – estaduais, PUC e universidades privadas. (BUENO et al., 2006, p. 389).

O período que estende entre 1990 e 2003 no Brasil, portanto, foi revelador tanto ao crescimento das pesquisas que utilizam a metodologia histórias de vida, quanto à diversificação das modalidades e dos usos das autobiografias e histórias de vida. A criação de diferentes grupos de estudos nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil permitiu produzir trabalhos nos quais os personagens conferem diferentes sentidos as suas experiências

profissionais. Como exemplo, cita-se o GEDOMGE-FEUSP<sup>20</sup>, cujas concepções tiveram influência dos grupos de pesquisadas lideradas por estudiosos da Universidade de Genebra.

Desse período de produção científica, destacamos o livro de Catani et al. (2003), que reúne textos apresentados sob forma de conferências realizadas na Faculdade de Educação da USP, fruto das discussões do grupo de estudo (GEDOMGE-FEUSP).

O livro de Bueno, Catani e Souza (1998), o de Fontana (2000), no qual a estudiosa interroga o significado de tornar docente (questão da função social), cuja pesquisa se aproxima da metodologia em questão, e o de Soligo e Alexandrino (2007), tendo como foco de estudo a história da educação contada por quinze professores da Rede Municipal de Educação de Hortolândia (São Paulo). Por meio de memoriais, mostram que é possível compreender e propor mudanças a muitas questões da educação. Um livro que consideramos referência, um contraponto do diálogo sobre pesquisa e modelo para muitos pesquisadores que querem iniciar suas investigações utilizando memoriais de formação.

Por fim, o livro de Mignot e Cunha (2003) reúne, na segunda parte, textos da escrita de professores que utilizaram o método autobiográfico como objeto de suas pesquisas. O artigo de Catani e Vicentini (2003) trata do exame das narrações autobiográfica de professores paulistas que exerceram sua profissão ao longo da vida, ou como expectores escolares ou como professoras primárias cujo estudo explora o método qualitativo.

Quanto aos destaques de trabalhos que utilizam as histórias de vida como metodologia de estudo, destaco o GRAFHO, criado em 2002, por Elizeu Clementino de Souza, como já citado, onde desenvolve trabalhos com ênfase em estudos centrados na memória, oralidade e suas diferentes formas de registro. Esse grupo agrega pesquisadores e alunos da graduação e da pós-graduação, com vistas a desenvolver estudos e pesquisas sobre as histórias de vida e de leitura, (auto)biografias e as práticas de formação de professores, entre outras.

Encerrando as evidências de pesquisas com essa metodologia de estudo, destacamos o subgrupo Memória de Formação: Identidade e Cultura (GEMFIC), criado em 2008, e vinculado ao Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), ligado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), que vem desenvolvendo pesquisas credenciadas pelo

---

<sup>20</sup>Informações sobre a história da criação do grupo podem ser encontradas em CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 65-74. BUENO, B.O. Pesquisa em colaboração e formação contínua de professores. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras. 1998. p. 7-20. BUENO, B. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, n. 1/2, v. 4, p. 299-318, jan./dez. 1993. SOUSA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS (CNPq/PROPP/UFMS) sob coordenação da Dra. Lucrecia Stringheta Mello.

Esse subgrupo exerce suas atividades em Dourados, Mato Grosso do Sul, e estabelece parcerias com pesquisadores de outras instituições de ensino superior com o objetivo de produzir conhecimentos e pesquisas sobre teoria, prática, memória, identidade e formação docente, nos diferentes contextos. Os pesquisadores ligados a esse grupo de estudos têm apresentado trabalhos em eventos regionais, nacionais e internacionais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-ENDIPE, Organização Mundial para Educação Pré-Escolar-OMEP, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC, Canadian Language Benchmarks-CLB, Congresso de Leitura do Brasil-COLE), bem como tem produzido resumos, painéis, capítulos de livros, artigo, entre outros.

## CAPÍTULO III

### MEMORANDO ROTAS DOS CAMINHOS QUE ALIMENTARAM ESTA PESQUISA

*Colocado perante diferentes tendências metodológicas, o educador/pesquisador deve reinventar seu caminho, que será único. E pessoal o itinerário, pois é produto da vida acadêmica de cada um – que é única. (FAZENDA, 1994).*

Início este capítulo buscando na metáfora “**reinventar seu caminho, que será único**” anunciado por Fazenda (1994) como um itinerário único para buscar o meu caminho. Primeiramente, conheci as falas de muitos estudiosos, desde a linguística geral, passando pela cognitiva para chegar aos estudos semânticos, além da análise de conteúdo (AC). Foi um caminhar árduo, pois, para unir tantas possibilidades, tive que ser interdisciplinar. Montei uma rota, um mapa para alimentar esta pesquisa que ora passo a apresentar.

#### 3.1 DELINEANDO E DEFININDO O CORPUS DA PESQUISA

Os memoriais de formação (TCC) produzidos no Curso Normal Superior serviram de delineamento para esta pesquisa, entendendo, conforme preconiza Abrahão (2008a p. 83), que narrativas dessa natureza tanto podem ser um fenômeno que se investiga como uma

---

Fonte: Disponível em: <<http://jacksonangelo.blogspot.com.br/2008/07/imagens-de-estradas-e-caminhos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

metodologia de investigação, e “ainda como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores”

A elaboração dos Memoriais de Formação e de Vida oriundos do Curso Normal Superior tinham a finalidade de proporcionar ao aluno-professor um momento de reflexão sobre sua formação, seu percurso de vida, além de re(vi)ver sua trajetória escolar e refletir sobre o seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, os memoriais do Curso Normal Superior serviram para reforçar a importância do registro de lembranças e reminiscências mais significativas da vida e da formação.

A escrita dos memoriais configurou-se como um dos recursos didáticos metodológicos do curso Normal Superior para compor entre outras avaliações um modo de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso, fundamentado na concepção de formação docente. A escrita era elaborada a partir de um plano de trabalho idealizado pelo grupo de professores, que no curso desenvolvia suas atividades, ação essa prevista no projeto Político Pedagógico. Nos decorrer de quatro anos o aluno/professor era colocado ao exercício da escrita, em todas as disciplinas, com a finalidade de apropriar esses alunos/ professor de um instrumento denominado de produções de narrativas. A articulação entre as disciplinas, as experiências vivenciadas no cotidiano das aulas somados a prática da docência foi o cenário propício que encontraram para a elaboração de Memoriais de Formação .

Assim as reflexões teóricas eram realizadas no contexto da Universidade e a escrita dos memoriais era de modo individual, uma vez que o Memorial estava intrinsecamente relacionado com as condições de produção- que era o fator avaliativo.

A elaboração dos Memoriais de Formação como Trabalho de Conclusão do Curso, foi motivo de muitas discussões entre os professores dos demais cursos da Universidade e nos conselhos por ainda não entenderem que essa modalidade não dispunha do caráter da cientificidade, diferentemente dos tradicionais TCCs que já se pautavam em um trabalho de pesquisa.

A escrita dos Memoriais foi pautada em uma organização textual em forma de narrativas seguindo mais ou menos os mesmos roteiros, sob orientação de um professor, que em conjunto com os demais professores e coordenação do curso elaboravam critérios comuns para a orientação de elaboração, escrita, reescrita e correção dos Memoriais.

Entre as diferentes leituras realizadas no decorrer das orientações da escrita dos memoriais, os orientadores tiveram a oportunidade de discutir, sugerir, acrescentar idéias constituindo um processo de escrita e reescrita em forma de feedback. O caráter final de trabalho de Conclusão do curso só ocorreu após os alunos apresentarem os memoriais em

publico em forma de Seminários coletivos propiciando reflexão acerca da formação de professor. Ora se o Memorial se constitui como uma maneira de reflexão ou como “um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores” conforme explica Prado e Soligo (2005, p. 56), não se pode negar a presença da cientificidade o que pressupõe o valor da pesquisa e sua relação com a extensão e o ensino.

Outra estudiosa que comunga com o caráter da cientificidade dessa modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso é Anne-Marie Chartier (2007). O objeto de estudo desta pesquisadora são as práticas de escrita e de leitura como produção histórica e cultural e enfatiza que a escrita das práticas por meio dos registros das experiências já se tornou uma constante nos cursos de formação continuada de professores como exercício de análise acerca da profissão docente.

No período de 2008 e 2009 foram escritos pelos alunos/professores 230 memoriais nos polos de Dourados, Naviraí, Ponta Porã e Nova Andradina sob a orientação de diferentes professores, conforme Tabela 1. Tomamos esse espaço de tempo (um ano) como recorte para definição do *corpus* da pesquisa e os critérios para escolha do número de memoriais foram delineados do tipo exclusão com amostragem não probabilística. Do total geral (230 memoriais), o critério de exclusão foram número de páginas semelhantes, de diferentes unidades de ensino, oriundos do mesmo ano, menor número de fotos ilustrativas, de estrutura formal semelhante (introdução, desenvolvimento e conclusão), guiados pela orientação de professores e defendidos publicamente (Tabela 2).

Tabela 1 – Memoriais nos diferentes polos – 2008/2009

<b>Unidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade (n°)</b>
Dourados	2008	30
	2009	36
Naviraí	2008	45
	2009	24
Ponta Porã	2008	33
	2009	29
Nova Andradina	2008	Não houve vestibular
	2009	33
<b>Total</b>		<b>230</b>

Fonte e organização: Teno(2013)

Tabela 2 - Definição do *corpus* - 2009

Nome	Memorial	Unidade	Páginas
1-(MF1)	A formação docente na minha vida	Dourados	32
2- (MF2)	Formação: uma experiência a cada dia	Dourados	30
3- (MF3)	Ser professor mais que uma formação, um sonho em realização	Dourados	32
4-(MF4)	Sonhos de educar: minhas memórias	Ponta Porã	36
5- (MF5)	Da memória se faz a história	Ponta Porã	41

Fonte e organização: Teno(2013).

### 3.2 EXPLICANDO A METODOLOGIA

Logo de início queremos explicitar que estamos entendendo “metodologias”, conforme Passeggi (2008, p.67), como “teorias” que “pressupõem determinadas concepções da linguagem e do seu funcionamento”. O material utilizado na pesquisa para o emprego da metodologia memorial, denominados neste estudo de narrativas, foi com base nos ensinamentos de Passeggi (2008), Abraão (2001; 2004) e Nóvoa (2010), em especial nos registros obtidos por meio de memoriais de professores em Formação da UEMS.

Propôs-se uma abordagem dos memoriais sob dois enfoques metodológicos: um da corrente da linguística cognitiva, denominado de “análise semântica”, pois encontrei nesses pressupostos a maneira mais abrangente para realizar análise e interpretativa do sentido que um sujeito atribui a mensagens escritas. O outro, para tratamento dos dados e categorização, recorreremos à “análise de conteúdo” de Bardin (2009) porque essas duas metodologias não são excludentes e podem ser combinadas conforme a especificidade da pesquisa, que neste caso é a qualitativa.

Embora entre os estudiosos da educação a linguística cognitiva seja ainda pouco conhecida, a literatura estabelece o surgimento dela com Lakoff (1987), um dos representantes da extinta semântica gerativa. Em linhas gerais, a linguística cognitiva estuda o fenômeno da compreensão da linguagem; assim, o sentido jamais pode ser desconsiderado nos diferentes contextos.

Uma das características da linguística cognitiva é a possibilidade de categorização que se processa, com base nos protótipos<sup>22</sup> (o que é mais representativo) e que, conseqüentemente, as categorias linguísticas podem ser agrupadas, reagrupadas ou por similaridades parciais.

Uma outra característica, de acordo com Silva (2012), está na condição da linguagem ser parte integrante da interação com outras disciplinas voltadas para a percepção, memória, e estar aberta à interdisciplinaridade para auxiliar outras ciências.

Desde o lançamento do livro de Lakoff e Johnson (2002), é que as pesquisas que utilizam a linguística cognitiva evoluíram, principalmente aquelas que utilizam as metáforas como um artifício não apenas linguístico, mas também cognitivo (no pensamento), e podem ser encontradas em estudos que lidam com a linguagem cotidiana, o que é uma combinação perfeita para este tipo de estudo que ora desenvolvo.

Para entender a teoria que proposta é preciso ter claro a questão da “conceituação”, ou seja, como a palavra é conceituada pela linguagem (estrutura conceitual). Explica a estudiosa Passeggi (2008) que a conceituação é a capacidade que os falantes têm, acrescento, os que narram têm de conceber e expressar linguisticamente uma mesma situação de maneira diferente. Quando escolhemos uma palavra para compor nosso texto, estamos construindo enunciados. Por exemplo, podemos usar as palavras “educadora”, “docente”, “professora”, “tia” para referir a mesma pessoa, porém pode ser categorizada, conceituada de maneira diferente individualmente, pois no contexto ela poderá assumir outros significados. Aqui já estamos caminhando para um outro tipo da semântica cognitiva que é a “enciclopédica”, que consiste em olhar a palavra no dicionário e conhecer o seu significado, chamada de sentido “central”, ou seja, como ela aparece no dicionário. Na seqüência, observar a mesma palavra no contexto em que está inserida, ela pode estar assumindo um sentido diferente do que está posto no dicionário. Assim podemos falar que as palavras são pontos de entrada para estruturar o conhecimento ajustado pelo contexto que restringe as condições semânticas.

A literatura da linguística textual é muito rica sobre esse tipo de análise semântica e indica a proposta de *frames* para a organização das palavras, as quais englobam outros termos conhecidos, conforme explica Koch (2004): esquema, enredo, *scripts*, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação. Recorremos aos ensinamentos de Koch (2004) e Lakoff e Johnson (2002) sobre *frames* para fragmentação e reconstituição das narrativas, mas no lugar de *frames*, utilizamos “dimensão” para a ideia central e “subdimensão” para os periféricos que se relacionam à ideia central (denominadas aqui de campos semânticos)

---

<sup>22</sup>Informa Silva (2012) que sobre a linguística semântica lexical, sob a designação de semântica do protótipo, conferir Coleman e Kay (1981) e Lakoff e Johnson (2002), entre outros.

A análise semântica considera básicas as unidades linguísticas denominadas de semântica lexical e semântica gramatical. A primeira se ocupa do significado das palavras lexicais ou de conteúdo, como os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Enquanto que a segunda se sustenta do significado das palavras gramaticais, como: preposições, artigos, conjunções, afixos, das partes do discurso (classes dos vocábulos). Nossa proposta é a de considerar os valores semânticos das partes do discurso ao invés de olhar o significado das narrativas dos memoriais como um produto do léxico ou da gramática. Assim não ficaremos presos ou limitados, por exemplo, em olhar tempo e espaços, personagens, ações expressas somente pelos advérbios ou outros. Focaremos tudo isso com referência sempre ao contexto do discurso.

Os procedimentos sistemáticos que permitiram selecionar os aspectos relevantes do conteúdo dos memoriais encontraram em Bardin (2009, p.33) as orientações necessárias para organizar a grande quantidade de dados coletados. Essa estudiosa considera a análise de conteúdo como “um conjunto de técnica de análises das comunicações” e, dependendo do tipo de interpretação, o método pode ser reinventado, pois não existe conteúdo “pronto a vestir” e, assim, algumas regras são básicas e outras podem ser reinventadas. Dada a essa abertura de Bardin (2009), criei, nesta pesquisa, o meu caminho metodológico com algumas regras e terminologias diferentes daquelas até então postas pela literatura.

Portanto, ao entender conforme Bardin (2009) que a AC é uma técnica e não um instrumento de coleta de dados, com um leque de apetrechos e formas de aplicação, podemos considerar a comunicação escrita dos memoriais como um meio de expressão do sujeito capaz de produção de inferências do conteúdo comunicado em um dado contexto social. Por isso, conteúdo e sentido são vistos como ocorrências de um mesmo signo linguístico por meio da palavra, ou por meio do tema conforme os assuntos que emergem do texto. É a análise de conteúdo que vai responder pela codificação e pelos agrupamentos da mensagem expressa pelo conteúdo dos memoriais que selecionamos.

Considera-se essa combinação de metodologias (análise semântica e análise de conteúdo) um diferencial no nosso estudo por se tratar de uma proposta diferente daquela que até agora outros estudiosos utilizaram. Optei por criar um caminho próprio, novo para olhar os dados textuais, no caso, os memoriais, para levantar as dimensões semânticas. Apoiada nas características desses duas metodologias, construímos os seguintes passos metodológicos com as devidas adequações.

Para definição das unidades de registro submeti os cinco memoriais (Anexo A) a um processo de desmontagem ou desintegração das narrativas (que a linguística propõe a

utilização de *frames*), destacando seus elementos constituintes. Três momentos distintos foram necessários nessa etapa de desintegração:

- a) fragmentação dos cinco memoriais (Anexo B);
- b) codificação em unidades (Anexo C);
- c) atribuição de um título para cada unidade de forma a expressar a ideia central da UC.

O primeiro passo, que Bardin (2009) denominou de pré-análise, neste estudo, denominamos de sistematização do material que constituiu as seguintes atividades: leitura dinâmica de todo o material, percepção estrutural do material, reconhecimento de conceitos pertinentes à pesquisa, escolha dos documentos necessários, suficientes, e adequados para a finalidade da pesquisa.

Alguns princípios foram necessários nessa etapa: exaustividade – várias leituras em todo o material para apreensão dos significados, reconhecer os contextos, e seleção daquilo que realmente contribuiria para análise; a representatividade — o universo que melhor responderia às finalidades do estudo e representativo da totalidade; e a homogeneidade — que o material como um todo constituísse em técnicas estruturais de escritas semelhantes, constituindo o critério para seleção do material de análise.

O segundo passo denominamos de “processo da análise do material” ou “processo de distribuição do material” que constituiu a seleção das dimensões semânticas, desagregação do material em elementos constituintes, selecionando palavras, locuções, parágrafos, ou temas correspondentes ao conteúdo da mensagem, reunindo significados de um mesmo código. Nessa etapa utilizamos tanto locuções como frases e parágrafos para estabelecer as unidades de registro (UR) e as unidades de contexto/contéudo (UC).

Consideramos UR os núcleos de sentido pertinentes aos objetivos da pesquisa, frequentes no material utilizado, por meio de recortes semânticos com possibilidade de agregar ao seu redor tudo que o sujeito narra. Considerei UC as temáticas frequentes contidas nos cinco memoriais com informações que se referiam ao contexto da unidade de sentido. As três primeiras unidades de conteúdo foram denominadas de dimensão semântica

O terceiro passo denominamos de “categorização das dimensões”, que trata da concepção genérica representando a dimensão semântica de maior abrangência que constituiu no agrupamento em torno de um tema-base ou a significação central sempre levando em conta os objetivos da pesquisa. Para distribuir os elementos em categorias das dimensões, consideramos o que eles têm em comum, permitindo os agrupamentos. Esse tipo de

classificação é chamado de análise categorial (denominada aqui de subdimensão) que pode ser criada (*a priori* ou *a posteriori*).

Com base em Bardin (2009), realizamos inicialmente a categorização do material pelo procedimento de “caixas” (*a priori*), distribuindo os elementos à medida que iam surgindo. Posteriormente pelo procedimento de “acervo” (*a posteriori*) resultante da classificação analógica. Da sistematização do material memoriais, emergiram três categorias (dimensões semânticas) *a priori* aqui denominadas como “dimensões”, então três dimensões e a quarta unidade de conteúdo denominada de dimensão foi deliberada após leitura aprofundada e definida via acervo:

- a) Relacionada à trajetória de vida pessoal;
- b) Relacionada à trajetória docente: iniciação profissional;
- c) Relacionada à Formação Profissional no CNS;
- d) Reconstrução da identidade.

Da dimensão **Trajetória de vida pessoal**, gestaram as subdimensões: Biografia, Apresentação em si, Nacionalidade, Origem social econômica, Deslocamentos familiar, Fatos da infância, Primeiras experiências escolares, Pré-escola, Ensino fundamental, Ensino médio, Responsabilidade (papel na família), Importância da família, Momentos significativos da infância, Dificuldades (locomoção e aprendizagem).

**Da dimensão Relacionada à trajetória docente: iniciação profissional**, afloraram Docência inicial - experiências, Espaço de trabalho (diferentes espaços), Atuação profissional antes da docência, Saberes do cotidiano, Os valores e crenças, Afetividade, Desafios de saber ensinar, Os desafios, tensões e angústias, Formação inicial (graduação).

**Da dimensão Formação Profissional no Curso Normal Superior**, encontramos as seguintes subdimensões: Curso Normal Superior, Dificuldades de locomoção, Desafios para cursar o curso, Exigências legais, Projeto político-pedagógico (PPP) da escola, Disciplinas cursadas, Professores, Experiências vivenciadas, Criatividade, Experiência, Trabalho participativo, Pensar projetos, Ação do(s) professor(es), Ação docente, Ações em sala de aula, Ação profissional, Ações didáticas, Ação didática dos professores, Prática da pesquisa (semanas acadêmicas, projetos, monografias), As publicações de artigos, os Seminários, A escrita dos memoriais e os interlocutores, O estágio supervisionado, Contato com estudiosos da educação.

**Da dimensão Reconstrução da identidade**, definimos subdimensões como: Dinâmicas transformadoras (crescimento individual, reconstrução da prática pedagógica, transformação da própria pessoa do professor, reconhecimento profissional, olhar dentro do espaço onde as experiências podem acontecer, mudança de atitude, de atuação na profissão),

novo modo de fazer/ver a profissional, Profissionalização - resultado de um processo de aquisição de competências, Adaptação do professor ao meio profissional em que atua, Identidade profissional (A relação que o professor estabelece com os que cercam - colegas, alunos, coordenações), Profissionalização - resultado de um processo de aquisição de competências, Adaptação do professor ao meio profissional em que atua, Identidade profissional (A relação que o professor estabelece com os que cercam - colegas, alunos, coordenações), Condições do exercício da prática docente, Prestígio social da profissão (concurso público, reconhecimento profissional), Visão crítica (entender a relação teoria e prática).

O quarto passo, denominado de “**Análise semântica descritiva interpretativa e inferências**”, constituiu os valores de sentido atribuídos nos registros dos memoriais, pois, segundo Bardin (2009, p. 44), as AC são procedimentos, sistemáticos de "descrição do conteúdo das mensagens" e permitem a "inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”.

Dada à grande base de dados e a finalidade do estudo, entendemos que “memorial de formação”, que antes era considerado de subdimensão, fosse transformado em “dimensão” uma vez que o tema Memorial permeou todo o conteúdo das narrativas. Assim, no decorrer do percurso da interpretação dos dados, optamos pela quinta dimensão, ficando da seguinte maneira:

- a) Relacionada à trajetória de vida pessoal;
- b) Relacionada à trajetória docente: iniciação profissional;
- c) Relacionada à Formação Profissional no CNS;
- d) Reconstrução da identidade;
- e) Relacionada ao Memorial de formação.

As UCs constituíram o sentido atribuído às unidades de registro. Por exemplo: **trajetória de vida** constituiu uma UC e o que fez referência a essa unidade central (**papel da família, idade, origem, estado civil, experiências escolares**) constituiu uma UR periférica. Isto ocorreu nos cinco núcleos centrais.

Para melhor visualização, elaborei o Quadro 1 denominado de **Unidades de Registro e Unidades de Conteúdo**, onde armazenei a UC - Dimensão semântica e a UR, o que inicialmente totalizou, no geral, quatro URs, sendo três por caixa e uma por acervo e 54 URs.

Na sequência, elaborei o Quadro 2, onde desta vez registrei para as 54 URs exemplos de narrativas.

Dada à dimensão das informações contidas nos exemplos das narrativas, elaborei o Quadro 3, onde foi possível fragmentar as URs em unidades menores (síntese de registro) de

maneira sequencial, conforme narrativas escritas dos sujeitos, para observar as constâncias de temas das escritas semelhantes, as regularidades e assim proceder levantamento das subdimensões, podendo até reagrupá-las de acordo com a frequência apresentada. A essa distribuição do material denominei de **análise panorâmica** porque permitiu realizar a contagem da frequência de maneira ampla, tendo em vista a indicação anotada à direita dos exemplos destacados.

### 3.3 DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES

De acordo com Bardin (2009, p.156), uma maneira de definir as dimensões e subdimensões é a elaboração de um índice, ou “dicionário analógico reunindo sob títulos conceptuais palavras com significação semelhantes”. Com base nessa orientação construímos um dicionário para definição das URs (Quadro 4). Esse dicionário foi o ponto-chave para definir os agrupamentos das palavras repetidas e de significados semelhantes, ou seja, os (*frames*). Assim as tabelas das Unidades de Registro (UR) e Unidades de Conteúdo (UC) foram definidas via campo semântico (indicadores que serviram para agrupar palavras de mesmo sentido).

Quadro 1 - Unidades de registro (UR) e Unidades de Conteúdo (UC)

<b>Dimensões semânticas – Unidades de conteúdo (UCs)</b>	<b>Subdimensões Unidades de Registro (URs)</b>	
<b>Relacionado à trajetória de vida pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Biografia, Apresentação em si.</li> <li>– Nacionalidade</li> <li>– Origem social econômica</li> <li>– Deslocamentos familiares</li> <li>– Fatos da infância</li> <li>– Momentos significativos da infância</li> <li>– Primeiras experiências escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pré-escola</li> <li>– Ensino fundamental</li> <li>– Ensino médio</li> <li>– Responsabilidade(papel na família)</li> <li>– Importância da família</li> <li>– Dificuldades (locomoção e aprendizagem)</li> <li>▶ 12 URs</li> </ul>
<b>Relacionada à trajetória docente: iniciação profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Docência inicial-experiências)</li> <li>– Espaço de trabalho (diferentes espaços)</li> <li>– Atuação profissional antes da docência</li> <li>– Saberes do cotidiano</li> <li>– Os valores e crenças</li> <li>– Responsabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Afetividade.</li> <li>– Desafios de saber ensinar</li> <li>– Os Desafios, tensões e angustias.</li> <li>– Formação inicial (graduação)</li> <li>– Emoções e ansiedades</li> <li>– Influencias e encorajamentos</li> <li>▶ 12 URs</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O Curso Normal Superior</li> <li>– Dificuldades de locomoção</li> </ul>	docente, ações em sala de aula, ação profissional, ações didáticas, ação didática

<b>Relacionada à formação profissional no Curso Normal Superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desafios para cursar o curso</li> <li>– Exigências legais</li> <li>– Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola</li> <li>– Disciplinas cursadas</li> <li>– Professores</li> <li>– Experiências vivenciadas</li> </ul> <p>Criatividade, experiência, trabalho participativo, pensar projetos Ação do(s) professor(es), ação</p>	<p>dos professores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Visão crítica (entender a relação teoria e prática)</li> <li>– Prática da pesquisa (semanas acadêmicas, projetos, monografias)</li> <li>– As publicações de artigos, os seminários</li> <li>– A escrita do Memorial e os interlocutores</li> <li>– O Estágio Supervisionado</li> <li>– Contato com estudiosos da educação</li> </ul> <p>► 18 URs</p>
<b>Relacionada à reconstrução da identidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dinâmicas transformadoras (O desenvolvimento profissional como crescimento individual, transformação da própria pessoa do professor)</li> <li>– Novo modo de fazer /ver a profissional</li> <li>– Profissionalização-resultado de um processo de aquisição de competências</li> <li>– Adaptação do professor ao meio profissional em que atua</li> <li>– Identidade profissional (A relação que o professor</li> </ul>	<p>estabelece com os que o cercam - colegas, alunos, coordenações)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Condições do exercício da prática docente</li> <li>– Prestígio social da profissão (concurso público, reconhecimento profissional)</li> <li>– Reconstrução da prática pedagógica</li> <li>– Reconhecimento profissional</li> <li>– Olhar dentro do espaço onde as experiências podem acontecer</li> <li>– Mudança de atitude, de atuação na profissão</li> <li>– Visão crítica (entender a relação teoria e prática)</li> </ul> <p>► 12 URs</p>

Fonte e organização: Teno(2013).

Quadro 2 - Categorização das Unidades de Contexto (UCEs) referente às categorias com exemplos de narrativas

Subcategorias	<b>Relacionada à trajetória de vida</b>
	<b>Exemplo de narrativas</b>
Biografia, fatos da infância, origem social, familiares, nacionalidade, herança biológica, apresentação em si.	<p>Nasci em 1983 em São Bernardo do Campo - São Paulo (SP). Sou descendente de italiano por parte de pai e espanhol por parte de mãe [...] homenagem ao meu pai de criação. (M1)</p> <p>Eu me chamo [...] em homenagem ao meu pai de criação, que gostava muito desse nome e, portanto vivia o escrevendo em muros, árvores de praça, bancos públicos e de ônibus, na folha de relatório onde trabalhava como encarregado de caixa em um super mercado. (M1)</p>
Atuação inicial, experiências profissionais antes da docência	<p style="text-align: center;"><b>Relacionada a trajetória docente: Iniciação profissional</b></p> <p>Após terminar o Ensino Médio, fui convidada pela diretora Maria Alice do Centro Educacional Municipal Criança Esperança III (CEMCEIII) do município de Prudêncio Thomaz, a ser instrutora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET) este instalado próximo a escola. (M2).</p>
Experiência relacionada à formação, reflexões	<p style="text-align: center;"><b>Relacionada à Formação Profissional no CNS</b></p> <p>Nos primeiros dias de aula do curso Normal Superior, participei de um seminário, que buscou explanar a importância do docente no desenvolver de toda uma ação pedagógica, visando na elaboração de uma visão crítica e científica do mundo e da história, de maneira a realizar melhor sua tarefa. (M1)</p>
Dinâmicas	<b>Relacionada a Reconstrução da identidade</b>

transformadoras	Em visão disto, me vejo como educadora inovada, pois tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica, pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional. (M2).
-----------------	--

Fonte e organização: Teno(2013)

Quadro 3 - Dimensões das Unidades de Contextos (UCES), subdimensões – Unidades de registro (UR) e as frequências

Subdimensão	Exemplo de respostas
Biografia	Nasci em 1983 em São Bernardo do Campo - São Paulo (SP) (1), nascimento em Caarapó-MS (2), no dia trinta de dezembro de 1975 (2), Nasci em uma família muito humilde (2), nasci no dia 4 de julho de mil novecentos e setenta e oito (3), Começando pelo meu nascimento [...] não tive a presença do pai em minha vida (3), minha mãe se separou quando ainda estava grávida de mim (3), sou a quarta filha, dos sete filhos que minha mãe teve (3), Quando ainda estava no ventre de minha querida mãe, meu adorável pai e ela fizeram um trato: se nascesse uma menina a chamariam pelo nome de sua mãe Iralina (avó paterna) e se nascesse um menino, o chamariam Izidoro, o nome de seu pai (avô materno).(4), nasceu uma linda menina que sou eu (4), nasci no dia 22 de janeiro de 1977, no quartel 17º RC MEC, em Amambaí-MS (4) eu nasci, no ano de 1965 aos 19 de janeiro, estado de São Paulo Capital (5) onde nasci e fui criada, sendo a segunda filha e caçula do casal Benedito e Olga dos Santos(5)

Fonte e organização: Teno(2013)

Quadro 4 - Dicionário de definições das subdimensões (Unidades de Registro)

Subdimensão	Definição
Biografia	Diz respeito à data e ao local de nascimento, fatos a partir do nascimento.
Descendente	Narrativas relacionadas a aspectos da descendência do sujeito e de sua árvore genealógica.
Nacionalidade	Relacionada ao local de nascimento.
Origem social econômica	Compreende de conteúdo das narrativas sobre os meios sociais de convivência familiar, meios de subsistência no início da trajetória de vida, condição socioeconômica da família.
Apresentação de si:	Responde ao conteúdo das narrativas que inicia com pronomes e verbos em primeira pessoa como: “meu nome é...”; “... nasci em...”.
Fatos da infância/fatos da escola	Quando as escritas dizem respeito a acontecimentos ocorridos na família, na escola, histórias contadas pelos avós, brincadeiras, educação dada pelos pais.
Mudanças na trajetória	As narrativas dizem respeito às transitoriedades tanto de local de residência dos pais como de local de emprego da família, mudança de escola, de professores, de amigos.
Alegrias, sucessos	Conteúdo declarado como fatos da vida que trouxe prazer, alívio, satisfação.

Primeiras experiências escolares, contatos com a escola	Refere-se a fatos registrados sobre espaço escolares não formais e formais. O ambiente escolar, os imóveis e objetos escolares, a rotina nas salas de aula, as atividades realizadas.
Conflitos e momentos significantes	Diz respeito às insatisfações com a escola, com os colegas, professores, as proibições escolares, adaptações em ambientes escolares novos, dificuldade na aprendizagem, não aceitação de professores ou com as metodologias por eles adotadas.
Ensino Fundamental, experiências e conflitos	Compreende no conteúdo das narrativas que versam sobre todo ensino fundamental: sobre as escolas, as séries, as disciplinas, aprendizagem, as dificuldades de compreender o processo ensino aprendizagem, a apatia pelos professores, os conflitos gerados nessa etapa da trajetória de vida como: morar longe da escola, questão financeira da família.
Método de Ensino, a metodologia dos professores no início da trajetória pessoal:	Compreende nas narrativas que versam sobre como era as aulas de professores, o método utilizado para ocupar o tempo dos alunos, o número de alunos por sala, o método de aprovação, referência a tipos de métodos (tradicional, moderno), referência a material de alfabetização (cartilhas, alfabeto).
Influência, importância e acontecimentos da família	Referem-se a fatos que ocorreram na trajetória do sujeito que tiveram a família (pai, mãe, avô, madrinha, tios, etc), como referência de vida. Presença ou ausência da família. Histórias contadas pela família, as dificuldades e/ou sucessos da família (doenças, morte), características dos pais que marcam a trajetória do sujeito.
Dificuldades gerais, conflitos do ensino fundamental e médio	Compreende os problemas relacionados a vida em geral na adolescência como: condição financeira, aluguel, morte na família, abandono temporário dos estudos, gravidez, casamento, separação, participação em movimentos sociais
Ensino Médio, professores	Referem-se as narrativas acerca do período de frequentarem o ensino médio: sobre a escola, professores, disciplinas, aquisição de material, lembranças da maneira como os professores ministravam aulas, as atividades extra-classe (pintura, teatro, escrita de poemas, participação em desfiles). O magistério, movimentos estudantis, EJA.

Continua

Quadro 4 - Dicionário de definições das subdimensões (Unidades de Registro) (continuação)

Outros espaços que não foram docência	Referem-se a atividades desenvolvidas e diferentes espaços: igrejas, parques, salões, revistas, residências, secretarias, hospitais. Incluindo diferentes atividades como: instrutora de programas de erradicação do trabalho infantil (PET), modelo, técnico em contabilidade, doméstica, babá, recreadora, auxiliar de berçário, enfermeira.
Atuação inicial, experiências profissionais antes da docência, frustrações.	O conteúdo das narrativas que se refere às diferentes atividades desempenhadas no início da atuação profissional, as experiências em sala de aula com crianças, desenvolvimento de projetos e programas (PET, MOVA, EJA), e registro de frustrações de investidas não alcançadas.
Saberes do cotidiano, crenças, valores, desafios (de saber ensinar)	Referem-se a narrativas sobre saberes como: saber ensinar, dominar o conteúdo, saber fazer planejamentos, projetos, saber diferenciar ações, habilidade para resolver problemas, saber como lidar com situações embaraçosas, saber fazer pesquisa, domínio para lidar com diferentes materiais. Referencia a conhecimento adquirido nos diferentes espaços e cursos.
Influências, incentivos e encorajamentos	Representam narrativas que descrevem situações de desistências, da necessidade de se obter a formação de professor, de auxílio de pessoas que foram importantes para formação, pessoas

	incentivadoras e colaboradoras na formação.
Curso Normal Superior	As narrativas que relatam sobre as decisões de cursar o referido curso. Edital de seleção do curso normal superior. Vestibular. Aprovação. Matrícula.
Dificuldades de locomoção, exigências legais	Referem-se às narrativas sobre as dificuldades de se locomoverem até o espaço da universidade, sobre as condições financeiras que impossibilitaram a frequência, aquisição de material, pagar alguém para substituir (outro professor). Registros acerca da questão legal (LDB, art. 87, § 4)
Experiências relacionadas à formação, reflexões e trabalho coletivo	Representam as participações em reuniões, em aulas, leituras de textos referentes à formação docente, trabalhos realizados, resumos de texto, elaboração de projetos, participações de grupos de estudo. Narrativas que apontam para a importância do trabalho em grupo.
Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola	Referem-se às narrativas que versam sobre o conhecimento do projeto político pedagógico das escolas, participação da reformulação dos projetos, conhecimento acerca dos objetivos, conteúdo, modo de avaliação, orientações didáticas dos projetos da escola, participação das aulas nas universidades que orientavam para os projetos, sua organização, planejamentos escolares, sua importância.
Disciplinas cursadas e professores	Ação dos professores em sala de aula. Essa categoria está relacionada a conjectura do curso normal superior, a representação das disciplinas e professores, bem como sobre a didática e ações dos professores acerca da transmissão de conhecimento. Representam situações de juízos de valores acerca da atuação dos professores e do trabalho por eles desenvolvidos, e juízo de valor sobre a profissão de professor, importância de corpo docente.
Prática de Pesquisa, Semanas acadêmicas, projetos e monografias, Trabalho de Elaboração Própria (TEP), estágios, publicações de artigos:	Referem-se às experiências vivenciadas no curso com relação à prática de pesquisa, conhecimento metodológico e técnico (normas da ABNT) para escrita de produção científica. Ações relacionadas a reflexão, pesquisa e extensão. Contribuições das experiências de participação da efetiva elaboração de projetos, monografias, estágios, TEPs, semanas acadêmicas.

Continua

Quadro 4 - Dicionário de definições das subdimensões (Unidades de Registro) (continuação)

Dinâmicas Transformadoras	O conteúdo das narrativas que versam sobre o desenvolvimento individual da pessoa do professor, a transformação da própria prática, aceitação de uma outra prática pedagógica, inovações pedagógicas, reconhecimento de um novo fazer pedagógico.
Reconstrução do Saber	Referem-se às percepções de um novo modelo de construção pedagógico, percepção do domínio de outras práticas pedagógicas, se reconhece como capaz de atuar em diferentes situações.
Aquisição de Competências; Aquisição do Saber	Representam as contribuições oriundas das aulas, do curso normal superior, das experiências vivenciadas no curso, do contato com os professores, da relação teórica X prática, da construção de caminhos investigativos próprios.
Condição do exercício da prática docente; desafios crenças e emoções:	As narrativas dessa categoria registram as barreiras encontradas para o exercício da profissão como: professor sem concurso público, apenas substituição, frequentes trocas de horário, setor e função. Ausência de material pedagógico, falta de biblioteca, questões políticas partidárias, distancia de escolas.

Prestígio Social; Concurso Público, Reconhecimento profissional:	Referem-se às narrativas que versam sobre o crescimento profissional e na vida. Aprovação em concursos públicos, mudanças de cargo e/ou função (elevar de professor para coordenador e/ou diretor), monitoras de cursos, organizador de grupos de estudo.
Mudança de atitude, visão crítica	As narrativas que se referem a um outro modo do fazer pedagógico, reconhecimento da importância da reflexão na elaboração de projetos educacionais, na aceitação do diálogo e do fazer coletivo. Reconhecimento nas atitudes da própria pessoa.

Todos os quadros foram de fonte e organização de Teno(2013)

Fechando este capítulo enfatizamos que a análise que realizamos foi fundamentada na abordagem de significado da semântica cognitiva, uma área da linguística denominada de linguística cognitiva. Levamos em consideração a natureza conceitual porque descreve a relação entre a estrutura conceitual e a estrutura semântica. A conceituação no nosso estudo torna essencial porque na linguística “não há formas absolutamente neutras” (PASSEGGI, 2008, p.70), mas pode haver maneiras mais típicas de construir linguisticamente uma situação. Foi o que consideramos em nossa pesquisa atentando para os detalhes dos memoriais, pois eles foram reveladores de construção de mais de um significado e deram pistas relevantes sobre a organização semântica do texto. Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2009) na organização dos quadros e figuras, na definição do dicionário, e frequência das unidades. Traçamos um caminho que pode não ter sido ideal, mas foi um itinerário pessoal, pois é produto da vida acadêmica de cada um – que é única (FAZENDA, 1994).

## CAPÍTULO IV

### CENÁRIOS ENCONTRADOS NO CAMINHO



*Todo caminho da gente é resvaloso: mas  
também, cair não prejudica demais - a gente  
levanta, a gente sobe, a gente volta!*  
(Guimarães Rosa)

A metáfora de Caminho descrita por Guimarães Rosa revela os altos e baixos de uma pesquisa, que não prejudica o sujeito dependendo da maneira do caminhar. Resvaloso porque encontramos obstáculos que não raras vezes tivemos que retroceder para considerar outras maneiras de olhar o objeto da pesquisa.

Conforme o autor “cair não prejudica demais” e nesse trabalho ‘fazer e refazer’ as análises, os quadros propícios para emergir as categorias, desenhar um quadro teórico para compor um novo desenho que combinasse com as subcategorias transformaram-se em atalhos considerados como um meio de caminhar melhor.

É então que o cenário desse caminhar se faz por inteiro e o descrevemos conforme o percorremos.

#### 4.1 CENÁRIOS ENCONTRADOS NO CAMINHO: ANÁLISES INTERPRETATIVAS

Pautou-se nesse momento a apresentar o percurso evidenciando os dados coletados significando-os a partir dos memoriais dos sujeitos formados em um curso de pedagogia e que foram constituídos quando da elaboração de seu TCC.

Procurou-se compreender e interpretar os laços de afinidades entre os memoriais e o processo de formação a partir das trajetórias de escolarização descrita pelos sujeitos. Na sequência de leituras dos memoriais emergem a prática pedagógica exercida por eles, marcas

construídas nas trajetórias de vida e formação, revelam as imagens que os sujeitos fazem de si e a importância que eles atribuem no contexto das relações sociais e de trabalho.

A partir das evidências que foram se constituindo nesse caminhar “resvaloso” obtivemos as seguintes dimensões relacionadas à trajetória de vida pessoal, trajetória docente e início da profissão, relacionada à formação profissional e ao Curso Normal Superior, relacionada à reconstrução da identidade e ao gênero memorial (finalidade e importância).

#### 4.1.1 Cenário I: Relacionada à trajetória de vida pessoal

Toma-se como ponto de partida o conhecimento de si por meio da dimensão relacionada à trajetória de vida, no sentido de identificar como foram percebidos nos memoriais, aspectos relacionados à infância, família, escola que contribuíram para a resignificação da identidade.

Em relação à percepção dos sujeitos sobre sua trajetória de vida até chegar à docência, vários foram os acontecimentos. Alguns deles entrecortados por percalços na trajetória, diria quebrados nos trilhos, outros foram ecoando como se fossem um apito de trem, ora suave ora estridente, e foram tornando visíveis o processo da constituição de ser professor, simplesmente, um professor sem delimitar o nível de ensino: se assistente, ajudante, berçarista, monitor, professor, entre tantos outros.

Tomo como referência as unidades temáticas (trajetória de vida) perante as recorrências sem desconsiderar a globalidade das narrativas dos memoriais e ponderar por meio da análise semântica e interpretativa o vivido na trajetória de vida a partir das revelações dos sujeitos sobre origens, família e escola - UR. A análise semântica permitiu fazer associações em campos semânticos conforme a Figura 1.

##### 4.1.1.1 Um olhar sobre a apresentação de si, ano, localidade, dissidências familiares: sujeitos da pesquisa

Os trilhos que compõem os caminhos das narrativas dos memoriais são bastante reveladores quanto à reflexão de si, pois autoriza ao sujeito/narrador/professor construir um conhecimento de reinventar sua identidade. Ao falar sobre si realiza em uma dimensão genealógica um processo de recuperação de um eu que, ora pelo viés autopoético ora retratual, se coloca em um movimento de primeira pessoa como uma maneira de se reconhecer dentro de um outro paradigma, dando a entender que trata de uma pessoa com um “novo perfil profissional”. Isso vai proporcionar a construção de um conhecimento sobre si ,

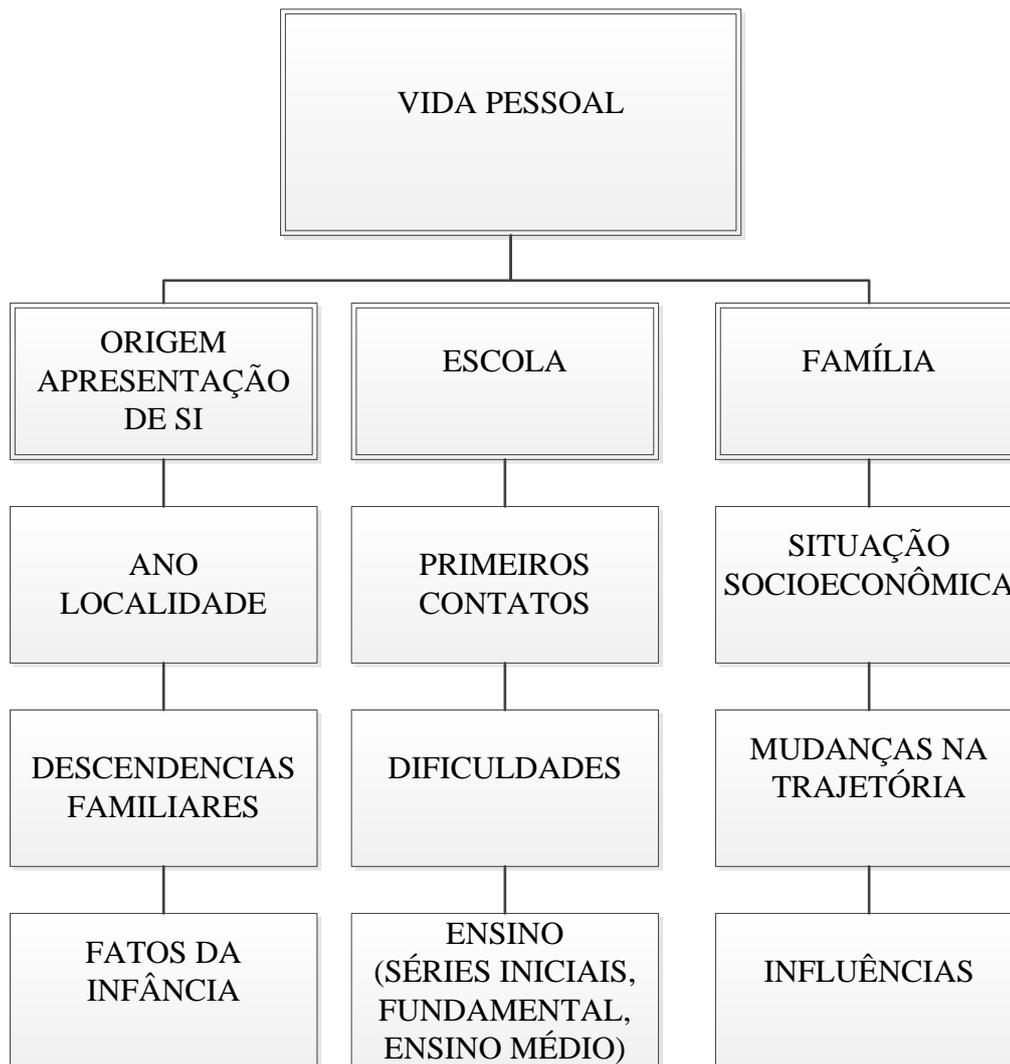


Figura 1 – Dimensões, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.  
Fonte e organização: Teno(2013)

mesmo, fazendo conexões com os lugares, as pessoas, as origens de nascimento, as origens socioeconômicas, os descendentes familiares, locais de origem conforme explica Thompson (2002a) sobre a importância de recordar a própria vida, pois isso torna essencial para as nossas emoções, para a construção da identidade e para fortalecer a autoconfiança.

Assim apresento os sujeitos da pesquisa a partir do olhar sobre as escritas de si, trazendo para caminhar nessa trajetória as particularidades indivisíveis de cada memorial denominado de MF1, MF2, MF3, MF4, MF5, atribuição dada aos sujeitos narradores que aceitaram caminhar ocultando seus nomes para preservar a autenticidade verdadeira. O Quadro 5 sintetiza as seguintes subdimensões: origens, as origens de nascimento, as origens socioeconômicas, os descendentes, local e ano.

Quadro 5 - Descrição dos sujeitos da pesquisa e subdimensões

Nome	Local residência	Nascimento	Ano	Local nascimento	Descendência	Polo
MF1	Rio Brillhante	Não narrou	1983	São Bernardo do Campo	Italiana (espanhola)	Dourados
MF2	Caarapó	30/12	1975	Caarapó	Não narrou	Dourados
MF3	Dourados	4/7	1978	Dourados	Italiana/índio e paraguaia	Dourados
MF4	Amambai	22/1	1977	Amambai	Não narrou	Ponta Porã
MF5	Sanga Puitã	19/1	1965	São Paulo	Brasileira e russa	Ponta Porã

Fonte e organização: Teno(2013)

Nasci em 1983 em São Bernardo do Campo - São Paulo (SP). Sou descendente de italiano por parte de pai e espanhol por parte de mãe [...] homenagem ao meu pai de criação. Depois de algum tempo morando na casa da minha avó mudamos para a cidade de Bituruna – Paraná. (MF1).

[...] nascimento em Caarapó - MS no dia trinta de dezembro de 1975 em domicílio, neste período as parteiras eram quem acompanhavam e auxiliavam as mulheres em seu período de gestação até o nascimento da criança. Sou descendente de uma família humilde de trabalhadores rurais, morávamos em um pequeno sítio arrendado por meu pai que sempre trabalhou na roça plantando para sustentar da família (MF2)

Sou [...] nasci no dia quatro de julho de um mil novecentos setenta e oito, no município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. Sou filha de [...] falecida no ano de 2006, (ano em que iniciei o curso Normal Superior) Nasci em uma família muito humilde, sou descendente de várias raças, meu avô materno era filho de italianos, minha avó materna era filha de índios e negros meus avós paternos eram paraguaios. (MF3).

[...] nasci no dia 22 de janeiro de 1977, no quartel 17º RC MEC, em Amambai-MS. Tenho também um irmão mais velho que se chama [...] Meus padrinhos em casa foram: meu tio materno e Sr [...] (*in memoriam*) e sou eu [...] tendo como honra e alegria o nome de “ Nossa Senhora ”, escolhido por minha mãe que é devota a ela. Quando criança, levávamos uma vida muito simples onde morávamos, na cidade de Amambai Mato Grosso do Sul, lembro-me que meu pai trabalhava em fazendas, fazia de tudo um pouco, manguieiras, trabalhava na lavoura, na construção civil, na pecuária e poços semi-artesianos (MF4)

[...]eu nasci, no ano de 1965 aos 19 de janeiro, estado de São Paulo Capital, onde nasci e fui criada, sendo a segunda filha e caçula do casal [...] ele na época cobrador de ônibus coletivo e ela do lar, Meu pai filho de brasileiros, lavradores, foi criado em uma cidade do interior do Paraná com grandes princípios religiosos. Minha mãe filha de russo e tchecoslovaquia fugitivos do socialismo soviético, criada em uma educação rígida que os russos mantinham, e sobre os princípios religiosos da Igreja Ortodoxa Russa. (MF5).

Para além dos horizontes aqui embarco os sujeitos colocados em diferentes caminhos, todas femininas, de origens diferentes, nascidas em cidades diferentes, entre 26 e 44 anos, trazendo sobre si uma mescla de raças humanas que adentraram no espaço sul-mato-grossense ao mesmo tempo em que buscaram novas roupagens na vida, caracterizando assim o processo cultural de miscigenação e formação (italiano, espanhol, índio, paraguaio, brasileiro) da cultura de Mato Grosso do Sul.

Tomando como fundamental o conhecimento de si situado pelo sujeito, é do lugar de origem que se iniciam suas trajetórias de vida (São Bernardo do Campo, Caarapó, Dourados, Amambai, Ponta Porã). No entrecruzamento das análises, as narrativas são marcadas pelos valores apreendidos pela origem: origens simples, narradas sobre os lugares vividos pela família, pais, lugares, e modo de vida simples, retratados pelos serviços de parteiras, caracterizando assim uma trajetória de vida. Os fragmentos revelam uma das preocupações das pesquisas com escritas de si, no caso os memoriais, que é o de explorar o entrelaçamento da linguagem, pensamento e práxis social. Os espaços de origem, as temporalidades, os contextos histórico-culturais foram o viés que aflorou para olharmos o processo da construção do sujeito no curso da vida.

#### 4.1.1.2 Fatos da família, mudanças na trajetória, morte na família

As narrativas referem-se ainda a um conjunto de fatos da família, mudanças na trajetória cidade ou Estado, casamento, divórcio, entre outras influências não menos transversais, que às vezes se apresentam como rupturas em uma fase da trajetória, mas que de certo modo sempre constituiu parte da trajetória de vida. As marcas das mudanças de uma cidade para outra, de uma escola para outra se destacaram entre as narrativas dos memoriais:

[...] mudamos para a cidade de Bituruna – Paraná (MF1),

[...] mudamos de propriedade quando meu pai faleceu. (MF2)

[...] meu pai, então se mudou para Dourados, (MF3)

[...] na oitava série, fui para a cidade de Rio Brillhante estudar o primeiro ano do Ensino Médio (MF3)

[...] eu mudei de escola, fui para a Escola Estadual de 1º e 2º grau(3) minha família precisou mudar-se com certa urgência, (MF1)

[...] Me lembro que morei em vários lugares, não tínhamos casa própria, e por isso sempre estávamos mudando, hora em um bairro, hora em outro bairro. (MF3)

[...] dificuldade com a separação e vim morar em Mato Grosso do Sul, exatamente no distrito de Sanga Puitã (MF5)

[...] Sou filha de [...] falecida no ano de 2006 (MF3)

[...] minha mãe havia se casado pela quarta vez e não deu certo se separou (MF 3)

Minha família morava de aluguel, então vivíamos mudando sempre, mas geralmente nos bairros vizinhos, então às vezes mudava de escola, mas meus pais sempre tomavam o cuidado de não me tirar da escola no meio do ano sempre deixavam terminar o ano para me trocar de escola. (M5)

Essas inscrições de mudanças frequentes, separação na família, morte em membros da família foram constantes nas narrativas e consideramos uma subdimensão importante para conhecer a genealogia dos primeiros saberes dos professores, para compreender o que foram memoráveis dessas experiências e, conforme explica Tardif e Raymond (2000), isso são marcadores preferenciais que o sujeito lança mão para realizar referências a um tempo e lugar para dizer de sua trajetória. Acrescento aos dizeres dos estudiosos as inscrições registradas nos fragmentos, por considerar as mudanças uma das etapas da trajetória da vida vulnerável, mas que constituiu momentos de buscas e definições. As inscrições apontadas não foram uma determinante para o não sucesso na profissão, mas foram uma condição para outras conquistas — a de continuar estudando.

#### 4.1.1.3 Fatos da infância, a escola, os percursos no contexto da família e da escola, os primeiros contatos com a escola, o ensino fundamental e médio

Os fatos da infância, a escola, os percursos no contexto da família e da escola, os primeiros contatos com a escola, o ensino fundamental e médio, as diferentes pessoas que contribuíram para imprimirem marcas no percurso da vida são evocados como vínculos de aprendizagem da vida do sujeito. Identificamos nos fragmentos o envolvimento da família nas escolas onde estudavam, as brincadeiras, a aprendizagem e as preferências de leituras.

A minha maior felicidade foi quando aprendi a ler, porque minha mãe me dizia de brincadeira que eu não era filha dela, [...]me mandava olhar no “registro” que lá falava [...] Eu olhava em tudo que era registro: registro de água, de gás, de energia, e quando eu aprendi a ler, descobri que o registro que minha mãe sempre me falava era o registro de nascimento, ou seja, “certidão de nascimento”, e como eu já tinha aprendido a ler, eu li neste registro o nome da minha mãe. (MF3)

Uma vez por semana era escalada uma mãe de uma das crianças para fazer a merenda, mas não ganhava. Eu ficava muito feliz quando chegava a vez da minha mãe porque antes de servir o lanche ela cantava junto com todas as crianças e a professora uma musiquinha. (M4)

Da minha infância lembro com saudades! Das histórias que minha mãe contava para eu dormir, tinha as histórias da Dona Inácia que fumava seu cigarro de palha, da Dona Baratinha e do Arco-íris. Lembro também de outras histórias como as do Saci Pererê, Mula sem Cabeça e O Lobisomem, eu e meu irmão morriamos de medo

quando a tarde ela sentava debaixo do pé de manga que fazia uma maravilhosa sombra e cantava musiquinhas e até de professora ela brincava com a gente.[...] Eu adorava brincar de roda, pula-corda, boneca, brincava também de ser cantora, pulava elástico, amarelinha, brincadeiras de rodas, ciranda cirandinha, gostava também de jogar bola [...]. Mas o que eu gostava mesmo era de brincar de “ser professora”. Aos finais de semanas quando minha família ia para o sítio dos meus avós maternos (Srº Izidoro e Sª Marcelina (In Memoriam), eu sempre levava comigo meu quadro e giz para brincar de escolinha com meu irmão e meus primos, como eu gostava de brincar!. (M4)

Para MF4, o prazer na infância estava relacionado à presença da sua mãe na escola pelo fato do “lanche”, das músicas”, “das histórias de leituras” “das brincadeiras”, diferente do MF3 que destaca sua felicidade na aprendizagem da leitura- “a felicidade foi quando aprendi a ler”(MF3) como um desafio para certificar a verdade (se era filho ou não de sua mãe). Os fragmentos marcam o início da alfabetização na infância mediada sempre pelas mães por um forte sentimento de saudosismo, “ Da minha infância lembro com saudades!” (MF4), marcando o sentido atribuído à família e à escola, à ludicidade, à leitura como um fator liderante de suas aprendizagens.

A aprendizagem da leitura, por exemplo, pode contribuir para satisfação pessoal, dando sentido às práticas, pois cada exercício realizado na trajetória de vida é impulsionado por sentidos diferentes, como em MF3: “e como eu já tinha aprendido a ler, eu li neste registro o nome da minha mãe”. Podemos ler as contas da casa, as listas de supermercado, sobre a vida privada, uma vez que são marcas históricas a questão da aprendizagem da leitura e da escrita para fins de independência do sujeito (SOARES, 1995) e não são consideradas como práticas separadas.

A participação da família na escola pode estar ligada à organização pedagógica da escola ou às condições de funcionamento. Nesta análise, a mãe se por um lado carregava o sentido do prazer e felicidade para o sujeito, por outro, infere uma imagem de escola conduzida com a parceria da comunidade escolar com carência de funcionários e condições de funcionamento, mão de obra barata, conforme MF4: “era escalada uma mãe de uma das crianças para fazer a merenda, mas não ganhava”. Um jogo de conflitos presentes na figura materna e os papéis vivenciados na infância constituindo mais um ponto manifesto nas trajetórias de vida.

Tanto os excertos do MF3 como MF4 implicam pensarmos sobre o que cada um escolheu como marcas significativas de sua vida. Por isso concordamos com Josso (2002, p. 34) quando aponta para que uma experiência seja formadora é necessário “falarmos sob o ângulo da aprendizagem...”, para que possamos entender os sentidos nomeados pelo sujeito para falar de si, das suas aprendizagens, caracterizando as subjetividades e identidades.

Encontram-se aí as marcas da cultura de um grupo social que fala a partir da infância e da escola da qual pertenceu, o que já podemos falar das inferências de algumas pistas de escolhas com sua semente na infância. Outro ponto a destacar nos fragmentos foi a questão da felicidade que arrisco a dizer como Souza (2006, p.116) uma felicidade “espontânea”, pois as lembranças de um tempo quando trazidas para o presente representam uma reelaboração de um tempo, proporcionando relembrar momentos inesquecíveis.

A narrativa a seguir, de MF5, mostra uma forma peculiar de escrita como uma estratégia de falar de si, de sua trajetória de vida e formação. A reflexão sobre sua escolaridade, os fatos da infância, ensino fundamental e médio entra em torno com outros acontecimentos, nos quais atribui o caráter de mudanças no percurso que, segundo o sujeito que narra, são mudanças significativas na sua trajetória que, certamente, contribuirão para reconstrução da identidade. Entre um e outro relato, MF5 narra:

Em 1964, o presidente João Goulart, que tinha um projeto de reformas econômicas e sociais, foi derrubado por um golpe militar. As eleições para cargos mais importantes, como presidente, foram suspensas, assim como muitas liberdades individuais. Teve início, então, um longo período de ditadura militar. (Piletti e Piletti, 2008). [...]. Logo após esta mudança significativa no país eu nasci, no ano de 1965 aos 19 de janeiro, estado de São Paulo Capital, onde nasci e fui criada, sendo a segunda filha e caçula do casal. (MF5) Minha mãe filha de russo e tchelosvaquio fugitivos do socialismo soviético, criada em uma educação rígida que os russos mantinham, e sobre os princípios religiosos da Igreja Ortodoxa Russa.(M5) [...] época do ginásio que muita coisa mudou em minha vida [...] comecei a conhecer pessoas diferentes, jovens como eu que pensavam como eu, foi ai que conheci o Luiz, ele era muito mais velho do que eu, um metalúrgico que gostava muito da sua profissão, começamos a namorar com autorização dos meus pais, eu o acompanhava para diversas reuniões e manifestações que os metalúrgicos faziam na época reivindicando seus salários e melhorias de condições de trabalho (M5) nos deslocávamos da Zona Leste onde morávamos para o Grande ABC Paulista, para participarmos das reuniões que os metalúrgicos promoviam, após as reuniões[...] ali vi nascer um novo partido que anos depois veio a ser um dos partidos mais fortes do Brasil [...]. então já não eram pequenas reuniões e sim grandes manifestações dos metalúrgicos, grandes greves chegando a parar a capital paulistana e muitas outras manifestações promovidas pelos metalúrgicos. (MF5)

Chama atenção as particularidades das narrativas de MF5 que carrega para sua escrita uma carga de envolvimento nas questões sociais, políticas e arrisca apontar teóricos da literatura para aprovação do seu discurso. Localiza o leitor em um tempo e espaço da história, apontando cronologias, procurando amarrar os fios que conduzem a história política do país com a época do seu nascimento. Reflete dessa maneira sua história individual, suas relações, seus envolvimento, inserida em um contexto coletivo, razão maior para justificar sua mudança assim que passou a frequentar a ginásio. Essa inserção foi recorrente na narrativa de MF5, o que manifesta sua opção de leitura em textos históricos, sua compreensão da

conjuntura política do País por ocasião da ditadura militar, referindo-se ao ano de 1964, João Goulart, golpe militar.

O conhecimento de pessoas diferentes, a participação em reuniões de movimentos sociais para reivindicar melhores salários e melhorias de condições de trabalho, as idas para o Grande ABC Paulista, o fato de participar do nascimento de um novo partido político (Partido dos Trabalhadores), MF5 depõe sobre cenários extraescolares. De acordo as análises de Nosella (2007), essas lutas de classes e os movimentos políticos dos anos de 1980 contribuíram para o fortalecimento do cenário político nacional que veio culminar com o fortalecimento do Partido dos Trabalhadores (PT) e, conseqüentemente, com a eleição do Presidente Luís Ignácio Lula da Silva.

Perante esse quadro, o estudioso aponta que o educador utiliza outras estratégias de ações no interior das escolas, fugindo das afirmações prontas vinculadas na mídia, com vistas a defender uma cultura mais democrática. Podemos inferir nessa narrativa de MF5 uma preocupação do sujeito com o que está além da sala de aula, no sentido de crer em um professor que faça relação do que faz com o que quer atingir, pois, segundo Orso, Gonçalves e Matos (2008), é considerado bom profissional aquele que ao desenvolver suas atividades conhece suas limitações “de sua ação no interior da sala de aula; perceberá que sua luta não poderá circunscrever-se à escola, apesar de ser este o local de seu trabalho profissional (ORSO; GONÇALVES; MATOS, 2008, p. 55).

#### 4.1.1.4 Os primeiros contato com a escola, o ensino primário, fundamental e médio, dificuldades

Ao avançarmos um pouco mais na análise da dimensão trajetória de vida, envolvemos como campo semântico questões relacionadas aos primeiros contatos com a escola, o ensino primário, fundamental e médio, dificuldades, fechando esse círculo da trajetória. Os primeiros contatos com a escola ora são rememorados pelo desconforto exercido pelo uniforme ora pelo material escolar, conforme surge vivamente em muitos memoriais:

A primeira vez que vim a conhecer uma escola foi aos seis anos de idade, quando fui matriculada em uma residência particular, próxima a minha casa Esta era uma casa pequena, com um salão nos fundos onde havia duas salas, com duas mesas e quatro bancos de madeira, duas lousas pequenas e dois armários de lata em cada uma delas [...] Ao iniciar comecei , ganhando três cadernos, um de caligrafia, um de tarefa e outro de desenho, além da cartilha, que era o livro de alfabetização (MF1)

Tenho muitas lembranças dessa escola, como os uniformes, que naquela época, os mesmos pareciam uniformes de colégios de freiras, para as meninas era: camisa branca, saia azul marinho com quatro pregas, méis três quartos de cor branca e

sapato preto. O meu material e o uniforme ganhei da minha madrinha, que até os meus quinze anos ela me dava praticamente tudo (material e uniforme). (MF3)

Aos sete anos iniciei o estudo primário (atual Ensino Regular), Ah! Foi a melhor escola que estudei, tempos que se usava uniforme completo camisa branca, saia azul marinho com pregas, meias  $\frac{3}{4}$  brancas e sapatos pretos, (mas eu usava calça comprida, pois era inquieta demais para usar saias), e muita disciplina, (qual nas series mais avançadas eu não tinha muito, pois vivia de castigo na diretoria), minha primeira serie não foi muito boa, pois a professora fazia diferença entre os alunos e eu me sentia rejeitada por ela. (M5)

A escola se localizava no centro da cidade, então a maioria dos alunos era de classe alta, passei a ter dificuldade para me relacionar, muitas vezes fui esnobada por não me vestir bem e muito menos calçar, mas tive que superar as dificuldades e as humilhações para prosseguir com os meus estudos. (MF2)

Essa temática (uniformes e materiais escolares) tem sido frequente nas pesquisas em História da Educação no Brasil, mas tem surgido mais recente nas pesquisas que utilizam o método memoriais ou narrativas de vida, associada em grande parte à ideia de distinção ou segurança ou à imagem de pertencimento. Scholl e Jacques (2012), por exemplo, utiliza fotos do Acervo Iconográfico do Memorial de Deutscher Hilfsverein do Colégio Farroupilha para refletir sobre o uso do uniforme escolar pelas alunas em uma tradicional instituição escolar da cidade de Porto Alegre, RS.

No fragmento destacado de MF3, encontramos a temática como sendo algo muito distante, representado na expressão adverbial “naquela época”, descaracterizando a educação da contemporaneidade, como se hoje isso não existisse mais. A expressão “naquela época” pode constituir a extensão de um passado bem longínquo que vai além da época do sujeito pesquisado. A comparação que realiza, atribuindo ao uniforme um caráter de inferioridade e puritanismo, “parecido com colégios de freiras”, marca a rejeição desse artefato que pode estar relacionado a outros contextos. Na verdade, a questão do uniforme não constituía uma lembrança prazerosa.

Da mesma maneira inferem as narrativas sobre a escola, seja na descrição arquitetônica, seja na localização dela, conforme fragmento de MF1: “em uma residência particular, próxima a minha casa Esta era uma casa pequena, com um salão nos fundos onde havia duas salas, com duas mesas e quatro bancos de madeira, duas lousas pequenas e dois armários de lata em cada uma delas [...]”, o que nos remete à concepção de educação popular reconhecida como processo educativo presente na formação de bairros, clubes, casas residenciais. As escolas e seus professores, independentes dos espaços, podem ser observados como produtores de esperanças, trocas, conhecimentos, que buscam responder por meio das suas atividades escolares propostas que caminham para além dos materiais ali existentes:

“cadernos, um de caligrafia, um de tarefa e outro de desenho, além da cartilha, que era o livro de alfabetização” (MF1)

Os primeiros contatos com a escola, vividos por MF1, assemelham-se aos do MF3 quanto à aquisição do material, eles ganharam o material necessário para iniciar o processo de alfabetização, mas diferem nas marcas do espaço, iniciando sua experiência de escolarização “em uma residência particular, próxima a minha casa”. Explica Souza (2006) que entre as décadas de 1960 e 1970 no nordeste era comum não só as classes multisseriadas com profissionais leigos, como também essas alfabetizadoras terem suas casas transformadas em escolas, buscando garantir a escolarização para pequenas comunidades que não tinham acesso à informação. O início da alfabetização de MF1 transcorreu em situação semelhante a esta, o que caracteriza o percurso de MF1 em um contexto de escolas urbanas, mas que foram momentos importantes. As narrativas de MF1 e as de MF4 revelam a trajetória, de algum modo, referenciadora de contextos ligados a organizações escolares, religiosas, urbanas com influências dos universos simbólicos da família, da escola, dos lares, na construção das trajetórias de vida.

Quando as narrativas falam das escolas ainda envolvem mães, pais, secretários da escola, avós, a pré-escola, a quinta série, o ensino fundamental e médio. As práticas de ensino desenvolvidas pelos professores vêm balizadas por adjetivações profissional e individual, compreendidas como “bem atenciosos, atenciosa, agradáveis, atuante, incentivadores, amorosos”, ou balizam com o oposto de “exigente, não dava moleza, brava”. Essas referências são expressivas no conjunto das narrativas dos memoriais quando descrevem o cotidiano das escolas.

Também destacam nesse período da trajetória de vida as estruturas de cultura de uma escola que se assentam em modelos que refletem práticas entrecruzadas entre o ser professor (amável, agradável) e o fazer-se professor. Quando MF4 faz referência ao método de ensino, “transmitida de forma tradicional [...] mas era uma escola que tinha fila de espera para se matricular”, de certa maneira estamos diante da preocupação de confirmar as marcas de uma escola que se destaca até os dias atuais, o que vai distinguir o professor nas práticas de ensino adotada, reforçando o significado do ser professor. As marcas deixadas pelas escolas e pelos professores cristalizam as relações com as identidades, uma vez que estão se referindo a trajetórias de vida construídas sobre as escolas, as ações dos professores no processo de aprendizagem.

O secretário bem atencioso da escola começa então a organizar letras e símbolos para estimular o meu interesse por elas, sempre dizia que quando fosse para a

primeira série já teria que saber alguma coisa.[...].Devo muito a minha mãe e avo que sempre estavam ao meu lado. (MF2)

A professora até que era atenciosa, agradável, mas a sala de aula era lotada atendia uma média de trinta e oito alunos, ela era muito exigente não dava moleza para alunos preguiçosos. (MF2)

[...]a professora era muito atenciosa e amável, mas eu não queria ficar na sala, a não ser que minha mãe ficasse comigo[...] Na segunda série comecei a estudar , minha professora era muito brava,exigente por qualquer coisa nos deixava de castigo. Não poderia deixar de comentar que até a minha adolescência, a educação era transmitida de forma tradicional, os alunos aceitavam tudo sem discutir, todos eram obrigados a serem iguais, o uso do uniforme e as filas eram obrigatórios, não se podia cantar qualquer musica e a televisão não podia exibir qualquer programa, mas era uma escola que tinha fila de espera para se matricular.Nos conteúdos programáticos, para o ginásio, tínhamos matérias que eram obrigatórias vindas do governo EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil).(MF4)

Meus pais me incentivaram a ir a escola.[...]Meu pai sempre foi uma pessoa atuante,incentivador, participativo, amoroso, muito dedicado a sua família´...] Minha mãe sempre foi se sempre será “minha melhor amiga”. Meu irmão, sempre foi e sempre será aquele irmão de verdade, carinhoso e atencioso, ou como se diz: meu braço direito, aquela pessoa que posso confiar. (MF4)

Os fragmentos em estudo ainda permitem identificar a existência de pessoas nessa dinâmica da trajetória de vida que desempenharam papel importante na vida dos sujeitos, embora haja maior concentração em membros da família. É o secretário da escola que estimula interesse; os pais que incentivaram ir à escola; a mãe como melhor amiga, o irmão, o braço direito.O saber que vai sendo construído ao longo da vida não é um inventário em curto prazo, o acúmulo das vivências da pré-escola, do ensino fundamental, médio, as ações das pessoas com os quais vivenciou em qualquer nível de ensino constituem modelos para a profissão de professor. Os fragmentos em análise (MF2 e MF4) tratam da construção de um início de saber que vai se firmar no futuro. As pessoas aqui foram evocadas em um estágio da vida no qual que o sujeito está iniciando sua trajetória, o que não vai descaracterizar que são menos importantes no processo da formação, até porque, segundo Dominicé (2010a, p.88), “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar“, pois as relações quer familiares ou de convívio influenciam de maneira ímpar no processo de formação.

Ao fechar esse círculo das dinâmicas da trajetória de vida, arrolamos a entrada na quinta série, ensino fundamental e médio, evidenciando dificuldades, reprovações, interrupções, adaptações. Os fragmentos depõem com regularidade sobre o ritmo do trabalho pedagógico, a nova etapa de ensino (tudo era diferente), o expressivo número de professores, os hábitos no cotidiano das diferentes áreas de conhecimento.

[...] minhas dificuldades começaram surgir na quinta série em 1986,[...] tudo era diferente os professores e as pessoas que ali estudavam.[...] fiz a quinta e a sexta

série e parei de estudar para poder trabalhar[...]difícil era conseguir conciliar o trabalho com os estudos, aos poucos fui me adaptando e logo estava cursando o ensino médio. (MF2)

O ginásio minha quinta série, sendo reprovada na sexta série, na disciplina de matemática, tudo era diferente, ali comecei a conhecer o esporte,(MF5)

Na quinta série me espantei com tantas matérias, mas a minha maior dificuldade era a “bendita matemática”, neste mesmo ano tive caxumba passei muito mal e faltei muito a escola, acabei reprovando em matemática pois não tive compreensão da parte da professora que era justamente a professora de matemática. Isso pra mim foi o fim! Passei muitos dias só chorando, não me conformava com aquela situação.(M4)

Quando estava na sexta série foi um ano muito difícil para mim, tive problemas particulares, com minha família, não tinha mais vontade de estudar, desisti no terceiro bimestre escolar deste ano.(M4)

A análise da dimensão “trajetória relacionada à vida” serve de pretexto para interrogar uma questão relacional entre a vida e a profissão, para aqueles que desenvolvem pesquisas do ponto de vista da formação de professor. Nessa perspectiva, aderimos ao que explica Mignot (2008) de que é difícil não relacionarmos a nossa vida quando nos propomos a escrever sobre a nossa formação.

Os memoriais que analisamos, como documento formativo, não descartam as dimensões pessoais e apresentam suas histórias articuladas com a família, as pessoas próximas e de convivência cotidiana, apresentando preferências, omissões em determinados aspectos. Ao entendermos que a trajetória de vida e a trajetória profissional estão fortemente relacionadas, não é possível pensar em uma pesquisa de formação a partir de escritas de memorial de formação somente em narrar sobre a instituição de ensino.

Em todos os memoriais analisados há o reconhecimento da importância da família como ponto relevante para a formação e a partir dela e de outros se sentirem motivados para frequentar os cursos, trabalhar e/ou estudar. Entre uma escala de preferência, podemos escalar a mãe com maior ênfase seguida do pai, irmãos, avós, amigos, professores, patroas, madrinhas: “Minha mãe sempre foi e sempre será ‘minha melhor amiga’” (MF4); “Devo muito a minha mãe e avó que sempre estavam ao meu lado na minha vida” (MF2); “Meu pai sempre foi uma pessoa atuante, incentivador, participativo” (MF4); “Meu irmão, sempre foi e sempre será aquele irmão de verdade” (MF4); “[...] meu material e o uniforme ganhei da minha madrinha, que até os meus quinze anos ela me dava praticamente tudo” (MF3). São invocados à medida que participam de um determinado momento do percurso da vida, no caso dos memoriais, no percurso dos primeiros contatos com a escola, no ensino primário, fundamental e médio.

Esse prestígio atribuído às famílias nos primeiros anos de escolarização, nos memoriais que ora analisamos, permite concordar com a literatura e as pesquisas de outros estudiosos, como Dominicé (2010a) ao explicar que o adulto se constrói tomando como referência o material relacional familiar. Essas relações familiares podem contribuir também de maneira decisiva nas escolhas das profissões dada à frequência de narrativas que atribuem a membros da família o motivo da escolha da profissão. O material que analisamos está cheio de traços que ressaltam a tendência formadora oriunda das dificuldades da vida cotidiana, das imprevistos sofridas na vida. Abandonar os estudos por questões financeiras, nascimento de filhos, divórcios, morte em membros da família, obrigação com o trabalho, desempregos constituem alguns dos exemplos reveladores de dificuldades de seguir na vida e de formação.

[...] parei de estudar para poder trabalhar [...] difícil era conseguir conciliar o trabalho com os estudos (MF2)

[...] desisti no terceiro bimestre escolar deste ano. (M4)

Fiquei afastada dos meus estudos durante dois anos, trabalhando de babá e doméstica em casa de família (MF2)

[...] fui trabalhar de babá, na casa de uma professora, ela me perguntou se eu pretendia voltar a estudar. (MF3)

[...] tive que parar de estudar, minha mãe havia se separado do meu padrasto, então tive que começar a trabalhar para ajudar com as despesas de casa. (M3)

desisti novamente em 1998, perdi minha mãe [...] com minha separação e vim morar em Mato Grosso do Sul, exatamente no distrito de Sanga Puitã, e não estudava (MF5)

[...] meus pais se separaram [...] parei de estudar e eu e minha mãe fomos trabalhar de doméstica, recepcionista, vendedora, (M4).

Todos esses fragmentos só adquiriram significados na pesquisa porque foram olhados a partir do contexto vivido sobre o conjunto da vida educativa, demonstrando assim a indissociabilidade entre a trajetória de vida e a trajetória de formação.

Esses fragmentos mostram que as dificuldades que atravessaram a vida dos sujeitos dos memoriais tratam de uma reação saudável de quem acredita que é possível vencer situações conflitantes e uma tomada de consciência: “Mas eu sentia que precisava de uma mudança, meus filhos estavam crescendo e eu precisava dar um futuro melhor para eles” (MF5); “[...] mas como tudo na vida passa, consegui superar, criei forças para enfrentar estes momentos obscuros [...]” (MF4). São marcas pontuadas pelas expressões “precisava de mudanças, “consegui superar”, “criei forças”, que servem de motivações do discurso indicando referências insistentes à tomada de consciência, fato decisivo e confirmado no decorrer da

análise do estudo. Dominicé (1990) considera esses crivos da vida como referências às correntes da psicologia dita humanista, contribuindo com outras categorias como um convite à mudança na vida pessoal em função de um desenvolvimento saudável. Em consonância com esse estudioso não é possível deixar de reconhecer que nos fragmentos de MF5 e MF4 essas expressões carregam um forte valor semântico de formação e fortalecem o sujeito a realizar uma viagem no interior de si mesmo, fazendo-o encontrar um novo significado na vida, o de ser professor .

Outro ponto que imprime dificuldade para os sujeitos expressos nos fragmentos dos memoriais está em relação à adaptação à estrutura da escola, à organização curricular, ao trabalho pedagógico, às diferentes áreas do conhecimento. A entrada da quinta série foi marcada por expressões como: “tudo era diferente os professores, as pessoas” (MF2), “espantei com tantas matérias” (MF4). São registros de novos rituais que se constroem no interior das escolas situações diferentes do contexto que até então estavam submetidos.

Essas narrativas nos instiga a realizar um rápido voo histórico no ensino fundamental e lembrar dos significados de algumas organizações escolares e das decisões governamentais. Do antigo primário, o aluno passava pelo “Exame de Admissão” para entrar no ginásio; ao 1º Grau - ensino de 1ª a 8ª série (Lei nº 5.692/1971). Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.424/1996) e as alterações de duas outras leis federais (Lei nº 11.114/2005 e a Lei nº 11.274/2006) abrem-se novas possibilidades de organizações escolares, dando autonomia para as redes Municipais, Estaduais e da União definirem seus aparelhamentos de administração. Com isso, cada Estado e município criaram seus mecanismos próprios de organização nos sistemas de ensino.

Barbosa (2008) analisa essa passagem da 4ª para a 5ª série no Estado do Paraná e explana sobre as articulações entre uma rede de ensino e outra, definindo essa transição. Destaca a estudiosa que aquele Estado passou a gerenciar matrículas tanto da rede estadual como municipal de Curitiba considerando a localização geográfica de residências das famílias. Essa organização, de acordo com a autora, acabou rompendo vínculos tanto com os professores como com a da escola de origem, exigindo um esforço maior por parte dos alunos para “reconstruir uma nova relação educativa com a escola de 5ª/8ª série e com a nova estrutura organizacional que é própria desta fase do ensino fundamental” (BARBOSA, 2008, p. 12).

Os fragmentos em análise de MF2 e MF4, respectivamente, “tudo era diferente os professores, as pessoas”, “espantei com tantas matérias”, situam condição vivenciada pelo sujeito da pesquisa como uma dificuldade na transição de uma série para outra que pode

assinalar não somente as especificidades próprias na passagem da 4ª para a 5ª série, como uma ruptura do processo metodológico, adaptação dos novos professores. Esses impasses podem ocorrer nas séries subsequentes (5ª e 6ª série), conforme relata MF5: “[...]fui reprovada na sexta série, na disciplina de matemática, tudo era diferente, ali comecei a conhecer o esporte”.

Foram frequentes nessa dimensão referências ao ensino médio como uma trajetória carregada de tensões, desistências, retornos, reprovações, ora provocados pela ausência de professores ora com a falta de compromisso com a formação dos alunos. Em breves excertos, várias passagens se ligam às atividades obrigatórias com caráter de avaliação, como expõe MF1, leitura para o cumprimento da prova, ou assimilar as matérias novas para as provas.

[...] logo de início exigia que lêssemos dois livros por mês, para o cumprimento da prova, além de termos que fazer uma resenha de cada um (MF1)

[...]senti muitas dificuldades em assimilar as matérias novas para a provas de Química, Física, Biologia e Literatura, o professor conseguia repassar o conteúdo (M1)

Nesta escola estudei dois anos, fiz a quinta e a sexta série e parei de estudar para poder trabalhar (MF2)

[...] No ano de 1994, tive que parar de estudar (MF3)

decidi por voltar a estudar, mas eu queria fazer o ensino técnico, que na época chamava-se colegial, (M3)

[...] fiz o 1º e o 2º ano do magistério no 2º ano eu reprovei em geografia, não tinha o conteúdo para estudar, pois tinha que comprar o livro e eu não tínhamos condições para comprá-lo [...] (M3)

[...] com essa professora acabei reprovando em matemática (MF4)

[...]a professora de Matemática, com seu jeito sério, mas com as suas excelentes explicações que realmente deixei de ter medo de Matemática.(M4)

[...] o professor era o mestre, ele era o senhor dos saberes e o aluno tinha que ouvi-lo e calar-se.(MF5).

Iniciei o segundo grau (atual Ensino Médio), cursei até o segundo ano e parei com os estudos, (MF5)

[...]comecei o ensino médio novamente pela Educação de Jovens e Adultos, EJA.(MF5).

Os professores do ensino fundamental e médio apontadas nos fragmentos buscam no cotidiano das suas aulas, como práticas docentes, diversos saberes que aprenderam na sua formação para um melhor desempenho delas, mas isso nem sempre se efetiva. Embora seja banal, já está concebido que o professor sabe da sua função de transmitir esse saber a outros.

No entanto, Tardif (2002, p. 31–32) considera que essa banalidade pode tornar um problema “[...] a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores”. A maneira como o professor utiliza seus saberes pode ser um diferencial na vida do sujeito, desmistificando medos, contribuindo para a autoestima “as suas excelentes explicações que realmente deixei de ter medo de Matemática” [...].(M4).

O estudo ressalta presença de disciplinas que se destacaram de maneira positiva e outras, pelas dificuldades da didática, conteúdo ou segurança ao ministrarem as suas aulas. Veja que a maneira de ser e estar e proceder de cada professor no interior das escolas deixa marcas em suas trajetórias de escolarização no ensino médio. Os sujeitos das narrativas em análise revelam algumas marcas de superação, sobre as avaliações, mas nenhuma delas foi tão forte como a desistência e/ou repetências em determinadas trajetórias da vida. São desistências por condições sociais, reprovações, problemas familiares, reforçando as mazelas da nossa sociedade.

Embora saibamos que debates sobre evasão, reprovação e repetência escolar não sejam temas recentes na literatura educacional, eles ainda marcam presença no meio escolar, conforme MF3 e MF5. Ainda encontramos altas taxas de repetência, o que continua valendo e ganhando sentido a expressão “pedagogia da repetência”, cunhada por Ribeiro (1990) entre outros, e se firmando em uma “cultura da repetência”.

Para desmistificar essa mentalidade e as críticas desencadeadas, inúmeros estudos foram realizados na década de 1990 para revisão sobre a política educacional brasileira que, de acordo com Patto (1988), todas foram direcionadas para substituição da expressão “cultura do fracasso escolar” por uma “cultura do sucesso escolar”, cujos debates reuniam forças para debater as reprovações na escola. Motivo esse em que vivenciamos o período do regime ciclos e classes de aceleração respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, o que, de certa forma, favoreceu as políticas pedagógicas (PRADO, I., 2000). Não infiltrando no âmago da questão dos princípios da não retenção escolar e os discursos das suas implicações sociopedagógicas na atualidade, os fragmentos destacados apontam para um período muito recente para que essas questões ainda não estejam desmistificadas.

A retenção em matemática, português, geografia, apontadas nos fragmentos, ainda permanece latente na vida dos alunos, sendo um desafio para as políticas pedagógicas até então existentes, pois o caráter de persistência ainda está posto quando se trata de práticas

pedagógicas. Quando se trata de transformar conceitos, práticas e culturas profissionais pedagógicas, defrontamos com resistências de todo o tipo e mais difícil ainda quando a mudança, segundo Perrenoud (1999b), ocorre via decreto. Documentos oficiais e as pesquisas científicas ajudam, mas não são suficientes para significativas transformações educacionais.

Nesse contexto, entendemos que, para uma verdadeira pedagogia na escola e uma reorganização política, os professores e alunos dos cursos de formação têm que estar abertos para novas competências e também para uma outra relação de identidade com sua profissão.

A maneira como os sujeitos narram suas trajetórias define a estrutura da escrita do memorial, assinalando as passagens pela ordem, na maior parte das vezes, na ordem crescente, reconstruindo com conceitos, opiniões, as ideias de hoje o que ocorreu no passado. Como se o itinerário tivesse um caminho linear e os relatos tivessem que ser realizados seguindo um roteiro cronológico. Os relatos a seguir ilustram esse balanço de cada memorial analisado:

Nasci em 1983 em São Bernardo do Campo (MF1)

Foi no final do ano de 2005, que encorajada pela colega (MF1)

Em 1996 conclui o curso técnico em contabilidade (MF2)

Em 2004 resolvi concorrer a uma vaga na Universidade (MF2)

Em 2005 fui convidada para trabalhar no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (MF2)

No ano de 2002, fiz a inscrição para um Concurso Publico Municipal, (MF3)

No ano de 1988, eu mudei de escola, fui para a Escola Estadual de 1º e 2º graus (MF3)

No ano de 1994, tive que parar de estudar (MF3)

[...] nasci no dia 22 de janeiro de 1977 (MF4)

Neste ano de 2004, eu não fiz o vestibular, meu filho era muito pequeno (MF4)

Nasci no dia 22 de janeiro de 1977, no quartel 17º RC MEC, em Amambaí-MS (MF5)

Em 1983, quando chegou a época de iniciar minha escolaridade fui para a pré-escola (MF5)

No ano de 1990 ganhei mais um irmão (MF5)

À medida que o sujeito caminha na sua trajetória de vida e profissão, ele realiza, durante um espaço de tempo, muitas atividades, e também outras que fazem parte de si e se tornam significativas. São as marcas da sua identidade que vão sendo construídas e saberes e fazeres acumulados, todos ligados ao trabalho ou à vida, que podemos chamá-los de “Saberes e fazeres temporais” (denominação nossa), porque são acumulados com o tempo, uma aprendizagem e um sucesso ou desafio em anos progressivos.

As narrativas analisadas seguem marcas cronológicas para fazer ligações com o presente, constituindo narrativas lineares, mas sem pressa na sequência, delongam em parágrafos para contemporizar o que passou, extraindo cenas e experiências vividas. No decorrer dos tempos, outros acontecimentos vão se acrescentando e os professores passam por reconhecimentos (NÓVOA, 2007) e mensageiros de um saber plural que se fixa na trajetória temporal. Por esse caráter de reconhecimento dos “Saberes e fazeres temporais” é que os professores (re)encontram lugares de interações com outros pares, permitindo que conquistem outros sentidos da sua trajetória.

#### 4.1.2 Cenário II: Trajetória docente: iniciação na profissão

Inicia-se agora as análises da segunda dimensão **Relacionada à trajetória docente e início da profissão** como uma das (categorias) oriunda dos memoriais, instrumento de análise da pesquisa (Figura 2). Ao longo do caminho, os sujeitos dos memoriais foram construindo pontes em um movimento dialógico entre a vida e a formação. Semelhante a um viajante, o professor constrói na mente imagens de sua caminhada, com paragens, descansos e desafios, ou seja, provocações próprias de quem se coloca diante do desejo de falar de si e por onde passou.

##### 4.1.2.1 Espaços da docência, antes da docência e contextos diversos

Ao se referir aos espaços na docência, anterior à docência e a contextos diversos, como campo semântico da dimensão maior (Trajetória docente - iniciação na profissão), entende-se espaços como diferentes lugares, atividades, funções, cursos que foram frequentes na trajetória do sujeito. Tomando como referência Nóvoa (2007), busquei entender essa maneira de ser e estar na profissão, a identidade como um lugar e espaço onde tudo acontece. A identidade do sujeito tem o desenho da maneira como ele vivenciou sua história pessoal e profissional.

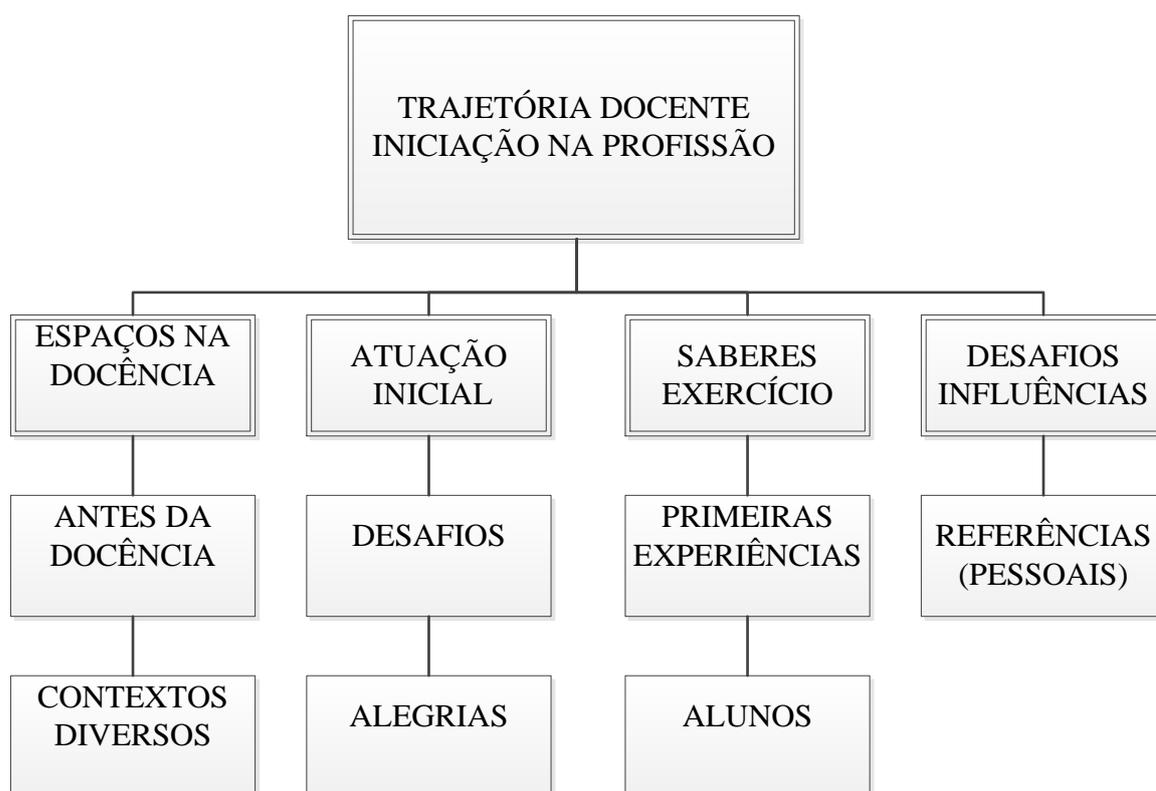


Figura 2 – Dimensão, Trajetória Docente, Iniciação na Profissão, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.

Fonte e organização: Teno(2013)

Os fragmentos que seguem mostram alguns dos diferentes espaços e atividades desenvolvidas pelos sujeitos como alternativas de trabalho.

[...] Fui ser instrutora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET). Neste trabalhei por três anos com crianças de sete a quatorze anos, com trabalhos manuais de pintura em tecido, vidro, desenho e parede, arranjos de flores, crochê, tricô, bordado, macramê, música, canto, dança coreografada, em fim artesanatos em geral. (M1) [...]trabalhei de modelos da Revista Mulher, da cidade de Dourados(M1)´ [...] fui lecionar no Programa Brasil Alfabetizado MOVA/MS Alfabetizado, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, que visava no atendimento de pessoas analfabetas, com idade acima de trinta anos e que não tiveram oportunidade de estudar. (M1)

Assim que iniciei o primeiro ano no curso Técnico em Contabilidade consegui um emprego melhor como balconista em uma padaria. Durante o curso de contabilidade fui me identificando com a matemática. (M2) Trabalhei nesta profissão durante oito anos e todo este tempo pensava em meus estudos gostaria de fazer faculdade.(M2). conclui o curso técnico em contabilidade e fui trabalhar de auxiliar de Inspeção Federal em um abatedouro de aves em Caarapó-MS, neste emprego ganhava bem (M2). Em 2004 fiz o vestibular e fui aprovada no curso de matemática Foi uma grande vitória passei a me sentir mais forte e capaz.(M2)

O meu primeiro emprego foi de doméstica,[...]depois fui trabalhar de babá, na casa de uma professora, ela me ajudou e eu pude dar continuidade aos meus estudos. (M3). Assumi a função de recreadora, por meio de um projeto da Secretaria de

Assistência Social chamado “Coletivos de trabalho”[...] quando eu era formada no magistério, assumi a sala do pré, já que a outra pessoa não tinha qualificação. (M3). [...]optei por fazer um curso profissionalizante, com a certeza de que educar era a minha paixão verdadeira, decidi cursar o magistério na Escola Estadual Drº. Fernando Correa da Costa. (M4).

[...] meu sonho seria enfermeira, fiz um curso profissionalizante [...]. Então chegou o dia da formatura não me continha de tanta felicidade, enfim sonho realizado, mesmo sabendo que não iria trabalhar na área. (M5) Logo após a formatura de técnica de enfermagem retomei meus estudos na EJA, fui terminar o ensino médio completo e um curso técnico de enfermagem, mas não estavam valendo de nada eu continuava trabalhando como auxiliar de disciplina na educação somente meio período.[...] consegui substituição e assim podia ganhar um pouco mais, a substituição era boa pegava um caderno de plano pronto e passava no quadro, conseguia controlar a meninada tudo muito fácil, lógico não tinha conhecimento pedagógico para isso, somente tampava o buraco que a colega fazia. (M5) [...] fui agente de saúde do distrito, fiz a capacitação para alfabetizar aquelas pessoas, afinal eu tinha vinte e três alunos (alfabetizando), (M5)

Espaços como “instrutora do PET, modelos da Revista, professora no MOVA/MS, balconista em uma padaria, auxiliar de Inspeção Federal em um abatedouro de aves, doméstica, babá, recreadora em Secretaria de Assistência Social, técnica de enfermagem, substituta, agente de saúde” constituíram o conjunto de referências como espaços de docência, não docência e experiências iniciais com a educação.

Embora não possamos considerar alguns deles como espaços de docência, mas de sobrevivência, alguns indícios apontam para passagens de preparação para o ser professor, conforme MF1, MF3 e MF5. O fato de trabalhar com crianças no programa Pet, desenvolvendo atividades mecânicas com trabalhos manuais, pode conferir ligações com situações de saberes e aprendizagem. Assim como a função de recreadora, ajudante no pré, auxiliar de disciplina na educação, substituições trazem a cena não só questões sociais como manifestações de experiências diversas em épocas e lugares de um ciclo da trajetória.

São ressaltadas algumas exterioridades como “visava no atendimento de pessoas analfabetas, fui lecionar no Programa Brasil Alfabetizado (MF1); “assumi a sala do pré, já que a outra pessoa não tinha qualificação” (M3); “educar era a minha paixão verdadeira (MF4), que ganham realce à ideia de singularidades estendidas como uma maneira de sistematizar o que fez os professores nos diferentes contextos e as relações desses conhecimentos com o saber produzido ao longo da vida. As singularidades de cada fragmento evidenciam que o sujeito torna professor e não nasce professor, por uma série de fatos, acontecimentos, convivências, angústias que vai sendo arquitetada ao percurso da vida de cada um.

Ao entendermos que a formação solicita um conjunto de domínios, a aprendizagem não pode ser considerada apenas em lugares especializados de ensino, conforme autorizado

por Delory-Momberger (2008), considerando a escola como protótipo. Uma pluralidade de momentos por que passa o sujeito na vida resulta implicações de aprendizagem e formação.

Na perspectiva dessa estudiosa, podemos considerar que os espaços vividos pelos sujeitos da pesquisa, embora com a intenção de superação e desafios, constituíram espaços de aprendizagem.

Pode-se considerar que nesses espaços exteriores à escola há existência da dimensão da aprendizagem? Admitimos que sim, pois, para o processo da aprendizagem, recorreremos aos diferentes saberes que podem ser reconhecidos em natureza distinta. A formação ao longo da vida inclui aprendizagem em espaços como grupos de convivência, família, incluindo em casas de família, em creches, em padarias, em hospitais, em programas assistenciais.

Em toda a controvérsia que a literatura aborda sobre espaços formais e informações como forma de aprendizagem, concordamos com Delory-Momberger (2008) que considera saudável as proposições europeias e o de considerar a vida inteira como um adequado meio educativo. O modo como os sujeitos da pesquisa significam os espaços de formação não pode deixar de assumir o caráter de pertencimento das identidades.

As narrativas asseveram a preferência de ser professor desde antes de ser o que é, mesmo percebendo que não é a tão sonhada profissão, continua e se esforça para exercê-la com empenho e satisfação por pensar que conseguiu vencer os desafios. Fazer um “curso profissionalizante, com a certeza de que educar era a minha paixão verdadeira” (M4), desenvolvia suas atividades como “agente de saúde do distrito”, mas estava imbuída em “capacitação para alfabetizar aquelas pessoas” (M5).

Os fragmentos destacados para a pesquisa oferecem meios para olhar a motivação e o desejo como atributos para pisar em caminhos singulares, e conhecer a busca pela docência, além de ocasionar um sentido singular às experiências de vida. Os memoriais sinalizam para a existência de espaços incluindo a escola com princípio de uma política de reconhecimento de uma cultura de formação ao longo da vida.

Os fragmentos de MF2 e MF5, “neste emprego ganhava bem” (M2) e “assim podia ganhar um pouco mais, a substituição era boa” (MF5), carregam o sentido de uma certa contrariedade, descontentamento em relação aos limites pelo não reconhecimento financeiro, mas, por outro lado, confirmam a realização de um sonho, o de ser alfabetizadora. Nas singularidades de cada narrativa, cada sujeito sinaliza uma evolução crescente ao entrelaçar momentos da vida pessoal vividos em diferentes espaços.

De instrutora passou a ser alfabetizadora, de babá avançou para cursar uma universidade, desvendando o percurso pessoal e profissional em uma dinâmica que nasce em

determinado espaço e situação e com o tempo acerca-se de outras localidades e outras situações, conforme ressalta Nóvoa (2007, p.19) em um movimento que “nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Assim de um caminho resvaloso ao longo da vida e formação, o professor cai, vence obstáculos, desinquieta, cria coragem para ser outro com uma identidade resignificada.

#### 4.1.2.2 Início da carreira, alegrias, frustrações

A entrada na carreira, as alegrias e frustrações são designadas nos fragmentos a seguir como choque da realidade, um misto de insegurança e entusiasmo, pela oportunidade de estar em uma sala de aula, entre outros, como uma cortina que abre para o início da profissão. Para alguns, a falta de preparação para a profissão se junta às condições de não saber fazer e medo do novo.

[...] minha primeira experiência em sala de aula com crianças, as crianças se encantaram com o meu jeito de contar e interpretar as histórias de maneira divertida e irreverente, dando vozes diversas a cada personagem. (M1) comecei a lecionar no Programa Brasil Alfabetizado MOVA/MS Alfabetizado que visava no atendimento de pessoas analfabetas, com idade acima de trinta anos e que não tiveram oportunidade de estudar. (M1)

[...]a ser instrutora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET). Minha irmã me animou oferecendo materiais e todo apoio necessário para que eu iniciasse em minha carreira de professora(M2)Assumi a sala de aula insegura e com muitas dúvidas sem saber nem por onde começar a partir deste momento mudou toda minha rotina. Eu nunca havia estado em uma sala de aula fazendo o papel de professora, o que me ajudou foram os encontros que aconteciam semanalmente com os outros professores do programa, a coordenadora do município que esteve em minha disposição para esclarecer as dúvidas que iam surgindo.(M2)

Cometi alguns equívocos com aqueles alunos, nos primeiros dias eu fiquei perdida sem saber o que trabalhar, a professora não tinha feito o planejamento ainda, por que era começo de ano, e pedi para eu fazer, confesso que não sabia o que fazer, por se tratar de uma realidade que eu não conhecia, então pedi ajuda para outras professoras e elas me ajudaram.(M3)

Lembro-me que trabalhei com muita leitura e interpretação de texto, para iniciar a formação de palavras, muitos alunos tinham dificuldades em identificar as letras e formar as palavras, mesmo sendo repetentes. Procurei ajuda em muitos livros até encontrar a melhor forma de ensinar aqueles alunos(M3).

A escolha por ser professor sempre esteve presente em minha vida, pois na minha infância quando tinha um tempinho para brincar, a brincadeira que eu mais gostava de brincar era de “escolinha. Eu ficava entusiasmada para entrar logo na escola, para quando nós fôssemos brincar eu pudesse ser a professora, pois eu admirava muito uma pessoa ensinando outras pessoas. Eu achava lindo, e pensava que era mágico saber ler e escrever.(M3)

Mas o que eu gostava mesmo era de brincar de “ser professora”. !(M4)

Todo desconhecimento, medo, insegurança, ansiedade expressos nos fragmentos são sentimentos noticiados pelas professoras e de certa maneira influenciam no processo identitário, porém suscitam o desejo de busca de uma outra identidade. Os sentidos que emergem dessa negatividade no início da profissão produzem uma imagem de professor desqualificado para a profissão que, no dizer de Arroyo (2000), de uma profissional “não-preparada” para exercer suas atividades em diferentes espaços, que em muitos deles são taxadas de falta de domínio da sala e acabam sendo identificadas socialmente por tais imagens.

Essa situação vivenciada pelas professoras depõe para o que é novo na vida. Insegurança, medo, não é uma exclusividade da profissão de professor, pois toda situação nova a que o sujeito é submetido causa estranhamento. Os depoimentos de maneira geral abonaram que os primeiros anos da profissão, além de defrontarem com muitas dificuldades pedagógicas, como falta de materiais, apoio necessário para iniciar carreira de professora, oportunidade da docência, desconhecimento do planejamento, da realidade da sala de aula, ainda vivenciaram o confronto da falta de conhecimento dos alunos sobre leitura e escrita.

O acúmulo de todas essas situações de experiências elencadas nas narrativas sobre os primeiros anos da profissão, certamente, será considerado de momentos de conflitos, angústias e de tensões e pode ser visto como preconiza Tardif (2002, p.51) como saberes de aprendizagem rápidos, mas necessárias, que o professor realiza nos primeiros anos da docência com valores sustentáveis, pois é na prática diária que aprende fazendo: “[...] os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional”.

Essa maneira pessoal de ensinar pode ser comparada com o *habitus* professoral conforme explica Silva (2005) de que se aprende para ensinar na prática do exercício. Ou seja, é no exercício de professora que desenvolve o *habitus* professoral, desenvolvimento que ocorre independentemente da formação didática específica, ou da metodologia de ensino que utiliza na sala de aula. Esta estudiosa considerou *habitus* professoral em sua pesquisa um conjunto de ações que eram exercidas pelo professor (explicar a matéria, fazer os exercícios, realizar leituras) a seu modo com auxílio de um livro, direcionando atividades, comportamento reproduzido independentemente do componente curricular ou do período de trabalho.

#### 4.1.2.3 Escolha da profissão

Prosseguindo a análise desses fragmentos, outro aspecto expresso refere-se à escolha da profissão. O sentido de “encantamento, entusiasmo, preferência, beleza, magia, gosto”, expresso nos fragmentos de MF3, MF4 e MF5 se aproxima da ideia de “descoberta” apresentada por Huberman (2007, p. 39) quando fala do ciclo da vida dos professores e sua entrada na carreira no qual defende o exercício de “sobrevivência” e de “descoberta”.

Ficamos com o aspecto da descoberta que traduz “[...] entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Essa teoria defendida pelo autor relaciona com o que confere nossa pesquisa, muito embora temos que ter em mente que os percursos profissionais das professoras ora se assemelham ora se distanciam. Algumas passam pela questão da “sobrevivência” como em “neste emprego ganhava bem” (M2) ou em “[...] consegui substituição e assim podia ganhar um pouco mais” (M5); outras pela “descoberta” mesmo como em “quando eu pudesse ser a professora, pois eu admirava muito uma pessoa ensinando outras pessoas. Eu achava lindo, e pensava que era mágico saber ler e escrever. (M3).

As primeiras experiências vividas por MF5 alertam para a questão do papel do professor e coloca a professora em choque com a realidade e esta trava uma batalha consigo de enfrentar a provocação, rever valores e buscar solução para seu conflito. Desistiria do seu intento? Assim narra:

Após ter conhecimento sobre o projeto fiz minha inscrição e aguardei com ansiedade para ser aceita, quando recebi o telefonema dizendo que estava aceita no projeto, comecei a fazer as correrias, arrumar sala de aula (consegui no salão paroquial de ...), segunda fase conseguir alunos, isso era fácil como fui agente de saúde do distrito fui direto onde eu sabia que tinha analfabetos, enfim eu poderia realizar um sonho que tinha fazer algo por estas pessoas tão carentes e sofridas deste distrito, fiz a capacitação para o projeto, achei que estava pronta para alfabetizar aquelas pessoas, afinal eu tinha vinte e três alunos(alfabetizando), fui feliz e achando que seria fácil, no primeiro dia quando cheguei na minha sala me deparei com todos os alunos que havia conversado para participar das aulas, então senti uma forte tremedeira, que somente a carteira onde eu me apoiei pode sentir, comecei a conversar com os alunos qual seria suas perspectivas para as aulas quando conheci a ouvi-los tive vontade de chorar e sair correndo daquela sala, aqueles olhares de esperança de realizarem seus sonhos de ler a palavra de Deus, de escrever uma carta para o filho e muitos outros sonhos estavam depositados em mim, fiquei ouvindo todos eles a contarem suas estória, quando cheguei em casa cai em prantos, que responsabilidade eu assumi, como fazer para não decepcionar ninguém e atingir meu objetivo, a capacitação não me ensinou a ser professora, o que fazer não tenho conhecimentos pedagógicos.(MF5)

O início da profissão em classes de alfabetização de adultos, em projetos, programas foi o foco da narrativa de MF5 como demonstração de insegurança. Em muitas localidades distantes dos meios de informação, os professores que assumem essas classes são geralmente aqueles com ensino médio ou com alguma experiência na área, conforme atesta o fragmento em destaque. Essa narrativa noticia uma situação na trajetória de vida do sujeito como sendo uma oportunidade de iniciar na profissão, mesmo que ela fosse momentânea, e o anseio de muitos professores quando, ao iniciarem na carreira, percebem os limites de seus saberes para tolerar os imprevistos do cotidiano (TARDIF, 2002).

Verifica-se em MF5, “achei que estava pronta para alfabetizar aquelas pessoas, afinal eu tinha vinte e três alunos (alfabetizando)”, o sujeito se indumenta de uma vestidura de professora, dedicada aos alunos, pois já tinha sido agente de saúde no distrito, assumindo assim uma identidade para si e sobre si, de maneira que se tornasse conhecida pela comunidade escolar, onde já desenvolvia outras atividades, e pela sociedade em geral.

Para finalizar as análises da dimensão **Relacionada à trajetória docente e início da profissão** como uma das categorias, entendemos dois pontos importantes na pesquisa: os saberes do exercido e as influências e os encorajamentos. Caminho pelo viés de Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2002) quando eles ensinam que a construção da identidade do professor desvenda o modo como ele desenvolve suas atividades e revela quais saberes utiliza na sua prática docente. Os fragmentos não só depõem sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as experiências, mudanças históricas da profissão, finalidade da educação, as dificuldades, os desafios, como realizam interdiscursos carregados de saberes pedagógicos, científicos. Assim narram:

Confesso que foi cansativo, planejar as aulas, trabalhar e cuidar da família não foi nada fácil, mas as crianças eram encantadoras, me envolvi. (MF2) Recordo das dificuldades encontradas, e que muitas vezes tive medo de não conseguir, mas com os saber adquiridos em minha formação, vejo que cresci, e me tornei vencedora (MF2) Desafio foi aprender a trabalhar com a tecnologia, o computador, neste momento estava entrando na era digital com a aula de Educação e Informática o qual me proporcionou a oportunidade de desvendar alguns mistérios desse aparelho tão fascinante, passando então a fazer parte de minha vida pessoal e profissional. Tanto é que acabei adquirindo um computador em minha casa, toda vez que precisava fazer algum trabalho ele estava a minha disposição. (MF2)

[...]assim fui aprendendo e como a sala dela(da amiga) era uma sala de recursos existia muito material concreto, então comecei a reproduzi-los com sucatas (papelão, tampas de garrafas, garrafas pet, etc.), (MF5)[...]comecei a conversar com os alunos qual seria suas perspectivas para as aulas quando conheci a ouvi-los tive vontade de chorar em casa [...]tinham esperança de realizarem seus sonhos de ler a palavra de Deus, de escrever uma carta para o filho [...] que responsabilidade eu assumi, como fazer para não decepcionar ninguém e atingir meu objetivo.(M5)

Esses excertos revelam início de docência imitando outros colegas. Os sujeitos tomam a prática docente e o material pedagógico como referência para desenvolver suas atividades. Essa busca em outros tempos e pessoas nos permitiram identificar os sentidos que atribuem à profissão como sendo *magistra-crudelis*, que, de acordo com Barbosa e Passeggi (2008, p.259-261), é fundamental no início da carreira, uma vez que foram práticas reconhecidas como úteis e propícias para ensinar, mesmo que consideradas tradicionais, ainda que a representação da *magistra-mater* seja considerada aquela que reúne questões da afetividade, maternidade, ludicidade, “ideias na relação mãe/filho e transfere, para a escola, o cotidiano dessa relação”.

Pela natureza das expectativas, “tive medo mas venci”, “desafio de trabalhar com a computador”, “comecei a conversar com os alunos qual seria suas perspectivas para as aulas” (MF2), e das atividades desenvolvidas pelos sujeitos MF2 e MF5, “planejar as aulas, trabalhar e cuidar da família”, “ as crianças eram encantadoras, me envolvi”, “comecei a reproduzi-los (o material) com sucatas (papelão, tampas de garrafas, garrafas pet, etc.)”, as narrativas marcam o processo de compreensão afetiva historicamente situado, o que solicita dos professores conhecimentos e habilidades, saberes-fazeres que os tornam capazes de lidar com situações desafiadoras que a prática lhes coloca, o que lhes proporciona criar uma outra identidade.

Revelam práticas pedagógicas autônomas que levam à construção de conhecimento pela própria ação de fazer conforme identificadas nas expressões “comecei a conversar”, “comecei a ouvi-los” que estão relacionadas ao modo de ser e fazer do sujeito.

Episódios dessa natureza suscitam muitas questões. Em muitos memoriais encontramos narrativas que se referem ao “medo de” ou de errar ou de fazer planejamento, ou dúvidas na metodologia utilizada no início da profissão e preferem fazer como outros já fizeram, e falam de modelos de professores. Estaríamos aqui lidando com heranças preconcebidas de uma educação que tem a ideia de que para ser professor bom é preciso ter medo de errar? Os medos e as expectativas não podem ser considerados saberes?

Somos tentados a pensar que ao longo da história da educação cenas como estas foram e são frequentes e enquanto essa ideia permanecer, as reconstituições dos episódios, conforme retratados nos memoriais, poderão ser consideradas experiências representativas de saberes docentes. Corroboramos com Passeggi (2006) quando declara que à medida que o professor memoriza as cenas de sua formação, mais ele reflete sobre si, sobre o que já fez, renova sua autoestima e insiste na busca de uma nova identidade ao repensar as opções que realiza.

Há nas revelações de MF2 e MF5 todas essas características, pois “mesmo cansativo, com os medos e as expectativas”, ele utiliza seus saberes para aprender a trabalhar com a

tecnologia, de dar esperança, de realizar os sonhos dos alunos lerem a palavra de Deus ou de escrever uma carta para o filho.

Um outro eixo que é possível analisar nos memoriais são as influências e os encorajamentos que Nóvoa (2007, p.126) denomina de “reconhecimento da coformação”. Esse reconhecimento foi frequente em todos os memoriais às pessoas da família, a colegas professores, coordenadores, filhos, mães, avós, marcando a relação da trajetória docente no início da profissão. Particularmente em MF2 e MF5, consideramos esse reconhecimento como a aceitação das limitações de si e a aceitação da parceria da coformação. Assim expressam:

[...] a coordenadora do programa de alfabetização, nos comunica sobre o Curso Normal Superior, que é um curso sério e de parceria com a secretaria de educação do município,[...] Começo a refletir sobre a necessidade de formação.O que seria de mim sem estudar? Como poderia continuar sendo professora? Se não aproveitasse essa oportunidade teria vergonha de mim, me sentiria derrotada pelos obstáculos encontrados.(M2)

[...] uma pedagoga que trabalha na sala de recursos da escola a qual trabalho, foi quem me tranquilizou e começou a me ensinar a preparar meu plano de aula e dizer.

Neste mesmo ano, minha amiga Elizabete que cursava o primeiro ano do curso Normal Superior, me incentivou a prestar o vestibular para o curso, dizendo que eu não me arrependeria, pois o curso era ótimo, então pensei que valeria apenas concretizar mais um objetivo.(MF4)

[...]como eu poderia fazer para certas situações,(MF5)[...] coordenadora da escola me fazia ler sobre vários teóricos, que até então nunca teria ouvido falar, passei a conhecer, o próprio Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e outros,(MF5) [...] com o incentivo de meus filhos e minha mãe me escrevi para tentar a isenção para a taxa do vestibular nos cursos da UEMS,(MF5)

[...] fui incentivada por duas professoras e uma berçarista do CEIM que trabalhava, para fazer o vestibular,(MF3)

Os fragmentos de MF2, MF3, MF4 e MF5 revelam vários aspectos sobre o reconhecimento nas suas trajetórias de formação, marcadas por influências tanto ligadas ao seu meio pessoal como seu meio profissional, revelando assim o papel da formação do meio físico, social e profissional. Ao trabalhar com os memoriais foi possível caminhar como Josso (2002, p.28) pela “experiência formadora” com um olhar às influências e reconhecimento que o sujeito vivenciou. De acordo com essa estudiosa, a experiência formadora “articula o saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores em um espaço-tempo” oportunizando ao sujeito estar presente em várias situações, contextos, mobilizando uma pluralidade de registros. Em tese caberia compreender os significados que cada sujeito atribuiria para essas suas relações sobre as aprendizagens e os valores atribuídos e internalizados na profissão.

A maneira de sentir e viver aqui as relações de encorajamentos, não deixou de ser a de coformativa por esses encorajamentos serem definidores de crescimento e aprendizagem. Quer uma coordenadora, uma professora, colega, uma amiga, uma pedagoga, mãe, filhos estiveram circunscritos no rol da trajetória profissional no início da profissão, exercendo um forte papel no processo de formação e conhecimento.

#### 4.1.3 Cenário III: Formação profissional - CNS

Nas análises da terceira dimensão Relacionada à formação profissional – Curso Normal Superior como uma das (categorias), buscamos retratar não o significado do curso para a universidade, mas o que essa formação com a modalidade de ensino diferenciada na oferta representou na trajetória de formação do sujeito. O entendimento construído sobre a formação do professor fez-me caminhar para o seguinte objetivo: reconhecer na escrita dos memoriais dos alunos, que frequentaram o CNS, suas concepções, trajetórias de sujeitos sociais e profissionais e quais os elementos presentes no processo da ressignificação das identidades desses alunos com base na sua trajetória de formação.

A Figura 3 representa a dimensão (categoria) Formação Profissional - CNS e os seus respectivos campos semânticos, o que permitiu uma visão mais particularizada dos significados atribuídos pelos sujeitos dos memoriais. A Figura 3 foi organizada destacando o que foi frequente entre os memoriais dentre os pontos que consideramos pertinentes com a finalidade da pesquisa.

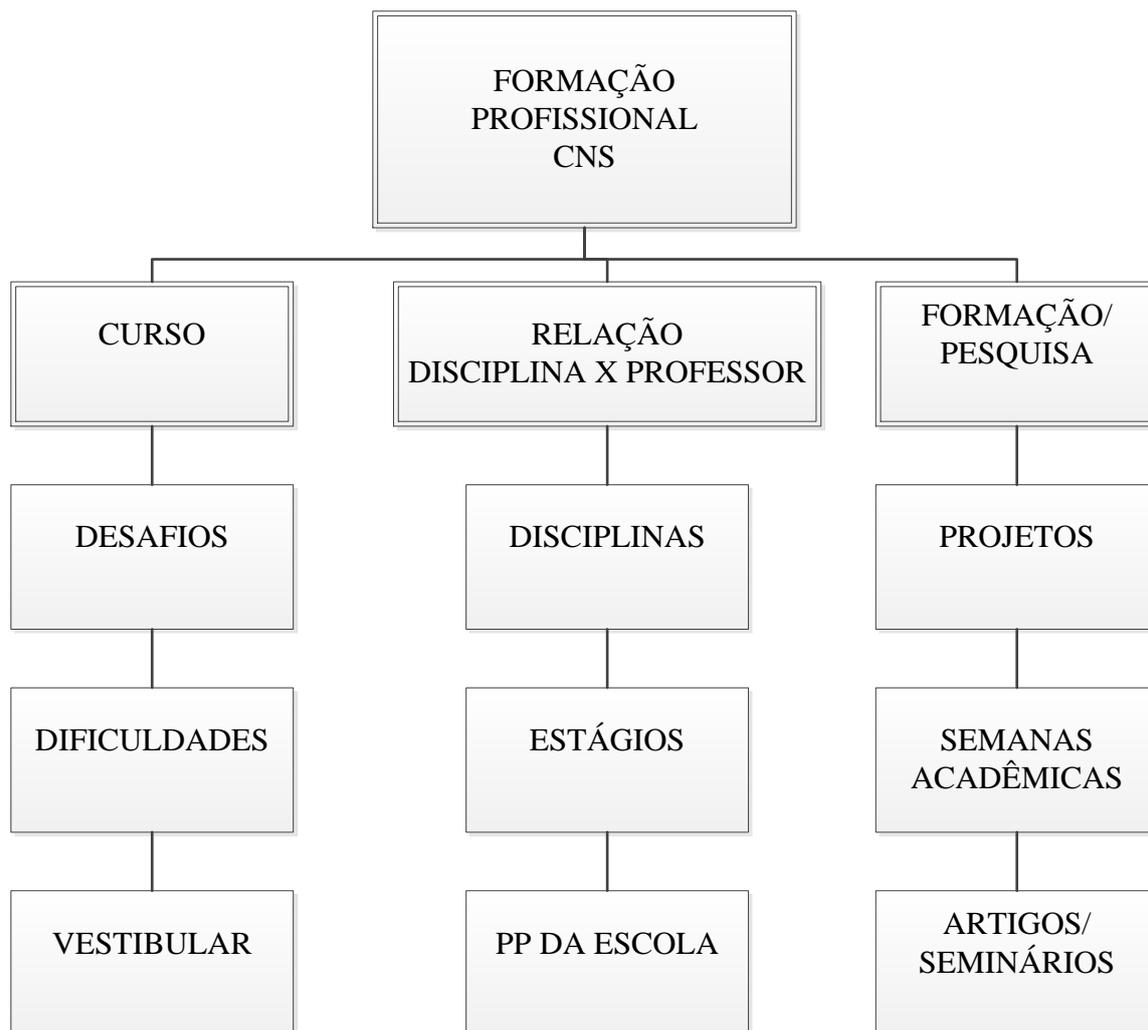


Figura 3 – Dimensão, Trajetória da Profissão Profissional, Unidades de Conteúdo (UC) e os campos semânticos.

Fonte e organização: Teno(2013)

#### 4.1.3.1 Curso Normal Superior, medos e incentivos

As narrativas dos memoriais direcionam agora suas trajetórias cruzando outros caminhos, enfrentando desafios, dificuldades, vestibulares para chegar aonde estão hoje. Os recortes autorizam caminhar juntos com os sujeitos, compreender a carreira desses profissionais, os acontecimentos que marcaram os quatro anos de frequência no curso e as relações que exerceram para reconstrução de suas identidades.

Iniciamos pelas seguintes subcategorias tratadas aqui como campos semânticos: o Curso Normal Superior, desafios, dificuldades, vestibular (Quadro 6).

Alguns pontos foram frequentes nas narrativas dos memoriais sobre o Curso Normal Superior. Um misto de dúvidas, medo, realização, convicção, incentivo, modalidade inovadora, chance de adquirir os conhecimentos, curso oportuno, bom, com professores

qualificados. O discurso dos sujeitos depõe mais para o caráter valorativo do que para o negativo. Foi um curso de formação, com uma modalidade inovadora, porque parte das atividades era realizada a distancia e parte presencial. Esses excertos representam historicamente o acirramento das discussões sobre a formação docente com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996), que em seu bojo abria novas possibilidades de formação que não fossem somente em universidades.

O título IV dessa Lei refere-se aos profissionais da Educação e, nos arts. 62 e 64, trata especificamente do curso de Pedagogia. A partir daí a formação de professores para atuar na educação básica poderia ser feita também em “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” de acordo com o que estabelece art. 62 (BRZEZINSKI, 1997).

Tanto essa estudiosa como Castro (2001) discorreram em seus estudos as implicações para o curso de Pedagogia com a criação dos institutos superiores e/ou universidades públicas, sendo responsáveis pela oferta dos cursos Normais Superiores, Licenciaturas e todas as tarefas ligadas à formação dos professores. Dada à especificidade desta pesquisa não é a finalidade aqui discorrer sobre tais implicações, mas a de compreender como os professores narraram sobre esse curso.

Esse retorno em 2006, explicitado em MF2, para a UEMS, essa possibilidade de inscrição no vestibular para o CNS de MF1 e as condições para continuar os estudos, mas agora no Curso Normal Superior (MF3), deve-se ao fato da criação e implantação de um projeto de formação docente de acordo com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UEMS Nº. 131, de 6 de outubro de 1999 – com o propósito de qualificar os docentes que atuavam na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul sem a qualificação para a docência. Essas medidas foram definidas com a Secretaria Estadual de Educação e prefeituras municipais do Estado.

Quadro 6 – Campo semântico: Curso Normal Superior, desafios, dificuldades, vestibular

<b>Curso Normal Superior</b>	<b>MEM</b>
resolvi fazer minha inscrição para o mesmo	MF1
Em 2006 me realizo novamente retornando a UEMS para continuar os meus estudos, mas agora no Curso Normal Superior	MF2
[...] fui incentivada por duas professoras e uma berçarista do CEIM para fazer o vestibular, para o Curso Normal Superior, porque esse curso era muito bom, que os professores eram muito bem qualificados e que eu deveria aproveitar, pois talvez esse fosse o último vestibular para esse curso.	MF3
Assim o curso Normal superior pautado em uma modalidade inovadora, possibilita ao profissional uma formação consciente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica e a conseqüente produção de ensino de qualidade em resposta à necessidade educacional do	MF4

Estado.	
me escrevi no curso Normal Superior .Era a chance de adquirir os conhecimentos pedagógicos que queria e continuar com o trabalho de alfabetização de adultos que é minha paixão. enfim eu aos quarenta anos estava iniciando um curso superior. E neste momento também iniciei o curso de Educação Inclusiva “Educar para a diversidade” 40 h, ano 2006 - Prefeitura Municipal de Ponta Porã.	MF5
<b>Desafios, dificuldades, vestibular</b>	
[...] fiquei um pouco receosa com relação ao vestibular, devido o fato de quase há quatro anos estar longe dos estudos.	MF1
Tudo era novo e diferente, me deparei com jovens e também pessoas de meia idade já experientes buscando uma formação com certeza pela falta de oportunidade	MF2
As novidades e dificuldades eram muitas, o tempo dedicado a família passaram a ser divididos com os trabalhos da faculdade. Foram grandes as mudanças. Várias noites, domingos dedicados aos trabalhos principalmente as sextas e sábados em grande maioria estava fora de casa o dia inteiro. Toda a família teve que se adaptar as mudanças, as reclamações foram varias. No início do curso achei que não ia conseguir como os demais cursos têm suas dificuldades. Muitos eram os desafios, desenvolver a capacidade de escrever artigos, resenhas, síntese critica, etc., principalmente as exigências de Normas da ABNT que estavam presente em todos os trabalhos exigidos.	MF2
Desafio foi aprender a trabalhar com a tecnologia, o computador[...] Tanto é que acabei adquirindo um computador em minha casa, toda vez que precisava fazer algum trabalho ele estava a minha disposição.	MF2
ou pela exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os profissionais que atuam na educação teriam que se adequar. Segundo a lei N° 9394/96	MF2
tive uma decepção, estava escrito que era para professores que tinham vínculo com a área da Educação	MF3
O primeiro ano, foi de ganhos e perdas[´...] tive a alegria de entrar para a Universidade, mas também tive uma grande perda. Infelizmente neste ano, perdi a pessoa mais importante em minha vida. A minha mãe. Foi muito difícil continuar, pois ela era a pessoa que mais me apoiava, queria muito que ela estivesse junto comigo, quando eu fosse receber o meu diploma, e dizer a “mãe muito obrigada!”	MF3
O curso é direcionado apenas a professores que estão em sala, que dispõe da prática docente, mas que precisam atender as exigências legais da formação no artigo 87 parágrafo 4º da LDB:	MF4
Eu estava no lugar certo, era isso mesmo que eu queria aprender a cada dia mais, aquilo que eu já vinha colocando em pratica sem ter a teoria. O Normal Superior estava atingindo todas as minhas expectativas.	MF5

Fonte e organização: Teno(2013)

O excerto de MF4, “pautado em uma modalidade inovadora, possibilita ao profissional uma formação consciente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica e a conseqüente produção de ensino de qualidade em resposta à necessidade educacional do Estado”, resume a escolha pelo CNS. Identifico no grupo de memoriais analisados um desejo confesso, realização de um sonho, mas implicitamente uma condição de sobrevivência na profissão conforme narram MF2 e MF4, “exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os profissionais que atuam na educação teriam que se adequar”.

As dificuldades, os desafios e a conquista no vestibular atrelam-se às implicações com as experiências que tinham da docência, por já serem professores. A questão do vestibular constituiu para os sujeitos ora um desafio, ora uma conquista, ora receio, conforme narra MF2 pelo fato de “estar longe dos estudos” há muito anos. Outros fatores foram as marcas da

influência da família, amigos, coordenadora que os alertaram para a necessidade do vestibular, “incentivadas pelas professoras berçaristas” (MF3), mas, por outro lado, vislumbravam um curso com grandes possibilidade de crescimento profissional e a estabilidade no trabalho.

Todos os desafios e dificuldades vivenciados pelos sujeitos da pesquisa nos fazem retroceder um pouco, não muito distante, às pesquisas em história da educação. No Brasil, a história da profissão de professor não tem sido um instrumento privilegiado para todas os segmentos da sociedade por parte dos governos. A preparação de docentes no período do império, de acordo com Brito (2009, p. 84), fez parte das expectativas dos governos, embora “isso não quer dizer que tais expectativas representam prioridades [...] ou conseguissem ser efetivados”.

Pesquisas têm mostrado que desde o século XIX há tensões permanentes para demarcação da profissão. As escolas normais e hoje o Curso Normal Superior não fugiram às regras, sempre estiveram presentes nos discursos governamentais como “laboratórios para a prática dos futuros docentes, constituindo-se como fontes de inovações educacionais” (BRITO, 2009, p. 87).

Nos anos de 1960, de acordo com essa historiadora da educação, vivenciamos novas concepções de educação, ganha força a educação popular, mudanças na participação política, acirram-se as reformas sobre a posse da terra e os professores começam sua organização e participação em função de lutas sociais, conforme relatos nos memoriais de formação, objeto desta pesquisa.

Caminhando para os anos de 1990, vivenciamos mais uma grande discordância com relação à formação de professores e com a inclusão na LDB de um novo lócus de formação, os institutos superiores de educação. Os professores se veem diante de uma representação e uma designação distantes da pretendida e daquelas que construíram desde a década de 1980.

De certa maneira, esses embates não foram em vão, pois resultaram no empenho de elaborar as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em pedagogia, visando, segundo Brito (2009, p. 89), à “redução a Normais Superiores”. O excerto do memorial “O curso é direcionado apenas a professores que estão em sala, que dispõe da prática docente, mas que precisam atender as exigências legais da formação no artigo 87 parágrafo 4º da LDB” (MF4) trata de um indício testemunhal das divergências ocasionadas na época.

Os sujeitos professores dos memoriais que ora analisamos, ao retornarem a uma universidade pública, via vestibular, conforme propunha o projeto pedagógico do Curso da UEMS, não deixaram de ser o pivô das discordâncias.

Sendo os memoriais de formação analisados do ano de 2009, os sujeitos realizaram o vestibular em 2005; portanto, em 2006, já estavam iniciando seu primeiro ano de formação no CNS, e somente em 2007 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, período em que abrandam os ânimos sobre a polêmica da formação de professor nesse curso e não apenas nos cursos normais superiores.

No que se refere aos desafios, dificuldades na sua formação profissional, identificamos uma frequência de expressões como “estar muito tempo longe dos estudos”, “de ser tudo novo e diferente”, “o tempo dedicado a família passaram a ser divididos com os trabalhos da faculdade”, “várias noites, domingos dedicados aos trabalhos principalmente as sextas e sábados”, “desafios de escrever artigos, resenhas, síntese crítica, principalmente as exigências de Normas da ABNT”, “desafio de aprender a trabalhar com a tecnologia” que marcam percepções sobre a trajetória da formação no Curso Normal Superior. As atividades impostas pelo curso, a rotina, o tempo de dedicação ao curso, as exigências e normas são imposições inerentes a um curso de formação que revelam dimensões de investimentos na ampliação e no conhecimento sobre o trabalho docente.

O sentimento da morte em ente querido, anunciado na narrativa do MF5, que no caso foi a sua mãe, é uma situação inesperada que abala a organização familiar e profissional e a maneira da escrita sobrepõe a narrativa em forma de um balanço geral do que foi o primeiro ano de formação no curso, na expressão “O primeiro ano, foi de ganhos e perdas [...] tive a alegria de entrar para a Universidade, mas também tive uma grande perda. Infelizmente neste ano, perdi a pessoa mais importante em minha vida. A minha mãe”. Indicadores como dificuldades de dividir o tempo, receio do vestibular, morte em membros da família vêm aglutinar a outros componentes e constituir experiências vivenciadas ao longo da vida. A morte, particularmente, rompe com o ciclo da existência e cria imagens. No caso da narrativa em destaque, a morte do ente querido rompeu com um sentimento de dependência (pois a mãe era seu apoio), mas criou uma alavanca para subsistir (quando eu fosse receber o meu diploma, diria “mãe, muito obrigada”).

#### 4.1.3.2 Relação disciplinas x professor, estágios e trabalhos

Os campos semânticos da relação disciplina x professor, o projeto político da escola, os estágios e os próprios projetos são aspectos que se ligam à dimensão Formação Profissional – CNS, considerado relevante para a análise que ora realizamos.

Estágios, Trabalho de elaboração própria I (TEP I), Trabalho de elaboração própria II (TEP II), Projeto Político-Pedagógico (PPP), ora foram considerados como uma atividade de pesquisa ora como trabalhos de conclusão de curso, conforme a narrativa de MF1: “O estágio como pesquisa representa momentos de reflexão, pesquisa e investigação, uma modalidade de formação contínua, onde através da reflexão sobre ela encaramos a realidade, associando teoria e prática de outros professores e ainda de teóricos”. Já foi explicitado por Pimenta e Lima (2004) que o estágio, além de ser um momento importante para a formação profissional, é também uma atividade de conhecimento, de diálogo e de influência na práxis educacional no contexto da sala de aula e da escola.

Dada à especificidade do CNS, o de ser formatada para uma clientela já inserida no contexto escolar que ainda não possuía a formação específica, conforme narra ME1, “por mais que eu já exercia a profissão de docente há muitos anos, o Estágio Supervisionado só veio a contribuir para minha prática pedagógica”, os memoriais referem-se a essas categorias como algo que já conheciam, pois já eram docentes, mas, por outro lado, admitem a relação do estágio com a prática pedagógica, como uma atividade de reconhecimento que teoria e prática precisam estar ligadas. O CNS, nessa etapa da vida, foi visto como uma alternativa de formação contínua e uma oportunidade para preparo e “alicerce e embasamento para que eu pudesse realizar um estágio crítico, reflexivo e investigativo, mostrando que o estágio é fundamental para nossa formação” (MF1).

Avançamos a seguir com os excertos de MF1, destacando a contribuição do estágio supervisionado realizado no Curso e agrega outros dados como o PPP e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A menção ao PPP como medição, entre os professores e a instituição que atuavam, trouxe um dado importante para a pesquisa com relação à disciplina x professor. Essa expressão (medição) carrega uma carga semântica de movimentação, investigação, pesquisa, que vai envolver disciplina de cada professor no seu contexto de trabalho.

Nessa perceptiva, entendemos a importância da pesquisa de Schön (2000) quando se refere aos significados da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, que desencadeia uma epistemologia da prática a partir da realização de ações centradas na reflexão em situação de ensino-aprendizagem, o que vai afastar, dessa maneira, uma ação voltada para o modelo da racionalidade técnica, tão ressarcida entre os estudiosos. Se pensarmos uma mediação em serviço, conforme narrativa de MF1 e do conhecimento do PPP e da realização do estágio, podemos falar da importância de analisar a ação do sujeito sob o olhar da sua própria ação, no sentido de buscar novos conhecimentos. Desta maneira, em um percurso de formação,

conforme estamos analisando, a relação da teoria e prática está sendo uma oportunidade do acesso ao conhecimento científico depondo a favor de pesquisar e compreender o sujeito na ação sobre sua prática.

Nessa perspectiva o P.P.P. constitui-se em um instrumento de grande importância na mediação entre as perspectivas, anseios e realizações da instituição educacional, a qual dispõe sobre os fins da educação como sendo: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Especialmente no que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns), quanto ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas. Foram nas aulas de Projeto Político Pedagógico (P.P.P) ministrada, que aprendi a importância do projeto pedagógico como instrumento de orientação e organização, de um todo planejamento escolar, o qual resulta da ação cotidiana educativa e sua prática.(M1)

Ao revelar que foram no decorrer das aulas do PPP que aprendeu o que é um projeto político-pedagógico, sua organização e toda consequência das suas ações na prática diária, o sujeito da NF1 descobre a necessária mediação teórica e a importância das pesquisas que utilizam como método os memoriais de formação porque escuta a voz do professor. Ademais, ainda foi considerado por MF1 como sendo viável para uma educação geral e bom exercício para cidadania ligados ao que é aprender e ensinar. As referências que realizam sobre os termos “definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas” depõem para indícios de uma prática de pesquisa inserida pelos professores no curso que atuaram.

A análise nos permitiu identificar que o TEP I, as monografias, os estágios constituíram estudos e pesquisas à medida que a temática e seus pares de estudos eram identificados no seu próprio domínio de trabalho. Conforme narram MF2 ,MF3 e MF5:

No estágio, com o Trabalho de Elaboração Própria, TEP I, sendo agora a monografia o novo desafio, mas não desanimei tratei logo de procurar um tema e também os possíveis companheiros na elaboração, precisávamos nos identificar, durante os nossos estudos e pesquisas.(M2) [...] quando terminei o estágio, percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo. Sair de uma sala de jovens e adultos e trabalhar com crianças foi um grande desafio, e o estágio é o momento de entrar em contato com diversas situações que muitas vezes a teoria não prevê, e é necessário que o professor-aluno desenvolva várias habilidades, esta profissão não é apenas técnica, precisamos desenvolver conhecimentos diferentes no exercício docente (M2) reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir sobre minha postura quanto profissional. Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação (M2)

O Estágio Curricular Supervisionado foi para mim um momento muito importante, pois pude reviver o cotidiano de uma sala de aula, pois há cinco anos atuo na Educação Infantil, o meu último contato com sala de aula foi no Magistério, onde tive a oportunidade de rever as práticas pedagógicas.,(M3) No estagio eu trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, para mim foi desafio, optei por esta modalidade, porque sempre tive a curiosidade, de saber como a mesma era

desenvolvida. Não tive maior dificuldade, fui bem recebida pela professora e também pelos alunos. Tudo correu muito bem, e consegui realizar o meu estágio, trago até hoje muitas lembranças boas daquela experiência, e aguardarei surgir nova oportunidade de um dia eu trabalhar com essa modalidade (EJA). (M3)

O estágio pude aprender a conciliar a teoria com a pratica[...]então coloquei em pratica atividades diferentes na sala de aula a qual estava estagiando[...]ai percebi que com criatividade podemos fazer de nossas aulas algo divertido e produtivo para os alunos. A docência começou a me mostrar um novo caminho. (M5)

Nesses fragmentos de MF2, MF3 e MF5 é possível distinguir alguns pontos interessantes: a importância do estágio para a formação, o revisitar outras práticas pedagógicas em outras séries, a identificação com seus temas e companheiros de grupo, reconhecer outros caminhos e se apossar de outra postura profissional.

Observa-se que as narrativas atribuem às subcategorias estágio, PPP, monografias, relação teoria e prática como causadoras de satisfações, sucessos, realizações profissionais, capacidade para mudanças na vida do sujeito, tudo em função do distanciamento da prática que já tinham e aproximação na reflexão da ação desenvolvida, conforme MF3, “para mim foi desafio, optei por esta modalidade, porque sempre tive a curiosidade, de saber como a mesma era desenvolvida” e em MF5, “[...] então coloquei em pratica atividades diferentes na sala de aula a qual estava estagiando[...]ai percebi que com criatividade podemos fazer de nossas aulas algo divertido e produtivo para os alunos. A docência começou a me mostrar um novo caminho”.(M5)

O fato de o sujeito se reconhecer, perceber e reviver e narrar que “percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo” (MF2), “pude reviver o cotidiano de uma sala de aula” (MF3), “docência começou a me mostrar um novo caminho” (M5), demonstra que a dimensão formação profissional - CNS reativou saberes e fazeres entendidos aqui como plurais, contraídos em diferentes situações, lugares, séries, ao longo da profissão, o que Tardif e Raymond (2000) apontam como saberes que servem de base para o ensino. Acrescentamos a esses o fundante para a mudança de mentalidades e valorização da interdisciplinaridade à medida que traz para suas narrativas as expressões como “buscar o novo”, “postura profissional”, “novo saber”, “espírito inovador”, “mostrar um novo caminho”.

Embora o trabalho não esteja pesquisando a interdisciplinaridade, os dados levam a incidências da inter, pois está intimamente ligada à transformação do indivíduo em vistas a uma renovação da identidade. De acordo com Fazenda (1999), é possível falar na humildade e no desapego como bens materiais e intelectuais que estão a nossa disposição, abrindo brechas para novas possibilidades de conhecimento para possíveis intervenções em sala de aula e para as experiências. Os excertos estão representados por meio dessas expressões ainda que

saibamos que as atividades com a interdisciplinar não descartam o modelo tecnicista, mas o transforma em novo, assim como em MF2 e MF3. Tanto o estágio como o PPP foram vistos como um modo de aprendizagem desafiador e transformador à medida que provocaram no sujeito mudanças significativas no modo de pensar e agir.

Esse exercício transformador foi representado ainda no decorrer do curso quando os professores narram os desejos de superar seus limites, não desanimarem e manifestarem o desejo de novas aprendizagens. A metáfora das gaiolas epistemológicas serviu para os matemáticos aprisionarem os saberes. Utilizo dessa metáfora para desmistificar esse aprisionamento nas gaiolas das disciplinas. Agora os professores narram sobre a relação professores *versus* disciplinas.

E a professora[...] deu mais cor a minha vida e asas a minha criatividade, transmitindo seus conhecimentos e experiências profissionais e de vida com dedicação e carinho, de forma a guiar para além das teorias e das técnicas, diante do muito que ofereceu (M1)A professora [...] chegou para revolucionar nossas vidas, expondo suas idéias, nos colocando a par da nossa constituição e nos mostrando como deveria ser de acordo com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), a ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) M1)Foi em suas aulas que desenvolvi o projeto de releitura de imagens, a partir de obras de artistas renomados como: Candido Portinari, Pablo Picasso e Tarsila do Amaral.(M1)

Após esta disciplina, tivemos outra que era Prática de Leitura e Produção de texto, onde a professora que ministrava esta disciplina levava para a sala de aula caixas com livros e outros materiais que contribuíam para a realização dos trabalhos,. (M3)A primeira disciplina era Educação à Distância, nessa disciplina, aprendi o conceito dessa modalidade de educação, como são organizados os objetivos, suas características, os recursos, as vantagens e desvantagens e o principal; como era composto o corpo docente.(M3) todas as disciplinas foram essenciais, mas sempre tem algumas que me identifiquei mais, como a Educação Especial, Educação e Informática, Didática, essas disciplinas trazem reflexões e estudos de vários autores, os quais marcaram minha passagem pelo curso. Os temas abordados nos estudos foram muito bem discutidos e aproveitados em sala. (M3)

A primeira aula foi com a professora [...], com a disciplina Fundamentos Metodológicos de Educação à Distância (FMED) na qual tivemos esclarecimentos e noções de informática,[...] foi de grande valia para a turma. Essa experiência me deu uma sacudida para a vida, me fez entender que o mundo e a sociedade está aí, para nos desafiar e a partir daí percebemos que somos capazes de muitas coisas quando nos conscientizamos e nos dispomos para tal.(M4) Já a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação (MPE)orientada pela professora[...] foi onde realizamos um pré projeto e acredito que foi um ensaio para a monografia que viria no terceiro ano.(M4) Já em Construção Histórica da Educação Brasileira (CHEB) com o professor [...], tomamos conhecimento que a história da educação é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo.(M4)

Mas as aulas do [...] foram uma grande viagem na historia da educação, aulas tão gostosas que me motivaram a escolher o tema de minha monografia'[...] estas aulas foram muito proveitosas me incentivaram a começar a fazer pesquisas sobre o assunto e assim pude aprender um pouco mais de como veio ocorrer o processo da educação no mundo.(M5) Aprendi a didática é importante na formação dos professores, que é o objetivo principal para o aperfeiçoamento do professor onde ele põe em prática seu aprendizado, transmitindo para o aluno um ensinamento didático,

sócio-cultural, político e econômico dentro da sociedade. Com esta aula comecei a (re) construir outros olhares, diante da prática pedagógica.(M5) Iniciamos as aulas mais esperadas artes, a talentosa professora[...] nos ensinou muito sobre a arte, que aulas gostosas, proveitosas, viramos artistas, produzimos muitas obras de artes com técnica de artista.(M5)

No que se referem às disciplinas desenvolvidas nos diferentes módulos do curso, os excertos narram uma configuração enriquecedora e foram vistos não como coisas estanques uma das outras, mas como um conjunto significativo de informações. A percepção que tiveram de cada disciplina desenvolvida aparece com regularidades nos memoriais (MF1, MF3, MF4 e MF5). O conteúdo das narrativas versa sobre o trabalho do professor, sua metodologia, sua prática profissional e a contribuição de cada disciplina para a vida e formação de cada sujeito pesquisado. O fato de a professora da disciplina dar “**mais cor a minha vida e asas a minha criatividade**, transmitindo seus conhecimentos e experiências profissionais e de vida com **dedicação e carinho**, de forma a guiar para além das teorias e das técnicas, diante do muito que ofereceu” (M1) apresenta ao pesquisador indícios de alguma coisa que aconteceu na vida do sujeito e que foi uma condição de mudança. As expressões em negrito conferem um caráter de continuidade, de maior criatividade no repasse dos conhecimentos, mas com as marcas adjetivais de dedicação e carinho enfatizando as relações de harmonia e amor à profissão.

Na sequência surge outra disciplina que chegou para “revolucionar nossas vidas”. A expressão “revolucionar” aqui representa semanticamente não uma revolução carregada de armas, mas uma revolução pacífica que modifica o estado inerte em que se encontravam as professoras para um estado de conhecimento mais ativado sobre questões legais pelas quais passa o ensino.

Em uma outra disciplina, a percepção construída recai nas metodologias e técnicas de ensino, como em MF3: “levava para a sala de aula caixas com livros e outros materiais que contribuíam para a realização dos trabalhos”, ou “releitura de imagens, a partir de obras de artistas renomados como: Candido Portinari, Pablo Picasso e Tarsila do Amaral”. Os fragmentos nos enviam à compressão não só do papel do professor como a indícios de uma vitória psicológica, de algo que agradava em termos de aula, de disciplina, embora cada uma delas tivesse suas particularidades. O excerto também elucida a questão da precariedade do ensino pela falta de material e recursos colocados à disposição do professor. O fato de a professora levar para sua aula material de leitura para realização dos trabalhos caracteriza os desafios encontrados no exercício da docência como formador de profissionais na educação,

diferente de outras áreas que se colocam como promissora de recursos ou diferente da rede privada.

As narrativas dos memoriais apresentam as disciplinas do curso nomeando os professores, e para isso atribuem expressões por meio de adjetivos: “talentosa professora [...]” (MF5); “rígida professora [...]” (M5); “criativa professora” (MF1); “adorável professora” (MF5); “com professora [...] sua forma rígida” (MF5); “serio professor” (MF5); “Aprendi com a amável professora...” (MF5); “Aprendi com dengosa professora [...]” (MF5); “as deliciosas aulas do charmoso professor [...]” (MF5); “AH! As aulas do alucinado professor [...]” (MF5); “Disciplina mais esperada artes, a talentosa professora [...]” [(MF5).

Essas expressões caracterizam de certa forma o ser professor, associando o seu eu pessoal e o seu eu profissional, o que nos vai remeter à construção da identidade pela relação que o professor estabelece com os que o cercam, que no dizer de Giddens (2003) e Nóvoa (2008), essas relações servem para reconstruir ao longo da vida significados provocadores de mudanças na maneira como o sujeito compreende si próprio e os outros. Há evidências de marcas positivas quanto às explicações, ao talento, à criatividade, à bondade, à amabilidade, explicando de maneira enaltecida as metodologias e, por outro lado, caracterizados pelo autoritarismo, pressa, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem do conteúdo quanto aos procedimentos em sala de aula.

Nessa linha de investigação-formação, Cunha (2005) esclarece que inicialmente as narrativas das alunas de sua pesquisa falavam sempre com episódios de sentimentos enaltecidos, revelando um pouco do significado que a escola teve em suas vidas. Os sujeitos de nossa pesquisa vão além, pois direcionam para questões relacionadas à aprendizagem da disciplina e do sabor dos afetos. No entanto, essa estudiosa esclarece que precisamos estar atento para que narrativas não se restrinjam apenas ao que foi positivo, mas que por meio dos relatos podemos clarear ao que foi negativo também e buscar a melhora na prática docente.

Como professora de Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa das Séries Iniciais do curso de Pedagogia e das disciplinas de Estágios Supervisionado dos cursos de Letras da UEMS, vimos na prática a dificuldade com o enfoque interdisciplinar nos cursos e as disciplinas serem consideradas como um conhecimento (engaiolado), expressão cunhada por Alves (2003) quando este dialoga sobre o papel das escolas. A metáfora das gaiolas epistemológicas compara o conhecimento com os pássaros. Os professores possuidores do conhecimento são como pássaros vivendo em uma gaiola, o que vai permear o questionamento da própria existência do professor. Aproprio-me dessa metáfora para dialogar

com as disciplinas e a relação professor x aluno subcategoria da dimensão Formação Docente-Curso Normal Superior.

As gaiolas estão para as disciplinas assim como as disciplinas estão para os professores. As disciplinas nos excertos representam as gaiolas de Alves (2003) vistas separadas, sem ligação uma com as outras, o que tornam as únicas fontes de informação do conhecimento. O fato de as disciplinas serem apresentadas nas narrativas dos memoriais acompanhadas das características de cada professor não confere o *status* de engaiolamentos.

Na verdade, entre as disciplinas e os professores pode haver algum que não consegue se libertar das gaiolas, sair de seu próprio saber e lançar-se para fora e arriscar seus próprios voos, adotar suas próprias metodologias, usar de variadas técnicas de ensino. Daí o momento de dizer daqueles que, embora reconheçam a importância de cada disciplina, se apoderam de algumas, identificando-as com “a amável professora”, “a criativa professora” e outros como “a rígida professora”, “a polêmica professora”, conforme os excertos citados e agora particularmente o do MF3: “[...] todas as disciplinas foram essenciais, mas sempre têm algumas que me identifiquei mais”.

A prática tem nos mostrado ainda que no decorrer das aulas os professores vão dialogando e entendendo que as disciplinas isoladas não são suficientes para dar conta de responder pela apropriação de todo o conhecimento. É necessário o trabalho coletivo tanto entre os professores como entre as disciplinas e entre os próprios alunos de maneira a consolidar a importância da relação mútua e entre as disciplinas a ponto de serem reconhecidas como essenciais para a formação, conforme narra MF3: “[...] essas disciplinas trazem reflexões e estudos de vários autores, os quais marcaram minha passagem pelo curso. Os temas abordados nos estudos foram muito bem discutidos e aproveitados em sala.”.

#### 4.1.3.3 Semanas acadêmicas, pesquisas, escrita de artigos, apresentação de trabalhos

As narrativas dos memoriais referem-se às pesquisas, semanas acadêmicas, escrita de artigos, apresentação de trabalhos, monografias com um misto de sentimentos de emoções, insegurança, dever cumprido, medo, mas, por outro lado, apresenta tudo isso como uma oportunidade de escolhas temáticas dos trabalhos, ganho de conhecimento, uma experiência, crescimento pessoal, conhecimento teórico.

A vinculação das narrativas como participação em seminários “participei de um seminário, que buscou explicar a importância do docente no desenvolver de toda uma ação pedagógica” (MF1), de semanas acadêmicas “nossa aprendi tanto, foi ali (na semana

acadêmica) que percebi que mesmo sem conhecimento eu estava no caminho certo, trabalhando corretamente, aquilo que eu aplicava em sala de aula era o correto, fiquei muito feliz” (M5), os fazem aproximar o trabalho docente com a pesquisa. Ainda, pelo fato de não só participar, mas apresentar trabalhos, pôster, conforme depõe MF1, “[...] semana acadêmica consegui apresentar em forma de freqüente nos memoriais, pôster, sendo que no último ano desta apresentei-o na oralidade, com direito a publicação”, o sujeito ganha o *status* de publicar sua produção. Todas essas subcategorias foram frequentes nos memoriais e recaem no que denominamos de cultura da pesquisa.

Da mesma forma que ao referirem ao estágio como forma de pesquisa infere a questão dos momentos de reflexão com a teoria x prática, pois, ao mesmo tempo em que desenvolviam suas atividades de professoras, eram alunas/professoras do Curso Normal Superior, o que em muito facilitava essa relação.

Não há como pensar em reflexão ou em formar professores reflexivos se não for pelo viés da revisão da própria prática, conforme explica Lima (2010), tornando necessário examinar sobre seu próprio conhecimento e estudar o que se passa na sua sala de aula. Para isso requer um professor que esteja sempre em formação para desvendar os desafios que vão sendo colocados no dia a dia. A interação do professor-aluno favorece a construção do conhecimento “junto com”, pois não há respostas prontas para uma educação construída na dialogicidade.

Não raros momentos, as narrativas depõem sobre a percepção dessas relações como algo primordial para melhorar suas aulas, conforme narra MF1, “Foi em suas aulas que desenvolvi o projeto *A arte da releitura*, com os meus alunos da 5ª série do CEMCEV, de Rio Brilhante, um trabalho de releitura de imagens, a partir de obras de artistas renomados”, e MF5: “Com esta aula comecei a (re) construir outros olhares, diante da prática pedagógica com meus alunos”.

Dois aspectos merecem atenção para a compreensão da situação analisada. A primeira porque trata de uma formação em serviço, em uma universidade pública, em um quadro de exigência de políticas públicas relativas à formação de professores. O sujeito da escrita do memorial da pesquisa entre os demais sujeitos se encontravam nessa situação: no decorrer da semana desenvolvia suas atividades de docência, à noite e em finais de semana, dedicava-se ao Curso Normal Superior e às tarefas de planejamentos, estudos e outros. Assim, esses sujeitos vivenciavam, conforme explica Passeggi e Barbosa (2008b), alternância entre as ações práticas vivenciadas em sua sala de aula. Em um período praticava a reflexão sobre a ação ao frequentar um curso de graduação formação continuada, no outro período, praticava a

reflexão sobre a reflexão consigo mesmo quando praticava suas atividades das tarefas inerentes à profissão. Ao entendermos que tanto a vida como a formação é um ambiente de educação permanente, então refazer sua trajetória é reconquistar uma nova formação uma outra identidade.

Outro aspecto é o da relação do memorial com o curso. Ele tanto foi objeto de pesquisa estratégia de aprendizagem, segundo narrativas analisadas, como foi uma modalidade de avaliação de si, e uma condição de conclusão do curso (TCC). Podemos assim apontar que, embora fosse essa uma das características do projeto político-pedagógico do curso, a maneira como todo o processo era vivenciado pelo sujeito marcou a história de vida e formação de cada um, conforme depõem.

No estágio, a ansiedade começou[...] sendo agora a monografia o novo desafio, mas não desanimei tratei logo de procurar um tema e também os possíveis companheiros na elaboração, precisávamos nos identificar, para que tudo corresse bem durante os nossos estudos e pesquisas.(MF2)

[...] nossa que emoção foi a ( semana acadêmica) uma semana difícil,[...] eu ali estava participando da semana acadêmica, como os temas para participar das temáticas eram de escolha do acadêmico foi muito bom.(MF5) Que sufoco escolher o tema, preparar o projeto, aprovar nosso projeto[...]Durante este período todo(semana acadêmica ) fui adquirindo muito conhecimento teórico, estava na hora de colocá-los em pratica[...]Hora da tensão, apresentação de monografia, de forma oral .(M5)

Esses excertos falam ainda das “ansiedades, desafios, medos, emoção, dificuldades” conforme MF2 e MF5. cremos que as expressões utilizadas para nomear impressões tidas no percurso da formação vão sendo explicitadas como acontecimentos que ocorreram no momento em que quem narra toma consciência da situação que irá vivenciar ou vivenciou. Passeggi et al. (2006) apontam que para se manter na profissão temos que assumir o nosso lugar como docente e isso implica articular os desejos pessoais com os coletivos, contribuindo com outros estudiosos para formar outros que estiverem imbuídos em ser professor. Quando MF1 depõe que o estágio como pesquisa fez com que “compreendesse as complexidades das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais que nelas atuam como alternativa e preparo para a inserção profissional”, ela está assumindo o seu lugar de professora conforme atesta Passeggi et al. (2006).

#### 4.1.4 Cenário IV: Reconstrução da identidade

Nas análises da quarta dimensão **Relacionada à reconstrução da Identidade** como uma das (categorias), buscamos analisar tudo que conduz a identidade do sujeito pesquisado

com o intuito de identificar o que serve de referência para a reconstrução da identidade docente do aluno/professor do CNS da UEMS (Figura 4). Dada à amplitude dos dados dessa dimensão foi possível construir campos semânticos, como: dinâmicas transformadoras, reconstrução do saber, aquisição de competências e do saber, desafios, crenças e emoções, prestígio social, mudança de atitude. O conteúdo das narrativas que versam sobre o desenvolvimento individual da pessoa do professor, a transformação da própria prática, as inovações pedagógicas, consideramos dinâmicas transformadoras.

#### 4.1.4.1 Dinâmicas transformadoras

Quando falamos na Reconstrução da Identidade como dinâmica maior não estamos abandonando ao professor a “antiga identidade” ou dizendo que existe outra identidade como se o “eu” não prestasse mais (DUBAR, 2006), mas ora em constantes dinâmicas transformadoras, redefine suas atividades e busca rever sua prática de sala de aula e, ao buscar um curso de graduação na modalidade do Curso Normal Superior, ele reaprende outras estratégias, outros conhecimentos que até então não eram de seu domínio. A somatória de toda essa dinâmica realiza-se pela absorção do que estamos denominando de dimensão reconstrução da identidade.

As demais dinâmicas que estamos denominando de campos semânticos são o que Bardin (2009) define de subcategorias. São os campos que estamos identificando como referências redefinidoras da identidade, os momentos em que o sujeito tem a noção do que



Figura 4 – Dimensão, Reconstrução da Identidade (UC) e os campos semânticos.

Fonte e organização: Teno(2013)

está acontecendo com ele e passa a narrar, contar, se expressar conforme os memoriais que ora analisamos. Freire (1997, p.60) baliza essa noção como se fosse uma maneira de “conscientização”, ou seja, “um aprofundamento da “tomada de consciência”. Esse aprofundamento, acredito, vai ocorrer nas reflexões que os professores realizam para falar de suas novas experiências e as inovações pedagógicas. Assim referem as dinâmicas transformadoras os excertos:

[...] estou nesta profissão por gostar do que faço e por receber dos meus alunos o carinho e o retorno positivo do que foi trabalhado em sala e que com certeza serão levados para a vida(MF1)descrevo minha formação como alguém que esta sempre em busca de algo, pois acredito no poder de transformação(MF1)[...] me vejo como educadora inovada, pois tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica(MF1)

[...]Recordo-me de minhas experiências como aluna e também como funcionária na área da Educação, reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir sobre minha postura quanto profissional.

[...] a experiência que tive no 4º ano foi uma aprendizagem onde o conhecimento foi sendo construído ano após anos, aprendi coisas que achava não ser capaz de fazer, como resenha, resumo, artigo, relatório, plano de aula, projeto, adquirir o gosto pela leitura.(MF3)aprendi também a ser um professor pesquisador(M3).

Entendo que a disciplina Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais (FMCN) nos fez refletir sobre os procedimentos a serem tomados quanto aos primeiros socorros, necessário para ajudar um aluno.(MF4)

As aulas de estudos sociais me trouxe um grande conhecimento que através de uma bela historia no mundo da fantasia os pequeninos possam compreender melhor a geografia do seu pais, (M5)

As expressões presentes em MF1, MF2, MF3 e MF4, “estar na profissão porque gosta”, “acreditar no poder da transformação”, “se ver como educadora inovada”, “reconhecer que aprendeu”, “entender que a disciplina”, são frequentes no material que ora pesquisamos e consideramos que estas afastam da curiosidade ingênua (FREIRE, 1980) de um modo de se ver e se aproxima mais do interrogar dos valores adquiridos. Observa-se que sempre há algo que o faz reconhecer: ou são as aulas, ou é o curso, ou as experiências, ou as disciplinas, ou pelo fato de gostar, que conduz o sujeito a uma conscientização que não se dá fora da ação, ela não pode existir sem a ação-reflexão.

Reforçam ainda a ideia da internalização, um mecanismo colocado à disposição do sujeito para obter conscientização. Ao longo de sua trajetória de vida e formação, ele vai enfrentando uma série de transformações por meio de várias dinâmicas que inicialmente representam uma atividade externa ao sujeito, mas, ao longo da trajetória, essas dinâmicas passam a ser internas, pois se reconstroem por meio de sucessivos acontecimentos evolutivos de suas histórias, resultando em processos transformativos, chamados aqui de dinâmicas transformadoras, conforme depõem as narrativas de MF1, “Acredito que nossas memórias sejam parte de uma história, que começou com outra história, que começou com outra e que possui uma continuação que esta guardada nas lembranças do tempo”, “pois são tantas coisas que influenciaram a minha vida ao longo da caminhada, que acabei por atear ao tempo passado o momento presente ao lembrar-se das coisas gostosas da minha infância e de coisas não tão boas, mais que foram importantes para o crescimento pessoal e até mesmo profissional” e “[...] foi uma aprendizagem que foi construída ano após anos (MF3).

Consideramos as dinâmicas transformadoras como parte do processo de formação e mudança, conforme Dominicé (1990, p.167), entendida como dinâmica de aprendizagem e de mudança, não podendo ser considerada sem a “referência explícita à forma como o adulto

vivenciou as situações concretas de seu próprio percurso educativo”. De fato, a maneira como o sujeito narra suas experiências e a forma que ele compreende a reconstrução do sujeito e da profissão não deixam de ser a sua identidade.

Muitas vezes, para suscitar nossas discussões, são necessárias algumas referências, algum fato que produza investidas e provoque a exposição de nossas ideias. Para isso utilizamos os agrupamentos em campos semânticos, o que não foi uma tarefa fácil, dada às semelhanças de sentidos. Uma expressão, por exemplo, ora era vertente para aprendizagem, ora era ao mesmo tempo para a reconstrução do saber, ou para aquisição de competências e saber, tais eram as interligações dos discursos. Seguem alguns excertos para pensarmos na dimensão reconstrução da identidade sob a utilização das subdimensões:

[...] tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica, pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional.(M1)

[...] quando terminei o estágio, percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo.(MF2) , precisamos desenvolver conhecimentos diferentes no exercício docente.(M2) passando a refletir sobre minha postura quanto profissional. Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação. (M2)O curso contribui para a minha formação de professor, como um profissional reflexivo a cerca de uma concepção de formação, caracterizada pela construção do conhecimento prático e profissional mediado pela observação, reflexão e registro. De modo a perceber a importância de se planejar, desde que o planejamento seja uma atitude crítica diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática. Pois as atividades pedagógicas não são somente aquelas em que são pré-definidas, mas estão presentes a cada momento.(M2)

No Estágio Curricular Supervisionado,[...] desenvolvi um bom trabalho, pois gosto muito dessa faixa etária, me identifico muito com o trabalho que é desenvolvido com essa turminha. Esta disciplina foi maravilhosa, para todos [...]de maneira diferente e inovadora(MF3) [...]aprendemos a trabalhar com jogos e quais os métodos de aplicar em sala de aula, o conteúdo matemático (MF3)[...] aprendi sobre a Legislação Educacional, aprendi também os estudos realizados sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, conheci a importância da geografia e seus objetivos e os critérios de aprendizagem.(MF3)[...] passamos a refletir sobre a importância do aluno ser capaz de construir seus próprios mecanismos de investigações científicas através de experiências e fatos que vem acontecendo em nosso planeta. MF4)

Aprender a teoria da matemática foi outra transformação na minha prática de sala de aula, tive um grande conhecimento sobre as inteligências múltiplas, que percebi que ensinar matemática de forma diferenciada torna-se a aula mais atraente e produtiva, passei a ter uma nova visão sobre as aulas de matemática.(M5)[...] estagiando na educação infantil, momento de grande experiência para mim, aproveitamos para aplicar aulas diferenciadas mostrando aos pequenos como narrar uma historia através do movimento, aulas estas que o[...] com sua psicologia soube por muitas professoras sedentárias em atividades físicas propondo prazer, divertimento e conhecimento.(M5)Aprender ciências na pratica construindo diversos materiais

concreto, como herbário, pulmão, filtro de água[...]que colocadas em pratica desperta os alunos uma curiosidade inexplicável onde os levam a imaginação e criatividade. Isso me fez mudar minha prática também(M5)

#### 4.1.4.2 Reconstrução do saber, aprendizagens, competências

A partir desses fragmentos, podemos analisar a identidade expressa sob três subdimensões básicas: reconstrução do saber e da aprendizagem, reconstrução da prática, aquisição de competências e do saber.

A princípio, essas três subcategorias parecem estar ligadas a uma concepção de ensino bem tradicional porque evoca sempre o professor da disciplina ou a disciplina, ou como foi desenvolvida a disciplina, ou ainda sobre a aprendizagem sob orientação e controle do professor – tudo que leva a crer na construção das “gaiolas epistemológicas” das disciplinas, assunto discutido anteriormente, como se cada coisa trouxesse uma aprendizagem, um saber, estaque. Em um segundo momento, ao realizar um entrecruzamento entre os discursos com relação ao todo e justificados pelos excertos destacados, encontramos ora implícitas ora explícitas expressões que carregam para a reconstrução da identidade.

As expressões “formação, conhecimento, transformação” são vistas como requisitos para a reconstrução tanto do saber como da aprendizagem, à medida que MF1 considera essa trilogia como algo que se busca porque ela crê nessa busca, pois transforma: “descrevo minha formação como alguém que está sempre em busca de algo, pois acredito no poder de transformação”.

Esse mesmo significado é buscado por MF2 quando atribui ao curso a mola propulsora para a sua formação e torná-la uma profissional reflexiva: “o curso contribui para a minha formação de professor, como um profissional reflexivo a cerca de uma concepção de formação, caracterizada pela construção do conhecimento prático e profissional mediado pela observação, reflexão e registro”. Em igual situação, a questão dessa trilogia é demonstrada em MF5, como uma busca, algo que encontrou na disciplina de matemática além do conhecimento que já sabia. Nessa disciplina, encontrou outros conhecimentos e a responsabiliza pela sua transformação: “aprender a teoria da matemática foi outra transformação na minha prática de sala de aula” (MF5).

Nesse conjunto de excertos, as interações discursivas sobre a formação e transformação se alternam tornando o centro do processo de reconstrução do sujeito, o que vai possibilitar a reorganização das experiências, conhecimentos, trazendo à tona um outro sentido para conhecimento por meio da expressão “investigação científica” e “conhecimento

diferente” sobre a prática docente, “precisamos desenvolver conhecimentos diferentes no exercício docente” (M2) e ainda precisam refletir sobre “a importância do aluno ser capaz de construir seus próprios mecanismos de investigações científicas através de experiências e fatos” (MF4).

As narrativas depõem para uma interação do conjunto entre os que desenvolviam suas atividades, os professores do CNS com suas respectivas disciplinas e os alunos que ali buscavam o conhecimento. Esse cooperativismo que favoreceu o desenvolvimento profissional, as reconstruções dos saberes, das aprendizagens revelando um circuito de formação que nos permite denominar de um profissional mais crítico, estabelecendo “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16). Na visão desse estudioso, as experiências sob a vertente da produção de saberes e fazeres tornam o conhecimento mais significativo porque é construído por meio da reflexão sobre as práticas, o que vai contribuir para “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Schön (2000), Zeichner (1993b) destacam que o saber-fazer teórico e prático não pode deixar de considerar as realidades do sujeito e o que ele fez no dia a dia em sua sala de aula, pois é na reflexão-na-ação que o diálogo reflexivo vai ocorrer e se promover como “uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática” (ZEICHNER, 1993b, p. 32).

Nesse sentido, os excertos destacados testemunham que a construção da aprendizagem, os saberes e fazeres estiveram apoiados nas ações dos professores, o que no decorrer do curso sustentaram o crescimento um dos outros, “ [...] pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional” (M1) ou ainda “me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação” (M2) “sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica” (MF1).

Percebemos na narrativa de (MF2), “[...] a de perceber a importância de se planejar, desde que o planejamento seja uma atitude crítica diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática pois as atividades pedagógicas não são somente aquelas em que são pré-definidas, mas estão presentes a cada momento”, uma vontade do sujeito de apreender realizar atividades inerentes à profissão a fim de melhorar a prática e que a aprendizagem dos seus alunos possa ser adquirida, reconhecida. Uma propensão também para uma busca do que o sujeito é hoje, do que ele sabe e o que ele deseja para si, para o futuro, uma conduta profissional que pode ser uma simples adaptação às

condições impostas, mas, que no dizer do sujeito, isso trata de uma percepção de maximizar a condição da não alienação e a de assumir uma perspectiva crítica.

Por conta disso tudo, percebo que o professor, a todo o momento, tem o dever de realizar balanços quanto ao seu papel e na diversidade de metodologias que utiliza para desenvolver suas atividades, para que não caia na tão rejeitada racionalidade técnica, até porque sabemos que ela não dá conta da aprendizagem. O que na verdade os professores têm necessidade é da aquisição de outras competências além da técnica conforme explica Sacristán (1991, p.74), " [...] competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal", porque o professor não precisa ser um improvisador, mas ele pode utilizar sua experiência para "[...] desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes".

Os sujeitos atores dos memoriais depõem para um conhecimento de competências adquiridas em diferentes contextos ao longo de suas trajetórias, que vão desde o ensino fundamental e médio até a primeira graduação.

Quando falamos de saberes, fazeres, competências, estamos dialogando com um profissional da educação que, de acordo com Candau (1996, p.146), são desses " [...] saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação [...]". Ao narrarem sobre disciplinas é perceptível nos sujeitos a busca pela relação professor x disciplina e registram sobre aquilo que foram referências para sua vida e formação. Assim narram sobre o conteúdo, sobre o tratamento dado pelos professores, os procedimentos didáticos, sobre a elaboração de modelos didáticos, projetos e outros.

Todo esse processo de aquisição de competências e conhecimento dos saberes está relacionado ao modo de ensinar e de aprender a profissão, de aprender a ser professor, de aprender na ação do professor, saberes necessários que se analisados estamos olhando para o conhecimento das disciplinas, do pedagógico, da relação professor/aluno, enfim, na amplitude da profissão docente.

Outras subcategorias foram eleitas como campo semântico da dimensão Reconstrução da identidade: mudança de atitude, visão crítica, crescimento e prestígio social, reconhecimento profissional, concurso público para compreender o sentido da prática docente, afinal, aquilo que fazemos está diretamente relacionado aos nossos conhecimentos, valores e atitudes. O artigo de Alves (2008) explica que desde há muito tempo nós vamos aprendendo a vida e que muitas narrativas que escrevemos passam ser públicas, conhecidas.

Adiciono ao pensar dessa autora o reconhecimento, a atitude, o prestígio social, uma vez que quando os memoriais não passam ser só nossos, eles ganham outros estatutos. Os fragmentos que seguem ganharam esses estatutos e por isso os denominamos (Quadro 7).

Quadro 7 - Campos semânticos: mudança de atitude, visão crítica e crescimento, prestígio social, reconhecimento profissional, concurso publico

Mudança de atitude	<p>[...] me vejo como <b>educadora inovada</b>[...],(MF1)  <b>fazendo a diferença</b> na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se(MF1)  <b>mais preparada</b> para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica,(M1)  [...] perceber a importância de se planejar, desde que o planejamento seja uma <b>atitude crítica</b> diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática.(M1)  percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de <b>buscar o novo</b>(MF2)  Hoje <b>alimentada por um novo saber</b>, me vejo com um <b>espírito inovador</b>,(MF2)  [...] <b>mudei de atitude</b> perante meus filhos, antes não os deixava livre para manusear os livros, com esta nova visão, passei a ir em livrarias e deixá-los escolher quais livros eles queriam comprar(MF3)  [...] já que ao aprofundar meus estudos, acabei por <b>mudar algumas posturas pessoais e profissionais</b>(MF4)  A minha prática ganhou um novo olhar, um novo rumo(MF5)  O conhecimento e o contato com elas(amigas) me fizeram <b>formar outro olhar em relação a tudo</b>, o que nos cerca, a política, a economia, o trabalho, enfim, ter uma postura mais crítica.(M4)</p>
Visão crítica e crescimento	<p><b>Refletir sobre a vida</b>, sobre a formação e sobre a pratica em sala de aula, é <b>ter auto-crítica sobre a ação cotidiana</b>(MF1)  [...] <b>perceber a importância de se planejar</b>, desde que o planejamento seja uma atitude crítica diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática.(M1)  Redescobri o caminho para a transformação, o que <b>antes era apenas prática, hoje se une com a teoria</b>(MF2)  [...]reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir <b>sobre minha postura quanto profissional</b>.(MF2)  [...]hoje consigo ser mais critica , opinar nas reuniões da minha escola, ganhei autonomia no meu trabalho((MF4)</p>
Prestígio social	<p>Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e <b>conduzir as novas situações</b> desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação. (M2)  Fortaleço-me nos conhecimentos adquiridos em minha trajetória no Curso Normal Superior, que me ajudou a aumentar meus conhecimentos que serão o <b>alicerce para desenvolver meu trabalho</b>.(M2)  [...]tenho muita vontade <b>de fazer mais dois cursos superiores</b>, Serviço Social e História, um deles eu hei de fazer. MF3)  Também tentarei um <b>Mestrado em Educação</b>, pois acredito que o professor deve estar sempre buscando capacitação e assim ampliar seus conhecimentos tendo como meta uma atuação melhor e buscando sempre oferecer um ensino de qualidade. (M3)  [...]<b>hoje consigo ser mais critica</b> , opinar nas reuniões da minha escola, ganhei autonomia no meu trabalho((MF4)</p>
Reconhecimento profissional	<p><b>E não quero mais parar!</b> E o melhor do curso é que ele despertou em mim uma grande vontade de continuar estudando e buscando mais e mais.(M5)  Consigo no final de minha formação compreender <b>realmente meu papel, frente à educação</b>.(M2)  [...]contribuições do normal superior em minha vida foram inúmeras, <b>começando pela realização profissional</b>, onde pude por em pratica os conhecimentos teóricos que obtive durante os quatros anos(MF3)  [...]consegui mostrar que quando um professor quer ser diferente ele pode ser, e o melhor <b>consegue fazer com que outros também sejam</b>, ou seja, tornam-se um incentivador.(M3)  Com esta aula comecei a (re) <b>construir outros olhares</b>, diante da pratica pedagógica(M5)</p>
Concurso	<p>[...]com os conhecimentos que adquiri foi possível <b>participar de um concurso publico de</b></p>

público	<b>nível superior</b> e para a minha satisfação fui aprovada(MF3) [...]a <b>alegria de ter sido aprovada(em concurso publico)</b> e saber que era capaz foi para mim uma grande realização fiquei muito orgulhosa de mim mesma, mostrar que ser melhor não é tudo, mas mostrar que ser capaz é muito bom(MF3)
---------	--

Fonte e organização: Teno(2013)

#### 4.1.4.3 Mudanças de atitudes, visão crítica e crescimento

Os destaques realizados nos fragmentos são as revelações dos indícios de mudanças de atitudes. Consideramos mudança de atitude tudo aquilo que se refere a um outro modo de fazer, mudanças ocorridas na atitude da própria pessoa, mudança no seu modo de realizar suas ações. O que destaca nesses excertos é a questão da interdisciplinaridade que vem enfatizada como pertinente à questão da mudança.

As narrativas mostram sinais de mudanças de atitude no que diz respeito ao modo de ser do professor, de enfrentar desafios, de planejar, de mudar posturas profissionais dando abertura para uma nova maneira de apreender o conhecimento. Embora em nenhum momento encontramos registros de um trabalho voltado para a interdisciplinar, mas o fato de estarem imbuídos ao trabalho cooperativo que se alarga do âmbito das atividades do curso, entre as disciplinas, entre os alunos. O pensar em conjunto sobre as ações já consideramos um compartilhamento das vivências da interdisciplinaridade.

As expressões “educadora inovada”, “fazendo a diferença”, “mais preparada”, “buscar o novo”, “alimentada por um novo saber”, “espírito inovador” “mudei de atitude”, “mudar algumas posturas pessoais e profissionais”, “formar outro olhar em relação a tudo” podem ser consideradas sob dois viés. Um deles como um eixo propulsor para a autoridade do trabalho interdisciplinar, pois ao se ver mais preparada, mais acessível para modificar sua maneira de pensar e agir, de perceber a grandeza do planejamento diariamente, e com abertura para o trabalho integrado ao estar em contato com outros, o sujeito das narrativas materializa a interdisciplinaridade. Você pode estar indagando: por que materializa?

Consideramos materialização quando olhamos para o segundo viés, a tomada de consciência, que permite o sujeito pensar na efetiva mudança em sua vida e formação. Materializa ainda quando ele percebe que entre as disciplinas do curso há um continuar de ações que têm por fim refletir sua prática docente com um olhar para o ensino e a pesquisa, temática já analisada em outra categoria.

Quando MF2 narra que “percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo” estamos concebendo a interdisciplinaridade como uma ação docente capaz de

produzir efeitos, conforme ensina Fazenda (1999), que considera a interdisciplinaridade como uma maneira de o professor transferir a sua concepção fragmentária para a unidade do ser humano, pois é por meio da ação que o sujeito torna independente para uma nova atitude, para mudanças de posturas em relação ao conhecimento.

Por último, nessa subdimensão mudança de atitude, analisamos a excerto de MF4 quando, além de considerar o conhecimento e o contato com elas, as (amigas) como algo que a fez “**formar outro olhar em relação a tudo**”, o fragmento traz algo novo que é “a política, a economia, o trabalho, enfim, ter uma postura mais crítica”. Quando o sujeito toma consciência dessa necessidade, ao analisar os seus valores e seu desempenho perante seus alunos, de certa maneira ele se autoavalia e isso é refletido na sua trajetória, o que vai proporcionar uma extrapolação de considerações ou de mundo, conforme enfatiza MF4, para a política, para a economia, de maneira a torná-lo mais crítico. O fato de olhar para um campo maior da sociedade, o sujeito vai além de mudanças apenas, ele se insere no campo da conscientização social.

A subcategoria **Visão crítica e crescimento**, muito próxima da mudança de atitude, refere-se além de outro modo de fazer, mas na importância da formação, da prática, na ação cotidiana, na mudança, e na autocrítica. Huberman (2007), quando se refere às tendências do ciclo de vida dos professores, aponta algumas fases importantes na formação: da entrada na carreira, da estabilização e da diversificação. Trazemos para nossas análises a fase da estabilização que, de acordo com o estudioso, é a fase da pertinência a um corpo profissional e à independência.

Em muitos momentos, os sujeitos das narrativas em análise, falam da liberdade de ação, liberdade para planejar, para flexibilizar a prática, redescobrir caminhos, reconhecimento de aprendizagem. Nas expressões “refletir sobre a vida”, “perceber a importância de se planejar”, “antes era apenas prática hoje se une com a teoria”, colocadas em forma de conhecimento e visão crítica, os sujeitos se afirmam perante a escola em que desenvolvem suas atividades, perante os colegas, as experiências que já adquiriram. Nesse sentido, a questão do estabilizar ganha sentido e se define como liberdade, ou seja, a sua maneira própria de se redescobrir: “redescobri o caminho para a transformação” (MF2).

Conforme explicita Huberman (2007), nessa fase algumas terminologias surgem como expressões colaterais para domínio da questão da visão crítica. No caso dos memoriais, consideramos as expressões “atitude crítica, autocrítica, trabalho diário, flexível” como colaterais quando emergem como motivação para o domínio da sensação de liberdade no plano pedagógico.

“Já as subcategorias **prestígio social e reconhecimento profissional** foram consideradas a fase de serenidade na profissão (HUBERMAN 2007). A essa fase acrescento as expressões “autoridade profissional” e “agitação profissional”, entendendo **autoridade** como um ciclo da vida humana em que o sujeito toma a responsabilidade para si, constituindo uma outra etapa de sua trajetória, uma etapa decisiva para a contribuição do ser e estar na docência.

Essas questões, sem dúvida, carecem de discussões maiores, mas é necessário reconhecer o cunho das verdades e incorporar nos discursos as vozes de quem pratica a docência, conforme fazemos com os memoriais nesta pesquisa: o sujeito se vê na obrigação de buscar estratégias para reduzir a distância da sua identidade atual e a que procura para o futuro. Aqui entendemos a razão da reconstrução da identidade, como é o caso dos sujeitos escritores dos memoriais que se organizaram profissionalmente e pessoalmente para retomar os estudos oferecidos pela UEMS. No CNS, assim falamos do “engajamento autônomo” em busca de um diploma, ou competências necessárias para “aquisição da identidade profissional” (KADDOURI, 2009, p.37). O engajamento está sendo considerado aqui como um processo que o sujeito passa em um determinado momento de sua vida, de iniciar ou não um curso de formação.

E a **agitação profissional** nada mais é que o movimento de oscilação, escolhas subjetivas, preferências, mesmo sabendo que as escolhas requerem tempo, condições e que nem sempre tratam de algo fácil. Por exemplo, o fato de MF3 optar, ter vontade de “[...] **de fazer mais dois cursos superiores**”, mesmo que não seja na área de Educação, ou de tentar “um **Mestrado em Educação**” na crença que o professor deve estar sempre buscando capacitação e ampliar seus conhecimentos, o sujeito está em um ciclo de vida que requer, além de mudanças, escolhas, e para isso ele passa pela fase da “agitação profissional”.

O prestígio social, mesmo que implicitamente, coloca o professor a refletir sobre seu papel na sociedade. São os condicionamentos às crenças, aos valores, dentre outros fatores, como econômico, político, conhecimentos que norteiam e dimensionam o trabalho pedagógico ou a profissão para fora do ambiente escolar.

É o professor que inova conforme depõe (MF2), “espírito inovador” e o conhecimento que torna o “alicerce para desenvolver meu trabalho”, qualquer que seja ele. Aprendizagens dessa natureza permitem ao sujeito a conquistar saberes e saberes da profissão. Os fragmentos das narrativas potencializam para esse movimento que, segundo Delory-Momberger (2008, p 96), os sentidos que damos às trajetórias de vida não estão por trás de si, mas na própria história, pois o “sentido já aconteceu e que a tarefa de formação consiste em encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o dissimule”.

Em uma linguagem mais acessível, dizemos que não deixa de ser importante “tornar-se sujeito de sua própria história”. Nisso a estudiosa tem razão, cada sujeito carrega sua história de vida e para isso produz narrativas utilizando dinâmicas prospectivas, falando do passado, do presente e do futuro. No futuro é que vamos encontrar a imersão do sujeito em um projeto social pessoal onde repousa o reconhecimento como experiência formadora.

As características apresentadas nos fragmentos “alimentada por um novo, conduzir as novas situações desafiadoras, ser mais crítica, opinar nas reuniões, ganhar autonomia no meu trabalho” são características agenciadas ao longo de um curso, com diferentes pessoas no cotidiano de seu trabalho. Desta maneira, entendendo que a formação do sujeito passa por transformações, é necessário “tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si” e explicitar os efeitos dessa formação para ser reconhecido na sua profissão (PASSEGGI, 2008d, p.31.).

Para o **reconhecimento profissional**, ainda pontuo Freire (2003) sobre a existência de saberes necessários para mudanças e transformações. Dentre as nove apontadas pelo pesquisador, concentro esforços no “**Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:**” o que nos propicia dizer que o sujeito deve assumir-se como ser pensante, histórico, social, transformador, criador de outras transformações, como sonhar, ser capaz de tudo até chegar ao reconhecimento.

As expressões dos excertos dos memoriais, “fato de não querer para mais de estudar, compreender realmente meu papel, frente à educação, realização profissional, consegue fazer com que outros também sejam, (re)construir outros olhares”, chamam atenção para o que permeiam as práticas por meio de caminhos no docência, e o estabelecimento de prospectivas futuras. Além das subcategorias analisadas aqui, por meio dos fragmentos e da materialização dos temas, o processo de ampliação de sentido confere ao discurso um tom de possibilidade de formação continuada (não querer parar mais de estudar) e o de pintar com um tom incentivo de outros olhares.

Essa vontade e querer de ser mais, presente nas narrativas, se mostrou como um desafio de investimento no processo de formação, o que de certa maneira aguça a postura crítica, com vistas à re(construção) da identidade profissional que, de acordo com Sá-Chaves (2002), essa (re)construção da identidade.É vista como um exercício complexo de flexibilidade e também como uma interferência na trajetória de vida do sujeito. Em outras palavras, é a metalinguagem agindo sobre a ação docente e quando o sujeito defronta com situações do cotidiano, ele é capaz de se conhecer e de tomar decisões. Na reconstrução da identidade é que o sujeito está o tempo todo aberto a situações críticas para uma nova epistemologia ocorrida na ação e na crença de mudança. As narrativas dos memoriais se

colocam em uma crença de credibilidade entre seus pares, de quem confiou na reflexividade e na (re)construção de sua identidade.

#### 4.1.5 Cenário V: Memorial de formação

Esta quinta e última dimensão surgiu a partir do procedimento de “acervo” (*a posteriori*) resultante da classificação analógica (Figura 5 e Quadro 8). Como já foi mencionado, da sistematização do material memoriais emergiram três categorias (dimensões semânticas), *a priori* aqui denominadas como “dimensões”, as quais já foram analisadas. Então três dimensões e a quarta UC denominada de dimensão foi deliberada após leitura aprofundada e definida via acervo. Dada à quantidade de registros dessa quinta subcategoria, entendemos que ela deveria ser mais uma dimensão e não uma subcategoria.

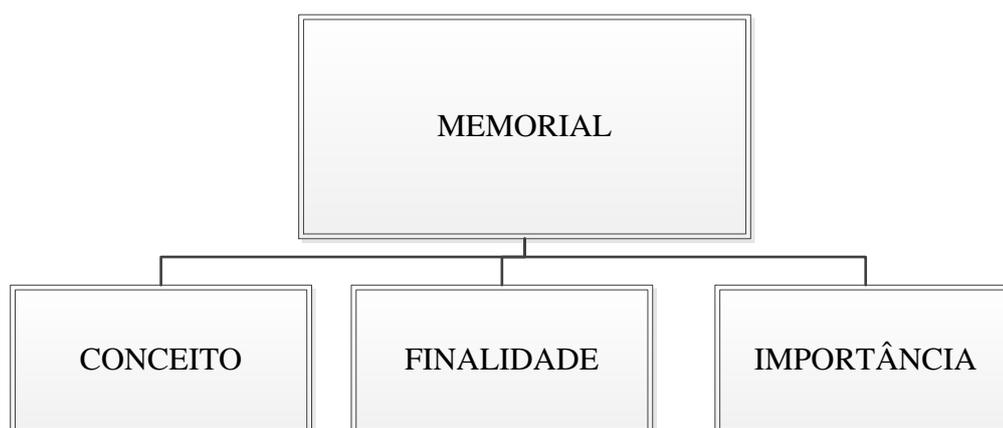


Figura 5 – Dimensão, Memorial de Formação e os campos semânticos.  
Fonte e organização: Teno(2013)

#### Quadro 8 – Campos semânticos Memorial de formação

Conceitos	<p>Memorial de Formação para mim é como um <b>resgate de memórias de acontecimentos já vividos</b>.(MF1)</p> <p>Uma <b>viagem</b>, que conduzirei apenas em pensamentos, de lugares, pessoas, objetos e sentimentos, que serviram de certa forma, como elemento básico para a reconstrução da minha história(MF1)</p> <p>[...]é <b>uma oportunidade para que a voz do professor</b> seja ouvida através de relatos de histórias da vida real que aconteceram durante o período escolar, acadêmico e atuação docente,</p> <p>foi uma <b>experiência</b> muito importante para ser acrescentada em minha <b>formação</b>, ao refletir sobre os acontecimentos que passei na vida as <b>dificuldades, frustrações, angústias, medos</b>, tudo o que me ocorreu durante o processo escolar pelo qual passei e também na formação acadêmica(MF3)</p> <p>A <b>oportunidade</b> de um professor <b>escrever</b> seu memorial de formação é de grande valia para o mesmo, pois este poderá <b>dizer tudo o que pensa relatar suas experiências</b> sejam elas boas ou ruins, pois por meios dos acontecimentos guardados</p>
-----------	--

	<p>em sua memória, ao <b>trazê-los para o presente</b>, podemos compreender melhor qual é o papel que o professor tem na sociedade, e o mais importante é o professor ser o autor de sua própria história(M3).</p> <p>O presente memorial além de ser <b>parte integrante do conteúdo exigido</b> para conclusão do Curso Normal Superior,(MF4)</p>
--	---

Continua

## Quadro 8 - Memorial de formação (continuação)

	<p>Ao <b>recordarmos de fatos guardados em nossa memória</b>, é como se realizássemos uma viagem fundamental para trazer a tona nossa história nos possibilitando reviver essas experiências com riquezas de detalhes que livro algum conteria cada uma delas(MF4)</p> <p>A produção deste memorial é <b>um convite para resgatar nossas memórias</b> e lembranças significativas que contribuíram para minha vida pessoal e profissional(MF4)</p> <p>A elaboração deste memorial que <b>delineará minha vida familiar, escolar e acadêmica</b>, ser-me-á <b>um prazer, ao expressar-me</b> em cada linha traçada, mas isso não será muito fácil, no entanto tentarei expressar-me da melhor forma possível a cada linha traçada para que os leitores deste informem-se das experiências que marcaram minha vida.(M4)</p> <p>O memorial é o <b>resgate de uma história pessoal</b>, onde percebi que no início era simplesmente um livro com páginas em branco, esperando para serem preenchidos dia a dia, momento a momento, e foi neste, acontecimentos guardados em sua memória, ao <b>trazê-los para o presente</b>, podemos compreender melhor qual é o papel que o professor tem na sociedade, e o mais importante é o professor ser o autor de sua própria história(M3).</p> <p>onde revi as páginas que já foram preenchidas com momentos diferentes, no qual pude <b>viver grandes alegrias, tristezas, angústias, aprendizados, sonhos e realizações, conhecer pessoas que fizeram parte desta história</b>, algumas foram grandes mestres, outras somente passaram, mas há àquelas que vieram e permaneceram até hoje, às vezes presentes, outras somente na lembrança.(M5)</p>
Finalidades	<p>através deste <b>escrevi um breve relato sobre a minha história de formação. História</b>, (MF1).</p> <p><b>apresenta um pouco de minhas memórias</b>, experiências profissionais, minha trajetória de formação e as dificuldades encontradas até o ingresso na faculdade.(M2)</p> <p><b>relatarei alguns acontecimentos e histórias que foram importantes na minha formação</b>, lembranças que estavam guardadas, e muitas vezes passaram despercebidas Com estas lembranças pude observar as mudanças ocorridas na educação, e elas implicam diretamente em minha trajetória profissional.(MF2)</p> <p>[...] teve a intenção de <b>organizar uma retrospectiva de fatos e experiências</b>, vivenciadas em minha trajetória educacional e profissional. Foi necessário relembrar fatos marcantes do meu passado, o quanto esse memorial de formação se faz significativo no caminho em que venho percorrendo em minha vida como formando do Curso Normal Superior(M2)</p> <p>com uma reflexão sobre a escolha da profissão de ser professor, que para muitos esta escolha vem por acaso e para outros por falta de opção, e por ser a profissão que mais oferece oportunidades de trabalho(MF3)</p> <p><b>Faço uma análise da valorização</b> deste profissional na sociedade,(MF3)</p> <p>Escrevi meu memorial <b>relatando as principais etapas e acontecimentos da minha vida</b>, procurei dividi-lo em cinco momentos marcantes na minha trajetória de vida e de formação, os quais foram divididos em subtítulos (MF3)</p> <p>é uma <b>oportunidade para que a voz do professor</b> seja ouvida através de relatos de <b>histórias da vida real</b> que aconteceram durante o <b>período escolar, acadêmico e atuação docente</b>, buscando assim, que estas memórias sejam lidas por outras pessoas, para que erros <b>ou acertos do passado sejam ou não repetidos no presente e no futuro</b>.(M3)</p>

	São eles: o início da <b>trajetória, início da construção de um sonho, a primeiras tentativas para a realização profissional, o Curso Normal Superior e finalizando o sonho, a profissão e o Normal Superior.</b> Em cada um desses momentos estarei <b>relatando a minha história de vida, bem como as minhas alegrias, os sonhos, as realizações, angústias e decepções.</b> (M3)
--	---

Continua

Quadro 8 - Memorial de formação (continuação)

Finalidades	<p>[...]terá também a função de <b>informar a</b> todos quanto o lerem, sobre minha vida familiar, escolar e profissional.(MF4)</p> <p><b>Mostrará alguns dos meus passos</b> e dificuldades para chegar ao final de um curso superior e assim proporcionar uma melhor compreensão da nova visão que se adquire na busca de informações de um profissional apto para ser <b>atuante na mudança para um melhor futuro educacional.</b>(MF4)</p> <p>Procurei <b>resgatar todos os momentos</b> que fizeram a minha história, onde inicio com meu nascimento que ocorreu logo após a uma <b>mudança histórica</b> que o país passou, iniciando pela minha infância que foi maravilhosa, minha adolescência muito proveitosa, e também foi marcada <b>por uma nova mudança no país,</b> e minha fase adulta onde vivo esta dádiva divina, que Deus nos proporciona, chamada vida.(MF5)</p> <p>São estas lembranças significativas que contribuíram para minha vida pessoal e profissional, e mediante <b>esta imensa viagem pude</b> reconstruir outros olhares, caminhos, práticas sociais e refazer-me enquanto sujeito.(MF5)</p>
-------------	---

Fonte e organização: Teno(2013)

Não podemos negar que escrever um texto não é uma tarefa fácil. Diante de uma folha em branco ou de uma tela de computador, demoramos alguns minutos para dar início ao que queremos, conforme narra MF5: “percebi que no início era simplesmente um livro com páginas em branco, esperando para serem preenchidos dia a dia, momento a momento”.

Esse espaço em branco nunca vem sozinho; ele carrega um batalhão de convidados para participar do desenhado dos nossos escritos, improvisamos alguns pares, alguns acontecimentos, conversamos como alunos, como professores e conversamos conosco mesmos onde “revi as páginas que já foram preenchidas com momentos diferentes, no qual pude viver [...] conhecer pessoas que fizeram parte desta história” (MF5) e não raras vezes atribuem às pessoas de seu convívio significados que vão desde boas ou más, eternas ou passageiras, e outras que passaram despercebidas “algumas foram grandes mestres, outras somente passaram, mas há àquelas que vieram e permaneceram até hoje, às vezes presentes, outras somente na lembrança” (MF5).

Conceito e finalidade nos memoriais se misturam nas narrativas o que tornou difícil uma organização totalmente desvinculada uma da outra. Por isso a análise vai considerá-las como intrinsecamente relacionadas e pela similitude, embora estejam em quadros diferentes.

Como trata de um estudo na área da educação, podemos empreender nossas análises em situações concretas por meio dos fragmentos que trazem à tona as percepções dos sujeitos pesquisados.

Uma das questões que torna frequente nas nossas análises é a questão da metáfora “viagem” que aparece tanto em conceito como em finalidades. Ora ela é conduzida, ora ela é realizada, ora se torna fundamental, ora é uma viagem feita ao passado como revisão, ora é uma viagem para reconstruir outros olhares, outros caminhos. O fato da utilização desse termo é a facilidade de sua semelhança com trajetórias de vida, além da facilidade de relação com outros campos semânticos, como condução, realização, revisão, reconstrução de/para alguma coisa, conforme os excertos destacados.

Outro ponto de análise é a questão da figura de linguagem ser propícia para a construção da metapoética, um recurso muito utilizado na lírica portuguesa contemporânea. Como exemplo citamos a poetisa Espanca (2002) que recorre às metáforas entre outras figuras de linguagem para explicar o seu eu-lírico, além das questões de cunho existencial.

Encontramos no Brasil, durante o modernismo e o pós-modernismo, alguns poetas que incluíram em seus poemas os metapoemas porque entendiam que eram essências para realizar críticas e ou negações de questões sociais. A metáfora "Viagem" foi utilizada por Cecília Meireles também em alguns de seus escritos, mormente em "Motivo", "Discurso" como uma maneira de evocar seu próprio fazer poético em uma abordagem metapoética (CARDOSO, 2007).

O que na verdade essa criação estética da língua que a poetisa utilizou foi uma maneira de desabafo, de anunciar dúvidas, do seu próprio eu. São inúmeros os trabalhos que se referem à estratégia do metalinguístico para escrever seus achados. Manoel de Barros, por exemplo, escritor sul-mato-grossense faz constante uso desse exercício metalinguístico para dialogar com a realidade aparente das coisas. O próprio escritor, segundo Bastos (2003), se intitula um apaixonado pela metalinguagem porque ele mesmo acha que não tem muito que falar, então utiliza dessa linguagem para falar do que faz.

Outras expressões foram frequentes nos fragmentos: “resgate de memórias de acontecimentos já vividos, recordar fatos guardados em nossa memória, resgatar nossas memórias e lembranças significativas, resgate de uma história pessoal, relatar alguns acontecimentos e histórias que foram importantes na minha formação, organizar uma retrospectiva de fatos e experiências, relatando as principais etapas e acontecimentos da minha vida, relatando a minha história de vida, resgatar todos os momentos que fizeram a minha história”, que depõem para o sentido de liberar como buscar algo que estava preso na memória.

O verbo regatar e seus campos semânticos de resgate, de relatos, de relatando, tem a intenção de capturar sentidos que vão desde aqueles que estão imersos na trajetória de vida social até aqueles perdidos e dificilmente detectáveis, “lembranças que estavam guardadas, e muitas vezes passaram despercebidas” (MF2), lembranças que puderam ser observadas como escondidas em um cofre secreto porque elas implicavam diretamente a trajetória profissional do sujeito.

Esse sentido de guardadas, de ser joias nunca mostradas, de acordo com Santamarina e Marinas (1994), é buscado no tempo histórico e visto como construção e reelaboração de identidades individuais ou de grupo. Esse viés apontado pelos autores nos lembra dos memoriais que ora analisamos que, de certa maneira, fazem uma seleção do que vai narrar, do que vai mostrar. Ou mostra os acontecimentos já vividos, ou exhibe “fatos guardados em nossa memória, ou narra lembranças significativas”, tudo que contribui para a reconstituição da memória e reconstrução da identidade.

Os fragmentos de MF2 e MF3 fazem referências ao trazer para o presente os acontecimentos guardados do passado, ou ainda da importância de relembrar fatos que foram marcantes do passado. A partir do momento em que escrevemos nossas trajetórias e lançamos mãos de nossas vivências, outros podem tomar conhecimento e assim tornar um memorial público. O fato de os memoriais serem apresentados em seminário das semanas acadêmicas já confere o *status* de publicidade. Ao analisá-los, podemos encontrar omissões, mudanças de percursos, renovações de fatos da vida, recorrência de episódios em diferentes momentos da vida, pois as experiências nunca terminam, elas são sempre retomadas, reelaboradas (THOMPSON, 2002b) no decorrer do tempo.

Particularmente, as práticas docentes se recordadas no hoje o que fez ontem, elas sofrerão reorganizações, e tudo tem a ver com o que explica o estudioso Thompson (2002b), a necessidade de realizar atividades no passado com o qual possamos conviver no presente ou pelo menos quando forem chamadas para o presente que podemos lançar mãos dos momentos anteriores que guardamos na memória como boa recordação.

Quem já não ouviu dizer que o “ensino antes era melhor”, que as “escolas de hoje não ensinam nada”, expressões bastante comuns quando nos colocamos a ouvir professores em nossos estudos até daqueles que estão iniciando a docência (ALVES, 1998) ou quando a memória descobre informações e eventos que contrariam o que está sendo afirmado. Os memoriais que ora analisamos recorrem a “acontecimentos guardados na memória para trazê-los para o presente” (MF3) para anunciar os conceitos de memoriais e suas finalidades.

Importante compreender, portanto, que reconstruímos nossas identidades por meio das escritas de memoriais onde podemos desvendar mistérios, ocultar ações, pois são nas

narrativas que escrevemos que “identificamos o que pensamos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro” (THOMPSON, 2002b, p.57). Com todos os erros e acertos, conforme o excerto de MF3, “erros ou acertos do passado sejam ou não repetidos no presente e no futuro”.

## FIM DO CAMINHO OU UM (RE)COMEÇO

*Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa.  
Pasmo e desolo-me. O meu instinto de perfeição  
deveria inibir-me de acabar;  
deveria inibir-me até de dar começo. Mas  
distraio-me e faço.[...] Começo porque não tenho  
força para pensar;  
acabo porque não tenho alma para suspender.*  
(PESSOA, 2006)

Quando terminamos algo não sei se ficamos felizes ou tristes, se desconsolamos ou nos bloqueamos diante do que está posto. Fim do caminho ou um (re)começo. Não precisamos de perfeição, mas procuro, como Fernando Pessoa, me colocar no caminho com entusiasmo na alma para pensar no depois e poder recomeçar. Muitos foram os caminhos em que andei, muitas foram as leituras e interpretações, e agora o horizonte torna mais claro e uma consciência de que sujeitos se produzem por meio de discursos narrativos diferentes que vão se formando ao longo de suas trajetórias de vida e formação, de maneira desigual e (in)constante.

Não sei se posso dizer que cheguei ao fim, mas não descarto a ideia de afirmar que enveredei por um caminho infundável. Posso afirmar, no entanto, que isso concentra a própria característica do tema e pelo seu estilo de inesgotabilidade, afinal, falar de memoriais e de suas implicações para o conhecimento, estamos em qualquer tempo pensando na incompletude. Melhor dizer então em (re)começo!!!

Cada um, ao longo do tempo, foi produzindo sua maneira própria de agir e pensar seu modo de ser professor, de ser aluno/professor, de ser sujeito do seu lócus de trabalho, o que nos leva a crer que dada à negação de que não existe homogeneidade no modo de ser pessoa ou profissional, os sujeitos também não foram iguais, mas foram constituídos por diferentes experiências em diferentes lugares. Buscamos nos memoriais as narrativas das recordações mais representativas dos sujeitos que permitiram atribuímos sentidos às trajetórias. Partimos do pressuposto que o sujeito que escreve sobre suas memórias de vida e formação coloca no papel as reminiscências que foram marcantes na sua trajetória, mesmo que elas tenham finalidade de avaliação institucional.

O interesse dos estudiosos pelos memoriais como método e instrumento de pesquisa não data de muito tempo. Não desconsiderando os estudiosos internacionais, podemos mediar os estudos em educação como Bueno (1996) que explica sobre pensar na pessoa que existe no professor ou o professor como centro das pesquisas só tomou corpo com a publicação da obra “O Professor é uma Pessoa”, de Ada Abraham. Ela veio contrapor aqueles estudos das Ciências Humanas que utilizavam os métodos de experimentação em um viés positivista, com a ênfase nas escritas de memoriais e o destaque para outras abordagens de estudos que despertaram interesse em ouvir a voz do professor. Nessa linha de raciocínio, podemos mencionar ainda o trabalho de Goodson (1992), em que o pesquisador ensina o porquê de dar voz aos professores para compreender o seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa ouviu as “vozes” dos docentes que frequentaram o Curso Normal Superior, por meio de cinco memoriais denominados de “Memoriais de Formação”, no sentido de identificar os elementos que estiveram presentes no processo da resignificação das identidades dos alunos/professores do CNS com base na sua trajetória de formação, seus saberes, valores e suas tensões/angústias em um curso de formação com ênfase na pesquisa.

Os impactos foram além das vozes dos docentes que frequentaram esse curso. Enquanto pesquisadora e professora nesse projeto de formação outras evidências tornaram importantes para refletir a questão da resignificação das identidades.

Como um impacto importante pode destacar o potencial das narrativas escritas no campo das pesquisas qualitativas e as ousadias dos atores na exploração de dimensões que reuniram os padrões emergentes de seu modo de vida. Em MF5, por exemplo, encontramos referências a história política e econômica do País de um período que atingiu a vida de tantos brasileiros, que foi a era Collor.

O fato de o sujeito relacionar seu nascimento com um período da história política do passado, e de fazer relação com as origens sociais da mãe “[...] Minha mãe filha de russo e tchecoslovaco fugitivo do socialismo soviético, criada em uma educação rígida que os russos mantinham, e sobre os princípios religiosos da Igreja Ortodoxa Russa. (M5)” faz das narrativas escritas uma técnica de pesquisa que vai além da formação docente. Elas também fornecem evidências sobre o processo da miscigenação e ocupação do espaço de vivência.

Outro impacto refere-se ao papel das evidências escritas sobre a história social econômica. Na maioria das vezes foram apresentadas de maneira modesta, primeiro porque nem sempre o ator da escrita a elas recorrem para falar de si, e segundo, porque novos problemas foram considerados importantes pelos atores no aspecto social econômico. As evidências recaem mais nas condições de vida da família, dificuldades de trabalho dos pais, atividades em assentamentos, lutas sociais da posse de terra, separação dos pais, desemprego, constantes mudanças da família, questões religiosas, entre outras.

Não há registros escritos acerca das evidências, por exemplo, acerca dos salários familiares, da jornada de trabalho, da produtividade, questões pertinentes quando estudamos professores em processo de formação.

O impacto potencial das narrativas escritas torna mais evidente ainda quando passamos para o papel dos pais no seio da família que vem conjugar com as questões sociais na modernidade. Cada vez mais encontramos na atualidade a mãe sendo a geradora da subsistência familiar, com experiências de mais de uma união matrimonial. Nesse caso, estamos diante de um material de pesquisa que produz novas perspectivas de análises, ou seja discussão para história social conforme explica Thompson(2002,p.129) quando entrevista seus sujeitos acerca da história rural e da história urbana. Explica ele que “[...] as grandes cidades tem atraído atenção, quando menos porque seus problemas sociais tem sido os mais agudos” embora a maioria das pessoas continuam a morar nas cidades pequenas e os problemas familiares são os que mais afligem os sujeitos.

Outro impacto considerável encontrou na questão social da cultura: religião, lazer, educação dimensões que se apresentaram não muito vigorosas nas narrativas escritas. Quando não, as narrativas apontam sobre a questão das festividades existentes no cotidiano das escolas como as festas juninas, folclóricas, datas comemorativas (dia dos pais, dos professores) músicas infantis para dar explicações das práticas da profissão como cumprimento de calendário e planejamento da escola.

Diante disso, algumas indagações nortearam a pesquisa: O que são percebidos nos memoriais que se relacionam com a trajetória de vida e formação? O que são reveladores com relação à pessoa do professor na sua trajetória docente? O que narra sobre sua prática pedagógica, seus saberes, sobre a pesquisa e seu reconhecimento social? O que serve de referência para a reconstrução da identidade docente do aluno/professor do CNS?

Não tenho a ambição de dizer que os resultados trouxeram respostas prontas ao pressuposto da pesquisa, até porque considero que um pressuposto pode ser desmistificado. Pondero todo estudo como um dos muitos caminhos percorridos sobre o objeto investigado e que abre diferentes possibilidades para caminhar. No entanto, o caminho que busquei se mostrou importante e necessário para refletir sobre a reconstrução identidade dos alunos/professores do CNS, destacando, entre eles, a valorização da profissão e a riqueza da pesquisa na formação docente.

Para refletir sobre as indagações realizadas e os objetivos da pesquisa foi necessária a construção de uma metodologia abrangente que desse conta de abarcar a totalidade do conteúdo dos memoriais. A análise de conteúdo e a análise semântica constituíram uma possibilidade indispensável para compreender a identidade de ser docente e todas as questões que a envolvem.

Os memoriais trouxeram aspectos dimensionais, como trajetória da vida pessoal, trajetória docente - formação inicial, formação de professor - CNS, reconstrução da identidade e memorial de formação, como cenários, eixos centrais, nos quais estiveram ligados os diferentes campos semânticos que contribuíram para a compreensão do processo da formação e reveladores com relação à pessoa do professor na sua trajetória docente. Isto abona que é preponderante a reconstrução da identidade quando, ao mesmo tempo em que um professor está em exercício de docência, ele busca um curso de formação em nível superior e utiliza a pesquisa na escrita de si, ou seja, em memoriais de formação.

A escrita dos memoriais constituiu o disparador para narrarem sobre sua prática pedagógica, seus saberes, sobre a pesquisa e seu reconhecimento social. Para isso, recorreram às origens, à família, à escola, aos modelos de professores no ensino fundamental, médio e superior, aos desafios, aos estágios, às semanas acadêmicas, aos artigos, às disciplinas.

Principalmente por se encontrarem em sala de aula, revelaram traços singulares, provenientes de seu local de trabalho, sua relação com a prática, confirmando a concepção de Nóvoa (2010) que considera a identidade um processo construído ao longo de uma vida.

O professor constrói sua identidade a partir de inúmeras referências e foi por meio delas que observamos o que eram percebidos nos memoriais que se relacionam com a trajetória de vida e formação. Entre tantas referências, a pesquisa demonstrou que a história da família está posta em primeira instância, e na sequência surgem: a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho, a inserção no Curso Normal Superior, a prática da pesquisa. Essa partida para a construção e/ou reconstrução da identidade exige uma diálogo constante que, de acordo Cunha (2010, p 202), é nas narrativas que o professor vai “descobrir os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem si mesmo”.

As narrativas possibilitaram ainda examinar que os saberes dos professores, a prática pedagógica, são constituidores de identidade. Quando narram sobre si, se referem ao que fazem e como fazem, e nesse ir e vir caminham para como seus professores fazem cuja influência é inegável no decurso da trajetória de vida e cujas lembranças muitas vezes nada têm a ver com a pedagogia, mas sim com o que eles representam na vida de cada um. Confere, assim, o que ensina Dominicé (2010b, p. 200), ” [...] uma pedagogia de pedagogos e não uma pedagogia para pedagogos”, preponderando que o que serve de referência para a reconstrução da identidade docente do aluno/professor foram não somente as práticas e os saberes, mas os saberes de outros professores e o grupo de professores que tiveram no decorrer do CNS.

Ao referirem ao Curso Normal Superior, as narrativas abalizaram para alunos/professores que buscaram o curso não com o intuito de formação inicial, pois já possuíam o Normal Médio, mas em primeiro plano por uma exigência legal de formação docente. Em um segundo plano depõem sobre os fatores relacionados à própria prática docente, à necessidade de mercado de trabalho e busca de conhecimentos mais sistematizados e atualizados a respeito da docência.

Realizar esta pesquisa procurando entender o objeto que anteriormente se colocava, como o memorial em si, exigiu conhecer quem era esse objeto que tinha a ver com a educação. Os conceitos de identidade de família de origem, de trajetória, de reconhecimento social estavam presentes a todo o momento, tanto com a abordagem dos memoriais como as da psicologia da educação. Com isso foi logo percebida a importância que ganhava a questão

do processo dado ao aspecto do estudo de trabalhar os memoriais sob a perspectiva de compreensão progressiva, enriquecendo constantemente o que era investigado.

O objeto não estava assim tão claro e definido logo de partida, desmistificando o que a literatura impõe de que sem um objeto de pesquisa bem-definido não há razão para o estudo.

O objeto da pesquisa foi sendo reformulado com o surgimento de outras interrogações, inscrevendo-se em um movimento de reflexão. Contatamos que os dados dos memoriais caminhavam para a ideia de processos, trajetórias, e o processo de formação foi interagindo uns com os outros aprofundando o ideia de Dominicé (2010b), a interação dos miniprocessos, partindo da vida para a formação, daí para as experiências iniciais de docência, seguidas da formação, construção da identidade e a escrita dos memoriais. No decurso da investigação, entendemos que o objeto da pesquisa constituía o memorial em processo. Considerou-se aqui a maneira de observar o fenômeno estudado para que o conhecimento não deixasse de ser científico. Conforme expõe Lakatos e Marconi (1991), é necessário analisar as particularidades do objeto em estudo, pois para a ciência um mesmo fenômeno pode ser observado por vários pontos.

Em relação ao reconhecimento profissional e valorização pessoal, os memoriais atribuíram ao curso, ao grupo de professores, a modalidade de oferta e a oportunidade da aprendizagem da escrita de trabalhos científicos. Reconhecemos que os sujeitos dos memoriais enfatizam singularidades de um caminho e quaisquer que sejam os pontos em comum, a noção de processo está presente, pois tem a ver com as especificidades de cada memorial. No processo é que vimos as diferenças, as dificuldades, as alegrias, os impasses, as percas, as aprovações em concursos públicos, as investidas em outros cursos que não fossem a docência, a passagem de professora para coordenadora, de professora para secretária de educação como reconhecimento social e profissional agindo na questão da reconstrução da identidade.

Ainda sobre o que narram os professores, seus saberes, sobre a pesquisa com vistas ao processo como um todo, ressaltaram as aprendizagens construídas, os sentimentos vividos e nesse ponto os memoriais muito contribuíram para formação dos alunos/professores porque levam o sujeito a rever as relações que mais marcaram suas vidas, em consonância com as idéias de Josso (2010) que explica que a formação implica presenças conscientes do sujeito a todo o momento, caso contrário não seria formação, mas sim adestramento.

Com um olhar transversal sobre os memoriais, as dimensões analisadas aqui constituíram o caminho da pesquisa para compreender a construção do sujeito, da identidade profissional entendida por Lessard (1986) como sendo as relações que o sujeito estabelece

com a profissão, com os que o rodeiam, ao mesmo tempo em que evidenciou elementos comuns quanto à formação. Por exemplo, as subcategorias dificuldades, desafios, crenças foram destaque em todas as dimensões ao longo do processo de análise. Essas características refletem na vida dos sujeitos, na prática profissional, que constroem suas trajetórias de compromisso, dedicação tanto em seu lócus de trabalho como extraclases, que dizem respeito à valorização profissional.

Mais do que narrativas de vida para constituir o TCC de um curso, uma leitura transversal dos memoriais depõe sobre as relações entre a vida e formação, entre a vida e a formação profissional e a reconstrução identitária de ser professor. Mesmo não tendo a intenção de avaliar um curso, os efeitos das análises acabam por identificar as aprendizagens a um tempo de práticas processadas nas interações, articulações, nos equilíbrios, desequilíbrios de um grupo de professores comprometidos com a educação. Utilizamos, como já anunciamos, operadores que denominamos de dimensões (cinco) que imergiram juntamente com as subdimensões da análise do próprio material de traçarmos um caminho com elementos teóricos relativos à formação de professores, as histórias de vida, memórias e memoriais.

Em outro olhar transversal sobre os memoriais, constatamos a existência da quinta dimensão: o memorial. As reflexões apontadas nos memoriais pelos sujeitos favorecem grandemente como alternativa de formação. Quando o professor narra sua compreensão, finalidade, importância sobre o memorial, ele desvenda elementos importantes que muitas vezes não havia sido estimulado a expressar seus pensamentos. Um estudo desencadeado pelo viés da **pesquisa** com os memoriais conduz o narrador e o leitor à produção de um conhecimento expresso por meio da linguagem, no qual não podem deixar de existir a dimensão reflexão e interpretação. A pesquisa agencia atividade de investigação em torno do memorial escrito exigindo uma reflexão que promove a tomada de consciência, o que vai exigir do sujeito uma relação com a sociedade buscando atitudes, compartilhamento, projetos, reconhecimento (memorial), dando destaque à pessoa do professor e da sua formação, não isolado em parte, mas **no processo** ao longo da vida. Uma síntese pode ser vista na Figura 6.



Figura 6 – Síntese da relação professor:memorial.

Fonte e organização: Teno(2013)

O conhecimento científico não pode estar distante da ideia da construção do saber cotidiano, e aqui está um outro ponto forte desvendado na pesquisa. As narrativas dos memoriais constituíram tanto um objeto como fenômeno, como processo, como método de investigação. Por isso dizer da importância das semanas acadêmicas, dos seminários, das publicações de artigos, dos estágios como prática de pesquisa.

Em nossa investigação, extrapolamos os objetivos, o que pode ocorrer em muitos estudos. Na pesquisa foi possível a questão de autoconhecermos, à medida que a pesquisa revelava uma interação recíproca entre os que narravam. O processo e os procedimentos dos estudos instigavam uma metaleitura, não só de nossas vivências e experiências de formação, mas também com relação a nossa prática. Nesse olhar metacompreensivo é que vimos considerar o saber como um projeto de nossa própria vida.

Esse estudo nos possibilitou encorajamento para consolidar elementos teórico-metodológicos que fundamentem a pesquisa com memoriais com outros destaques, o de **compartilhamento**. Quando me refiro a compartilhamento, estou enfatizando uma metaleitura considerando o narrador e o ouvinte (pesquisador) mercê da construção conjunta que ocorre no momento em que um sujeito se coloca à disposição da escrita, uma vez que trabalhar com a memória no momento que narra episódios, cenas ou ações, o narrador e o ouvinte estabelecem um processo ativo de criação de significados (PASSEGGI, 2008), o que pode surgir narrativas autorreferentes. Veja que não trata de buscar fatos cristalizados como

verdade absoluta, mas um processo. Tudo isso só foi possível por meio de uma metaleitura não prevista no início da pesquisa.

A partir desse entendimento é possível construir uma dimensão teórico-metodológica diferente da que até agora está posto. Podemos construir quádrupla dimensão na pesquisa: o objeto (o que estudar), o fenômeno (o narrado, o acontecimento), o método (de investigação) e o processo (a reconstrução da vivência do sujeito que escreve). Desta maneira, tanto faz pesquisar pelo viés das histórias de vida como com memoriais, pois vamos vivenciar uma metodologia que poderá ser uma técnica de coleta de dados e análise dos dados e uma metodologia propiciando tanto aos pesquisadores como aos pesquisados um outro significado, muito mais substancial para ressignificar a história de vida e profissional.

A relevância desta pesquisa concentra-se na possibilidade de refletir coletivamente e de rever a questão da identidade nos cursos de formação; de aprimorar a concepção que temos de formação nos cursos de formação, abrindo horizontes no campo da pesquisa, e pensar em introduzir o memorial ou narrativas escritas como instrumento de coleta de dados, além das pesquisas orais por meio de questionário.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, M. H. M..B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 149-170.
- \_\_\_\_\_. Memoriais: um dispositivo autobiográfico voltado à formação, como fonte de investigação pessoal e social. Prefácio. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 9-13.
- \_\_\_\_\_. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 153-177.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E.C.de; MIGNOT, A.C.V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 131-146.
- \_\_\_\_\_. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, R. **As mais belas histórias de Rubem Alves**. Lisboa: Edições Asa, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUZA, C. P.de; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985- 2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2003.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, A. R. **A relação estado/município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.
- BARBOSA, T.M.N.; PASSEGGI, M. da C. Memórias de professoras bem comportadas: representações de gênero na escrita autobiográfica. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N. (Org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 251-265. v. 6.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. rev. e atual. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, L. **Fazendeiro de poesias**: uma leitura do livro ensaios fotográficos de Manoel de Barros. 2003. Disponível em <[www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo\\_rep\\_lbastos.htm](http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo_rep_lbastos.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paul Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 2009.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vidas e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: ME/SEMTEC, 2002.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C., SOUZA, C. P.de; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985- 2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso do magistério. Tese (Livre-docência)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.343-358, maio/ago. 2007. ISSN 1413-2478.

CAEIRO, A. **O guardador de rebanhos(heterônimo de Fernando Pessoa)**. 1986. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~magnoguardador.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. da C. Memorial autobiográfico: investigando sua gênese. In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 93-115.

CÂMARA, D.H. **O deserto é fértil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-182.

CARDOSO, A. **Metapoesia, música e outros motivos em viagem, de Cecília Meireles**. Dissertação (Mestrado em Letras)- Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007. Disponível em: <<http://www.ppgletras.furg.br/disserta/adaididescardoso.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. Curso de pedagogia: novos questionamentos em torno de uma velha identidade. **Ensaio Oral Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, 2001.

CATANI, B. C.; VICENTINI, P. P. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A.C.V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C. C. C.; SOUSA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução (Coord.) de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006. p 326-328.

CHARTIER, A-M. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CIAMPA, A. C. A. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **O homem em movimento**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p 59-75.

CIPA-Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 1., 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_,2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_, 3., 2008, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_, 5., 2012, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: Paulus, 2012.

CORA CORALINA (1889-1985). Pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretãs. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. 2011. Disponível em: <<http://apoesianasentrelinhasdavidablogspot.com.br/2011/06/o-que-e-viver-bem-cora-coralina.html>>. Acesso em: 5 set. 2012.

CORDEIRO, V. M. R. Com quantas historias se faz um leitor? In: SOUZA, E.C.de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008. p. 197-212.

COSTA, C. B. da. Memórias compartilhadas: os contadores de história. In: COSTA, C. B. da; MAGALHÃES, N. A. (Org.) **Contar história, fazer história: história, cultura e memória**. Brasília: Paralelo 15, 2001. p. 73-84.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.165-195, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, E. C. de; GALLEGO, R. de C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214. v. 1.

CUNHA, R. C. O. B. Lembranças da escola na formação inicial de professores/as. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 23-38, jan./jul. 2005.

DAHLET, V. M. B. O memorial e a formação da memória In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T. M .N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 267-275.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie Comme Processus de Formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e formação. São Paulo: Paulus, 2010a. Cap. 03. p.81-95

\_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NOVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 191-222.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto, 1997.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAGUNDES, J. et al. O professor em busca de sua identidade. In: RIBAS, M. H. (Orgs.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005. p. 181-202.

FÁVERO, L; KOCH, I. V. **Linguística Textual: Introdução.** São Paulo: Cortez. 1988

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa no cotidiano escolar: pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práxis).

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 2001.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p.11-30.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GIROUX, H **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2007. p. 63-78.

GOUVEIA, A. J. Pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando alguns conceitos**: sujeitos, representação social e identidade coletiva. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal de Pernambuco Recife, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1968.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-64.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus: 2010. p. 61-79.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relação com a formação. In: BRITO, V. L. F. A. de. **Professores: identidade, profissão e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

KENSKI, V. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p.45-51, ago. 1994.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 11-16.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de Maria Sophia Zanotto et al. São Paulo: Educ Editora da PUC, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS, 1., 2001, Campinas. **A escola como centro do processo pedagógico**. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario\\_pronto\\_jorgelarrosa.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm)>. Acesso em: 15 set. 2009.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública: A pedagogia crítica dos conteúdos**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÈ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, L. S. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p.99-116.

MIGNOT, A.C.V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo, v.3).

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994. 269 p.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. do V. T. Revirando quintais: em busca dos vestígios formativos. In: SILVA, V. L. G. da; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 189-209.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

NOZELLA, P. Compromisso político e competência técnica. In: ORSO, P. J. **Educação, sociedade de classes e reforma universitária**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. de A. A "escrita de si" como estratégia de formação continuada para docentes. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 50, p. 11-23, jul. 2005. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc\\_cunhanunes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm)>. Acesso em: 20 maio 2009.

OLIVEIRA, V. F. Imagens e imaginário: representações de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.18, p.162-170, jan./jun. 2002.

ORSO, P. J.; GONÇALVES, S.; MATOS, V. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PASSEGGI, L. Metodologias para a análise e interpretação de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDURFN, São Paulo: Paulus, 2008. p. 62-91.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, M.C. et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 256-268.

PASSEGGI, M.C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDURFN, São Paulo: Paulus, 2008a. p. 27-42.

\_\_\_\_\_. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., Campinas, SP, 2000. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 5 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M.da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDURFN, São Paulo: Paulus, 2008c. p. 103-131.

\_\_\_\_\_. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008d, p. 27-42.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N.(Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDURFN, São Paulo: Paulus, 2008a.

\_\_\_\_\_. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008b. p.147-167.

PASSOS, V. M. de A. Formação docente como projeto de emancipação. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHAES, S. M. O. (Orgs.). **Professores e professoras formação: poíesis e práxis**. Goiânia: Ed da PUC-GO, 2011. p. 59-73.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, M.V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC-SP, 1996.

PERES, E. T. A trajetória de uma investigação sobre memórias de alfabetização: a experiência do grupo de pesquisa HISALES da FaE/UFPel. In: SOUZA, E.C.de S.; PASSEGGI, M.da C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 193-207.

PÉREZ, C.L. V. **Professores alfabetizadores**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: Editora & Dp, 2003.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. et al. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 135-193.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais (Quais estratégias? Quais competências?)**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez., 1999a.

\_\_\_\_\_. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999b.

PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência e formação série saberes pedagógicos).

PINEAU, G. História de vida como arte formadora da existência. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-212, 1992.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005. p.47-74.

\_\_\_\_\_. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, C. O. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

PRADO, I. G. de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

PRADO, G. do V.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer História: revelações, subversões, superações**. PRADO, G. do V.; SOLIGO, R.(orgs.). Campinas (SP): Graf. FE, 2005.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Porto: Editora, 1991. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A.T. P. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita**: o gênero discursivo “memorial de formação”. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

SCHOLL, R. C.; JACQUES, A. R. Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme no Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950). **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre: PUCRS, v. 3, n.1, jul. 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEREJO, H. **Discurso de posse**. Curitiba: Revisão de V.J. Taborda, 1973

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

\_\_\_\_\_. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb., 1986.

SIBILIA, P. **Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica**. 2003. Disponível em: <<http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2003/GT12TB6.PDF>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

SILVA, M. de .**O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. SAo Paulo. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29.p. 152-163

SILVA, A. S. da. **A linguística cognitiva**: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. Disponível em: <<http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLIGO, A.; ALEXANDRINO, R. **Histórias de professoras**: (re)construções em memoriais de formação. Campinas, SP: FÉ/UNICAMP, 2007.

SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B.; BUENO, B. O. CHAMLIAN, H. C. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

SOUZA, C. P de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.357 p.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidade alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a. p. 21-30.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN: EDUFRRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

\_\_\_\_\_. Estágio e narrativa de formação: escrita auto(biográfica) e autoformação. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: UNESP, ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida, experiências de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A.C.V. (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008b. p. 89-98.

\_\_\_\_\_. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: historias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDURFN, São Paulo: Paulus, 2008c. p. 119-133.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006c. 184 p.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C. de; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006d. p. 135-147.

\_\_\_\_\_. **Professores e professoras: formação: poiésis e práxis**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2011.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) **Histórias de vidas e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2011.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Histórias de professores: leitura e escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARGINO, Rafael. **Pretensões políticas de Haddad dependem do sucesso do Enem 2011, dizem especialistas**. Reportagem publicada em 22 out. 2011. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

THOMPSON, P. A memória e o eu. In: \_\_\_\_\_. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. p.197-216.

\_\_\_\_\_. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

\_\_\_\_\_. O professor como prático reflexivo e concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993b.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, p. 535-554, 2008b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Unidade Universitária de Dourados VII EPGL - VI CNELLMS e IV EPPGL 27 a 29 de julho de 2011**

**ANEXOS**

ANEXO A – Originais dos cinco memoriais (CD).

ANEXO B – Fragmentação dos cinco memoriais de análise (CD).

## ANEXO C- Codificação em unidades.

**Subdimensão das Unidades de contexto (UCE) referente às dimensões****Categ- I- Relacionado à trajetória de vida**

<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de narrativas</b>
Biografia, Apresentação de si, Nacionalidade. Origem social econômica,	<p>Nasci em 1983 em São Bernardo do Campo - São Paulo (SP). Sou descendente de italiano por parte de pai e espanhol por parte de mãe [...] homenagem ao meu pai de criação. Depois de algum tempo morando na casa da minha avó mudamos para a cidade de Bituruna – Paraná. (M1).</p> <p>[...] nascimento em Caarapó - MS no dia trinta de dezembro de 1975 em domicílio, neste período as parceiras eram quem acompanhavam e auxiliavam as mulheres em seu período de gestação até o nascimento da criança, e o trabalho que ela executava tinha grande valor principalmente para as famílias que viviam em zona rural e tinham dificuldade de se locomover até um hospital.(M2)</p> <p>Sou descendente de uma família humilde de trabalhadores rurais, morávamos em um pequeno sítio arrendado por meu pai que sempre trabalhou na roça plantando para sustentar da família. Minha mãe sempre do seu lado e companheira em todos os momentos. Vivemos nesta propriedade até quando meu pai faleceu. (M2)</p> <p>Sou Rosângela Oliveira, nasci no dia quatro de julho de um mil novecentos setenta e oito, no município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. Sou filha de Erotilde, falecida no ano de 2006, (ano em que iniciei o curso Normal Superior) e de Ramão, tenho seis irmãos, sendo quatro mulheres e dois homens. Sou casada com Sidney, com quem tenho dois filhos, Sidney Junior, oito anos e Carlos Alexandre, cinco anos.(M3)</p> <p>Nasci em uma família muito humilde, sou descendente de várias raças, meu avô materno era filho de italianos, minha avó materna era filha de índios e negros meus avós paternos eram paraguaios.(M3)</p> <p>Minha infância foi marcada por grandes acontecimentos. Começando pelo meu nascimento, apesar de conhecer meu pai, não tive sua presença em minha vida, minha mãe se separou dele quando ainda estava grávida de mim, ambos moravam em Maracaju, o meu pai era alcoólatra e minha mãe não conseguiu superar esse problema do meu pai, então se mudou para Dourados, e mesmo grávida ela conseguiu arrumar emprego de doméstica, onde trabalhou na casa desta família que a empregou até o dia em que eu nasci. A patroa da minha mãe queria muito que minha mãe desse eu para ela, pois eu era um bebê muito lindo. Minha mãe recusou e disse que ela poderia ser minha madrinha.(M3)</p> <p>Eu sou a quarta filha, dos sete filhos que minha mãe teve, mas as minhas três primeiras irmãs não foram criadas pela minha mãe, pois elas foram tiradas de minha mãe quando elas eram ainda muito pequenas, então eu me tornei a filha mais velha ficando responsável pelos meus irmãos mais novos, enquanto minha mãe trabalhava eu tinha que cuidar da casa e dos irmãos.(M3)</p>

Fui criada sem o meu pai, minha mãe fazia o papel de pai e mãe. Minha mãe se casou por quatro vezes, e nem um desses casamentos foram bem sucedidos. Como eu era a filha mais velha que estava em casa, cuidando da casa e dos irmãos não sobrava tempo para brincar, somente nos finais de semana eu podia brincar um pouco por que mesmo assim eu precisava ajudar minha mãe.(M3)

Quando ainda estava no ventre de minha querida mãe, meu adorável pai e ela fizeram um trato: se nascesse uma menina a chamariam pelo nome de sua mãe Iralina (avó paterna) e se nascesse um menino, o chamariam Izidoro, o nome de seu pai (avô materno).(M4)

Como resultado desse amor, nasceu uma linda menina que sou eu “Iralina de Fatima da Silva Bruno Lacerda”, tendo como honra e alegria o nome de “Nossa Senhora de Fatima”, escolhido por minha mãe que é devota a ela.(M4)

... nasci no dia 22 de janeiro de 1977, no quartel 17º RC MEC, em Amambaí-MS meus pais se chamam Sr. Aurides e Srª Araci. Tenho também um irmão mais velho que se chama Dagmar. Meus padrinhos em casa foram: meu tio materno Carlos, e Sr. Emiliano (in memórian) e Srª Ana, já na igreja foram: Nei (in memórian) e Lurdes.(M4)

Quando criança, levávamos uma vida muito simples onde morávamos, na cidade de Amambai Mato Grosso do Sul, lembro-me que meu pai trabalhava em fazendas, fazia de tudo um pouco, mangueiras, trabalhava na lavoura, na construção civil, na pecuária e poços semi-artesianos. Minha mãe ficava na cidade cuidando dos filhos e fazia também cobertor de lã para ajudar no sustento da casa. (M4)

Conta minha mãe, mesmo hoje depois de algum tempo, com lágrimas nos olhos, que ao completar seis meses de idade, tive paralisia infantil e sofreram mais de um ano lutando contra essa doença, chegaram até a fazer meu batismo às pressas com vela nas mãos porque não acreditavam mais que eu iria me salvar. Mas para Deus nada é impossível, apos o batismo fui me recuperando não restou sequer nem uma seqüela e estou salva até hoje para poder contar a minha história de vida.(M4)

Em 1964, o presidente João Goulart, que tinha um projeto de reformas econômicas e sociais, foi derrubado por um golpe militar. As eleições para cargos mais importantes, como presidente, foram suspensas, assim como muitas liberdades individuais. Teve início, então, um longo período de ditadura militar.( Piletti e Piletti, 2008).(M5)

Logo após esta mudança no país eu nasci, no ano de 1965 aos 19 de janeiro, estado de São Paulo Capital, onde nasci e fui criada, sendo a segunda filha e caçula do casal Benedito e Olga dos Santos, ele na época cobrador de ônibus coletivo e ela do lar, foram momentos difíceis, pois durante minha gestação meu pai teve uma grave doença e ficou internado por vários meses, minha mãe teve que assumir as responsabilidades da família, sem formação profissional somente com a quarta série primária, tornou-se difícil o sustento de meu irmão e o seu, pois estava grávida, e as coisas no país eram diferentes.(M5)

Meu pai filho de brasileiros, lavradores, foi criado em uma cidade do interior do Paraná Cornélio Procópio, com grandes princípios religiosos sendo até Congregado Mariano, aos dezoito anos veio com sua família para a capital paulistana.(M5)

Minha mãe filha de russo e tchecoslovaco fugitivos do socialismo soviético, criada em uma educação rígida que os russos mantinham, e sobre os princípios religiosos da Igreja Ortodoxa Russa.(M5)

Mas o tempo passou, meu pai já curado, a família retoma a rotina, minha mãe conta que com os militares no poder do país as coisas ficaram mais fáceis para as famílias de classe baixa, tiveram mais oportunidades de trabalho e conquistas de pequenos bens, mas por outro lado houve mudanças nas leis.(M5)

Minha mãe precisou trabalhar para ajudar a meu pai, os dois sonhavam com uma vida melhor para meu irmão e eu, nós fomos para o Jardim de Infância (hoje Educação Infantil) período integral, era uma escola privada, pois as escolas públicas não tinham a obrigação com os jardins de infância, conforme afirmo abaixo.(M5).

Minha família morava de aluguel, então vivíamos mudando sempre, mas geralmente nos bairros vizinhos, então às vezes mudava de escola, mas meus pais sempre tomavam o cuidado de não me tirar da escola no meio do ano sempre deixavam terminar o ano para me trocar de escola.(M5)

### **Exemplo de narrativas**

Fatos da infância, mudanças na trajetória, alegrias, sucessos,

Nesta época a minha família precisou mudar-se com certa urgência, pelo fato de termos a casa arrombada, saqueada e sermos ameaçados de morte. (M1).

na oitava série, fui para a cidade de Rio Brilhante estudar o primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Fernando Corrêa da Costa.(M1)

A minha maior felicidade neste ano foi quando aprendi a ler, porque minha mãe me dizia de brincadeira que eu não era filha dela, dizia que eu era filha dos índios, pois eu era mesmo diferente dos outros meus irmãos, eu chorava muito e dizia para ela que era mentira, ela, para me provocar mais ainda, me mandava olhar no “registro” que lá falava se eu era ou não filha dela. Eu olhava em tudo que era registro que “eu conhecia”, como: registro de água, de gás, de energia, e quando eu aprendi a ler, descobri que o registro que minha mãe sempre me falava era o registro de nascimento, ou seja, “certidão de nascimento”, e como eu já tinha aprendido a ler, eu li neste registro o nome da minha mãe..(M3)

Eu fiquei muito contente e totalmente aliviada, e porque também eu morria de medo de índio, achando que eles poderiam me levar embora até porque minha mãe dizia brincado, que eu era filha de índio. (M3)

Eu fiquei muito contente e totalmente aliviada, e porque também eu morria de medo de índio, achando que eles poderiam me levar embora até porque minha mãe dizia brincado, que eu era filha de índio. (M3)

No ano de 1988, eu mudei de escola, fui para a Escola Estadual de 1º e 2º graus, Ministro João Paulo dos Reis Veloso, nesta escola conclui o 1º grau, o qual hoje é denominado Ensino Fundamental. Nesta mesma escola vivi momentos bons e ruins, foi onde passei da infância para a adolescência, digamos que a minha escolha pela docência iniciou-se nesta escola.(M3)

Passei a ser uma criança infeliz, por mais que a professora fizesse de tudo para

me socializar com as outras crianças com brincadeiras e atividades, não conseguia prender minha atenção. Uma vez por semana era escalada uma mãe de uma das crianças para fazer a merenda.(M4)

Eu ficava muito feliz quando chegava a vez da minha mãe porque antes de servir o lanche ela cantava junto com todas as crianças e a professora uma musiquinha.(M4)

Ai! que orgulho eu sentia, aquela era a MINHA MÃE, e ela estava ali junto comigo... eu me sentia muito feliz! Mas eram poucos minutos, depois eu já me entristecia e ficava no meu cantinho sem falar com ninguém.(M4)

Não suportando mais verem minha tristeza cada vez que tinha que ir para a escola, meus pais decidiram que eu ficaria com meus avós paternos, Sr.º Isaías (in memorian) e Sr.ª Iralina (in memorian) enquanto minha mãe ia para seu curso de corte e costura.(M4)

Da minha infância lembro com saudades! Das histórias que minha mãe contava para eu dormir, tinha as histórias da Dona Inácia que fumava seu cigarro de palha, da Dona Baratinha e do Arco-íris. Lembro também de outras histórias como as do Saci Pererê, Mula sem Cabeça e O Lobisomem, eu e meu irmão morríamos de medo quando a tarde ela sentava debaixo do pé de manga que fazia uma maravilhosa sombra e cantava musiquinhas e até de professora ela brincava com a gente.(M4) Eu adorava brincar de roda, pula-corda, boneca, brincava também de ser cantora, pulava elástico, amarelinha, brincadeiras de rodas, ciranda cirandinha, gostava também de jogar bola(M4).

Mas o que eu gostava mesmo era de brincar de “ser professora”. Aos finais de semanas quando minha família ia para o sítio dos meus avós maternos ( Srº Izidoro e Sª Marcelina (In Memoriam), eu sempre levava comigo meu quadro e giz para brincar de escolinha com meu irmão e meus primos, como eu gostava de brincar!(M4)

Na segunda série ... minha professora se chamava Alzira, ela era muito brava, por qualquer coisa nos deixava de castigo. Jamais me esquecerei de um dia em que ela estava aplicando uma prova de interpretação de texto e eu a chamei para tirar uma dúvida, eu nem bem terminei de falar quando ouvi: \_ sua burra! Eu fiquei tão constrangida com aquilo, pois ela tinha me chamado de “burra” e toda a turma tinha ouvido, que vergonha!(M4)

Minha mãe precisou trabalhar para ajudar a meu pai, os dois sonhavam com uma vida melhor para meu irmão e eu, nós fomos para o Jardim de Infância (hoje Educação Infantil) período integral, era uma escola privada, pois as escolas publicas não tinham a obrigação com os jardins de infância, conforme afirmo abaixo.(M5).

tive uma educação muito rígida, e grandes princípios religiosos e vivendo em um país de ditadores somente poderia ser uma pessoa muito rígida com minhas obrigações, mas o tempo transforma as pessoas e a vivencia demonstra outros caminhos, e uma nova visão. (M5)

... sempre fui uma criança muito inquieta, talvez as que hoje chamamos de hiperativa, minha disciplina não era das melhores, pois vivia aprontando, era mais fácil descer pelo corrimão da escada que pelos degraus, era mais divertido brincar de bola, pega-pega, soltar pipas, correr de carrinho de rolimã,

andar de skate e muitas outras brincadeiras com os meninos, pois as brincadeiras deles me proporcionavam desafios, no entanto com as meninas não tinha nenhum desafio ficar trocando as roupas das bonecas e fazendo comidinha de mato.(M5)

Aos sete anos iniciei o estudo primário (atual Ensino Regular), Ah! Foi a melhor escola que estudei, Escola Municipal “Humberto de Campos”, tempos que se usava uniforme completo camisa branca, saia azul marinho com pregas, meias  $\frac{3}{4}$  brancas e sapatos pretos, (mas eu usava calça comprida, pois era inquieta demais para usar saias), e muita disciplina,( qual nas series mais avançadas eu não tinha muito, pois vivia de castigo na diretoria), minha primeira serie não foi muito boa, pois a professora fazia diferença entre os alunos e eu me sentia rejeitada por ela, devido a uma grave alergia que tive, e assim tive muitas dificuldades na alfabetização e fui reprovada.(M5)

Minha família morava de aluguel, então vivíamos mudando sempre, mas geralmente nos bairros vizinhos, então às vezes mudava de escola, mas meus pais sempre tomavam o cuidado de não me tirar da escola no meio do ano sempre deixavam terminar o ano para me trocar de escola.(M5)

época do ginásio que muita coisa mudou em minha vida, e no país também começaram algumas mudanças, comecei a conhecer pessoas diferentes, jovens como eu que pensavam como eu, foi ai que conheci o Luiz, ele era muito mais velho do que eu, um metalúrgico que gostava muito da sua profissão, começamos a namorar com autorização dos meus pais, eu o acompanhava para diversas reuniões e manifestações que os metalúrgicos faziam na época reivindicando seus salários e melhorias de condições de trabalho(M5) nos deslocávamos da Zona Leste onde morávamos para o Grande ABC Paulista, para participarmos das reuniões que os metalúrgicos promoviam, após as reuniões íamos para um botequim da esquina, onde eles discutiam muitas coisas, mas no meio daquelas pessoas havia um sujeito que era o líder dos metalúrgicos, a qual eu admirava pelas idéias revolucionarias que tinha, ele sonhava com uma mudança no país, mudança esta que veio a acontecer anos depois, a democracia o elegeu para a presidência da republica, ali estava nascendo um novo partido que anos depois veio a ser um dos partidos mais fortes do Brasil, (M5)que mudou a história do país, mas as coisas caminhavam para uma mudança, então já não eram pequenas reuniões e sim grandes manifestações dos metalúrgicos, grandes greves chegando a parar a capital paulistana e muitas outras manifestações promovidas pelos metalúrgicos.(M5)

### Exemplo de narrativas

Início , as primeiros experiências escolares, primeiros contatos com a escola. Conflitos, momentos significantes,fatos da infância , da escola

A primeira vez que vim a conhecer uma escola foi aos seis anos de idade, quando fui matriculada em uma residência particular, próxima a minha casa em Santo André - SP. Esta era uma casa pequena, com um salão nos fundos onde havia duas salas, com duas mesas e quatro bancos de madeira, duas lousas pequenas e dois armários de lata em cada uma delas.(M1) Ao iniciar comecei com três cadernos, um de caligrafia, um de tarefa e outro de desenho, além da cartilha, que era o livro de alfabetização.(M1)

Para mim aquele ambiente e os cadernos era um castigo, todo dia ter que praticar com o lápis os primeiros traços das letras do alfabeto, as famílias de cada letra, as vogais, além de ter que...(M1)

Na maioria das vezes, era eu quem os incitava a cantar, músicas infantis, e

mesmo as da parada de sucesso da época como a música “Aquarela” do compositor Toquinho, que tanto gostava de cantar nos momentos em que estava a desenhar e pintar os desenhos que a professora mimeografava. Devido a esta euforia, a professora ficava brava e me colocava de castigo em pé encostada em uma mureta, a qual a mesma servia de divisória para as duas salas.(M1)

Ao cursar a oitava série, estávamos apenas em quatro alunos, e foi nesse espaço que eu conheci o verdadeiro gosto pela leitura. A professora de Português trazia para sala alguns exemplares de diferentes coleções de livros, tais como a coleção Vaga-Lume, que foi para mim amor à primeira vista, de modo a eleger dessa coleção o meu autor predileto Marcos Rey. M1)

Não tive uma infância fácil minha mãe trabalhava de doméstica o que ganhava dava apenas para o nosso sustento, e manter as nossas necessidades básicas como remédio e moradia. Trabalhando de doméstica em casa de família passa ter mais amizade e logo consegue emprego de merendeira em uma escola. Com a conquista deste emprego minha mãe começa a passar a maior parte do dia na escola. (M2)

Nesta escola(onde a mãe era faxineira) eu começo passar todo meu tempo perambulando pelos corredores observando as outras crianças nas salas de aula estudando e eu sem fazer nada. Com apenas cinco anos não podia frequentar a sala de aula e não se falava em Educação Infantil.(M2)

Com o passar do tempo começo a chamar atenção de alguns profissionais que se demonstram interessados em arrumar algo para me manterem ocupada. Passam a me levar para uma sala que até então não a conhecia hoje eu sei que era a biblioteca, lá nesta sala me deram caderno, lápis de escrever e lápis de cor, não sabia bem o que fazer, mas me lembro bem que em poucos dias já havia rabiscado todo o caderno.(M2).

O secretário da escola começa então a organizar letras e símbolos para estimular o meu interesse por elas, sempre dizia que quando fosse para a primeira série já teria que saber alguma coisa.(M2)

Naquele ambiente escolar, não foi nada fácil me adaptar as novas regras, fora da sala tudo parecia interessante, mas quando passei a fazer parte dela não foi assim que eu senti a partir daquele momento minha liberdade passa me fazer falta.(M2)Neste permaneci por sete meses, tocando flauta doce no grupo de músicos de Bituruna(M2)

A professora até que era atenciosa, mas a sala de aula era lotada atendia uma média de trinta e oito alunos, ela era muito exigente não dava moleza para alunos preguiçosos. Neste ano me esforcei o máximo para obter bons resultados a professora prometera me encaminhar para a segunda série se eu me saísse bem.(M2)

minhas dificuldades começaram surgir na quinta série em 1986, tive que ir estudar em outra escola bem longe da minha casa andava umas quinze quadras a pé e tudo era diferente os professores e as pessoas que ali estudavam.(M2)

A escola se localizava no centro da cidade, então a maioria dos alunos era de classe alta, passei a ter dificuldade para me relacionar, muitas vezes fui esnobada por não me vestir bem e muito menos calçar, mas tive que superar as

dificuldades e as humilhações para prosseguir com os meus estudos. Nesta escola estudei dois anos, fiz a quinta e a sexta série e parei de estudar para poder trabalhar. Fiquei afastada dos meus estudos durante dois anos, trabalhando de babá e doméstica em casa de família, mas sempre com o pensamento em retornar e concluir os estudos. Em 1990 retornei a escola decidida a não mais parar, difícil era conseguir conciliar o trabalho com os estudos, aos poucos fui me adaptando e logo estava cursando o ensino médio. (M2)

Entrei na escola com nove anos, isso em 1987, minha mãe, com tantas preocupações não conseguia se prender em datas, e também naquela época (1980) não era obrigatório como hoje, onde os pais têm que colocar os filhos na escola, só quem queria ou podia. A Minha primeira escola era estadual, chamava-se Escola Estadual de 1º grau Joaquim Murtinho, hoje essa escola, é municipalizada com Escola Municipal Joaquim Murtinho. (M3)

Tenho muitas lembranças dessa escola, como os uniformes, que naquela época, os mesmos pareciam uniformes de colégios de freiras, para as meninas era: camisa branca, saia azul marinho com quatro pregas, méis três quartos de cor branca e sapato preto. O meu material e o uniforme ganhei da minha madrinha, que até os meus quinze anos ela me dava praticamente tudo (material e uniforme). (M3)

Da minha infância lembro com saudades! Das histórias que minha mãe contava para eu dormir, tinha as histórias da Dona Inácia que fumava seu cigarro de palha, da Dona Baratinha e do Arco-íris. Lembro também de outras histórias como as do Saci Pererê, Mula sem Cabeça e O Lobisomem, eu e meu irmão morríamos de medo quando a tarde ela sentava debaixo do pé de manga que fazia uma maravilhosa sombra e cantava musiquinhas e até de professora ela brincava com a gente. (M4)

Eu adorava brincar de roda, pula-corda, boneca, brincava também de ser cantora, pulava elástico, amarelinha, brincadeiras de rodas, ciranda cirandinha, gostava também de jogar bola. (M4)

Em 1983, quando chegou a época de iniciar minha escolaridade fui para a pré-escola que ficava no salão da Igreja Luterana, a professora se chamava Luciana, ela era muito atenciosa e amável, mas eu não queria ficar na sala, a não ser que minha mãe ficasse comigo, e de tanto eu chorar a professora pedia para que uma funcionária da escola me levasse para casa, isso acontecia quase todos os dias, mas era difícil de encontrar minha mãe, pois ela fazia aula de corte e costura, então eu era levada de volta para a escola. (M4)

No ano seguinte, ingressei na primeira série, na escola Júlio Manvailler. Jamais esquecerei do meu primeiro dia de aula: minha mãe entregou-me nas mãos da professora e foi embora e ali fiquei eu, toda feliz com meu lápis e caderno novos! (M4)

Na segunda série comecei a estudar na escola Coronel Felipe de Brum também em Amambai, minha professora se chamava Alzira, ela era muito brava, por qualquer coisa nos deixava de castigo. Jamais me esquecerei de um dia em que ela estava aplicando uma prova de interpretação de texto e eu a chamei para tirar uma dúvida, eu nem bem terminei de falar quando ouvi: \_ sua burra! Eu fiquei tão constrangida com aquilo, pois ela tinha me chamado de “burra” e toda a turma tinha ouvido, que vergonha! (M4)

Outro dia ela( a professora) deu de tarefa para a sala, fazer uma entrevista com um advogado, eu fui junto com meu pai e fiz a tal entrevista com o advogado, mas algumas palavras eu não consegui escrever direito e ele estava com um pouco de pressa, então ele as escreveu para mim. Saí do escritório dele e fui direto para a escola, pois já estava na hora da aula começar.(M4)

Quando eu entreguei a pesquisa para a professora, ela começou a me xingar, pegou uma borracha e apagou todas as linhas que o advogado tinha escrito e me mandou escrever de novo, eu fiquei assustada comecei a chorar, chorei tanto que molhei todo meu trabalho de lágrimas que acabou se rasgando.(M4)

Eu peguei trauma da escola, eu achava que mesmo no outro ano, na terceira série, seria a mesma professora.

Meus pais conversaram bastante comigo e me incentivaram a ir a escola. No primeiro dia de aula, fui com receio de encontrar na porta da sala a professora Alzira, mas quando eu cheguei lá a professora era a Marlene, uma pessoa adorável, lembro-me como hoje, daquele sorriso encantador com que fui recebida.(M4)

Quando entramos na sala ela iniciou a aula cantando uma musiquinha para nós:A professora Marlene era muito querida por todos e bastante atenciosa, explicava bem as matérias e tirava todas as dúvidas quantas vezes fossem necessárias.(M4)

Venina, esse era o nome da minha professora da quarta série, uma pessoa bem rígida, mas amável, suas aulas eram bastante interessantes e criativas.(M4)

Apesar de uma vida humilde, graças a Deus meu pai sempre teve boa saúde e com seu trabalho, nunca deixou que faltasse o essencial para a família. Fui crescendo nesta humilde, mas feliz vida.Meu pai sempre foi uma pessoa atuante, participativo, amoroso, muito dedicado a sua família. Minha mãe há! Minha mãe sempre foi se sempre será “minha querida mãe” e “minha melhor amiga”. Meu irmão, sempre foi e sempre será aquele irmão de verdade, carinhoso e atencioso, ou como se diz: meu braço direito, aquela pessoa que posso confiar. Adorávamos sair para as festinhas na casa dos amigos, jogar vôlei aos finais de semana, e também dos bate-papos e das rodas de tereré.(M4)

Meu pai sempre foi uma pessoa bastante sistemática, só me deixava sair se fosse com meu irmão ou com ele e a minha mãe. Há! Eu já ia me esquecendo o Dagmar sempre ajudava nas tarefas e trabalhos da escola.(M4)

No ano de 1990 ganhei mais um irmão “Agnaldo” foi adotado pelos meus pais com treze anos de idade, ele é indígena, uma pessoa muito inteligente, trabalhador e bastante atencioso. Hoje ele é casado com a Hilda, uma pessoa muito legal, atenciosa e carinhosa com sua família(M4).

Em 1992, cursei a sétima série, na escola Dom Aquino Corrêa, uma das escolas que mais gostei de estudar, seu método de ensino também era tradicional, seu trabalho pedagógico considerado uns dos melhores da cidade, por essa razão, até hoje todos os anos uma lista enorme de alunos aguardam vaga para estudar nessa escola.(M4)

Neste mesmo ano, fiz a crisma, no dia primeiro de Maio, minha madrinha se chama Sirlei Mendonça uma pedagoga que sempre me transmitiu bastante

carinho e apoio para me tornar professora.No ano seguinte ficamos alguns meses sem aula por causa da greve, e para não ser prejudicada com isso, meus pais me mudaram de escola, para eles o estudo é o essencial na vida de um ser humano.(M4)

Como eu estava dizendo, fui cursar a oitava série na escola particular CELQ (Centro Educacional Luiz Quarelli), lá tive ótimos professores. Em meu primeiro dia de aula me senti em outro planeta, todo mundo burguês, totalmente diferente da realidade em que eu estava acostumada, não conhecia ninguém. Sentia muitas saudades dos meus amigos das escolas anteriores, mas com o passar dos dias, fui me acostumando e fazendo novas amizades.(M4)

O que me espantou um pouco foi a disciplina de Inglês, porque até então nunca havia estudado, por isso tive bastante dificuldades e acabei ficando de recuperação, mas a professora Marley era muito atenciosa, fez comigo a revisão da matéria do ano inteiro e graças a Deus consegui uma excelente nota, tirei 9,0 na prova.(M4)

sempre fui uma criança muito inquieta, talvez as que hoje chamamos de hiperativa, minha disciplina não era das melhores, pois vivia aprontando, era mais fácil descer pelo corrimão da escada que pelos degraus, era mais divertido brincar de bola, pega-pega, soltar pipas, correr de carrinho de rolimã, andar de skate e muitas outras brincadeiras com os meninos, pois as brincadeiras deles me proporcionavam desafios, no entanto com as meninas não tinha nenhum desafio ficar trocando as roupas das bonecas e fazendo comidinha de mato.(M5)

Mas tudo ficou muito bom, na terceira série, com a inesquecível professora Priscila que me dava toda a atenção necessária, onde atingi a alfabetização completa, Humberto de Campos, escola que deixou muitas lembranças e muitas saudades.(M5)

.

### **Exemplo de narrativas**

Ensino  
fundamental,  
experiências,  
conflitos

A quinta série é algo que ficou memorável para mim, pois marcou de forma significativa a minha verdadeira vocação. Foi nesse ano que conheci uma pessoa muito especial, a professora Rosely Antonelly, que não só veio dar-nos aulas de Inglês, como de Educação Artística, hoje nomeada aula de Arte.(M1) Ela era extremamente fantástica, tudo que nos ensinava era de forma prazerosa, a fim de nos instigar a cada vez mais saber e querer conhecer coisas novas. Tanto na matéria de Inglês como de Educação Artística eu era nota dez, e nas demais disciplinas também não ficava nada a dever.(M1)

Nesta escola, a professora era uma japonesa, muito brava, que não permitia de forma alguma que conversássemos ou pedíssemos para ir ao banheiro.(M1)

O meu primeiro emprego foi de doméstica, na casa de uma senhora aposentada. No final deste mesmo ano fui trabalhar de babá, na casa de uma professora, ela me perguntou se eu pretendia voltar a estudar? Eu disse que sim, então ela me ajudou e eu pude dar continuidade aos meus estudos. Foi muito difícil, pois tive que estudar à noite e trabalhar o dia todo, muitas vezes cheguei a dormir nas aulas, muitos professores me chamavam atenção o tempo todo. Nesta época eu não dava muita importância aos estudos, para não dormir na sala de aula eu brincava muito e com isso tudo vira festa.Ao concluir o

Ensino Fundamental, eu não queria estudar mais, pois eu achava muito complicado estudar e trabalhar ao mesmo tempo, como eu precisava ajudar minha mãe nas despesas de casa, acabei optando pelo trabalho(M3).

Na quinta série me espantei com tantas matérias, mas a minha maior dificuldade era a “bendita matemática”, neste mesmo ano tive caxumba passei muito mal e faltei muito a escola, acabei reprovando em matemática pois não tive compreensão da parte da professora Nayra que era justamente a professora de matemática. Isso pra mim foi o fim! Passei muitos dias só chorando, não me conformava com aquela situação.(M4)

No ano seguinte, tive que fazer a quinta série de novo e lá estava ela! A professora Nayra, mas dessa vez, mesmo com bastantes dificuldades em compreender a matéria consegui vencer e passar de ano.(M4)

Na sexta série tive excelentes professores, tinha o Ivo de História, a Deolides de geografia, a Leonice de educação física, a Benta de ciências, o Arnaldo de Programa de saúde e as minhas queridas professoras que jamais esquecerei “Marta de português e Elizabete, mais conhecida como Beta de matemática”. Foi com ela que aprendi a gostar e superei minhas dificuldades com essa disciplina.(M4)

Quando estava na sexta série foi um ano muito difícil para mim, tive problemas particulares, com minha família, não tinha mais vontade de estudar, desisti no terceiro bimestre escolar deste ano.(M4)

O sonho de minha mãe sempre foi ser professora, mas não teve oportunidade de continuar seus estudos, então ela sempre me incentivava dizendo: \_ Mana, nunca desista dos estudos, lute pelo seu ideal e vença! Com todo esse apoio que ela me dava, voltei a estudar no ano seguinte, então conclui mais um ano escolar, com os mesmos professores(M4).

Com treze anos de idade, fiz a primeira comunhão em 1990, foi um dia de bastante alegria, usei um vestido branco, simples, mas muito bonito, eu me sentia muito feliz neste momento, estavam ali comigo meus pais, meu irmão, avos paternos e maternos, tios, primos e amigos da família.(M4).

a professora se chamava Luciana, ela era muito atenciosa e amável, mas eu não queria ficar na sala, a não ser que minha mãe ficasse comigo, e de tanto eu chorar a professora pedia para que uma funcionária da escola me levasse para casa, isso acontecia quase todos os dias, mas era difícil de encontrar minha mãe, pois ela fazia aula de corte e costura, então eu era levada de volta para a escola.(M4)

Na sexta série tive excelentes professores, tinha o Ivo de História, a Deolides de geografia, a Leonice de educação física, a Benta de ciências, o Arnaldo de Programa de saúde e as minhas queridas professoras que jamais esquecerei “Marta de português e Elizabete, mais conhecida como Beta de matemática”. Foi com ela que aprendi a gostar e superei minhas dificuldades com essa disciplina.(M4)

Quando estava na sexta série foi um ano muito difícil para mim, tive problemas particulares, com minha família, não tinha mais vontade de estudar, desisti no terceiro bimestre escolar deste ano(M4).

Com treze anos de idade, fiz a primeira comunhão em 1990, foi um dia de bastante alegria, usei um vestido branco, simples, mas muito bonito, eu me sentia muito feliz neste momento, estavam ali comigo meus pais, meu irmão, avós paternos e maternos, tios, primos e amigos da família.(M4)

Aos sete anos iniciei o estudo primário (atual Ensino Regular), Ah! Foi a melhor escola que estudei, Escola Municipal “Humberto de Campos”, tempos que se usava uniforme completo camisa branca, saia azul marinho com pregas, meias  $\frac{3}{4}$  brancas e sapatos pretos, (mas eu usava calça comprida, pois era inquieta demais para usar saias), e muita disciplina,( qual nas series mais avançadas eu não tinha muito, pois vivia de castigo na diretoria), minha primeira serie não foi muito boa, pois a professora fazia diferença entre os alunos e eu me sentia rejeitada por ela, devido a uma grave alergia que tive, e assim tive muitas dificuldades na alfabetização e fui reprovada.(M5)

O ginásio (atual Ensino Fundamental), minha quinta série, cursei na escola estadual “Amélia de Araujo”, onde cursei a quinta e sexta série, sendo reprovada na sexta série, na disciplina de matemática, tudo era diferente, ali comecei a conhecer o esporte, era uma vida de muitas atividades, na escola eu fazia parte do time de Handebol “As gatas”, time este que trouxe para a escola cinco troféus interescolares, participava no clube da vila, aulas de natação e ginástica olímpica era tudo que eu sonhava ter, uma vida ativa, mas não deixava de brincar com os meninos, época à qual eu vivia correndo com uma equipe chamada Sabotagem, era uma equipe de carrinhos de rolimã, disputávamos campeonatos, logo após mudamos novamente para uma outra vila e também mudei de escola.(M5)

Iniciei nesta nova escola na sétima serie, onde conheci a Vilma, minha amiga, que se tornou uma irmã que não tive, e uma amizade de muitos anos, meu sonho era ser enfermeira e a Vilma aeromoça, mas ela era muito baixinha para isso, nossas vidas foram mudando nossos sonhos e caminhos.(M5)

Assim que passou esta nuvem escura de minha vida, que durou um longo tempo, retomei meus estudos voltei a fazer a oitava série à qual havia desistido na metade do ano, mas não era mais com a mesma adrenalina, estudava porque sabia que precisava e não mais queria decepcionar meus pais, e conclui o primeiro grau (atual ensino fundamental).(M5)

### **Exemplo de narrativas**

Método de ensino,  
a metodologia dos professores no inicio da trajetória pessoal

Durante a aula a metodologia utilizada por esta era de acelerar as explicações, para não sobrar tempo para as conversas. Ao mesmo tempo em que ditava um texto para que copiássemos, já estava passando exercícios na lousa.(M1)

A professora até que era atenciosa, mas a sala de aula era lotada atendia uma média de trinta e oito alunos, ela era muito exigente não dava moleza para alunos preguiçosos. Neste ano me esforcei o máximo para obter bons resultados a professora prometera me encaminhar para a segunda série se eu me saísse bem.(M1)

Mas não foi bem assim fiquei retida na primeira série no ano seguinte, fazendo tudo de novo, o que mudou foi apenas a professora da sala que não era nada legal e sim brava, gostava de puxar a orelha dos alunos, não podia nem olhar para os lados que logo já ouvia os seus berros.(M2)

Fui alfabetizada pelo método tradicional, onde os exercícios baseavam-se em

memorização e repetição, utilizava uma cartilha chamada Caminho Suave(M3)

Tudo o que me ensinavam, eu aprendia, eu era muito tímida e por isso muito quieta, eu tinha muita vergonha de pedir para a professora uma nova explicação. Na hora de fazer as tarefas ou algum trabalho eu sempre procurava alguma vizinha para me explicar, e quando eu não encontrava quem pudesse me ajudar, então eu fazia do meu jeito, e se eu realmente não conseguisse fazer deixava sem fazer, só que isso me prejudicava e para piorar a minha situação a professora mandava bilhete reclamando para a minha mãe, como minha mãe não sabia ler, eu tinha que ler o bilhete para ela, ela acabava ficando brava comigo e eu não entendia porque a culpa não era minha. (M3)

O domínio de sala e conteúdo que ela tinha era impressionante. O que mais me chamava atenção, eram suas aulas de matemática, estudávamos com materiais diferenciados. Quando ela cobrava a tabuada, dava aquele friozinho na barriga porque ela chamava os alunos um por um até a frente para tomar a tabuada oralmente(M4)

Não poderia deixar de comentar que até a minha adolescência, a educação era transmitida de forma tradicional, os alunos aceitavam tudo sem discutir, todos eram obrigados a serem iguais, o uso do uniforme e as filas eram obrigatórios, não se podia cantar qualquer musica e a televisão não podia exibir qualquer programa.( MF4) Nos conteúdos programáticos, para o ginásio, tínhamos matérias que eram obrigatórias vindas do governo EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil).(MF4) Iralina.

Não poderia deixar de comentar que até a minha adolescência, a educação era transmitida de forma tradicional, os alunos aceitavam tudo sem discutir, todos eram obrigados a serem iguais, o uso do uniforme e as filas eram obrigatórios, não se podia cantar qualquer musica e a televisão não podia exibir qualquer programa.

Nos conteúdos programáticos, para o ginásio, tínhamos matérias que eram obrigatórias vindas do governo EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil).(M4)

Lembro-me como se fosse hoje, a professora Gladys organizou a sala de aula com cinco fileiras de cadeiras e carteiras e eu me sentei bem na frente. Ela dividiu o quadro de giz em duas partes e começou a aula, mal se ouvia a respiração dos alunos, todos com os olhos arregalados e ansiosos pra começar a estudar. Eu também estava ali, toda entusiasmada, eu já sabia copiar as palavras que a professora estava escrevendo no quadro, pois minha mãe já havia me ensinado em casa. (M4)

A professora Gladys era muito carinhosa e bondosa com todas as crianças que por ela passavam, lembro-me do dia em que fui escolhida como uma das melhores para declamar poesia, onde fui convidada para declamar uma poesia à primeira dama entregando-lhe um ramalhete de rosas no desfile do dia 28 de Setembro de 1984, em comemoração ao aniversário de Amambai, Mato Grosso do Sul. (M4)

Meu irmão também foi alfabetizado pela professora Gladys ainda no método da cartilha, estas continham letras do alfabeto que eram decoradas em ordem alfabética e depois eram associadas umas as outras formando-se as sílabas e delas as palavras, o que Cagliariare faz uma observação: “ a cartilha é algo contraditório tendo em vista que ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência” (M4)

Venina, esse era o nome da minha professora da quarta série, uma pessoa bem rígida, mas amável, suas aulas eram bastante interessantes e criativas. O domínio de sala e conteúdo que ela tinha era impressionante. O que mais me chamava atenção, eram suas aulas de matemática, estudávamos com materiais diferenciados. Quando ela cobrava a tabuada, dava aquele friozinho na barriga porque ela chamava os alunos um por um até a frente para tomar a tabuada oralmente.(M4)

O domínio de sala e conteúdo que ela tinha era impressionante. O que mais me chamava atenção, eram suas aulas de matemática, estudávamos com materiais diferenciados. Quando ela cobrava a tabuada, dava aquele friozinho na barriga porque ela chamava os alunos um por um até a frente para tomar a tabuada oralmente.(M4)

Não poderia deixar de comentar que até a minha adolescência, a educação era transmitida de forma tradicional, os alunos aceitavam tudo sem discutir, todos eram obrigados a serem iguais, o uso do uniforme e as filas eram obrigatórios, não se podia cantar qualquer musica e a televisão não podia exibir qualquer programa. Nos conteúdos programáticos, para o ginásio, tínhamos matérias que eram obrigatórias vindas do governo EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil). (M4)

Em 1992, cursei a sétima série, na escola Dom Aquino Corrêa, uma das escolas que mais gostei de estudar, seu método de ensino também era tradicional, seu trabalho pedagógico considerado uns dos melhores da cidade, por essa razão, até hoje todos os anos uma lista enorme de alunos aguardam vaga para estudar nessa escola.(M4)

Lembro-me com clareza da professora Ivone, ela dava aula de português e não dava moleza, pedia que os alunos lessem um livro por semana para apresentar oralmente para toda a sala, também todas as sextas feiras ela dava três temas de redação para que escolhêssemos um e na segunda feira tinha que fazer a leitura para todos da sala. Eu adorava aquelas aulas aprendi a fazer redação e despertou em mim o gosto pela leitura.(M4)

Neste mesmo ano, fiz a crisma, no dia primeiro de Maio, minha madrinha se chama Sirlei Mendonça uma pedagoga que sempre me transmitiu bastante carinho e apoio para me tornar professora.(M4)

Por ser um período militar na nossa história, as escolas mantinham uma certa rigidez na disciplina, tudo era proibido, e também obrigada todos os dias a cantarem o hino nacional e fazer o hasteamento e as honras para com a bandeira e era uma honra para o aluno que fosse escolhido para fazê-lo. E um dia por bom comportamento tive essa honra.(M5)

#### **Exemplo de narrativas**

Influencia,  
importância da  
família,  
acontecimentos  
familiares

Desde os quatro anos de idade, mamãe me ensinava a ler e escrever o meu nome em sacos de papel, contava-me histórias como contos de fada e histórias em quadrinhos, a qual tinha como preferência as leituras de gibi do Chico Bento, pois minha mãe só não lia estas, como também as interpretava com gestos e diferentes locuções de vozes. (M1)

Começando pelo meu nascimento, apesar de conhecer meu pai, não tive sua presença em minha vida, minha mãe se separou dele quando ainda estava

grávida de mim, ambos moravam em Maracaju, o meu pai era alcoólatra e minha mãe não conseguiu superar esse problema do meu pai, então se mudou para Dourados, e mesmo grávida ela conseguiu arrumar emprego de doméstica, onde trabalhou na casa desta família que a empregou até o dia em que eu nasci. A patroa da minha mãe queria muito que minha mãe desse eu para ela, pois eu era um bebê muito lindo. Minha mãe recusou e disse que ela poderia ser minha madrinha.(M3)

Guardo as palavras d minha mãe, como um tesouro em minha memória, Portanto a cada algo de bom que já consegui na vida ou em cada dificuldade que consigo superar, me lembro das palavras de minha mãe por isso agradeço muito à ela.(M3)

Meus pais conversaram bastante comigo e me incentivaram a ir a escola. No primeiro dia de aula, fui com receio de encontrar na porta da sala a professora Alzira, mas quando eu cheguei lá a professora era a Marlene, uma pessoa adorável, lembro-me como hoje, daquele sorriso encantador com que fui recebida.(M4)

O sonho de minha mãe sempre foi ser professora, mas não teve oportunidade de continuar seus estudos, então ela sempre me incentivava dizendo: \_ Mana, nunca desista dos estudos, lute pelo seu ideal e vença! Com todo esse apoio que ela me dava, voltei a estudar no ano seguinte, então conclui mais um ano escolar, com os mesmos professores(M4).

Apesar de uma vida humilde, graças a Deus meu pai sempre teve boa saúde e com seu trabalho, nunca deixou que faltasse o essencial para a família. Fui crescendo nesta humilde, mas feliz vida.(M4)

Meu pai sempre foi uma pessoa atuante, participativo, amoroso, muito dedicado a sua família. Minha mãe há! Minha mãe sempre foi se sempre será “minha querida mãe” e “minha melhor amiga”. Meu irmão, sempre foi e sempre será aquele irmão de verdade, carinhoso e atencioso, ou como se diz: meu braço direito, aquela pessoa que posso confiar. (M4)  
Mesmo com a vida simples e humilde que levávamos, eles jamais deixariam de se preocuparem com meus estudos e do meu irmão. Dagmar trabalhava com meu pai, faziam poços semi-artesianos e é assim que ele pagava sua faculdade de Administração de Empresas na FAP em Ponta Porá. (M4)

foram momentos difíceis, pois durante minha gestação meu pai teve uma grave doença e ficou internado por vários meses, minha mãe teve que assumir as responsabilidades da família, sem formação profissional somente com a quarta série primária, tornou-se difícil o sustento de meu irmão e o seu, pois estava grávida, e as coisas no país eram diferentes.(M5)

### **Exemplo de narrativas**

Dificuldades  
gerais, conflitos  
do ensino  
fundamental,  
médio,

Ao iniciar as aulas na terceira série senti muita dificuldade com relação à matéria de Matemática, em contas de divisão com três números na chave, pois mal sabia com dois, o que diria com três.(M1)  
Eu acreditava que se não aprendesse ficaria doente, de tanta tarefa de contas que a professora passava no quadro para copiarmos.(M1)  
Mas a minha vontade era tanta em apreender que o maior tempo do dia,

passava exercitando estas contas em um pequeno caderno, que de tanto treinar acabei ficando prática a ponto de ganhar o primeiro lugar da sala em um jogo competitivo de contas de divisão, o detalhe é que eu apreendera muito bem a tabuada.(M1)

Toda manhã pegava o ônibus, que antes de chegar à escola passava por várias fazendas, recolhendo vários outros alunos.(M1)

O secretário da escola começa então a organizar letras e símbolos para estimular o meu interesse por elas, sempre dizia que quando fosse para a primeira série já teria que saber alguma coisa.(M2)

Naquele ambiente escolar, não foi nada fácil me adaptar as novas regras, fora da sala tudo parecia interessante, mas quando passei a fazer parte dela não foi assim que eu senti a partir daquele momento minha liberdade passa me fazer falta.(M2)

... passo a freqüentar a sala da primeira série apenas como ouvinte não poderia ser matriculada, pois somente crianças com sete anos completos podiam freqüentar o ensino regular. Mesmo estando em contato com funcionários e crescendo naquele ambiente escolar, não foi nada fácil me adaptar as novas regras, fora da sala tudo parecia interessante, mas quando passei a fazer parte dela não foi assim que eu senti a partir daquele momento minha liberdade passa me fazer falta. A professora até que era atenciosa, mas a sala de aula era lotada atendia uma média de trinta e oito alunos, ela era muito exigente não dava moleza para alunos preguiçosos. Neste ano me esforcei o máximo para obter bons resultados a professora prometera me encaminhar para a segunda série se eu me saísse bem(M2).

Mas não foi bem assim fiquei retida na primeira série no ano seguinte, fazendo tudo de novo, o que mudou foi apenas a professora da sala que não era nada legal e sim brava, gostava de puxar a orelha dos alunos, não podia nem olhar para os lados que logo já ouvia os seus berros.(M2).

Me lembro que morei em vários lugares, não tínhamos casa própria, e por isso sempre estávamos mudando, hora em um bairro, hora em outro bairro. Éramos bastante conhecidos, vivemos momentos muito difíceis, passamos por muitas dificuldades, mas uma coisa minha mãe fazia questão, de que todos nós tínhamos que estudar, ela sempre dizia que não podia nos dar (luxo), mas o estudo ela podia dar, porque não queria ver nem um de seus filhos limpando chão sofrendo igual a ela, e passar por tudo o que ela já havia passado. (M3)

Guardo as palavras d minha mãe, como um tesouro em minha memória, conforme afirma Cury (2003, p. 76) “[..] A memória é a caixa de segredos da personalidade. Tudo o que somos, o mundo dos pensamentos e o universo de nossas emoções são produzidos a partir dela”. Portanto a cada algo de bom que já consegui na vida ou em cada dificuldade que consigo superar, me lembro das palavras de minha mãe por isso agradeço muito à ela(M3)

Quando entrei na escola tive muitas dificuldades para aprender, pois minha mãe era analfabeta e não tinha quem podia me ajudar nas tarefas. Minha mãe só conhecia as letras e sabia desenhá-las, mas não sabia juntá-las para ler. Na hora de me ajudar nas tarefas como eu não conseguia, e ela não tinha muita paciência, então ela me batia, foi assim que eu consegui fazer a minha 1ª série.(M3)

.As lembranças ruins era a dificuldade financeira, pois os livros não eram fornecidos, os pais tinham que comprar, então quando a minha madrinha não me dava e minha mãe não podia comprar, eu acabava ganhando das professoras; cadernos, lápis e borrachas. Quanto às minhas roupas, eu sempre ficava com vergonha de não ter roupas e sapatos novos para ir à escola.(M3)

No ano de 1994, tive que parar de estudar, estávamos passando por muitas dificuldades a minha mãe havia se separado do meu padrasto, então tive que começar a trabalhar para ajudar com as despesas de casa. (M3)

No ano de 1996, novamente decidi por voltar a estudar, mas eu queria fazer o ensino técnico, que na época chamava-se colegial, mas minha patroa me incentivou a fazer o magistério, (M3)

No 1º ano não levei muito a sério, pois a escola ficava muito longe da minha casa, tinha que tomar dois ônibus, chegava cansada para a aula e com pouco entusiasmo. E assim fiz o 1º e o 2º ano do magistério no 2º ano eu reprovei em geografia, não tinha o conteúdo para estudar, pois tinha que comprar o livro e eu não tinha condições para comprá-lo na época não existia fotocópia na escola, era poucos dos colegas que tinham livros, eu estudava com uma colega indígena, a qual tenho muitas saudades e recordações.(M3)

Novamente quase desisti no ano de 1998 quase perdi minha mãe ela havia se casado pela quarta vez e não deu certo se separou com menos de um ano desse casamento, mas ela ficou grávida, ela estava com quarenta e sete anos e quando foi ter o bebê sua pressão subiu muito e ela quase morreu.(M3)

Tive muita dificuldade, meus professores, não tinham compromisso serio em formar bons professores. Trocávamos de professores sempre a minha maior dificuldade era nas disciplinas pedagógicas, pois exigia muita leitura algo que eu não gosto por não ter recebido estímulos na infância e nem algum momento da minha vida. Não me lembro de professores dizendo para eu ler e nem a importância da leitura. As leituras que fiz, não eram pro prazer, e sim para realizar algum tipo de exercício.(M3)

No ensino fundamental, lembro-me que li dois livros da coleção vaga-lume, as aventuras no balão amarelo entre outros, no ensino médio li alguns livros de Machado de Assis: A moreninha, Don casmurro, Senhora e o Ateneu de Raul Pompéia, tive que ler esses livros para fazer resumos, outra dificuldade que tinha, era de escrever aquilo que lia.(M3)

foram momentos difíceis, pois durante minha gestação meu pai teve uma grave doença e ficou internado por vários meses, minha mãe teve que assumir as responsabilidades da família, sem formação profissional somente com a quarta série primária, tornou-se difícil o sustento de meu irmão e o seu, pois estava grávida, e as coisas no país eram diferentes.(M5)

Minha família morava de aluguel, então vivíamos mudando sempre, mas geralmente nos bairros vizinhos, então às vezes mudava de escola, mas meus pais sempre tomavam o cuidado de não me tirar da escola no meio do ano sempre deixavam terminar o ano para me trocar de escola.(M5)

época do ginásio que muita coisa mudou em minha vida, e no país também começaram algumas mudanças, comecei a conhecer pessoas diferentes, jovens como eu que pensavam como eu, foi ai que conheci o Luiz, ele era muito mais

velho do que eu, um metalúrgico que gostava muito da sua profissão, começamos a namorar com autorização dos meus pais, eu o acompanhava para diversas reuniões e manifestações que os metalúrgicos faziam na época reivindicando seus salários e melhorias de condições de trabalho, nos deslocávamos da Zona Leste onde morávamos para o Grande ABC Paulista, para participarmos das reuniões que os metalúrgicos promoviam, após as reuniões íamos para um botequim da esquina, onde eles discutiam muitas coisas, mas no meio daquelas pessoas havia um sujeito que era o líder dos metalúrgicos, a qual eu admirava pelas idéias revolucionárias que tinha, ele sonhava com uma mudança no país,

mudança esta que veio a acontecer anos depois, a democracia o elegeu para a presidência da republica, ali estava nascendo um novo partido que anos depois veio a ser um dos partidos mais fortes do Brasil, que mudou a história do país, mas as coisas caminhavam para uma mudança, então já não eram pequenas reuniões e sim grandes manifestações dos metalúrgicos, grandes greves chegando a parar a capital paulistana e muitas outras manifestações promovidas pelos metalúrgicos.(M5)

Mas tudo nos estudos era um pouco difícil para nós que tínhamos uma visão diferente e vontade de expor nossos pensamentos, pois não tínhamos autoridade de nos manifestar em sala de aula ou na própria escola, era uma época onde o professor era o mestre, ele era o senhor dos saberes e o aluno tinha que ouvi-lo e calar-se. Onde eu comecei a encontrar dificuldades, pois sempre fui uma pessoa que gostou de discutir os assuntos e na época era proibido, adorava as aulas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social Política Brasileira (OSPB), mas não podíamos participar expondo nossos pensamentos, foi no meio de uma aula de história que fui expulsa das aulas por cinco aulas, pois debatia demais e era proibido expor minhas idéias naquela época. Eu tinha necessidade de falar, foi onde a Vilma , eu, mais alguns colegas da escola entramos para concorrer a eleição do Centro Cívico Escolar, por surpresa, nossa chapa veio a ganhar, montamos o “Jornal do Estudante”, onde era todo mimeografado e distribuíamos pela escola, ali nós expúnhamos nossas idéias sem cortes, até que o diretor tivesse acesso ao jornal e dava uma pequena suspensão para os autores do mesmo. E geralmente eu era uma das autoras de algum artigo do jornal.(M5)

Nessa época também conheci o Cal, era assim que era conhecido, como era mais velho já havia terminado o ginásio, ele me repassava seus livros para eu estudar naquela, época comprávamos os livros didáticos, o governo não cedia livros para os estudantes, dali nasceu um namoro, o qual meus pais faziam gosto em um casamento, como eu gostava muito de coisas diferentes e o Cal também começamos a participar do grupo de jovens da nossa Comunidade católica, onde fundamos o grupo teatral dos jovens, apresentávamos várias peças, muitas delas escrita por nós dois mesmos, uma delas eu escrevi baseada no poema de Neimar de Barros “Não tenho tempo”, e outra nós nos inspiramos nas dificuldades que os deficientes enfrentavam, então criamos a peça teatral mas criticada da comunidade.(M5)

Mas como nem tudo que reluz é ouro, também nesta imensa vontade de viver a vida tive minhas primeiras decepções e angustias momentos escuros que estavam se escrevendo no livro de minha vida, foram momentos de muitas marcas e tristezas, momentos estes difíceis de superar, mas como tudo na vida passa, consegui superar, criei forças para enfrentar estes momentos obscuros

que estavam ocorrendo em minha vida, ouvindo uma música que se tornou um hino para mim até os dias de hoje, a letra desta música me deu forças para me erguer e prosseguir meu caminho, às vezes uma canção nos ensina mais que as palavras de um mestre.(M5)

Muita dificuldade com a separação e vim morar em Mato Grosso do Sul, exatamente no distrito de Sanga Puitã, cidade de Ponta Porã. Foi muito difícil para mim o início aqui, o dialeto, a cultura as crenças eram diferentes de tudo que eu já havia vivido como não tinha formação e nem conhecimentos foi trabalhar de doméstica em uma casa no Paraguai, onde sofre muito, pois ninguém naquela casa falava a minha língua, eu não os entendia e nem eles me entendiam, mas graças à linguagem universal que são sinais conseguíamos nos comunicar e assim fui aprendendo um pouco de espanhol, mas jamais consegui aprender ou entender a língua do guarani. (M5)

Também trabalhei para um candidato a deputado estadual, homem de muitos conhecimentos e poder financeiro, advogado, trabalhei em troca de oficializar meu divórcio e consegui, e também fiz grandes amizades, viajamos por quase o Mato grosso do Sul todo. Mas neste tempo que trabalhei na campanha política pude observar que a maioria das pessoas deste local não tinha instrução ou documentação. Após isso fui trabalhando em diversos locais como faxineira, diarista, camareira e doméstica, até que consegui ter minha própria lanchonete que arrendei de meu irmão que foi embora da cidade.(M5)

Mas eu sentia que precisava de uma mudança, meus filhos estavam crescendo e eu precisava dar um futuro melhor para eles, tentei voltar a estudar por várias vezes mas não conseguia, porque meus documentos escolares ainda estavam em São Paulo, pois eu não havia retirado quando vim embora, mas um dia depois de muitos telefonemas para a escola consegui falar com o diretor e contei minha situação o qual se compadeceu e enviou os documentos para mim.(M5)

Eu estava realizando meu sonho seria enfermeira, fiz o curso que durou dois anos era um curso profissionalizante, mas como todo sonho tem um preço, tive que parar os estudos do ensino médio estava no terceiro ano, falei com o diretor e consegui para continuar assim que terminasse o curso, então fiquei muito feliz por realizar este sonho, me dediquei profundamente aos estudos de enfermagem fui uma aluna que se destacou em aula, e no estágio fui exemplo, pois dedicava meu final de semana para estar dentro do hospital estagiando e assim aumentando minha capacitação no estágio supervisionado, foram dois anos de muita luta pois neste momento estava passando por uma crise financeira muito difícil e tinha meus filhos para sustentar, mas não podia desistir era a esperança de uma vida melhor, melhor salário, assim melhoraria depois da formatura, grande engano não fui atuar na área da saúde como enfermeira, necessitava ter apadrinhamento para isso e sou contra este tipo de situação. Então chegou o dia da formatura não me continha de tanta felicidade, enfim sonho realizado, mesmo sabendo que não iria trabalhar na área.(M5)

Logo após a formatura de técnica de enfermagem retomei meus estudos na EJA, fui terminar o terceiro ano, finalmente eu tinha o ensino médio completo e um curso técnico de enfermagem, mas não estavam valendo de nada eu continuava trabalhando como auxiliar de disciplina ganhando pouco e não fazendo nada pelas pessoas da minha comunidade, eu estava me sentindo frustrada, como trabalhava na educação somente meio período, consegui

através de algumas colegas substituição e assim podia ganhar um pouco mais, a substituição era boa pegava um caderno de plano pronto e passava no quadro, conseguia controlar a meninada tudo muito fácil, lógico não tinha conhecimento pedagógico para isso, somente tampava o buraco que a colega fazia.(M5)

### **Exemplo de narrativas**

Ensino médio,  
professores,  
disciplinas

O ensino desta escola era de maneira reforçado, e embora sempre sentasse na primeira fileira de cadeiras em frente à lousa, pela primeira vez senti muitas dificuldades em assimilar as matérias novas de Química, Física, Biologia e Literatura.(M1)

A professora de Literatura logo de início exigia que lêssemos dois livros por mês, para o cumprimento da prova, além de termos que fazer uma resenha de cada um. E os livros não eram aqueles os quais estava habituada a ler, de fácil entendimento, palavras simples, em fim leituras por prazer, mas sim livros de uma leitura obrigatória, os quais para conseguir entender eram necessários um dicionário ao lado. Confesso que senti vontade de desistir, mas com muita força de vontade persisti, a ponto de passar o ano inteiro apenas estudando.(M1)

Dessa forma concluí meus estudos no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, sendo que no terceiro ano de 2001, é que vim me realizar como estudante. A matéria de Arte era tão bem trabalhada pela professora, com exposições de trabalhos, seminários, construção de maquetes, que a minha nota geral e média no boletim não era menos que dez.(M1)

Nessa época dois professores marcaram de forma muito positiva o meu ensaio como futura acadêmica, a minha professora de Inglês Maricléia e o meu professor de Literatura Denilson. A professora Mari, que era como chamávamos ela carinhosamente, sempre me incentivou que viesse a fazer o curso de Arte Cênica, pois nunca poupou elogios em ver minhas performances nas peças de teatro as quais encenava na escola, e o professor Denilson como um professor que me instruiu a ser amante da arte literária, foi através dele que redescobri o amor e o verdadeiro gosto pela leitura, por prazer. (M1)

[...]concluí meus estudos no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, sendo que no terceiro ano de 2001

Nessa época dois professores marcaram de forma muito positiva o meu ensaio como futura acadêmica, a minha professora de Inglês Maricléia e o meu professor de Literatura Denilson. (M1).

A professora Mari, que era como chamávamos ela carinhosamente, sempre me incentivou que viesse a fazer o curso de Arte Cênica, pois nunca poupou elogios em ver minhas performances nas peças de teatro as quais encenava na escola,

e o professor Denilson como um professor que me instruiu a ser amante da arte literária, foi através dele que redescobri o amor e o verdadeiro gosto pela leitura, por prazer. Como conclusão do Ensino Médio, apresentei a professora Fernanda da disciplina de Projetos, o projeto Literatura Infantil, o qual juntamente com mais duas colegas foi desenvolvido durante todo o ano de 2001(M1).

Em 1996 conclui o curso técnico em contabilidade e fui trabalhar de auxiliar de Inspeção Federal em um abatedouro de aves em Caarapó-MS, neste

emprego ganhava bem, mas ele exigia muito de mim não sobrando tempo para dar continuidade aos meus estudos(M2)

Na 1ª série, tive duas professoras, a primeira se chamava V., mas eu não gostava dela, eu a achava muito brava, ela gritava muito. Certo dia, a diretora chegou na minha sala e perguntou se alguém queria ir para a sala da professora L., eu mais que depressa ergui o braço e fui, gostei muito pois era uma ótima professora, falava baixo, bem suave, tinha muita paciência. Não sei se esta, ainda está viva, pois naquela época ela já era uma senhora que aparentava mais de cinquenta anos.(M3)

Tenho boas lembranças de algumas professoras, que tive, como: a professora Lourdes da 2ª série e a de história Shirlei da 5ª série.(M3)

No quarto ano do magistério, foi o melhor ano para mim, pois eu estava determinada naquilo que havia escolhido, tinha muito apoio da minha patroa, ela era coordenadora pedagógica de uma escola municipal em Dourados, a escolha por esta profissão vem me acompanhando há muitos anos, lá na minha infância, quando gostava muito de brincar de escolinha, onde a minha maior vontade, era ser a professora, no meu primeiro emprego, minha patroa era professora, do ensino fundamental, a segunda patroa, também era professora, a terceira era professora de deficientes visuais, esta se chamava Maria Lúcia. Ela sempre me apoiou me dava muitos conselhos.(M3)

E minha quarta patroa, era coordenadora pedagógica, seu nome era Maria esta também sempre me deu muito apoio, mas quando eu dizia que não iria ser doméstica por toda minha vida, por vezes ela se demonstrava muito triste. Uma vez ela me perguntou se eu não poderia ser doméstica e professora, pois ela tinha muita estima pela minha pessoa, sempre confiou muito em mim, pois eu cuidava muito bem de sua casa e de sua filha.(M3)

Lembro-me como se fosse hoje, a professora Gladys organizou a sala de aula com cinco fileiras de cadeiras e carteiras e eu me sentei bem na frente. Ela dividiu o quadro de giz em duas partes e começou a aula, mal se ouvia a respiração dos alunos, todos com os olhos arregalados e ansiosos pra começar a estudar. Eu também estava ali, toda entusiasmada, eu já sabia copiar as palavras que a professora estava escrevendo no quadro, pois minha mãe já havia me ensinado em casa. (M4)

A professora Gladys era muito carinhosa e bondosa com todas as crianças que por ela passavam, lembro-me do dia em que fui escolhida como uma das melhores para declamar poesia, onde fui convidada para declamar uma poesia à primeira dama entregando-lhe um ramalhete de rosas no desfile do dia 28 de Setembro de 1984, em comemoração ao aniversário de Amambai, Mato Grosso do Sul. (M4)

Meu irmão também foi alfabetizado pela professora Gladys ainda no método da cartilha, estas continham letras do alfabeto que eram decoradas em ordem alfabética e depois eram associadas umas as outras formando-se as sílabas e delas as palavras, o que Cagliariere faz uma observação: “ a cartilha é algo contraditório tendo em vista que ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência” (M4)

Lembro-me com clareza da professora Ivone, ela dava aula de português e não dava moleza, pedia que os alunos lessem um livro por semana para apresentar

oralmente para toda a sala, também todas as sextas feiras ela dava três temas de redação para que escolhêssemos um e na segunda feira tinha que fazer a leitura para todos da sala. Eu adorava aquelas aulas aprendi a fazer redação e despertou em mim o gosto pela leitura.(M4)

Ensino médio concluído, então veio a indecisão, qual o curso que eu faria no segundo grau? Optei pelo Científico (7044), fui matriculada novamente na escola Cel. Felipe de Brum. Estudei mais três anos nesta escola, me sentia muito feliz porque lá estudei a maior parte dos anos, gostava muito dos professores.(M4)

Tinha a Zuleica que dava aula de Química e Física, ela era muito extrovertida, tinha também o professor Ivo com as disciplinas de História e Geografia, um ótimo professor, a Lázara de Português com aquele seu jeitinho tímido, a Wilza de Educação Física, sempre brincalhona, a Sueli sempre séria, a Leda com sua aula de Biologia, muito querida e atenciosa, também tinha a professora Deise de Matemática, com seu jeito sério, mas com as suas excelentes explicações que realmente deixei de ter medo de Matemática.(M4)

Nesses últimos anos de científico, tive uma grande decepção na minha vida, meus pais se separaram. Isso pra mim foi um grande choque, porque sempre acreditei que a família é a base de tudo, porque Deus, em sua infinita sabedoria, criou a família, para que os seres humanos tivessem um lugar de apoio, de encorajamento mútuo, consolo nas horas difíceis. Enfim, um espaço para rir, chorar e sonhar, e agora estava tudo desmoronando..(M4).

Tudo mudou em nossas vidas, eu e minha mãe nunca tínhamos trabalhado para fora, então levantamos a cabeça e começamos do zero, minha mãe conseguiu um emprego de doméstica e fazia costuras em casa, hoje ela trabalha em uma empresa de alta costura já faz onze anos. Eu também fui trabalhar de doméstica, recepcionista em hotel, vendedora em lojas e até em lanchonetes, fazendo sucos e lanches. (M4)

Tudo mudou em nossas vidas, eu e minha mãe nunca tínhamos trabalhado para fora, então levantamos a cabeça e começamos do zero, minha mãe conseguiu um emprego de doméstica e fazia costuras em casa, hoje ela trabalha em uma empresa de alta costura já faz onze anos. Eu também fui trabalhar de doméstica, recepcionista em hotel, vendedora em lojas e até em lanchonetes, fazendo sucos e lanches. (M4)

Iniciei o segundo grau (atual Ensino Médio), cursei até o segundo ano e parei com os estudos, novamente não queria mais estudar, somente trabalhar. Nesta época o país passava por mais uma mudança.políticas mas desta vez não tinha mais vontade de participar das manifestações que ocorriam, não via mais adrenalina para isso.Com dezessete anos de idade estudante e terminando o Ensino Médio, nesta época o país passava por mais uma mudança, a democracia estava aparecendo, era o impeachment do presidente Collor de Melo, um movimento de estudantes, que ficaram conhecidos como caras pintadas por pintarem as cores da bandeira nacional e o grito de manifestação era “fora Collor” (M5)

Então pude retornar aos estudos comecei o ensino médio novamente pela Educação de Jovens e Adultos, EJA. Como a fase era de mudanças, me escrevi no concurso da prefeitura local, e vim a passar em primeiro lugar, o cargo era para agente comunitário de saúde, tomei posse do cargo fiz uma capacitação de

quarenta horas e logo após iniciei os trabalhos, fui a campo e comecei a conhecer aquelas pessoas melhor, fiquei muito assustada como o índice de analfabetismo era maior do que eu supunha, então pensei como poderia ajudá-las, mas não tinha como, e como agente de saúde também não consegui ajudá-las, por motivos políticos saí da saúde.(M5)

...retomei meus estudos na EJA, fui terminar o terceiro ano, finalmente eu tinha o ensino médio completo e um curso técnico de enfermagem, mas não estavam valendo de nada eu continuava trabalhando como auxiliar de disciplina ganhando pouco e não fazendo nada pelas pessoas da minha comunidade, eu estava me sentindo frustrada, como trabalhava na educação somente meio período consegui através de algumas colegas substituição e assim podia ganhar um pouco mais, a substituição era boa pegava um caderno de plano pronto e passava no quadro, conseguia controlar a meninada tudo muito fácil, lógico não tinha conhecimento pedagógico para isso, somente tampava o buraco que a colega fazia.(M5)

#### Exemplos de narrativas

Outros espaços  
que não foram  
docência

do município de Prudêncio Thomaz, a ser instrutora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET) este instalado próximo a escola. Neste trabalhei por três anos com crianças de sete a quatorze anos, com trabalhos manuais de pintura em tecido, vidro, desenho e parede, arranjos de flores, crochê, tricô, bordado, macramê, música, canto, dança coreografada, em fim artesanatos em geral. (M1)

trabalhei de modelos da Revista Mulher, da cidade de Dourados(M1)

fui lecionar no Programa Brasil Alfabetizado MOVA/MS Alfabetizado, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, que visava no atendimento de pessoas analfabetas, com idade acima de trinta anos e que não tiveram oportunidade de estudar. (M1)

Assim que iniciei o primeiro ano no curso Técnico em Contabilidade consegui um emprego melhor como balconista em uma padaria. Sempre me esforçando para ter boas notas já planejava fazer uma faculdade não tinha certeza do que más sonhava alto. Durante o curso de contabilidade fui me identificando com a matemática. (M2)Trabalhei nesta profissão durante oito anos e todo este tempo pensava em meus estudos gostaria de fazer faculdade.(M2)

conclui o curso técnico em contabilidade e fui trabalhar de auxiliar de Inspeção Federal em um abatedouro de aves em Caarapó-MS, neste emprego ganhava bem, mas ele exigia muito de mim não sobrando tempo para dar continuidade aos meus estudos.(M2)

Em 2004 resolvi concorrer a uma vaga na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS para o curso de matemática, fiz o vestibular e fui aprovada em décima colocação. Foi uma grande vitória passei a me sentir mais forte e capaz.(M2)

O meu primeiro emprego foi de doméstica, na casa de uma senhora aposentada. No final deste mesmo ano fui trabalhar de babá, na casa de uma

professora, ela me perguntou se eu pretendia voltar a estudar? Eu disse que sim, então ela me ajudou e eu pude dar continuidade aos meus estudos.(M3)

eu a filha mais velha dentro de casa tive que ser responsável por muitas coisas em que eu não me encontrava preparada. Tive que assumir o papel de minha mãe, cuidar dos meus irmãos, das despesas de casa e ao mesmo tempo trabalhar fora de domestica.(M3)

E minha quarta patroa, era coordenadora pedagógica, seu nome era Maria esta também sempre me deu muito apoio, mas quando eu dizia que não iria ser doméstica por toda minha vida, por vezes ela se demonstrava muito triste. Uma vez ela me perguntou se eu não poderia ser doméstica e professora, pois ela tinha muita estima pela minha pessoa, sempre confiou muito em mim, pois eu cuidava muito bem de sua casa e de sua filha. (M3)

Assumi a função de recreadora, na Secretaria de Educação por meio de um projeto da Secretaria de Assistência Social chamado “Coletivos de trabalho”. Como as pessoas, não tinham qualificação adequada para atuar na função, então a coordenadora verificou minha documentação, e constatando que eu era formada no magistério, me chamou e perguntando se eu não queria assumir a sala do pré, já que a outra pessoa não tinha qualificação.(M3).

a Secretaria de Educação readaptou o pessoal da limpeza, para auxiliar de berçário, infelizmente, cedi meu lugar para outra funcionária que estava com problemas de saúde, e continuei na limpeza. Mas eu sempre estava ajudando, dando banho, trocando fraldas, alimentando e até brincando com as crianças. A coordenadora, sempre me observando e dizia que eu tinha jeito com aquela idade(M3)

optei por fazer um curso profissionalizante, com a certeza de que educar era a minha paixão verdadeira, decidi cursar o magistério na Escola Estadual Drº. Fernando Correa da Costa.(M4)

Eu estava realizando meu sonho seria enfermeira, fiz o curso que durou dois anos era um curso profissionalizante, mas como todo sonho tem um preço, tive que parar os estudos do ensino médio estava no terceiro ano, falei com o diretor e consegui para continuar assim que terminasse o curso, então fiquei muito feliz por realizar este sonho, me dediquei profundamente aos estudos de enfermagem fui uma aluna que se destacou em aula, e no estagio fui exemplo, pois dedicava meu final de semana para estar dentro do hospital estagiando e assim aumentando minha capacitação no estagio supervisionado, foram dois anos de muita luta pois neste momento estava passando por uma crise financeira muito difícil e tinha meus filhos para sustentar, mas não podia desistir era a esperança de uma vida melhor, melhor salário, assim melhoraria depois da formatura, grande engano não fui atuar na área da saúde como enfermeira, necessitava ter apadrinhamento para isso e sou contra este tipo de situação. Então chegou o dia da formatura não me continha de tanta felicidade, enfim sonho realizado, mesmo sabendo que não iria trabalhar na área.(M5)

Logo após a formatura de técnica de enfermagem retomei meus estudos na EJA, fui terminar o terceiro ano, finalmente eu tinha o ensino médio completo e um curso técnico de enfermagem, mas não estavam valendo de nada eu continuava trabalhando como auxiliar de disciplina ganhando pouco e não

fazendo nada pelas pessoas da minha comunidade, eu estava me sentindo frustrada, como trabalhava na educação somente meio período, consegui através de algumas colegas substituição e assim podia ganhar um pouco mais, a substituição era boa pegava um caderno de plano pronto e passava no quadro, conseguia controlar a meninada tudo muito fácil, lógico não tinha conhecimento pedagógico para isso, somente tampava o buraco que a colega fazia.(M5)

como fui agente de saúde do distrito fui direto onde eu sabia que tinha analfabetos, enfim eu poderia realizar um sonho que tinha fazer algo por estas pessoas tão carentes e sofridas deste distrito, fiz a capacitação para o projeto, achei que estava pronta para alfabetizar aquelas pessoas, afinal eu tinha vinte e três alunos(alfabetizando),(M5)

Fonte e organização: Teno(2013)

<b>Subcategorias</b>	<b>Categ- II - Relacionada a trajetória docente : iniciação profissional</b> <b>Exemplo de narrativas</b>
Atuação inicial ,experiências profissionais antes da docência,frustrações	<p>Como conclusão do Ensino Médio, apresentei a professora Fernanda da disciplina de Projetos, o projeto Literatura Infantil, o qual juntamente com mais duas colegas foi desenvolvido durante todo o ano de 2001. O referido projeto consistia despertar o gosto pela leitura entre crianças de quatro a seis anos da pré – escola, desenvolvendo a leitura de contos de fada, e histórias infantis com a apresentação de teatros de fantoches, além da arrecadação de livros infantis que obtivemos através da Livraria Papyrus, que nos enviou gentilmente pelo correio alguns de seus exemplares.(M1)</p> <p>Foi a minha primeira experiência em sala de aula com crianças, (figura – 12) e como a própria professora da sala me disse acabei tirando de letra, pois as crianças se encantaram com o meu jeito de contar e interpretar as histórias de maneira divertida e irreverente, dando vozes diversas a cada personagem. No final do ano os projetos foram apresentados em forma de exposição de trabalhos e fotos, o qual me rendeu em uma nota dez, além da pequena, mais valiosa experiência que obtivera com a educação infantil.(M1)</p> <p>no ano de 2005 comecei a lecionar no Programa Brasil Alfabetizado MOVA/MS Alfabetizado, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, que visava no atendimento de pessoas analfabetas, com idade acima de trinta anos e que não tiveram oportunidade de estudar. (M1)</p> <p>No ano de 2005 comecei a lecionar no Programa Brasil Alfabetizado MOVA/MS Alfabetizado, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, que visava no atendimento de pessoas analfabetas, com idade acima de trinta anos e que não tiveram oportunidade de estudar(M1).</p> <p>Após terminar o Ensino Médio, fui convidada pela diretora Maria Alice do Centro Educacional Municipal Criança Esperança III (CEMCEIII) do município de Prudêncio Thomaz, a ser instrutora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET) este instalado próximo a escola.(M2).</p>

Minha irmã me animou oferecendo materiais e todo apoio necessário para que eu iniciasse em minha carreira de professora, se eu estava estudando deveria começar a por em pratica para ver se realmente era isto que eu queria.(M2)

Assumi a sala de aula em maio de 2004, insegura e com muitas dúvidas sem saber nem por onde começar a partir deste momento mudou toda minha rotina. Eu nunca havia estado em uma sala de aula fazendo o papel de professora, o que me ajudou foram os encontros que aconteciam semanalmente com os outros professores do programa, a coordenadora do município que esteve em minha disposição para esclarecer as dúvidas que iam surgindo.(M2)

Em 2005 sou convidada para trabalhar no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, PETI, Nesta época, meu desanimo maior é com a faculdade que acabo abandonando no segundo ano, por falta de tempo e por não conseguir acompanhar a exigência curricular da faculdade. Não agüentava a jornada diária, muitas vezes acabava dormindo durante as aulas.(M2)

Assumi a sala de aula em maio de 2004, insegura e com muitas dúvidas sem saber nem por onde começar a partir deste momento mudou toda minha rotina. Neste primeiro ano foram muitos desafios a serem superados. Eu nunca havia estado em uma sala de aula fazendo o papel de professora, o que me ajudou foram os encontros que aconteciam semanalmente com os outros professores do programa, a coordenadora do município que esteve em minha disposição para esclarecer as dúvidas que iam surgindo.(M2)

Com o tempo tomei gosto pela profissão, os alunos eram maravilhosos me deixaram totalmente à vontade e com o apoio que eu tinha, logo consegui resultados importantes em meu trabalho. Ao decorrer do tempo fui vendo meus esforços serem compensados com o aprendizado dos meus alunos que sempre estavam me surpreendendo com os conhecimentos adquiridos. Passo a perceber a importância da escrita e da leitura na vida de cada pessoa e principalmente no grupo social em que está inserido. (M2)

Em 2005 fui convidada para trabalhar no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, PETI, que tem como objetivo contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no país, atendendo famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a dezesseis anos se encontrem em situação de trabalho(M2).

Cometi alguns equívocos com aqueles alunos, nos primeiros dias eu fiquei perdida sem saber o que trabalhar, a professoram não tinha feito o planejamento ainda, por que era começo de ano, e pediu para eu fazer, confesso que não sabia o que fazer, por se tratar de uma realidade que eu não conhecia, então pedi ajuda para outras professoras e elas me ajudaram.(M3)

Lembro-me que trabalhei com muita leitura e interpretação de texto, para iniciar a formação de palavras, muitos alunos tinham dificuldades em identificar as letras e formar as palavras, mesmo sendo repetentes. Procurei ajuda em muitos livros até encontrar a melhor forma de ensinar aqueles alunos(M3).

Depois eu fui convidada por uma de minhas colegas de Magistério a substituir uma professora da 1º serie de uma escola estadual, a mesma escola em que realizei o meu ensino fundamental, era uma turma difícil, os professores falavam que era a pior turma. A professora chamava-se Nilva, por coincidência foi minha professora na faculdade no Curso Normal Superior. Fiquei um dia nesta sala me recordo que passei um pouco

mal, e no final da aula eu disse para a professora que não ia voltar mais, me arrependo até hoje, poderia superar os meus anseios e minhas dificuldades.(M3)

Tive muitas frustrações prestei vestibular para o curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) não fui aprovada.(M3) ...os estudos que fiz no Magistério não eram suficientes, pois só na prova específica consegui ir bem, mas em conhecimentos gerais e redação não fui bem..(M3) No ano de 2002, fiz a inscrição para um Concurso Público Municipal, para trabalhar no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Havia vagas para recreadora, berçarista, servente e cozinheira, então decidi fazer para servente (limpeza), passei em 23º lugar na prova escrita, na de títulos a minha colocação caiu para 43 lugar.(M3) Assumi um lugar dos recreadores, em projeto da Secretaria de Assistência Social chamado “Coletivos de trabalho”, mas durou pouco, pois eu havia pedido remoção para um outro CEIM. No ano de 2006, a Secretaria de Educação readaptou o pessoal da limpeza, para auxiliar de berçário, infelizmente, cedi meu lugar para outra funcionária que estava com problemas de saúde. (M3)

A escolha por ser professor sempre esteve presente em minha vida, pois na minha infância quando tinha um tempinho para brincar, a brincadeira que eu mais gostava de brincar era de “escolinha”. Tinha algumas crianças que eram minhas colegas e eram mais velhas do que eu, elas já iam à escola, já sabiam ler e escrever, então essas faziam o papel de professora. Eu ficava entusiasmada para entrar logo na escola, para quando nós fôssemos brincar eu pudesse ser a professora, pois eu admirava muito uma pessoa ensinando outras pessoas. Eu achava lindo, e pensava que era mágico saber ler e escrever.(M3)

Mas o que eu gostava mesmo era de brincar de “ser professora”. Aos finais de semanas quando minha família ia para o sítio dos meus avós maternos ( Srº Izidoro e Sª Marcelina (In Memoriam), eu sempre levava comigo meu quadro e giz para brincar de escolinha com meu irmão e meus primos, como eu gostava de brincar!(M4)

Com relação a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as palavras de D. Winnicott (1975) deixam claro que é através do brincar e talvez apenas no brincar que a criança e o adulto fluam sua liberdade de coração(M4).

Mas tive conhecimento que o governo estava implantando um novo projeto denominado MOVA que significa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, até então não sabia bem o que era as pessoas envolvidas no projeto não davam informações sobre, parecia ter medo de perder o lugar, então um dia fui passear em uma dessas atividades populares de cidadania que o governo da época realizava, e vi uma sala onde os técnicos do tal projeto estavam então resolvi entrar e conversar para saber o que era e como funcionava este projeto, passei a ter conhecimento de como era e porque ele existia, até então somente sabia que Paulo Freire era um secretário de educação do estado de São Paulo e nada mais sabia, não tinha conhecimento sobre quem ele era não sabia sua história. (M5)

Após ter conhecimento sobre o projeto fiz minha inscrição e aguardei com ansiedade para ser aceita, quando recebi o telefonema dizendo que estava aceita no projeto, comecei a fazer as correrias, arrumar sala de aula (consegui no salão paroquial de Sanga Puitã), segunda fase conseguir alunos, isso era fácil como fui agente de saúde do distrito fui direto onde eu sabia que tinha analfabetos, enfim eu poderia realizar um sonho que tinha fazer algo por estas pessoas tão carentes e sofridas deste distrito, fiz a capacitação para o projeto, achei que estava pronta para alfabetizar aquelas pessoas, afinal eu tinha vinte e três alunos(alfabetizando), fui feliz e achando que seria fácil, no primeiro dia quando cheguei na minha sala me deparei com todos os alunos que havia

conversado para participar das aulas, então senti uma forte tremedeira, que somente a carteira onde eu me apoiei pode sentir, comecei a conversar com os alunos qual seria suas perspectivas para as aulas quando conheci a ouvi-los tive vontade de chorar e sair correndo daquela sala, aqueles olhares de esperança de realizarem seus sonhos de ler a palavra de Deus, de escrever uma carta para o filho e muitos outros sonhos estavam depositados em mim, fiquei ouvindo todos eles a contarem suas estória, quando cheguei em casa cai em prantos, que responsabilidade eu assumi, como fazer para não decepcionar ninguém e atingir meu objetivo, a capacitação não me ensinou a ser professora, o que fazer não tenho conhecimentos pedagógicos.(M5)

### Exemplo de narrativas

Saberes do cotidiano, valores, crenças, afetividade, Desafios de saber ensinar, desafios, tensões e angustias,

Confesso que foi cansativo, planejar as aulas, trabalhar e cuidar da família não foi nada fácil, mas as crianças eram encantadoras, me envolvi tanto que quando percebi já estava acabando(M2)

Apesar de todas as dificuldades consegui concluir minha pesquisa e a apresentação foi um sucesso. O que valeu apenas mesmo foi o companheirismo do nosso grupo, se não tivesse mos nos dedicado, não teríamos conseguido a nota nove e meio(M2).

No inicio tudo como sempre, muitos trabalhos e seminários. Como se já não bastasse as sofridas noites de sono nos estudos e leituras exigidas, logo veio o estágio na Educação Infantil bem diferente do anterior que foi no Ensino Fundamental nas Series Iniciais, agora com uma clientela totalmente diferente. Estagiei no jardim III com crianças de dois anos até quatro, confesso que fui para a sala bem apreensiva, mas com o apoio das colegas do estágio que já trabalhavam na instituição e com o planejamento tudo ficou mais fácil.(M2)

Recordo das dificuldades encontradas, e que muitas vezes tive medo de não conseguir, mas com os saberes adquiridos em minha formação, vejo que cresci, e me tornei vencedora(M2)

uma pedagoga que trabalha na sala de recursos da escola a qual trabalho, foi quem me tranqüizou e começou a me ensinar a preparar meu plano de aula e dizer como eu poderia fazer para certas situações, então comecei a seguir a Arlene, todos os dias ela me ajudava a preparar os planos de aulas e como colocá-los em ação, assim fui aprendendo e como a sala dela era uma sala de recursos existia muito material concreto, então comecei a reproduzi-los com sucatas (papelão,tampas de garrafas, garrafas pet, etc.),(M5)

fui adquirindo algum conhecimento, mas a coordenadora da escola me fazia ler sobre vários teóricos, que ate então nunca teria ouvido falar, passei a conhecer, o próprio Paulo Freire, Vygotsky, Piagt e outros, então me apaixonei pela docência. e a fazer cursos, tive a oportunidade de fazer o curso de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS 50 h/a ano 2004 - Secretaria Estadual de Educação de Mato grosso do Sul, e logo após este curso iniciei outro Curso de Capacitação Continuada: oficinas de textos e matemática.16 h/a ano 2005 -Faculdades de Educação,Ciências e letras de Ponta Porã (MAGSUL)(M5)

Influencias, incentivos, encorajamentos

Passado uns sete meses de desistência da faculdade, a coordenadora do programa de alfabetização, faz uma reunião e nos comunica sobre o Curso Normal Superior, que é um curso sério e de parceria com a secretaria de educação do município, e que a

mesma estaria providenciando os documentos necessários para que possamos nos escrever no vestibular, e concorrer a uma vaga neste curso.(M2)

Começo a refletir sobre a necessidade de formação, mas os recursos do professor são poucos e ficamos parados no tempo devido às dificuldades encontradas. O que seria de mim sem estudar? Como poderia continuar sendo professora? Se não aproveitasse essa oportunidade teria vergonha de mim, me sentiria derrotada pelos obstáculos encontrados.(M2)

... fui incentivada por duas professoras e uma berçarista do CEIM que trabalhava, para fazer o vestibular, para o Curso Normal Superior, porque esse curso era muito bom, que os professores eram muito bem qualificados e que eu deveria aproveitar, pois talvez esse fosse o último vestibular para esse curso.(M3)

Neste mesmo ano, minha amiga Elizabete que cursava o primeiro ano do curso Normal Superior, me incentivou a prestar o vestibular para o curso, dizendo que eu não me arrependeria, pois o curso era ótimo, então pensei que valeria a pena concretizar mais um objetivo.(M4)

Empolguei-me porque era o meu sonho. Nesta época eu dava aulas de recursos na escola Vespasiano para o terceiro e quarto anos no período matutino e no período vespertino, substituía uma professora do segundo ano(M4).

Fiz minha inscrição para o vestibular. Confesso que fiquei muito apreensiva e com muito medo de não conseguir passar no processo, mas ao mesmo tempo acreditando que Deus poderia abrir mais essa porta para mim, como de fato estava.(M4)

Prestei concurso para a educação no cargo de auxiliar de disciplina onde passei em décimo terceiro lugar e tomei posse logo em seguida este cargo não necessita capacitação, fui trabalhar em uma escola municipal que funcionava durante o dia no prédio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS. Logo após fui contemplada com um curso de técnica de enfermagem que o ministério da saúde proporcionava somente para os trabalhadores da área da saúde, como não fazia mas parte da saúde, minha ex-coordenadora me convidou pois sabia do meu sonho, nossa que felicidade!(M5)

com o incentivo de meus filhos e minha mãe me escrevi para tentar a isenção para a taxa do vestibular nos cursos da UEMS, consegui, me escrevi no curso Normal Superior(M5)

e meu filho para me incentivar melhor também prestou para biologia, passamos nós dois, eu passei em décimo sexto lugar e ele não me lembro bem, mas talvez seja em vigésimo e alguma coisa, mas ele decidiu mesmo seguir a carreira militar e deixou a faculdade para mais tarde e eu fui em frente e entrei para a faculdade aos quarenta anos de idade. Era a chance de adquirir os conhecimentos pedagógicos que queria e continuar com o trabalho de alfabetização de adultos que é minha paixão(M5)

## **Categ- II -Relacionada a Formação Profissional no CNS**

<b>Subcategorias</b>	Exemplo de narrativas
Curso Normal superior,	Foi no final do ano de 2005, que encorajada pela colega Ione, formanda da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), do curso Normal Superior que

Dificuldades de locomoção, decepções, exigências legais, desafios para cursar, resolvi fazer minha inscrição para o mesmo(M1). fiquei um pouco receosa com relação ao vestibular, devido o fato de quase há quatro anos estar longe dos estudos. No vestibular que prestei para o curso de Arte da UNIGRAN, de Dourados consegui passar, mas por falta de condições financeiras para cursá-lo, precisei trancar a matrícula. (M1)

Após a confirmação do resultado do vestibular no começo do ano de 2006, não conseguia acreditar que havia passado em nono lugar, quanta felicidade, pois em fim realizaria o sonho de cursar uma universidade pública. Neste mesmo ano fui convidada pela diretora Elizabete do CEMCEIII de Prudêncio Thomaz, para assumir as aulas de Arte de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, nos período matutino e vespertino. (M1)

Em 2006 me realizei novamente retornando a UEMS para continuar os meus estudos, mas agora no Curso Normal Superior. Tudo era novo e diferente, me deparei com jovens e também pessoas de meia idade já experientes buscando uma formação com certeza pela falta de oportunidade enquanto jovens ou pela exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os profissionais que atuam na educação teriam que se adequar. Segundo a lei Nº 9394/ 96 (M2)

As novidades eram muitas, o tempo dedicado a família passaram a ser divididos com os trabalhos da faculdade. Foram grandes as mudanças. Várias noites, domingos dedicados aos trabalhos principalmente as sextas e sábados em grande maioria estava fora de casa o dia inteiro. Toda a família teve que se adaptar as mudanças, as reclamações foram varias.(M2)

No início do curso achei que não ia conseguir como os demais cursos têm suas dificuldades. Novas aprendizagens, alguns professores maravilhosos com métodos modernos que encantam e cativam, tornam as aulas mais fáceis, outros com métodos tradicionalistas, que podiam ter contribuído mais com seus conhecimentos, um ou outro que não deixou nem saudade(M2).

Muitos eram os desafios, desenvolver a capacidade de escrever artigos, resenhas, síntese critica, etc., principalmente as exigências de Normas da ABNT que estavam presente em todos os trabalhos exigidos.(M2)Desafio foi aprender a trabalhar com a tecnologia, o computador, neste momento estava entrando na era digital com a aula de Educação e Informática o qual me proporcionou a oportunidade de desvendar alguns mistérios desse aparelho tão fascinante, passando então a fazer parte de minha vida pessoal e profissional. Tanto é que acabei adquirindo um computador em minha casa, toda vez que precisava fazer algum trabalho ele estava a minha disposição.(M2)

As dúvidas foram muitas, com a ajuda da professora titular da sala, que me acolheu bem e foi compreensiva, aos poucos foi esclarecendo que o conteúdo seria aplicado de forma mais lúdica e respeitando a realidade da criança. Compreendendo as orientações da professora titular da sala, passo ter segurança em meu planejamento. Procurei corresponder a necessidade das crianças valorizando as leituras de contos de fada e o brincar como forma de socialização e aprendizagem. (M2)

No ano seguinte, (2005) fui incentivada por duas professoras e uma berçarista do CEIM que trabalhava, para fazer o vestibular, para o Curso Normal Superior, porque esse curso era muito bom, que os professores eram muito bem qualificados e que eu deveria aproveitar, pois talvez esse fosse o último vestibular para esse curso. Decidi fazer, fui até uma agencia da casa lotérica e fiz a inscrição. (M3)

Quando peguei o edital e li, tive uma decepção, estava escrito que era para professores

que tinham vínculo com a área da Educação, pensei eu não vou poder me matricular, mas as pessoas me diziam para não desistir, quem sabe eu poderia ser aceita, cheguei até a encaminhar uma carta para a universidade, para eu mudar de curso.(M3)  
Quando peguei o edital e li, tive uma decepção, estava escrito que era para professores que tinham vínculo com a área da Educação, pensei eu não vou poder me matricular, mas as pessoas me diziam para não desistir, quem sabe eu poderia ser aceita, cheguei até a encaminhar uma carta para a universidade, para eu mudar de curso.(M3)

O primeiro ano, foi de ganhos e perdas para mim, tive a alegria de entrar para a Universidade, mas também tive uma grande perda. Infelizmente neste ano, perdi a pessoa mais importante em minha vida. A minha mãe. Ela faleceu. Foi muito difícil continuar, pois ela era a pessoa que mais me apoiava, queria muito que ela estivesse junto comigo, quando eu fosse receber o meu diploma, e dizer a “mãe muito obrigada!” (M3)

O curso é direcionado apenas a professores que estão em sala, que dispõem da prática docente, mas que precisam atender as exigências legais da formação no artigo 87 parágrafo 4º da LDB: “até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (M4)

Assim o curso Normal superior pautado em uma modalidade inovadora, possibilita ao profissional uma formação consciente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica e a conseqüente produção de ensino de qualidade em resposta à necessidade educacional do Estado.(M4)

me escrevi no curso Normal Superior .Era a chance de adquirir os conhecimentos pedagógicos que queria e continuar com o trabalho de alfabetização de adultos que é minha paixão. enfim eu aos quarenta anos estava iniciando um curso superior.(M5)  
E neste momento também iniciei o curso de Educação Inclusiva “Educar para a diversidade” 40 h, ano 2006 - Prefeitura Municipal de Ponta Porã.(M5)

Iniciei um novo curso, este era essencial para a minha docência como alfabetizadora, o PROFA – Formação Continuada em língua Portuguesa para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato grosso do Sul, o qual não conclui, por motivos burocráticos da coordenação do curso.(M5)

Foram aulas do curso normal superior difíceis, mas inesquecíveis, foi ali que aprendi a fazer pesquisas e elaborar um projeto que até então não tinha noção de como fazê-lo.(M5)

Eu estava no lugar certo, era isso mesmo que eu queria aprender a cada dia mais, aquilo que eu já vinha colocando em prática sem ter a teoria. O Normal Superior estava atingindo todas as minhas expectativas.(M5)

É... o curso está acabando... Chegamos ao fim. É uma imensa tristeza que sinto em saber que outras pessoas não poderão conhecer o Normal Superior e vivenciar grandes emoções e conhecimento.

Estou emocionada, não foi nada fácil chegar até aqui, mas estou feliz. Com o sentimento de dever cumprido. Feliz com o resultado alcançado. Feliz por ter tido excelentes professores. Feliz por ter escolhido o curso Normal Superior. Feliz por ter me encontrado. Em toda retrospectiva é inevitável o sentimento de tristeza e, ao mesmo tempo, alegria. Tristeza, porque chegamos ao fim. Alegria, porque uma nova etapa vai começar. O que passou vai deixar saudades é a certeza de que tudo valeu à

pena! (M5)

O curso superou as minhas expectativas, provocando uma grande mudança, sendo muito importante para minha vida pessoal e profissional. A escrita deste memorial, as minhas idéias, recordações e sentimentos, fazem parte de uma aprendizagem que nunca se acaba.(M5)

### Exemplo de narrativas

Experiência relacionada à formação, reflexões, PPP da escola, trabalho coletivo

Nos primeiros dias de aula do curso Normal Superior, participei de um seminário, que buscou explanar a importância do docente no desenvolver de toda uma ação pedagógica, visando na elaboração de uma visão crítica e científica do mundo e da história, de maneira a realizar melhor sua tarefa. (M1)

Tanto as aulas de Estágio Curricular Supervisionado do terceiro ano nas séries iniciais do ensino fundamental, administrada pelo professor Lourenço, como a do quarto ano na Educação Infantil, administrada pela professora Maria Bezerra, contribui na formação e desenvolvimento de minhas habilidades(M1) [...] o meu curso de formação contínua, Normal Superior, me deu todo o alicerce e embasamento para que eu pudesse realizar um estágio crítico, reflexivo e investigativo, mostrando que o estágio é fundamental para nossa formação.(M1)Nessa perspectiva o P.P. constitui-se em um instrumento de grande importância na mediação entre as perspectivas, anseios e realizações da instituição educacional, a qual dispõe sobre os fins da educação como sendo: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Especialmente no que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns), quanto ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas(M1) Foram nas aulas de Projeto Político Pedagógico (P.P.P) ministrada pela professora Nilva, que aprendi a importância do projeto pedagógico como instrumento de orientação e organização, de um todo planejamento escolar, o qual resulta da ação cotidiana educativa e sua prática.(M1)

Alguns meses depois do estágio, a ansiedade começou de novo, com o Trabalho de Elaboração Própria, TEP I, sendo agora a monografia o novo desafio, mas não desanimei tratei logo de procurar um tema e também os possíveis companheiros na elaboração, precisávamos nos identificar, para que tudo corresse bem durante os nossos estudos e pesquisas.(M2)

Mesmo o trabalho sendo em grupo de três, não tinha conhecimento sobre o assunto, mas estava disposta em adquiri-los, a preocupação era se íamos dar conta de terminar no prazo estabelecido pelo professor da disciplina, e não foi tudo logo recebemos a notícia que teríamos que apresentar. O título de minha monografia é Caarapó em Foco: algumas reflexões sobre a história do município contado através do seu meio ambiente.(M2)

Lembro-me que no 1º encontro era para ler e resumir quatro textos, para mim foi um pouco difícil retornar às leituras e escrever. Eu pensei que os meus resumos ficaram muito extensos e era para entregar digitado, eu não tinha computador, uma colega me indicou uma pessoa que digitava trabalhos acadêmicos.(M3)

No caso do Normal Superior onde os alunos já têm experiência em sala de aula, (por serem professores) foi um momento oportuno para todos, pois o professor pouco fala de suas frustrações e conquistas, ou seja, o professor é pouco ouvido. Penso que essa experiência que tive no 4º ano foi para mim momento de desabafo e de muitas descobertas, pois todos se envolveram e participaram de maneira bem espontânea e

entusiasmada dos debates em sala. Relacionávamos com nosso dia a dia da sala de aula.(M3)

Em ciências fomos levados a trabalhar em conjunto, criando projetos para compreender os problemas sociais e buscar orientações na tentativa de encontrar soluções(M3)

Sua proposta pedagógica foi elaborada para atender as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na lei nº 9394/96, servindo de base para que a mesma possa desenvolver sua função integralmente, visando a melhoria do atendimento, e como forma de organização do trabalho desempenhado no mesmo.(M4)

A proposta foi elaborada pela equipe pedagógica, sob a orientação da Diretora, coordenadora, secretaria administrativa, bem como a comunidade escolar. Vem nortear as ações e tendências no fazer pedagógico, sendo imprescindível para seu desempenho satisfatório, o comprometimento, a atuação dos profissionais e da comunidade envolvida(M4).

A construção e desenvolvimento do trabalho realizado buscam ações educacionais que visem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, incorporando atividades educativas e cuidados essenciais que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de sua identidade, oportunizando assim a construção do conhecimento. Tendo desta forma, autonomia para agir de forma significativa na sua vida em sociedade(M4).

Sim, aconteceram consegui no período vespertino aulas de artes no município, não eram bem as aulas que eu almejava, mas eram aulas necessárias, fui trabalhar com duas turmas de aceleração I e II, foi uma experiência ótima como eram crianças com atrasos nos anos escolares e de deficiência de aprendizagem, aprendi muito com eles, apesar de seus problemas na sociedade de rejeição por viverem em uma família sem estruturas e lhes deixando de única alternativa as ruas, fui a melhor turma que tive, como eles não tinham interesse nas aulas comecei a ver o que mas gostavam e percebi que era a música que mas chamava a atenção deles, então passei a introduzir nas minhas aulas as músicas que eles gostavam como RAP, Funk e outras e assim consegui obter meu objetivo e a atenção e interesse dos alunos nas aulas de artes.(M5)

#### **Exemplos de narrativas**

As primeiras aulas com o professor Lourenço no laboratório de informática (figura – 21) foram de grande auxílio para mim, que pouco conhecimento e prática tinha com a computação(M1)

Aulas de Projeto Político Pedagógico (P.P.P) ministrada pela professora Nilva, que aprendi a importância do projeto pedagógico como instrumento de orientação e organização, de um todo planejamento escolar, o qual resulta da ação cotidiana educativa e sua prática(M1)

E a professora Maria Cristina deu mais cor a minha vida e asas a minha criatividade, transmitindo seus conhecimentos e experiências profissionais e de vida com dedicação e carinho, de forma a guiar para além das teorias e das técnicas, diante do muito que ofereceu. Foi em suas aulas que desenvolvi o projeto *A arte da releitura*, com os meus alunos da 5ª série do CEMCEV, de Rio Brillhante, um trabalho de releitura de imagens, a partir de obras de artistas renomados como: Candido Portinari, Pablo Picasso e Tarsila do Amaral.(M1)

O contato com a pintura não só é estimulante como amplia significativamente o conhecimento de arte e de mundo de forma crítica e reflexiva, no que se refere ao repertório imagético da criança, a fim de instigar este através da releitura de imagem.(M1)

Disciplinas cursadas e professores, ação dos professores, ações em sala de aula, ação didática dos professores, impressão dos professores,

A professora Almerinda chegou para revolucionar nossas vidas, expondo suas idéias, nos colocando a par da nossa constituição e nos mostrando como deveria ser de acordo com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), a ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e como é em nossa realidade, deixando bem claro em suas aulas que não devemos nos calar, e sim lutar para que as nossas leis e direitos não fiquem apenas no papel.(M1)

E a professora Maria Cristina deu mais cor a minha vida e asas a minha criatividade, transmitindo seus conhecimentos e experiências profissionais e de vida com dedicação e carinho, de forma a guiar para além das teorias e das técnicas, diante do muito que ofereceu. Foi em suas aulas que desenvolvi o projeto *A arte da releitura*, com os meus alunos da 5ª série do CEMCEV, de Rio Brillhante, um trabalho de releitura de imagens, a partir de obras de artistas renomados como: Candido Portinari, Pablo Picasso e Tarsila do Amaral.O contato com a pintura não só é estimulante como amplia significativamente o conhecimento de arte e de mundo de forma critica e reflexiva, no que se refere ao repertório imagético da criança, a fim de instigar este através da releitura de imagem.(M1)

Tanto as aulas de Estágio Curricular Supervisionado do terceiro ano nas séries iniciais do ensino fundamental, administrada pelo professor Lourenço, como a do quarto ano na Educação Infantil, administrada pela professora Maria Bezerra, contribui na formação e desenvolvimento de minhas habilidades como professora, de maneira a ter uma postura mais crítica em relação aos contextos de aula, numa constante reflexão de um bom planejamento, que condiga a teoria com a prática da ação, de forma a permitir uma aproximação mais ampla com a realidade, dando complexidade das práticas institucionais numa ocorrência de mudanças significativas, nas novas maneiras de fazer educação.(M1)

Na disciplina TEP I (Trabalho de Elaboração Própria) ministrada pelo professor Walter, o trabalho de monografia escolhido por mim foi relacionado ao tema de poesia, intitulado *Viajando com as rimas: possibilidades de Leitura*, seguido pela orientação da professora Neide. O estudo demonstrou que a criança quando é aguçada em seu senso criativo, e estimulada pelo educador em leitura de diferentes poesias, desencadeia sentimentos e emoções que lhe são particulares na criança, promovendo assim, o gosto em desenhar, pintar e construir textos significativos. (M1)

Maria Cristina solicitou que fosse construído em grupo um Projeto Pedagógico (P.P.), para nortear toda e qualquer ação pedagógica que viéssemos a ter futuramente. Para o desenvolvimento deste iniciamos estudos, reflexões e pesquisas com cerca de vários outros P.Ps. de diferentes instituições escolares, assim como, estudiosos da educação, para termos uma base de como iniciar e desenvolver o próprio P.P. (M1)

Neste destacamos a importância da elaboração do P.P. como resultado da ação cotidiana educativa e sua prática, calcada no planejamento(M1)Nessa perspectiva o P.P. constitui-se em um instrumento de grande importância na mediação entre as perspectivas, anseios e realizações da instituição educacional, a qual dispõe sobre os fins da educação como sendo: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Especialmente no que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns), quanto ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas.(M1)

Outras disciplinas também foram muito importantes para o nosso conhecimento, assim como os seminários, realizados nas Semanas Acadêmicas os quais todos tive a oportunidade de participar com trabalhos acadêmicos, desde que iniciei no curso Normal Superior(M1).

Ao escolhermos a profissão de professor, temos que estar conscientes dessa escolha, pois a princípio parece ser uma tarefa fácil, isso quando estamos ainda na teoria, ao partirmos para a prática descobrimos que esta tarefa se tornou uma missão não muito fácil, pois exige do professor muita dedicação, competência, responsabilidade, determinação e acima de tudo amor pela profissão.(M3)

Professor, não é aquele que se limita em ensinar conteúdos. Ser professor é ser um pouco de tudo, devendo interagir no seu meio profissional, dividir e discutir com seus colegas as descobertas e conhecimentos adquiridos no decorrer da profissão para que seu trabalho tenha sucesso.(M3)

Nos dias de hoje, é muito difícil ser professor, é uma missão que para alguns parece ser “impossível”, devido ao caminho que cada um tem que percorrer, pois há muitos obstáculos, alguns parecendo ser inalcançáveis. (M3)

No início tudo é novo, o professor é ativo, dinâmico criativo, mas com o passar do tempo, com as dificuldades e os problemas encontrados no seu dia-a-dia em sala de aula, e também no seu meio profissional o professor acaba se desanimando, cansando, estressando e muitos até adoecendo, mas isso pode até acontecer, porque ao escolher esta profissão muitos ainda estão em dúvida, e acabam escolhendo esta área de trabalho por falta de opção, condições para pagar outro curso de formação profissional. Mas ainda há professores, que escolheram esta profissão, por amor, por um sonho, este é o verdadeiro professor, pois além do amor à profissão, este tem consciência do ato docente e jamais se deixará vencer pelo cansaço(M3).

Neste ano, com a disciplina “TEP II” Trabalho de Elaboração Própria, (TEP II, porque ano passado, já fizemos o TEP I) como exigência para a conclusão da graduação do curso, o grande desafio de escrever um memorial de formação, no qual relatarei a minha vida e a minha caminhada tanto como estudante e também como docente, as angústias, as dificuldades, as escolhas e realizações que foram acontecendo e outras que poderão acontecer, espero que com estes relatos possa ajudar de algum modo na construção e reconstrução de pensamentos no que diz respeito na escolha da profissão de ser professor e também na prática docente. (M3)

A primeira disciplina era Educação à Distância, nessa disciplina, aprendi o conceito dessa modalidade de educação, como são organizados os objetivos, suas características, os recursos, as vantagens e desvantagens e o principal; como era composto o corpo docente. Percebi o quanto foi importante ter contato com esses conhecimentos, e que essa educação, é uma alternativa viável para os profissionais de diversas áreas, onde é possível ver que os alunos estejam em constante atualização e aperfeiçoamento.(M3)

Após esta disciplina, tivemos outra que era Prática de Leitura e Produção de texto, onde a professora que ministrava esta disciplina levava para a sala de aula caixas com livros e outros materiais que contribuíssem para a realização dos trabalhos, logo no começo a professora pediu para fazer uma “resenha”, e no final da disciplina, tinha que produzir um “artigo”, eu não sabia por onde começava um artigo, e nem mesmo tinha ouvido falar de artigo. (M3)

Outra disciplina foi de Fundamentos e Metodologia da Pesquisa um pouco complicado para mim, porque tinha que ler os textos e não conseguia entender as linguagens científicas e no final a professora me pediu um fichamento, eu nunca tinha feito um fichamento, já tinha ouvido falar, a professora explicou como deveria ser feito, e eu fiz.(M3)

No segundo ano, todas as disciplinas foram essenciais, mas sempre tem algumas que me identifiquei mais, como a Educação Especial, Educação e Informática, Didática, essas disciplinas trazem reflexões e estudos de vários autores, os quais marcaram minha passagem pelo curso. Os temas abordados nos estudos foram muito bem discutidos e aproveitados em sala..(M3)

Começando pela aula de Artes, onde aprendi varias técnicas, tive contato com vários pintores famosos e suas obras, e um detalhe muito importante, a professora era muito querida, descontraída e competente, de inicio nos pediu “gentilmente” uma lista de material enorme, o bom foi que usamos tudo. Com ela aprendemos a utilizar os materiais que tínhamos(M3)

Mas o que marcou foi o trabalho de conclusão de disciplina (TCD), foi pedido para que os acadêmicos levassem para dentro da sala de aula obras de arte que seriam mostradas aos alunos e através delas os mesmos poderiam realizar uma leitura de imagem e logo após trabalhar a releitura, criando suas próprias obras de arte, gostei muito de fazer esse trabalho, pois as crianças dificilmente têm acesso a esse tipo de material e passei a ver a importância e a valorização que essa cultura tem na vida das pessoas.(M3)

A organização e a utilização dos espaços, bem como a distribuição das atividades deveriam expressar intenções educativas, as quais deveriam possibilitar aos educandos momentos significativos de aprendizagem, descobertas e trocas de experiências, sendo assim o meu papel como professora era de estimular proporcionar os meios adequados que possibilitariam o desenvolvimento integral de cada criança(M3).

A primeira aula foi com a professora Michelle Belloto, com a disciplina Fundamentos Metodológicos de Educação à Distância (FMED) na qual tivemos esclarecimentos e noções de informática, pois poucos dos colegas tinham acesso a computadores, foi de grande valia para a turma. Essa experiência me deu uma sacudida para a vida, me fez entender que o mundo e a sociedade está aí, para nos desafiar e a partir daí percebemos que somos capazes de muitas coisas quando nos conscientizamos e nos dispomos para tal.(M4)

Já a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação (MPE) orientada pela professora Paula Regina Alvarenga foi onde realizamos um pré projeto e acredito que foi um ensaio para a monografia que viria no terceiro ano.(M4)

A disciplina de Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT) com a professora Ângela Faccenda, veio ao encontro de meus anseios e ajudou muito em minha prática, pois aprendi a cotejar, a transformar e a ler.(M4)

Nas aulas do professor Paulo Sérgio Gomes Soares em Fundamentos Filosóficos da Educação (FFE) passei a entender certos acontecimentos na educação e no dia-a-dia, apesar de ter faltado alguns de seus encontros, devido a minha gravidez, lembro-me do seu tom de voz, nos deixando sempre num silencio.(M4)

Já em Construção Histórica da Educação Brasileira (CHEB) com o professor Walteir Luiz Betoni, tomamos conhecimento que a história da educação é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo.(M4)

Depois do primeiro ano que considero um período de adaptação, desenvolveu-se em mim uma maior aceitação e posso dizer que realmente adorei o curso.(M4)

O segundo ano comecei com licença maternidade, então conclui as disciplinas das

professoras Élide Rojas Franco, que mostrou-se bastante atenciosa comigo em relação aos envios de trabalhos, com Didática, a Nilva Celestino Rocha Narciso com as disciplinas de Organização Política e Administrativa da Escola (OPAE) e de Sociologia da Educação.(M4)

Gostei muito da disciplina Tópicos em Educação Especial (TEE) com a professora Samira Soad pulchério Lancilloti, que nos levou a refletir sobre qual a melhor maneira de se trabalhar com cada criança.(M4)

Na disciplina de Psicologia da Educação com o professor Roberto Padim Silveira, aprendi a importância de se fazer uma sondagem de cada criança com que você está trabalhando para daí partir e melhor entende-la colaborando para seu rendimento escolar. Assim conclui o segundo ano.(M4)

Iniciamos o terceiro ano com a disciplina Trabalho de Elaboração Própria I (TEP I) ministrada pelo professor Ailton Salgado Rosendo, onde elaboramos, na primeira aula um pré- projeto para, mais tarde, em cima deste pré- projeto, elaborar a monografia.(M4)

Após, com a disciplina do professor Roberto Padim Silveira em Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem (PDA), onde estudamos os teóricos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem(M4).

Primeira aula foi com a adorável professora Micheli, que maravilha ela era tudo de bom começou falando sobre todos os modos de educação que o Brasil passou, mas logo passou um trabalho para fazer em grupo e apresentar seminário, esperei para que todos da sala montassem seus grupos, pois conhecia a metade das colegas, mas não me ofereci para nenhum grupo, quando todos já estavam com seus grupos prontos, a Micheli perguntou-me a qual grupo eu pertenceria.(M5)

Nossa, as aulas da professora Ângela, de prática de leitura e produção de texto, foram de grande aprendizado, a Ângela com sua forma rígida e ao mesmo tempo dócil me ensinou como reescrever um texto sem sair do tema de um autor com a minha própria autoria, foram aulas maravilhosas e inesquecíveis.(M5)

As aulas de fundamentos filosóficos da educação com o grande professor Paulo me deixaram um pouco confusa com tanta ideologia, senso comum, práxis educativa e etc, mas após muita leitura passei a entender melhor.(M5)

Mas as aulas do serio Betoni foram uma grande viagem na história da educação, aulas tão gostosas que me motivaram a escolher o tema de minha monografia. Como eu sempre gostei de história para mim estas aulas foram muito proveitosas me incentivaram a começar a fazer pesquisas sobre o assunto e assim pude aprender um pouco mais de como veio ocorrer o processo da educação no mundo.(M5)

Aprendi com a amável Elida que a didática é importante na formação dos professores, que é o objetivo principal para o aperfeiçoamento do professor onde ele põe em prática seu aprendizado, transmitindo para o aluno um ensinamento didático, sócio-cultural, político e econômico dentro da sociedade. Que a docência significa possibilitar aos alunos mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas, e com isso o desenvolvimento do pensamento crítico. Com esta aula comecei a (re) construir outros olhares, diante da prática pedagógica com meus alunos .(M5)

Aprendi com a amável Elida Nilva, entramos na gestão da educação, onde vi que a

gestão dentro da educação é à base de tudo, onde começa as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais dentro da escola.(M5)

As deliciosas aulas do charmoso professor Padim, que delicia ali estávamos entrando no que seria a maior curiosidade minha, a psicologia. Nossa! A parte mais gostosa saber como funciona a mente, qual a contribuição que a psicologia pode dar a educação, foram muitos estudos sobre as teorias de Vigotski, assim passei a entender melhor as pessoas já que tinha uma aluna deficiente, meu trabalho com ela passou a ser muito melhor, pois eu estava adquirindo um novo conhecimento. (M5)

AH! As aulas do alucinado professor Lourenço, eram dinâmicas tudo que fazíamos era no computador, onde aprendi a lhe dar melhor com esta maquina.(M5)

Iniciamos as aulas mais esperada artes, a talentosa professora Cristina nos ensinou muito sobre a arte, que aulas gostosas, proveitosas, viramos artistas, produzimos muitas obras de artes com técnica de artista.(M5)

Um conto bem contado levam as crianças para o mundo da imaginação sem fronteiras é através do conto que nasce o gosto pela leitura na criança. Isso nos ensinou à rígida Ângela, nas suas aulas de literatura infantil.(M5)

Esse era o curso que eu devia fazer, esse era o momento certo! Acho que se tivesse feito outra coisa, não seria tão feliz como fui. Era com um imenso prazer que me dirigia à faculdade mesmo com muitos atropelos, já que eu trabalho no mesmo prédio do curso e as sextas feiras estava de serviço atendendo todas as minhas funções dentro da escola. E nele aprendi coisas novas e somei ao meu conhecimento novo saberes.(M5)

Prática da  
pesquisa,  
Semanas  
acadêmicas,  
Projetos,  
Monografias,  
TEPS,  
Estágios,  
Publicações de  
artigos.

A realização deste estágio foi importante para a complementação de minha formação profissional, o que foi de grande crescimento, pois ampliei os meus conhecimentos e aprendi junto aos alunos, vivenciando uma relação professor/aluno, num ambiente escolar(M1).

Por mais que eu já exercia a profissão de docente há muitos anos, o Estágio Supervisionado só veio a contribuir para minha prática pedagógica, fazendo com que eu compreendesse a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais que nelas atuam como alternativa no preparo para a inserção profissional.(M1)

O estágio como pesquisa representa momentos de reflexão, pesquisa e investigação, uma modalidade de formação contínua, onde através da reflexão sobre ela encaramos a realidade, associando teoria e prática de outros professores e ainda de teóricos(M1).

Embora já tivesse tido a oportunidade de em outros momentos, juntamente com ela ter colaborado e participado de alguns projetos e trabalhos desenvolvidos para o curso, como a VI Semana Acadêmica do curso Normal Superior e em sua formatura ter sido convidada para ser sua madrinha, fiquei um pouco receosa com relação ao vestibular, devido o fato de quase há quatro anos estar longe dos estudos. No vestibular que prestei para o curso de Arte da UNIGRAN, de Dourados consegui passar, mas por falta de condições financeiras para cursá-lo, precisei trancar a matrícula. (MF1)

Este, no primeiro ano de semana acadêmica consegui apresentar em forma de pôster,

sendo que no último ano desta apresentei-o na oralidade, com direito a publicação.(M1)

Foi importante fazer este memorial, pois são tantas coisas que influenciaram a minha vida ao longo da caminhada, que acabei por atear ao tempo passado o momento presente ao lembrar-se das coisas gostosas da minha infância e de coisas não tão boas, mais que foram importantes para o crescimento pessoal e até mesmo profissional.(M1)

Refletir sobre a vida, sobre a formação e sobre a prática em sala de aula, é ter auto-crítica sobre a ação cotidiana. Dessa forma, me parece cada vez mais claro a importância de se apropriar dos saberes de que somos portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, permitindo reconstruir os sentidos de nossa ação profissional, buscando assim, novas propostas de aprendizado para que como educadora consiga contribuir para o desenvolvimento das crianças.(M1)

Tanto as aulas de Estágio Curricular Supervisionado do terceiro ano nas séries iniciais do ensino fundamental, administrada pelo professor Lourenço, como a do quarto ano na Educação Infantil, administrada pela professora Maria Bezerra, (figura – 26 em anexo) contribui na formação e desenvolvimento de minhas habilidades como professora, de maneira a ter uma postura mais crítica em relação aos contextos de aula, numa constante reflexão de um bom planejamento, que condiga a teoria com a prática da ação, de forma a permitir uma aproximação mais ampla com a realidade, dando complexidade das práticas institucionais numa ocorrência de mudanças significativas, nas novas maneiras de fazer educação.(MS1)

O estágio como pesquisa representa momentos de reflexão, pesquisa e investigação, uma modalidade de formação contínua, onde através da reflexão sobre ela encaramos a realidade, associando teoria e prática de outros professores e ainda de teóricos.(M1) A realização deste estágio foi importante para a complementação de minha formação profissional, o que foi de grande crescimento, pois ampliei os meus conhecimentos e aprendi junto aos alunos, vivenciando uma relação professor/aluno, num ambiente escolar.(M1) Por mais que eu já exercia a profissão de docente há muitos anos, o Estágio Supervisionado só veio a contribuir para minha prática pedagógica, fazendo com que eu compreendesse a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais que nelas atuam como alternativa no preparo para a inserção profissional.(M1)...o meu curso de formação contínua, Normal Superior, me deu todo o alicerce e embasamento para que eu pudesse realizar um estágio crítico, reflexivo e investigativo, mostrando que o estágio é fundamental para nossa formação(M1).

No decorrer deste trabalho de monografia foi buscado o conhecimento de alguns autores de poesia e o que estas poesias proporcionam na vida do aluno em incentivo ao gosto pela escrita e a leitura desta, de modo a verificar que o verdadeiro leitor é aquele que exerce a leitura e sabe escolher o que quer escrever e ler, estabelecendo para suas produções um destinatário. O texto poético amplia a sensibilidade para o encantamento e riqueza do mundo das palavras, tornando os sensíveis ao cotidiano real, de forma a construir um conhecimento próprio, com intensa liberdade, exercitando sua capacidade imaginativa e criadora de linguagem, estimulando as descobertas de prazer em escrever e ler poesias, o gosto em ouvir e cantar poemas.(M1)

Se a algo, que me faz feliz é a conclusão deste Memorial de Formação, através dele tenho certeza de que mais uma etapa da minha vida está sendo cumprido, um dos meus sonhos esta sendo realizado, com a conclusão do Curso Normal Superior.(M2)

Acredito que nossas memórias sejam parte de uma história, que começou com outra

história, que começou com outra e que possui uma continuação que esta guardada nas lembranças do tempo, que ao longo destes anos não foram vivenciados somente bons momentos, pois o trabalho docente é difícil e de grande responsabilidade e o professor querendo ou não se torna um ponto de referência para seus alunos(M2)

No estágio, a ansiedade começou de novo, com o Trabalho de Elaboração Própria, TEP I, sendo agora a monografia o novo desafio, mas não desanimei tratei logo de procurar um tema e também os possíveis companheiros na elaboração, precisávamos nos identificar, para que tudo corresse bem durante os nossos estudos e pesquisas.(M2) E assim quando terminei o estágio, percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo. Sair de uma sala de jovens e adultos e trabalhar com crianças foi um grande desafio, e o estágio é o momento de entrar em contato com diversas situações que muitas vezes a teoria não prevê, e é necessário que o professor-aluno desenvolva varias habilidades, esta profissão não é apenas técnica, precisamos desenvolver conhecimentos diferentes no exercício docente(M2)

reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir sobre minha postura quanto profissional. Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação(M2)

Fortaleço-me nos conhecimentos adquiridos em minha trajetória no Curso Normal Superior, que me ajudou a aumentar meus conhecimentos que serão o alicerce para desenvolver meu trabalho(M2)

muitos trabalhos e seminários. Como se já não bastasse as sofridas noites de sono nos estudos e leituras exigidas, logo veio o estágio na Educação Infantil bem diferente do anterior que foi no Ensino Fundamental nas Series Iniciais, agora com uma clientela totalmente diferente. Estagiei no jardim III com crianças de dois anos até quatro, confesso que fui para a sala bem apreensiva, mas com o apoio das colegas do estágio que já trabalhavam na instituição e com o planejamento tudo ficou mais fácil. (M2)

Foi muito bom, porque houve momentos de participação no seminário, e a minha turma foi bem participativa. A primeira impressão foi que aquela turma era composta de pessoas bem determinadas e também de muito bom humor.Neste seminário foi um momento marcante para mim, encontrei colegas do Magistério fiquei muito feliz porque iríamos estudar juntas novamente, rimos muito, cantamos, e até choramos, conhecemos alguns professores do Curso Normal Superior e alguns seriam nossos professores, fomos bem recebidos por eles e pelas turmas veteranas do curso(M3)

Ao refletir nas palavras do autor citado, tive assim um maior entendimento, de tudo aquilo que havia adquirido, e essa reflexão se concretizou no 3º ano, ao passar por dois grandes momentos que para mim foram decisivos na aprovação para o 4º ano, que foi a realização do estágio e também a produção da monografia.(M3)

O Estágio Curricular Supervisionado foi para mim um momento muito importante, pois pude reviver o cotidiano de uma sala de aula, pois há cinco anos atuo na Educação Infantil, o meu último contato com sala de aula foi no Magistério, onde tive a oportunidade de rever as práticas pedagógicas pois o estágio no 3º ano devia ser realizado nas séries iniciais do ensino fundamental.(M3)

No estagio eu trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, para mim foi desafio, optei por esta modalidade, porque sempre tive a curiosidade, de saber como a mesma

era desenvolvida. Não tive maior dificuldade, fui bem recebida pela professora e também pelos alunos. Tudo correu muito bem, e consegui realizar o meu estágio, trago até hoje muitas lembranças boas daquela experiência, e aguardarei surgir nova oportunidade de um dia eu trabalhar com essa modalidade (EJA).(M3)

Após muito aprendizado e passar por novos conhecimentos, penso que se o estágio tivesse que ser refeito, com certeza, eu o desenvolveria de modo diferente, com mais confiança, pois ao ter contato com essa educação procurei saber mais, pois na faculdade dá-se mais ênfase no ensino fundamental de nove anos, voltado mais para a criança e pouco se fala da educação do adulto. (M3)

O terceiro ano foi de grandes acontecimentos, tivemos oito disciplinas, antes de citar como desenvolvi a monografia, quero dar destaques em mais duas disciplinas que auxiliaram no desempenho do meu trabalho.(M3)

A outra disciplina que quero destacar é a de Fundamentos e Organização da Educação Infantil I (FOI) quem também merece destaque é a professora, dessa disciplina, uma pessoa comprometida com a educação, muito competente e exigente. Nesta disciplina aprendi qual é o papel da criança na sociedade, qual é o compromisso que temos com ela e também como surgiu a educação infantil, conheci estudiosos que realizaram pesquisas a respeito da infância, que foi algo inédito para mim, fiquei impressionada ao saber como a criança era vista em diferentes épocas e sociedades.(M3)  
O que me chamou atenção foi em relação às diferentes concepções e funções que a Educação Infantil teve e também às leis que deram à educação infantil o reconhecimento que tem hoje(M3)

Então decidi fazer a minha monografia com o tema A Implantação do Centro de Educação Infantil Municipal Irany Batista de Matos frente à LDB 9394/96, ..... Esta pesquisa nos trouxe varias dificuldades, buscamos primeiramente um aprofundamento teórico sobre a Educação Infantil, lemos vários livros que falavam sobre a Educação, seu surgimento, seus avanços e conquistas, e na pesquisa de campo buscamos compreender como as instituições no Município de Dourados foram sendo criadas e qual a concepção de Educação Infantil, pós legislação. Tivemos muitas dificuldades em obter dados concretos, mas conseguimos finalizar a pesquisa com muito sacrifício, passando horas e horas lendo e escrevendo, indo ate a casa de minhas amigas...(M3)

Não poderia deixar de falar da ultima disciplina que tivemos no 3º ano, “Literatura Infantil”, esta disciplina me fez sentir criança, a professora levou para a sala vários livros de historias infantis que despertou muito interesse, pois como relatei no inicio deste memorial em minha infância não tive contato com livros desse tipo. Os livros chamaram atenção pelos diferentes estilos, tinha livros com figuras de animais que produziam sons, livros que ao abrir formavam figuras conforme a história, realmente sentir a importância em despertar na criança o gosto pela leitura, mudei de atitude perante meus filhos, antes não os deixava livre para manusear os livros, com esta nova visão, passei a ir em livrarias e deixá-los escolher quais livros eles queriam comprar, pois o gosto pela leitura precisa ser conquistado aos poucos, a criança e até mesmo o adulto precisam ser atraídos pela leitura, pois é através dela que os horizontes se abrem, o mundo se torna mais claro e traz possibilidades de escolhas cada vez melhores.(M3)

O 4º ano do Curso Normal Superior, foi para fechar com “chave de ouro”, neste ano tivemos disciplinas que enriqueceram com novos conhecimentos, dando continuidade a tudo o que já havíamos adquirido. Iniciamos com a disciplina de Fundamentos e Organização da Educação Infantil II (FOEI II), esta disciplina foi de estrema importância, pois nela tive a oportunidade de conhecer muitos teóricos que eu ainda

não conhecia, e outros que eu já conhecia pude aprofundar melhor os meus conhecimentos, pude ter mais contatos com a teoria de cada um, isso me ajudou muito a desenvolver um trabalho melhor. (M3)

Logo após esta disciplina, veio a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Movimento, algo inédito para mim, conhecer a importância das habilidades motoras, e que as mesmas precisam ser desenvolvidas desde muito cedo, seguindo até a vida adulta, podendo contribuir na aprendizagem em vários aspectos cognitivo, psicomotor.(M3)

A terceira disciplina foi o Estágio Curricular Supervisionado, este foi feito na Educação Infantil. Para mim foi muito prazeroso. Não tive dificuldade, pois atuo há dois anos na sala do berçário. Desenvolvi um bom trabalho, pois gosto muito dessa faixa etária, me identifico muito com o trabalho que é desenvolvido com essa turminha. Esta disciplina foi maravilhosa, para todos da minha turma, pois a nossa orientadora ministrou a aula de maneira diferente e inovadora.(M3)

No quarto ano do curso normal superior, encarei um grande desafio, que foi realizar o meu estágio onde eu teria que fazer um planejamento, algo que me causava dificuldade, pois não estava acostumada, eu seguia a rotina do berçário, as atividades eram pré-determinadas dentro dessa rotina, voltadas mais para higienização e alimentação, o educar ocorria com firmeza e desenvolvimento das crianças. O que era mais complicado na sala avia crianças com idades variadas, uns com menos de um ano, outros com menos de dois anos e alguns com pouco mais de dois anos e eu planejava e as atividades deveriam beneficiar a todos.(M3)

Já com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) orientada pela professora Magda Carvalho Fernandes, recebemos todas as fichas e orientações necessárias para procedermos em cada etapa do estágio.(M4)

Escolhi a Escola Estadual Vespasiano Martins para realizar meu estágio, porque já trabalhei nesta unidade de ensino, por acreditar que me sentiria melhor e mais segura.(M4)

O estabelecimento de ensino onde realizei o Estágio Curricular Supervisionado foi a Escola Estadual Vespasiano Martins, este nome surgiu em homenagem ao Dr. Vespasiano Martins, com renome dentro do processo histórico de Mato Grosso do Sul, onde lutou e foi um dos principais líderes para que houvesse o movimento separatista da criação do estado de Mato Grosso do Sul(M4)

Chegou a hora da minha primeira semana acadêmica, nossa que emoção foi uma semana difícil, difícil por questão de lugar para ficar e se alimentar, mas tudo deu certo eu ali estava participando da semana acadêmica, como os temas para participar das temáticas eram de escolha do acadêmico foi muito bom, pois eu somente escolhia os temas de inclusão e deficiência, ou sobre a EJA, nossa aprendi tanto, foi ai que percebi que mesmo sem conhecimento eu estava no caminho certo, trabalhando corretamente, aquilo que eu aplicava em sala de aula era o correto, fiquei muito feliz.(M5)

Foi um ano de muita pesquisas quase não deixando tempo para nada, mas estava valendo a pena ingressar neste mundo de conhecimentos, vi que estava me transformando como pessoa e como profissional.(M5)

Ai! Que sufoco escolher o tema, preparar o projeto, aprovar nosso projeto e tivemos como orientador o próprio Ailton, no qual nos orientou a reduzir nosso projeto focando somente na Educação Infantil no Brasil, e assim fizemos foram meses de pesquisas,

trabalhos, contatos, foram tão maravilhosos trabalhar este tema. Assim tivemos conhecimento sobre como nasceu à educação infantil no Brasil e seus progressos, tivemos conhecimentos sobre muitas leis, e muitas lutas que a população teve e conquistou.(M5)

Durante este período todo, fui adquirindo muito conhecimento teórico, estava na hora de colocá-los em prática, então chegou o momento do estágio orientado pela contadora de histórias professora Magda, que nos deu uma boa orientação como fazê-lo, então escolhi um quinto ano na escola que trabalho.(M5)

O estágio foi maravilhoso aprendi muito com os alunos e a professora regente foi muito amiga, corrigindo-me a cada erro assim pude aprender a conciliar a teoria com a prática, mas como também no momento do estágio estava tendo aulas com a professora Ângela que sempre foi muito rígida com suas aulas, estávamos estudando os fundamentos da língua portuguesa, onde tive que elaborar uma aula sobre verbos, mas teria que ser uma aula diferente, passei mais de uma semana para elaborar aquela aula, mas ficou muito boa então coloquei em prática na sala de aula a qual estava estagiando e a professora regente adorou a aula, que neste momento os alunos estavam estudando os tempos verbais, aí percebi que com criatividade podemos fazer de nossas aulas algo divertido e produtivo para os alunos. A docência começou a me mostrar um novo caminho.(M5)

Hora da tensão, apresentação de monografia, todos os professores foram grandes mestres neste momento de tensão nos dando apoio, nos tranquilizando. Mas como passamos meses se preparando para esse momento não seria tão difícil, conseguimos, apresentamos e finalmente este fantasma estava terminado, atingimos uma nota agradável eu e Cinthia ficamos felizes, pois havíamos passado por mais uma etapa do nosso curso superior, somente restavam mais um ano para o término de tantos trabalhos, provas, seminários e etc. Que felicidade eu estava conseguindo chegar ao final do meu objetivo ter um curso superior e futuramente fazer a diferença.(M5)

O projeto que elaboramos que pudemos aplicar no estágio que estávamos fazendo, para mim foi uma nova experiência na educação infantil a qual não havia trabalhado ainda. (M5)

#### subcategorias

Dinâmicas transformadoras (desenvolvimento individual, transformação da própria pessoa) novo modo de fazer, reconstrução do saber,

#### Relacionada a reconstrução da identidade Exemplo de narrativas

... estou nesta profissão por gostar do que faço e por receber dos meus alunos o carinho e o retorno positivo do que foi trabalhado em sala e que com certeza serão levados para a vida, acreditando que a qualidade do ensino depende da mediação, onde cognição e afetividade fundem-se tornando mais prazerosa e significativa a aprendizagem.(M1)

Assim descrevo minha formação como alguém que esta sempre em busca de algo, pois acredito no poder de transformação e sonho por uma educação igualitária para todos.(M1)

Em visão disto, me vejo como educadora inovada, pois tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica, pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional.(M1)

E assim quando terminei o estágio, percebi que tinha o domínio da sala e que era capaz de buscar o novo. Sair de uma sala de jovens e adultos e trabalhar com crianças foi um grande desafio, e o estágio é o momento de entrar em contato com diversas situações que muitas vezes a teoria não prevê, e é necessário que o professor-aluno desenvolva varias habilidades, esta profissão não é apenas técnica, precisamos desenvolver conhecimentos diferentes no exercício docente.(M2)

Recordo-me de minhas experiências como aluna e também como funcionária na área da Educação, reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir sobre minha postura quanto profissional. Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação. (M2)

O curso contribui para a minha formação de professor, como um profissional reflexivo a cerca de uma concepção de formação, caracterizada pela construção do conhecimento prático e profissional mediado pela observação, reflexão e registro.De modo a perceber a importância de se planejar, desde que o planejamento seja uma atitude crítica diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática. Pois as atividades pedagógicas não são somente aquelas em que são pré-definidas, mas estão presentes a cada momento.(M2)

Em visão disto, me vejo como educadora inovada, pois tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica, pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional.(M2).

Por tanto no caso do Normal Superior onde os alunos já têm experiência em sala de aula, (por serem professores) foi um momento oportuno para todos, pois o professor pouco fala de suas frustrações e conquistas, ou seja, o professor é pouco ouvido. Penso que essa experiência que tive no 4º ano foi para mim momento de desabafo e de muitas descobertas, pois todos se envolveram e participaram de maneira bem espontânea e entusiasmada.(M3)

foi uma aprendizagem onde o conhecimento foi sendo construído ano após anos, aprendi coisas que achava não ser capaz de fazer, como resenha, resumo, artigo, relatório, plano de aula, projeto, adquirir o gosto pela leitura, e li muitos livros que não conhecia agora faço algo que nunca tinha feito, que é comprar livros, não consigo ficar sem ler, conheci assim vários autores, estudiosos e teóricos, aprendi também a ser um professor pesquisador(M3).

As aulas de estudos sociais foram algo diferente, que me trouxe um grande conhecimento que através de uma bela historia no mundo da fantasia os pequeninos possam compreender melhor a geografia do seu pais, (M5)

Aprender a teoria da matemática foi outra transformação na minha prática de sala de aula, tive um grande conhecimento sobre as inteligências múltiplas, que percebi que ensinar matemática de forma diferenciada torna-se a aula mais atraente e produtiva, passei a ter uma nova visão sobre as aulas de matemática.(M5)

Como já estávamos estagiando na educação infantil, momento de grande experiência para mim, aproveitamos para aplicar aulas diferenciadas mostrando aos pequenos como narrar uma historia através do movimento, aulas estas que o Padim com sua psicologia soube por muitas professoras sedentárias em atividades físicas propondo

prazer, divertimento e conhecimento.(M5)

O estagio na educação infantil foi para mim, como já citei anteriormente, momentos de grande experiência e aprendizado, pois nunca havia trabalhado com esta faixa etária, sendo que sempre me dediquei aos adultos, descobri que com as crianças também é possível fazer um ótimo trabalho e elas nos transmitem um grande aprendizado em relação ao seu mundo.(M5)

Aprender ciências na pratica construindo diversos materiais concreto, como herbário, pulmão, filtro de água e o próprio sistema solar foi uma experiência enriquecedora e inesquecível, que jamais esquecerei estas aulas do Lourenço, que colocadas em pratica desperta dos alunos uma curiosidade inexplicável onde os levam a imaginação e criatividade.Issso me fez mudar minha prtatica também(M5)

A minha prática ganhou um novo olhar, um novo rumo. Se a educação me encantou quando comecei com minha pratica docente, hoje encanta muito mais! E não quero mais parar! E o melhor do curso é que ele despertou em mim uma grande vontade de continuar estudando e buscando mais e mais.(M5)

### **Exemplo de narrativas**

Aquisição de competências, Aquisição do saber, relação que o professor estabelece na escola, com colegas, alunos, coordenadores,

Acredito que nossas memórias sejam parte de uma história, que começou com outra história, que começou com outra e que possui uma continuação que esta guardada nas lembranças do tempo, que ao longo destes anos não foram vivenciados somente bons momentos, pois o trabalho docente é difícil e de grande responsabilidade e o professor querendo ou não se torna um ponto de referência para seus alunos.(M1)

Como desfecho deste trabalho, descrevo que pude ao longo destas páginas reviver as lembranças, resgatando-as de volta de forma presente, como se o tempo não as tivesse apagado, apenas adormecido. Foi importante fazer este memorial, pois são tantas coisas que influenciaram a minha vida ao longo da caminhada, que acabei por atear ao tempo passado o momento presente ao lembrar-se das coisas gostosas da minha infância e de coisas não tão boas, mais que foram importantes para o crescimento pessoal e até mesmo profissional.(M1)

Em visão disto, me vejo como educadora inovada, pois tive a oportunidade de ter professores que me orientaram, fazendo a diferença na minha vida educacional e na minha forma de pensar e de agir, de maneira a sentir se mais preparada para os desafios encontrados no dia-a-dia da minha prática pedagógica, pois acredito que tudo o que sou hoje é fruto da minha formação educacional.(M1)

Ao ingressar na Universidade redescobri o caminho para a transformação, o que antes era apenas prática, hoje se une com a teoria que me foi proporcionada durante o caminhar universitário. Consigo no final de minha formação compreender realmente meu papel, frente à educação.((M2)

Durante toda a elaboração e dissertação deste memorial, procurei refletir e aproveitar cada instante, para concluir este trabalho com sucesso. Recordo das dificuldades encontradas, e que muitas vezes tive medo de não conseguir, mas com os saberes adquiridos em minha formação, vejo que cresci, e me tornei vencedora. (M2)

...conhecer a importância das habilidades motoras, e que as mesmas precisam ser desenvolvidas desde muito cedo, seguindo até a vida adulta, podendo contribuir na aprendizagem em vários aspectos cognitivo, psicomotor(M3)

foi o Estágio Curricular Supervisionado, este foi feito na Educação Infantil. Para mim foi muito prazeroso. Não tive dificuldade, pois atuo há dois anos na sala do berçário. Desenvolvi um bom trabalho, pois gosto muito dessa faixa etária, me identifico muito com o trabalho que é desenvolvido com essa turminha. Esta disciplina foi maravilhosa, para todos da minha turma, pois a nossa orientadora ministrou a aula de maneira diferente e inovadora.(M3)

aprendemos a trabalhar com jogos e quais os métodos de aplicar em sala de aula, o conteúdo matemático. Aprendi que todo ser humano, tem alguma habilidade a ser desenvolvida, a professora nos mostrou estudos realizados por um psicólogo americano que realizou varias pesquisas e constatou que existem 8 habilidades humanas ou inteligências múltiplas, que para ele todos indivíduos são capazes de atuar em pelo menos em oito tipos de diferentes inteligências, e que as escolas podem realizar um papel de estimular a criança em desenvolve-las.(M3)

aprendi sobre a Legislação Educacional, aprendi sobre os séculos, alguns itens de história que não me recordava mais passou a ficar mais claro e também os estudos realizados sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, conheci a importância da geografia e seus objetivos e os critérios de aprendizagem.(M3)

Outra pessoa especial é a Maria Rosalia considerada a “mãezona” da turma, muito prestativa e preocupada com os outros, também passamos por muitas dificuldades juntas, com ela aprendi a ser mais solidária e ter mais paciência com as pessoas, ela é uma pessoa “rara”, muito engraçada, ela mesmo se considera “faladeira”, mas sempre esta preparada para o que der e vier. Com certeza essas pessoas eternas em minha memória, levarei as por toda a minha vida.(M3)

Não me considero um exemplo de educadora, mas tento todo dia ser diferente, e ser lembrada como uma profissional com competência e responsabilidade e que a todo tempo mostre carinho pelo que faz(M3).

Com a disciplina Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais (FMCN) ministrada pelo professor Lourenço Filho, nos fez refletir sobre os procedimentos a serem tomados quanto aos primeiros socorros, necessário para ajudar um aluno ou até mesmo um colega, num projeto que realizei na Escola Estadual Vespasiano Martins, com uma turma do 5º ano em parceria com minhas colegas, Denise, Elza, Lenise e Mara. E também um Projeto sobre a gripe H1N1, com o mesmo grupo, que foi desenvolvido na Escola Municipal Antônio Pinto da Silva.(M4)

A seguir passamos a refletir sobre a importância do aluno ser capaz de construir seus próprios mecanismos de investigações científicas através de experiências e fatos que vem acontecendo em nosso planeta. Aproveito para escrever que é incrível a sua percepção, e que realmente ele esta bem atualizado, tem uma imensa visão do futuro e com essa convivência passei a considerá-lo um grande mestre.(M4)

depois de já ter terminado o curso, como trabalho no prédio da UEMS, tivemos que ir repor aulas no sábado, isto é normal na educação quando prolongamos um feriado, mas para minha surpresa quando desci do ônibus circular, tive um sentimento estranho ao entrar no espaço da UEMS, me deparei com uma enorme emoção, fiquei minutos parada olhando aquele prédio, um filme passou pela minha cabeça, senti falta do meu caderno e minhas apostilas, percebi que não estava indo, mas para o Normal Superior, tive a sensação de vazio, de tristeza, olhei para aquele prédio com olhar diferente, como nunca havia olhado antes, era o fim, sim o fim, o normal superior não faria, mas parte de minha vida.(M5)

Condição do  
exercício da  
prática  
docente, limites,  
emoções,  
crenças,  
desafios,

### Exemplo de narrativas

Ao narrar minha história percebo alguns limites emocionais, por ter que rever minhas memórias pessoais, nela está parte de minha vida, as vitórias de barreiras encontradas em minha profissão de professora.(M2)

acredito que ser professor é um sonho que é realizado no dia-a-dia em sala de aula e também porque acredito que a formação deve ser contínua e cada um precisa cada vez mais inovar e aperfeiçoar seus conceitos e métodos e também revendo suas concepções.(M3)

...a realização profissional ainda continua um sonho, pois ainda não consegui lecionar em uma sala de aula. A minha atuação é como auxiliar de berçário, na Educação Infantil, e é com muita satisfação que eu atuo há quase dois anos, desde o 1º dia em que assumi esta função, foi como se eu sempre estivesse ali, não tive dificuldades, sempre procuro realizar o meu trabalho dentro das minhas possibilidades, tenho muita liberdade na instituição onde trabalho, isso me favorece muito, pois as vezes gosto de ser ousada e ir além da rotina. (M3)

Minha maior satisfação, foi quando em 2008 troquei com uma colega o horário e o setor de trabalho para que ela pudesse estudar. (já fiz este comentário anteriormente) Nesta troca de setor e horário, veio uma nova funcionária.(M3)

O curso normal superior foi uma grande e adorável caminhada que pude refletir sobre minha prática docente, sobre novas concepções, principalmente a necessidade de o professor estar sempre em busca de conhecimentos, acreditando na capacidade das crianças em aprender, com propostas que os provoquem, estimulando-os a pensar e a utilizar seus recursos para encontrar soluções.(M5)

Prestígio  
social,  
concurso  
público  
reconhecimento  
o profissional,

### Exemplo de narrativas

esta disciplina foi de extrema importância, pois nela tive a oportunidade de conhecer muitos teóricos que eu ainda não conhecia, e outros que eu já conhecia pude aprofundar melhor os meus conhecimentos, pude ter mais contatos com a teoria de cada um, isso me ajudou muito a desenvolver um trabalho melhor. (M3)

...é só por na prática o que você aprendeu na teoria, e o mais importante é saber gostar dessa profissão, pois se você não tiver o gosto pela profissão você pode estudar quantos teóricos for possível, porém a prática, não conseguirá aprender.(M3)

As contribuições do normal superior em minha vida foram inúmeras, começando pela realização profissional, onde pude por em prática os conhecimentos teóricos que obtive durante os quatro anos e consegui mostrar que quando um professor quer ser diferente ele pode ser, e o melhor consegue fazer com que outros também sejam, ou seja, tornam-se um incentivador.(M3)

Na vida pessoal foram benefícios inquestionáveis, com os conhecimentos que adquiri foi possível participar de um concurso público de nível superior e para a minha satisfação fui aprovada, mas não foi possível assumir o cargo, porque o requisito básico era ter o certificado de conclusão do curso superior e eu ainda estava cursando o

terceiro ano do normal superior.(M3)

Só a alegria de ter sido aprovada e saber que era capaz foi para mim uma grande realização fiquei muito orgulhosa de mim mesma, mostrar que ser melhor não é tudo, mas mostrar que ser capaz é muito bom(M3)

O maior trabalho e a maior responsabilidade, esta na educação da criança, já que ao aprofundar meus estudos, acabei por mudar algumas posturas pessoais e profissionais. O conhecimento e o contato com elas me fizeram formar outro olhar em relação a tudo, o que nos cerca, a política, a economia, o trabalho, enfim, ter uma postura mais crítica.(M4)

Que a docência significa possibilitar aos alunos mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas, e com isso o desenvolvimento do pensamento crítico. Com esta aula comecei a (re) construir outros olhares, diante da pratica pedagógica(M5)

O curso normal superior foi uma grande e adorável caminhada que pude refletir sobre minha pratica docente, sobre novas concepções, principalmente a necessidade de o professor estar sempre em busca de conhecimentos, acreditando na capacidade das crianças em aprender, com propostas que os provoquem, estimulando-os a pensar e a utilizar seus recursos para encontrar soluções.(M5)

Mudança de  
atitude, visão  
critica, relação  
teoria-prática

Refletir sobre a vida, sobre a formação e sobre a pratica em sala de aula, é ter auto-crítica sobre a ação cotidiana. Dessa forma, me parece cada vez mais claro a importância de se apropriar dos saberes de que somos portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, permitindo reconstruir os sentidos de nossa ação profissional, buscando assim, novas propostas de aprendizado para que como educadora consiga contribuir para o desenvolvimento das crianças.(M1)

O curso contribui para a minha formação de professor, como um profissional reflexivo a cerca de uma concepção de formação, caracterizada pela construção do conhecimento prático e profissional mediado pela observação, reflexão e registro. De modo a perceber a importância de se planejar, desde que o planejamento seja uma atitude crítica diante do nosso trabalho diário, e flexível sempre buscando novos significados em nossa prática. Pois as atividades pedagógicas não são somente aquelas em que são pré-definidas, mas estão presentes a cada momento.(M1)

Assim descrevo minha formação como alguém que esta sempre em busca de algo, pois acredito no poder de transformação e sonho por uma educação igualitária para todos.(M1)

Com estas lembranças pude observar as mudanças ocorridas na educação, e elas implicam diretamente em minha trajetória profissional(M2).

Recordo-me de minhas experiências como aluna e também como funcionária na área da Educação, reconheço que aprendi muito na trajetória de professora-aluna, passando a refletir sobre minha postura quanto profissional. Hoje alimentada por um novo saber, me vejo com um espírito inovador, para enfrentar e conduzir as novas situações desafiadoras nesta minha caminhada como Profissional da Educação. (M2)

Com a elaboração deste trabalho, passo a refazer o meu saber pedagógico, de forma inovadora e justa, comigo e com a clientela da instituição onde exerço minha função de professora. Mesma sem conhecer os obstáculos que estão por vir em minha profissão,

não desanimou, pois acredito que sempre depois de uma tempestade o sol sempre brilhara para todos que buscam um novo olhar para a educação. Fortaleço-me nos conhecimentos adquiridos em minha trajetória no Curso Normal Superior, que me ajudou a aumentar meus conhecimentos que serão o alicerce para desenvolver meu trabalho.(M2)

...mudei de atitude perante meus filhos, antes não os deixava livre para manusear os livros, com esta nova visão, passei a ir em livrarias e deixá-los escolher quais livros eles queriam comprar, pois o gosto pela leitura precisa ser conquistado aos poucos, a criança e até mesmo o adulto precisam ser atraídos pela leitura, pois é através dela que os horizontes se abrem, o mundo se torna mais claro e traz possibilidades de escolhas cada vez melhores.(M3)

Por tanto acredito que apesar de estar terminado o Curso Normal Superior, ainda há um longo caminho a percorrer, assim pretendo continuar meus estudos, tenho muita vontade de fazer mais dois cursos superiores, Serviço Social e História, um deles eu hei de fazer. Também tentarei um Mestrado em Educação, pois acredito que o professor deve estar sempre buscando capacitação e assim ampliar seus conhecimentos tendo como meta uma atuação melhor e buscando sempre oferecer um ensino de qualidade. (M3)

O maior trabalho e a maior responsabilidade, esta na educação da criança, já que ao aprofundar meus estudos, acabei por mudar algumas posturas pessoais e profissionais. O conhecimento e o contato com elas me fizeram formar outro olhar em relação a tudo, o que nos cerca, a política, a economia, o trabalho, enfim, ter uma postura mais crítica.(M4)

A partir deste momento tenho plena certeza de que não sou a mesma pessoa, não quero parar, quero continuar os meus estudos e contribuir com meus conhecimentos na melhoria da educação, e principalmente, para que tenhamos alunos mais produtivos e felizes. Hoje consigo ser mais crítica, opinar nas reuniões da minha escola, ganhei autonomia no meu trabalho.(M4)