

LARA NASSAR SCALISE

**A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR:
OS SENTIDOS SUBJETIVOS E SEUS
ESPAÇOS FORMATIVOS**

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

**Campo Grande-MS
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Scalise, Lara Nassar

A constituição do ser professor: os sentidos subjetivos e seus espaços
formativos / Lara Nassar Scalise – Campo Grande, MS, 2009.
136 f. 30 cm

Orientador: Alda Maria do Nascimento Osório.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Constituição do professor. 2 Perspectiva histórico-cultural. I. Osório,
Alda Maria do Nascimento. II. Título.

LARA NASSAR SCALISE

**A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR:
OS SENTIDOS SUBJETIVOS E SEUS
ESPAÇOS FORMATIVOS**

Tese apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Doutora em
Educação à Comissão Examinadora da
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul sob a orientação da Profa. Dra. Alda
Maria do Nascimento Osório.

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

**Campo Grande-MS
2009**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório
(orientadora/UFMS)

Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martinez (UnB)

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (UFMS)

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)

Profa. Dra. Magali de Castro (PUC-MG)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a minha pequenina filha, Luísa, que durante os seus pouco mais de 6 anos de vida, me ensinou a ser uma pessoa melhor, capaz de amar de um modo especial. Lembro-me de que o início do meu ingresso no Doutorado também é datado pela sua entrada na vida escolar. Minha companheira durante esses 4 anos, muitas vezes querendo me ajudar dizendo: — Mamãe, você já está terminando? Você quer que eu ajude você? Você falava as letras que você quer, e eu escrevo. São momentos como esses que vão me acompanhar por toda a vida. Na relação mãe-filha, muita coisa se modificou dentro de mim, com certeza mudaram muitas das minhas relações pessoais e profissionais. Hoje me constituo uma professora mais confiante e capaz, pois isso aprendi quando me vi com você em meus braços. Também quero dividir esta conquista com Angelina: hoje só a conheço pelos leves soquinhos sentidos, mas com certeza novamente fará de mim uma mulher diferente. Venha com muita saúde; estou ansiosa para te conhecer.

AGRADECIMENTOS

Durante toda a trajetória percorrida no curso de Doutorado, muitas foram as pessoas que me ajudaram a concretizá-lo e que foram fundamentais a cada passo conquistado. Pessoas que hoje merecem meus agradecimentos e a certeza de que concretizaram para a concretização começaram a fazer parte na minha história de vida.

A todas as seis professoras que participaram da pesquisa, o meu profundo agradecimento. Vocês foram muito importantes não somente para a realização da tese, mas também para mim pessoalmente, pois pude aprender e me ver um pouquinho em cada uma de vocês.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dra. Alda Maria do Nascimento Osório, por toda sua dedicação a mim dispensada; sou muito agradecida a Deus por tê-la colocado em meu caminho. Tenho certeza de que, sem seu apoio e generosidade, tudo teria sido muito difícil. Pessoas assim são raras e fazem a vida de outras mais felizes, é assim que me sinto.

Agradeço a todos os professores do Doutorado. Vou me lembrar com saudades das aulas e da participação de todos em minha formação pessoal e profissional.

Às professoras da Banca de qualificação e agora de defesa, Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martinez, Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira, Profa. Dra. Magali de Castro, Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pela participação e contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Saibam que o momento da qualificação foi para mim importante não somente pelos novos rumos que a pesquisa tomou, mas também por ter incorporado em mim algumas falas que fizeram com que eu repensasse o movimento de minhas atitudes. Em especial peço licença para agradecer a Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, que já no mestrado me ensinou a paixão pela pesquisa. Acredito estar aqui hoje pelo seu incentivo e modelo. Escrevi em meus agradecimentos no mestrado que você, além de orientadora é uma amiga que conquistou toda a minha admiração, o que ainda continua sendo para mim.

Aos meus amigos de curso, Carina, Carla, Cristiane, Fernando, Maria Alice, Maria Cecília, Renato (saudades), Rose e Vivina. Essa foi uma das minhas maiores

gratificações: ter compartilhado esses 4 anos com vocês, uma turma muito especial e afetiva e com quem sei que posso sempre contar.

À Maria Inesila, companheira de viagem e de mil ideias, as quais vamos pôr em prática; vou sempre lembrar de nossas risadas. Obrigada pelo apoio e pelas palavras carinhosas sempre dispensadas a mim.

À Jacqueline pela atenção e ajuda sempre que precisei.

Às professoras Maria Helena, pela correção gramatical, Maria Elisa, pela colocação da tese nas normas exigidas e à Izabel, por digitalizar as transcrições da entrevista. Obrigada pelo olhar cuidadoso. E ao Rerison, meu ex-aluno da graduação, pela tradução do resumo em inglês. Fico contente nesse momento de contar com você.

Essas foram as pessoas que participaram comigo de toda a história e trajetória da minha pesquisa; porém agora quero agradecer àquelas presente em minha história de vida além dos muros escolares, e que são fundamentais para a minha constituição também profissional, pois na relação com vocês é que aprendi a ser a pessoa que sou.

Inicialmente agradeço a Deus, a Nossa Senhora e a todos os Santos protetores a quem muitas vezes invoquei no decorrer de algumas angústias.

Ao meu marido, pela ajuda e compreensão de meus momentos de ausência. Às suas inúmeras perguntas quanto ao término do trabalho posso agora dizer que esse processo acabou. Sei que posso contar sempre com você.

À minha família, meus pais e meus irmãos, pela estrutura que me deram. Sei que sou quem sou pelo amor que sinto de vocês. Em especial, a minha tia Toti, sem cuja ajuda não sei se teria conseguido passar por todo esse caminho da maneira como foi. Obrigada por tudo.

Às minhas amigas Renata e Érica, as companheiras de incentivo e conversas nos momentos em que mais precisava, por me ouvirem e compartilharem comigo os passos do Doutorado.

À Vera Lúcia, pela ajuda sempre pronta, pelo modelo que é em minha vida, admiro você.

À Carla, por além de cuidar de mim, fazer com que eu me sentisse cuidada.

*A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas*

Manoel de Barros

RESUMO

Esta tese sobre a formação do professor teve por objetivos investigar a constituição do professor com a finalidade de compreender as configurações de sentidos construídos a partir das relações com o processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua trajetória, nos mais diversos espaços formativos, da sua vida social; conhecer os processos ocultos na constituição do professor, muitas vezes não reconhecidos por ele como formativo em sua vida profissional; reconhecer formas diferenciadas de subjetivação do ser professor delimitando e sustentando os espaços sociais em que ele vive como formativos e inseparáveis da condição humana em seu processo histórico cultural, e propor um olhar atento para um caminho que permite, a partir das questões da subjetividade, reconhecer o singular como universal, percebendo-o enquanto caráter processual na formação de professores. Participaram da investigação seis professoras universitárias pedagogas no exercício da profissão, no curso de Pedagogia de três Universidades de Campo Grande-MS. É um trabalho que se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa e no referencial histórico-cultural. A metodologia foi organizada em quatro momentos distintos, porém correlatos. Realizamos entrevistas exploratórias; entrevistas por meio da técnica de história de vida. Os sujeitos também escreveram um memorial autobiográfico para que, na última etapa da pesquisa, em grupo realizassem as leituras dele, favorecendo o exame conjunto das vivências a partir das singularidades de cada um. A análise das falas das professoras evidenciou que a formação é constituída na dimensão subjetiva, a partir das experiências que cada um vive e que são inseparáveis da ação profissional.

Palavras-chave: Constituição do professor. Perspectiva histórico-cultural. Sentido subjetivo.

ABSTRACT

This thesis about the teacher's formation had as objective investigate the teacher's constitution with the aim of understanding the configurations and senses built from the relation with the teaching and learning process along his path, in the most diverse formative spaces in his social life; knowing the hidden processes in the teacher's constitution, many times not recognized by himself as formative in his professional life; identifying different forms of subjectification of being a teacher delimiting and sustaining the social spaces in which he lives as formative and inseparable of human condition in its cultural historical condition, and propose attentive eyes on a way which allows, out of subjectivity issues, recognize the singular as universal, seeing it as procedural feature in teachers' graduation. Six university teachers, pedagogues exercising their profession, on the Pedagogy course of three universities in Campo Grande-MS, took part in this investigation. This is a work which is supported by the principles of qualitative research and cultural historical reference. The subjects also wrote an autobiographic memorial so that, in the last part of the research, in group they could read their own papers, promoting the conjoint examination of their experiences from the singularity of each one of them. The analysis of the teachers' words showed that the formation is done in the subjective dimension, out of the experiences that each one has and which are inseparable of professional actions.

Keywords: Teacher's constitution. Cultural historical perspective. Subjective sense.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	12
ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA	14
CAPÍTULO I DA PARTIDA AO PONTO DE CHEGADA: OS ESTUDOS QUE A ORIGINARAM A PESQUISA	24
1.1 O ESTADO DA ARTE: UM DOS PONTOS DE PARTIDA DA PESQUISA	33
CAPÍTULO II OS DESAFIOS E O ENFRENTAMENTO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA À LUZ DO ENFOQUE HISTÓRICO- CULTURAL	41
2.1 OS CONCEITOS INTERNALIZAÇÃO/APROPRIAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	43
2.2 O DESPERTAR DA PALAVRA NA CONSCIÊNCIA: O SENTIDO PARA VIGOTSKI	48
2.3 DO SENTIDO DA PALAVRA AO SENTIDO SUBJETIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	52
2.4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS ASSUMIDOS NA PESQUISA: UM CAMINHO CONSTITUÍDO DE IDAS E VINDAS	54
2.4.1 Os sujeitos e os protagonistas da pesquisa	56
2.4.2 A pesquisa além de uma metodologia assumida para investigação, uma proposta para compreensão dos sentidos subjetivos	63
2.4.2.1 Os passos vivenciados	65
2.4.2.2 O processo construtivo-interpretativo para análise dos sentidos subjetivos: um olhar que não se contenta em ver ..	73
CAPÍTULO 3 A APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES PELA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DAS INFORMAÇÕES E O RISCO DE TRADUZIR EM PALAVRAS OS SENTIDOS SUBJETIVOS	75

3.1 PELO CAMINHO, ME TORNEI PROFESSOR: AS HISTÓRIAS E OS SENTIDOS SUBJETIVOS DO SER PROFESSOR CONSTITUIDO NOS DIVERSOS ESPAÇOS FORMATIVOS	77
E A HISTÓRIA CONTINUA...	119
AS FONTES QUE ILUMINARAM A PESQUISA	123
APÊNDICES	131

PALAVRAS INICIAIS...

*E este eu transforma-se, de certo modo, no centro em
redor do qual organizamos o resto da nossa vida.*
(HUBERMAN, 1992, p. 51).

*Eu não tenho mensagem. Minha mensagem é minha
vida* (Gandhi, 1869–1948).

*Então eu achei legal, por alguns momentos de minha
vida que eu já tinha até esquecido, coisas boas que
aconteceram. De Colégio, de infância de magistério.
Me senti feliz de fazer isso* (Cristiane)

Já se foi algum tempo, não sei precisar o quanto, mas eis que agora inicio a apresentação deste trabalho a partir da própria dificuldade em fazê-la.

Isso porque sei que apresentá-lo é apresentar-me. E começar a escrever, neste momento, sobre a minha experiência vivida, é revelar as dúvidas e os dilemas enfrentados, mas também anunciar o prazer de tê-lo feito e de sentir a alegria deste instante.

A história desta pesquisa está intimamente ligada a minha história de vida. No contato com álbuns de infância, atividades escolares dos primeiros anos escolares, lembranças de familiares (de alguns, a saudade), lembranças de professores entre outras recordações, é que dei por conta que estava lá o meu interesse em me tornar professora.

Hoje não consigo me definir sem que me apresente a partir dessa identidade, diante dessas reflexões e do desejo de compreender os processos decisivos da minha história de vida e suas conexões com minha formação profissional, principalmente, quando me vi imersa na formação de formadores. Assim me encontro neste momento da minha caminhada em processo de doutoramento.

Porém, no estranhamento provocado pela observação — não só minha como de outros profissionais — sobre o que, como e por que fazia e, por não acreditar que a formação profissional não se restringe ao momento da formação inicial, é que procurei desenvolver esta pesquisa.

Teoricamente, fui experimentando o olhar para a pesquisa na necessidade de

superar a racionalidade técnica como modelo ou princípio único de formação profissional. Nesse sentido, a experiência metodológica possibilitou-me, nos instantes vividos, compreender as trajetórias de formação, ouvindo as professoras com histórias para contar.¹

Nossas trajetórias assumem não somente um movimento histórico, mas se configuram nas possibilidades de teorização com as nossas próprias experiências, no reconhecimento dos diversos dispositivos em relação aos diferentes espaços formativos pelos quais passamos.

Apreender esses dispositivos e esses espaços implica intervir na formação de futuros professores em processo de formação inicial. Significa registrar a importância do reconhecimento de trajetórias singulares na compreensão das trajetórias socioprofissionais.

Acredito ser importante mencionar que o caminho percorrido no curso de doutorado também foi uma trajetória que me fez aprender quem sou, pessoal e profissionalmente. Procurei enfrentar o desafio de desenvolver um olhar que ultrapasse a idéia de uma formação profissional exclusivamente em processos e concepção escolar.

Dessa forma, conhecendo os mais diversos espaços de aprendizagem a partir das histórias de cada um, foi possível compreender que, nas referências pessoais, apreendemos o plural.

Não somos sujeitos isolados em nossas práticas profissionais, pois acredito que, nas histórias de vida singulares, assumimos o plural que há dentro de nós. Sendo assim, aqui apresento a minha opção de ampliar, nesta apresentação, o eu utilizado para o nós, como forma de linguagem para a pesquisa, na certeza de que somos produzidos na trama das relações histórico-culturais em coletividade.

Esta apresentação mostra como o caminho iniciado no desejo, convertido em questão, tornou-se eixo desta pesquisa.

¹ Os sujeitos da pesquisa acabaram de configurando por seis mulheres.

ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA...

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso de professores é também produzir a sua profissão
(NÓVOA, 1995, p. 26).

*O verbo no infinito
Ser criado, gerar-se, transformar
O amor em carne e a carne em amor; nascer
Respirar, e chorar, e adormecer
E se nutrir para poder chorar
Para poder nutrir-se; e despertar
Um dia à luz e ver, ao mundo e ouvir
E começar a amar e então sorrir
E então sorrir para poder chorar.

E crescer, e saber, e ser, e haver
E perder, e sofrer, e ter horror
De ser e amar, e se sentir maldito
E esquecer tudo ao vir um novo amor
E viver esse amor até morrer
E ir conjugar o verbo no
infinito... (Vinícius de
Moraes, 1913–1980).*

Recompor imagens, rever um passado que já tem quase três décadas e tentar montar uma sequência que faça sentido, tarefa difícil... mas que envolve ao escrever, mais do que fazer um documento, colocar as impressões de quem viveu momentos significativos na constituição de uma profissão – ser professora. Sei que é necessário que a história não se perca, então vamos às lembranças... (Helena)

Iniciamos a introdução desta tese discutindo a questão da formação de professores e seu enfrentamento, os constantes desafios no que tange à organização educacional diante de um novo cenário social e as novas tecnologias e exigências estabelecidas pelas relações sociais e de trabalho.

Vivemos hoje um impacto visível quanto à rapidez tecnológica, o que até pouco tempo era inimaginável. As demandas referentes aos movimentos de transformação histórico-cultural tomam a mesma velocidade frente às exigências sociais, enfatizadas nesta pesquisa em relação aos processos formativos de

professores, os quais ocupam papel central neste contexto.

Essas questões requerem um olhar para a educação, principalmente, no que se refere à profissionalidade, à ação e ao saber de professores. Simultaneamente, ao professor se faz necessário um olhar sobre os seus percursos pessoais e profissionais, além de um balanço retrospectivo sobre si próprio. “Aqui estamos. Nós e a profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Surge, diante dessas colocações, um questionamento: quem faz a educação? “Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Indagações que abrem múltiplos caminhos. Mas que, neste estudo, se propõem a caminhar em direção à formação de professores por meio da compreensão dos sentidos subjetivos e do reconhecimento dos diversos espaços formativos apresentados em suas histórias de vidas, tendo em comum, nas suas trajetórias, “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Caminhamos por entre experiências que nos definem e acabam produzindo nossas próprias vidas, o que, no caso dos professores, compreendemos que é também produzir a sua profissão, pois “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. Reconstruir o vivido permite esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos da atividade docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade - o eu (BASTOS; COLLA, 2004, p. 466).

Segundo Catani et al. (1997, p. 25-26), percebemos que os

[...] relatos de vida profissional de docentes foram até recentemente pouco considerados nos estudos educacionais. Suas experiências foram analisadas em função de parâmetros de políticas educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto não merecedoras de crédito, percebidas quase sempre como resistências ou obstáculos diante de inovações que se procurava impor pela autoridade da ciência ou pela sedução da retórica técnica. Tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores em quanto sujeitos históricos foi subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaborados em outros lugares. Atribui-se a burocratização, a tendência à inércia e à rotina, a um processo

inerente ao saber-fazer autônomo, ou seja, ao professor deixado livre de cursos de reciclagem e de avaliações administrativas. Quando a experiência docente escapava a esses estereótipos, era vista como excepcional e, portanto não generalizável; irrelevante social e historicamente.

Nessa perspectiva, para nós a grande relevância desta pesquisa se encontra quando Nóvoa (1995) nos coloca que a formação de professores tem, ao longo de seu processo, ignorado o seu desenvolvimento pessoal. Isso porque confunde “formar” e “formar-se”, o que acaba nos revelando que a lógica educativa nem sempre está em consonância com a dinâmica própria da formação de educadores.

Reconhecemos que as experiências formadoras construídas ao longo da vida dos professores apresentam um repertório com diversos cenários de aprendizagem.

Nosso objetivo geral é investigar a constituição do professor com a finalidade de compreender as configurações de sentidos construídos a partir das relações com o processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua trajetória nos mais diversos espaços formativos da sua vida social.

E como objetivos específicos:

- a) conhecer os processos ocultos na constituição do professor, muitas vezes não reconhecidos por ele como formativo em sua vida profissional;
- b) reconhecer formas diferenciadas de subjetivação do ser professor delimitando e sustentando os espaços sociais em que vive o mesmo como formativos e inseparáveis da condição humana em seu processo histórico cultural;
- c) propor um olhar atento para um caminho que permite, a partir das questões da subjetividade, reconhecer o singular como universal, percebendo-o, enquanto caráter processual na formação de professores.

Sendo ele uma pessoa, acreditamos que o modo com que assume essa identidade passa fundamentalmente pela pessoa do professor.² Da mesma forma, somente o reconhecimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de sua trajetória de vida nos possibilita compreender como se constituiu professor.

Para tanto, entendemos que só reconstruindo suas trajetórias de vida será possível atender a essa proposta. Daí, o porquê convidá-los a contar suas histórias e

² Para Gimeno-Sacristán (1999) o professor, ao exercer sua função, age como ser humano, ou seja, é fundamental entendê-lo sobre essa condição, por mais que seu ofício exija dela ser o mais técnico possível.

experiências, a fim de recuperar os diferentes sentidos subjetivos atribuídos a si próprios e ao seu fazer/ser profissional.

Desse modo, nos servindo da ontologia do *devir*, o abrir espaço para que o professor possa também ressignificar seus momentos de vida revela que “[...] toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação.” (NÓVOA, 1995, p. 31).

Propomos, nessa perspectiva, olhar o mundo e os sujeitos em movimento, a fim de compreender os processos de formação em transformação. Recusamos a visão reducionista da formação pautada exclusivamente na racionalidade técnica, por considerá-los imersos num movimento histórico em constante mudança. Assim nos apoiamos em uma formação indissociada das experiências de vida e na produção de sentidos subjetivos sobre essas vivências.

Segundo Pérez-Gómez (1995, p. 107), “[...] a grande maioria das instituições de formação de professores tem-se apoiado no modelo da racionalidade técnica.” Modelo que prioriza na atividade profissional a dimensão instrumental³, voltada à solução de problemas embasados somente na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Trata-se, portanto, de uma concepção de prática, herdada pelos preceitos positivistas e assumida como único princípio de formação.

Para Nóvoa (1995, p. 27), “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva” do profissional. Nisso se implicam as relações entre os sujeitos, reconhecendo a multiplicidade dentro da unidade do próprio sujeito. É nesta abordagem que pretendemos ouvir as histórias de vidas de sujeitos singulares, as quais nos permitirão compreender o pessoal como universal.

Segundo Góes (2000, p. 13), tal abordagem considera:

[...] a necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmicas - causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. A expressão dinâmico-causal corresponde também à ideia de que causa e efeito não são entidades de posição imutável. A causa pode

³ Compartilhamos com as colocações de Gimeno-Sacristán (1999), ao considerar a ação do ensino não como um mero recurso instrumental, muitas vezes servindo como técnica a fim de atingir objetivos abstratos, isto porque percebemos os meios incertos da qual essa ação nos impõem em relação ao seres humanos o que não se justifica pelos meios na educação visto que são as ações os meios valiosos nesse contexto.

transformar-se em efeito, e este em causa, dinamicamente.

A opção feita pelo uso das histórias de vida nos aponta a concepção de pesquisa em que consideramos os nossos objetivos imbricados ao projeto de formação profissional, colocando pesquisadores e pesquisados, concomitantemente, em posição de objeto e sujeito desta e nesta pesquisa.

Entendemos a história de vida enquanto

[...] uma adequada alternativa para articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa aos fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar (es) e sob algumas circunstâncias. [...] A história de vida como a concebemos vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo (FISCHER, 2004, p. 152-153).

Ao nascer, mergulhamos na vida social, na história, em que vivemos. E, ao longo dessa existência, carregada de significados, é que definimos o para quê e o para quem são dirigidos nossas ações e dizeres, ou seja, nossos modos de ser pessoal e profissionalmente (FONTANA, 2005).

Mas para isso precisamos compreender sentidos subjetivos construídos nos diversos espaços formativos no processo constituição do professor, pois entendemos que a identidade construída se dá nas experiências vivenciadas. O que queremos é ressaltar nossa proposição de que formar o professor está além das dimensões técnicas e tecnológicas, com base em conteúdos teóricos, mas também em dimensões que partem das vivências e experiências presentes nas histórias de vida de cada um.

Compartilhamos da ideia de que

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças. Quem não conhece professores que sabem muito, mas são incapazes de transmitir seu conhecimento de forma inteligível e assimilável? (GATTI, 2000, p. 41, grifo da autora).

Partimos do pressuposto de que podemos apreender as experiências individuais, a singularização do sujeito, por meio do uso da memória na pesquisa autobiográfica. Porém devemos ter claro que os fatos trazidos pela memória podem

não ter sido vividos como relatado.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e valor (BOSI, 1994, p. 55).

Acrescentando às nossas discussões, Halbwachs (1990, p. 51) define que

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios [...] A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto.

Em relação à investigação e aos passos metodologicamente vividos, é importante entender que esta pesquisa acabou se concretizando não somente pela investigação, mas também evidenciou-se uma consequência formativa para os professores da pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma entrevista exploratória para assegurar algumas informações relevantes para o delineamento do perfil individual dos pesquisados, além de estabelecer o primeiro contato e, dessa forma, possibilitar um vínculo necessário para que pudéssemos, no segundo encontro, realizar a entrevista sobre suas histórias de vida. Nessa oportunidade também pedimos aos sujeitos que procurassem fotos e materiais pessoais antigos, recurso utilizado para que as lembranças pudessem parecer mais próximas para cada um.

A entrevista foi organizada em quatro momentos: a infância, as relações interpessoais, o percurso de vida refletindo passado/presente/futuro e os fatos determinantes que configuraram o ser professor.

Após o término da entrevista, foi solicitada a escrita do memorial autobiográfico, baseada nas seguintes questões: O que na minha vida foi formador para mim? O que faço com o que foi formador para mim? O que me constitui como professora?

Os memoriais escritos também tiveram como objetivo produzir material para o passo seguinte da pesquisa em que os sujeitos iriam, em grupo, realizar as leituras desses materiais favorecendo o exame do conjunto das vivências no presente a partir da singularidade de cada um.

Algumas referências teóricas nos embasaram na criação dos passos metodológicos para a investigação, entre elas a de Abrahão (2004, p. 202-203), que diz:

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Essa também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória.

Comprendemos, portanto, as pesquisas pautadas na abordagem autobiográfica configuradas num âmbito maior, em um projeto de formação profissional, pois as próprias histórias contadas interrogam o entrevistado sobre suas próprias experiências, propiciando-lhe refletir e reconhecer-se em seu desenvolvimento pessoal/profissional.

Expressar a própria vida em palavras é uma forma de revelar-se, ao passo que relembrar suas vivências propicia a “[...] abordagem autobiográfica como prática reflexiva inovadora na formação docente” (PASSEGI et al., 2006, p. 267), na possibilidade de reconfiguração de si, numa dupla descoberta: o saber sobre si face ao saber docente.

Essas considerações foram repensadas no momento em que lemos: “Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências” (BOSI, 1994, p. 84), o que para nós é essencial para a discussão que propomos fazer, por percebermos a importância de resgatar a essência do sujeito, a

qual hoje tem sido colocada em detrimento pela aparência valorizada nas relações humanas.

Esta pesquisa propõe um estudo pautado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, nos postulados vigotskianos. Isso nos exigiu olhar a ciência de modo diferente, principalmente em relação ao reconhecimento e valorização do sujeito. Isso nos inspira nesta pesquisa a investigar a formação profissional pelo viés de uma proposta, colocando a integralidade humana como questão a ser discutida.

Nesse caminhar, por entre memórias e trajetórias, apresentamos os seis sujeitos participantes da pesquisa, no *status* de personagens e protagonistas da história desta pesquisa. Cabe pontuar que todos os entrevistados são mulheres, professoras universitárias de cursos de pedagogia em Campo Grande/MS, cujos nomes apresentados são fictícios e escolhidos pelas próprias professoras. A sequência de apresentação foi determinada pela ordem de realização das entrevistas:

Melissa nasceu em 21 de maio de 1970, pedagoga e, mestre em educação;

Cristiane nasceu em 23 de setembro de 1970, pedagoga e, mestre em educação;

Elina nasceu em 18 de outubro de 1966, pedagoga e, doutoranda em educação;

Amanda nasceu em 26 de dezembro de 1967, pedagoga e doutora em educação;

Aline nasceu em 21 de agosto de 1970, pedagoga e doutora em educação;

Helena nasceu em 10 de fevereiro de 1962, pedagoga e, mestre em educação.

Julgamos necessário repensar os processos de formação profissional, a partir das trajetórias pessoais dos formadores a fim de desvelar e reconstituir os processos históricos e culturais vividos pelos sujeitos nos mais diversos contextos, entendendo estes como espaços formativos e constitutivos do ser professor, e que não têm sido considerados com a relevância necessária pelas pesquisas na área como veremos logo no primeiro capítulo, com o estado da arte o que nos confirmou para a delimitação da tese da pesquisa.

Em suma,

Na vida profissional, o professor acaba se deparando com diversas

situações às quais não encontramos respostas pré-elaboradas, na prática profissional, cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. “a *criação* e *construção* de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 110, grifo do autor).

Iniciamos, portanto o primeiro capítulo, intitulado: Da partida ao ponto de chegada: os estudos que originaram a pesquisa, cujo objetivo é apresentar a mesma por meio da discussão de questões referentes à formação de professores. Pois temos como tese que a constituição do professor vai se construindo pelos sentidos subjetivos dados ao longo das experiências de sua vida em diversos espaços formativos. Este pressuposto nos motivou a um estudo realizado a partir de um estado da arte e que confirmou a delimitação do nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica dialogada com princípios teóricos e metodológicos assumidos na pesquisa, sob o título: O referencial teórico-metodológico: os desafios e o enfrentamento da trajetória de pesquisa à luz do enfoque histórico-cultural. Explicitamos o “porquê” das nossas escolhas metodológicas pelo viés da natureza do objeto de pesquisa e pelo referencial teórico adotado, que assume as referências pessoais e singulares do sujeito compreendidas na perspectiva histórico-cultural.

No terceiro capítulo, A apresentação das análises via a construção interpretativa das informações e o risco de traduzir em palavras os sentidos subjetivos, é a fase em que se constitui o corpus da pesquisa. Utilizando do processo construtivo-interpretativo, proposto por González-Rey (2005), apresentamos as análises produzidas, por meio das histórias de vida das seis professoras, e o modo como hoje elas assumem esses sentidos subjetivos em suas experiências e os articulam em relação aos seus processos de formação.

Na última parte do trabalho, E a história continua..., assumimos nas palavras de Ginzburg (1989, p. 252) que

O conhecimento toma necessariamente o caráter de um processo infinito que – aperfeiçoando o nosso saber caminhando a partir de diversas aproximações da realidade apercebida sob os seus diferentes aspectos acumulando as verdades parciais – não termina apenas numa simples adição dos acontecimentos, em mudanças quantitativas do nosso saber, mas também em transformações qualitativas da nossa visão histórica.

Assim sendo, não concluímos, até porque somos seres inconclusos, apenas registramos, nos registramos e, ao escrever, faremos história e parte da história, abrindo novos questionamentos,

[...] o que acaba remetendo [...] sobre a nossa participação na sociedade e sobre a nossa existência, a fim de descobrirmos quem somos e quem estamos nos tornando. Como conhecemos o mundo e como nos reconhecemos nele. Enfim, vamos nos constituindo e estamos construindo as coisas ao nosso redor, somos modificados pela história e, ao mesmo tempo, somos capazes de modificá-la em um ciclo de constantes transformações e realizações (SCALISE, 2000, p. 116).

Neste trabalho, por se tratar de uma pesquisa que vai buscar nos sujeitos a sua história, queremos considerar esta introdução como o início da história que contamos na forma de tese de doutorado. Por esse motivo, escolhemos intitulá-la: Assim começa a história...

Cabe ressaltar que nos reconhecemos em um processo incessante, não iniciado a partir daqui, e que temos esse momento como significado de um ponto de partida, um marco que pretendemos, ao final deste trabalho, como já exposto, deixar registrado como nossa contribuição para uma história que continua...

CAPÍTULO I

DA PARTIDA AO PONTO DE CHEGADA: OS ESTUDOS QUE ORIGINARAM A PESQUISA

*Sem a nova arte não haverá o novo
homem...* (VIGOTSKI, 2001, p. 329)

*Eu nasci há dez mil anos atrás e não tem nada nesse
mundo que eu não saiba demais* (Raul Seixas, 1945–
1989).

*... então eu acredito nessa formação sim. Tá
caminhando para uma melhora para uma coisa melhor*
(Melissa).

Pretendemos neste capítulo apresentar a pesquisa dentro da formação profissional aqui no recorte da formação de professores, no constante movimento da historicidade humana, ou seja, na (trans)formação da própria humanidade, no entendimento de um processo que a cada dia se (re)constrói.

A essa discussão inicial acrescentamos a reflexão sobre a pedagogia Histórico-crítica, ao afirmar:

A natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1997, p. 11).

Dessa forma “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem [...]” (SAVIANI, 1997, p. 11), é através do trabalho educativo que ele aprende a sentir, pensar, avaliar e agir.

Assim, a pedagogia histórico-crítica tem como uma das tarefas:

[...] o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1997, p. 14).

Essas considerações abrem outra reflexão segundo a afirmação de que

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar a lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 95).

Corroborando esse raciocínio, encontramos em Freire (1999) que o desenvolvimento dessa consciência crítica que estamos pontuando, é capaz de permitir ao homem transformar a sua realidade. Uma transformação sempre urgente, na medida em que a sociedade evolui e se coloca diante de desafios, e que, a cada ação por meio da atividade criadora do homem, é um reconstruir de sua própria história.

Se entendemos a educação como um processo de humanização e, dessa forma, o sujeito só se define na alteridade, sujeito-relação, podemos concluir que “eu não me determino”, esta capacidade não está em mim, mas na relação que eu estabeleço com o outro, nas relações sociais. Assim torna-se importante esse recorte de estudo da formação do professor a qual pretendemos compreender por meio dos espaços formativos presentes na história de vida dos professores pesquisados.

Para tanto fomos ao estudo da constituição da subjetividade humana procurar entender como se estabelecem essas relações socioculturais e assim embasarmos nosso objetivo de pesquisa para compreender as conexões existentes entre a formação profissional e os diversos espaços dessa formação.

Entendemos, como nos coloca Saviani (2004), que a subjetividade está indissociável da intersubjetividade. Nessa perspectiva, ele coloca que o problema da subjetividade deve ser pensado não de modo formal e sim dialético, ao considerar que os homens determinam as circunstâncias, ao mesmo tempo em que são determinados por elas.

Dessa forma, a subjetividade humana se manifesta como ponto central na compreensão da essência humana e reside sobretudo no trabalho. Isso acaba nos mostrando de forma clara que o homem e sua existência não acabam se dando pela natureza, mas sim pelas próprias formas de produção humana.

Com isso, é possível abordar a realidade e o homem sob outro enfoque. A subjetividade enquanto experiência humana pode ser tomada com uma outra conformação, a partir de um método que entende a relação entre objetividade e subjetividade como uma unidade de contrários, em movimento de transformação constante (GONÇALVES, 2002, p. 49).

A subjetividade em relação à educação se constitui como um espaço de manifestação dessa problemática. Isso porque, já que o indivíduo humano é síntese das relações sociais que estabelece com outros homens, a subjetividade só poderá ser incorporada por ele quando compreendida como formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele próprio e por aqueles com quem ele convive (SAVIANI, 2004).

Assim nos remete novamente à ideia de que o homem não nasce homem, mas se torna e se forma por meio das e nas relações sociais. Portanto, se torna um ser que, para ser formado, precisa de ser educado.

O ato educativo acaba, portanto, se tornando um ato de produzir, seja direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a própria humanidade que, além de produzida historicamente, é também produzida na coletividade.

Para Gramsci (1984), todo ato histórico é realizado pelo “homem coletivo” o que pressupõe uma unidade “cultural social”, determinante para o que ele chama de “clima” cultural.

É, portanto, na existência eletiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem (SAVIANI, 2004, p. 37).

Entender os sentidos assumidos nas relações em que vivemos passa, fundamentalmente, pela premissa de que o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado, produto de um processo de significados nas práticas humanas que, portanto, determinam as ações, ao mesmo tempo em que assumem característica histórica e cultural.

O processo da construção subjetiva individual se dá pela apropriação do significado social, pela atribuição de sentidos pessoais. Dessa forma, entendemos que a produção de significados “[...] é fundamental, mas além de significar, o sujeito vivencia, experimenta, age, e nesse sentido, tem uma subjetividade.”

(GONÇALVES, 2002, p. 73).

É nessas conexões que se processa a individualidade.

O homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele (MARX, 1978, p. 9).

Assim, se isolarmos o indivíduo do seu contexto cultural e social, não será possível compreendê-lo, mesmo que seja apenas em suas determinações naturais, pois estas também resultam de uma evolução que se encontra sob ação do fator social. A questão se encontra em compreender o homem não como simples exemplar de sua espécie biológica, mas como um indivíduo concreto, considerando sua especificidade histórica, social e individual.

Em suma, é através do processo histórico que a realidade social se transforma, buscando sempre novas formas de produzir a vida, exigindo na mesma proporção outras formas de organização social. É o trabalho que dá ao homem a capacidade de produzir a si próprio, enquanto ser ativo e histórico, um ser que é capaz de transformar a natureza e modificar-se a partir dela continuamente, a cada momento.

Ragazzini (2005, p. 144) questiona:

Como se constituem a consciência e a personalidade? São únicas e estáveis ou não seriam também, principalmente, complexas e mutáveis, intimamente contraditórias? Quais as relações com as dinâmicas contextuais, ambientais e sociais? Os débitos com relação ao social exaurem a história individual? Quais as formas de construção de si próprio? Quais os modos de percepção? Quais as relações com as ideologias estratificadas e difusas? Como pensar o sujeito? Quais os critérios dos comportamentos e das mudanças? Quais os novos cenários da sociedade de massa? Como todos poderiam desenvolver novas sínteses de capacidades humanas e de personalidades contemporâneas à própria época, ou seja, tornar-se – segundo a metáfora usada por Gramsci – novos Da Vinci na nova sociedade de massa?

Em nosso trabalho, procuramos superar o intelectualismo formal no processo de compreensão e análise de uma realidade social, propondo um olhar no modo de agir e pensar do educador, para assim democratizar o ensino num processo na construção de saberes não somente científicos, mas também culturais.

Nas palavras de Gimeno-Sacristán (2000, p. 51):

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica.

A racionalidade técnica derivada da filosofia positivista, “[...] diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.” (SCHÖN, 2000, p. 15).

Para o autor, o talento artístico é essencial para competência profissional. Para tal as universidades deveriam, em seu currículo profissional, basear o ensino no poder reflexivo, a fim de preparar profissionais para as demandas da prática, por meio de processos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação.

Estimula-nos a pensar que “[...] todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta sintonia com a vida, com o humano” (ARROYO, 2000, p. 47), e nos faz valorizar a capacidade de uma escuta atenta sobre nós mesmos e sobre a realidade, como um poder ao ato criador, e que vai além do poder de reflexão, algo que procure em nós a capacidade de se sensibilizar, de auscultar, de nos lermos nas entrelinhas da nossa própria experiência e, assim, de nos reinventar a cada momento.

Assim, a importância de “[...] cultivar nos educadores (as) o hábito de refletir sobre o real necessário, porém, não secundarizar outros espaços de uma autoformação formadora”, presentes na sua trajetória de vida (ARROYO, 2000, p. 47).

Essa prática, para dominar técnicas e métodos e teorias e, conforme Arroyo (2000, p. 46) representa, “[...] manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada”.

Segundo Arroyo (2000), é preciso pensar a educação de educadores num projeto do saber-fazer ao dever-ser. É nesse projeto do dever-ser que nos aproximamos dos diferentes espaços da nossa formação, família, escola, amigos... Os processos de nossas vidas nos permitem vislumbrar que em

[...] relação apaixonada de amor e ódio nos aprendemos e aprendemos formas diferentes, mais nossas de ser e de vivenciar o magistério. Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou (ARROYO, 2000, p. 36).

Ao discutirmos a formação de professores, inicialmente é importante repensarmos a ação crítica e especialmente comprometida com a formação de um homem inserido no processo sócio-histórico, voltado para sua realização em sociedade, em cujo interior seja possível agir e, assim, contribuir para sua própria transformação.

A compreensão da constituição do professor ao considerar sua história de vida possibilitará reconhecer como o individual e o social estão interligados. Assim a singularidade se representa na pluralidade dos sujeitos que se constituem de maneira concreta e histórica em diversos contextos sociais, para assim contribuir com as atuais discussões em torno da formação de professores e da profissão docente.

Discutir a formação de professores no aspecto de sua constituição profissional, a partir de sua trajetória de vida, que precede a escolha e a capacitação docente, com certeza nos possibilitará compreender como a subjetividade influencia na sua constituição profissional na observância de fatos e experiências de vida que dão sentidos e refletem na prática docente.

Dessa forma, percebemos que sua formação não se dá somente no nível individual do professor, mas também no da consciência profissional formada pela nossa sociedade através do processo histórico.

Nesse sentido, para nós

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Segundo Arroyo (2000), há uma preocupação por parte dos professores em se qualificar, dominar saberes científicos, métodos, com a finalidade de, cada vez mais, adequar a sua função social, às questões do nosso tempo e das novas tecnologias.

Porém eles se esquecem de que há algo mais profundo que necessita ser considerado que é o próprio sentido social atribuído a suas vidas, a seus esforços, a sua condição de professor. Assim é imprescindível que possam “[...] entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora” (ARROYO, 2000, p. 34).

Só assim, na procura desse sentido será possível saber e entender melhor

quem é este professor e compreender os traços, valores, representações do constructo social do qual ele faz parte. Somente dessa forma será possível saber quem somos.

Esse mesmo autor nos oferece um exemplo para repensar essas questões. Ao associar o questionamento frente ao sucesso ou fracasso do aluno, acabamos muitas vezes justificando esses fatos pelo parâmetro dos conteúdos, técnicas, competências, em vez de questionar a nossa formação. Diante de muitos questionamentos, o professor se esquivava, pois ao contrário estaria se autointerrogando.

Porém é necessário reconhecermos que

A formação do ser humano possível à espera na infância sempre nos interrogará em nosso próprio percurso humano. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a mantermos em uma constante autoformação formadora. Quando educamos uma criança, ou interrogamos a formação do espírito possível, à espera na infância dos educando, estaremos interrogando essa questão em nós. A função pedagógica, educativa não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser o protótipo de se humano possível em nós (ARROYO, 2000, p. 41).

Para a construção de nossos pensamentos é importante inicialmente compreender que “Estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua caracterização” (ARROYO, 2000, p. 22).

Segundo esse autor, vivemos uma época de “autodefesa” em detrimento ao saber-fazer na expectativa de uma visão da participação mais ampla do professor social. Porém associar esse saber-fazer com a memória do ofício de mestre, como mestre da arte de educar, nos dá outra qualidade à luta e à defesa contra a descaracterização da identidade do professor.

Diante desse contexto, eis que surgem alguns questionamentos: Que sentido têm essas questões na procura da constituição do professores? Qual o caminho a ser tomado? Ou, pelo menos, por onde devemos iniciar?

Encontramos respostas para tais indagações em Arroyo (2000, p. 27), quando traz a pessoa do professor para o centro da discussão.

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função

docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

Na discussão desse contexto, vamos firmando nossa ideia sobre a importância de reconhecer a formação no movimento das temporalidades e no qual o professor afirma profissionalmente seu modo de ser. Diferente da herança social que carrega ao longo da história em que associa vocação à profissão. Hoje a proposta de uma formação faz parte de outra história.

Uma formação que exige outros saberes além do conhecimento teórico-metodológico, um saber que se configura “no terreno do dever”, sem que seja sentido como “um dever-ser incômodo”, mas considerado que

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-se. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com o nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós sobre a formação (ARROYO, 2000, p. 42).

Chegamos ao ponto de articulação, pois assumimos que as experiências de vida levam o professor a significar e sentir o modo como trabalha. Assim podemos compreender a formação de professores e as experiências vividas como formadoras do modo de ser professor. “Somos o que ensinamos” (ARROYO, 2000, p. 49), ou seja, “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Entendemos que as questões na formação de professores requerem que transitamos em um espaço onde consideremos que “todo ofício é uma arte reinventada”, porém para tal implica voltar-se para si (ARROYO, 2000, p. 47).

Portanto, na configuração assumida por nosso trabalho, é preciso que, ao procurar um olhar para o futuro da formação docente, o professor olhe primeiramente para si, para o seu próprio desenvolvimento.

Diante desse pressuposto, a profissão docente tem se construído ao longo do tempo, nos questionamentos: Quem fomos? Quem somos? Quem queremos ser? Para responder a estas questões precisamos um olhar atento e reflexivo sobre o passado, o

presente e o futuro. Isto porque acreditamos em um sujeito histórico que é constituído na sua vida pessoal desde a infância, bem como nas suas ações e forma de agir nas suas relações profissionais, o que nos remete ao passado, ao presente refletido na sua formação e na de futuros profissionais.

Entendemos que, o desenvolvimento profissional se constitui numa caminhada decorrente de todo o ciclo de vida do professor. Assim sendo, envolve o crescer, o sentir e o agir sobre o mundo. “Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa que exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002, p. 42).

Segundo Gimeno-Sacristán (1991), a profissionalidade pode ser considerada como o conjunto de comportamentos, valores, atitudes, destrezas, conhecimentos, enfim, tudo aquilo que constitui a especificidade de ser professor.

Tornar-se professor implica, portanto, produzir a si mesmo. Uma constituição que inicia do desenvolvimento pessoal, se constrói ao longo da vida e o coloca constantemente *em devir*.

Qualquer que se pressuponha ser a construção, é impossível fazê-la sem um alicerce. A formação de professores além de ser um projeto da educação é um projeto pessoal para professor. Mas, para tal enquanto um projeto de existência, é necessário reconhecermos que

Existir implica olhar para si, levar em consideração seus sentimentos, identificar seus valores mais profundos, estabelecer um diálogo consigo mesmo, refletindo sobre seu preparo para a vida, esclarecendo metas e elaborando filosofia de vida (BRANDÃO, 1998, p. 72).

Pensamos que, enquanto proposta educacional, essa formação pressupõe projetar uma nova educação que se quer sobre a sociedade que está posta. Enquanto proposta no âmbito do sujeito, essa nova formação sai da concepção tradicional de dar a forma e perfilar ao lado de todos os contextos, para então tornar-se uma formação integral do sujeito.

Essa, uma concepção dinâmica na perspectiva desenvolvimentista pessoal e profissionalmente, por colocar os profissionais da educação em constante análise das situações de ensino presentes na sua prática. Dessa forma, por meio desse movimento refletir e assim propor e estabelecer novos caminhos para o percurso pedagógico (BRANDÃO, 1998).

Além das características comuns e particulares em sua formação, percebemos que há um espaço onde o professor é convidado a atuar e decidir sobre algumas estratégias de ação. Assumimos nessa perspectiva diante da prática social que “[...] num determinado momento da história individual seja possível tomá-la nas mãos e modificá-la [...]” (JESUS, 1998, p. 110).

Gimeno-Sacristán (1991, p. 83) complementa ao pontuar que “[...] o pensamento estratégico está ligado às condições da prática e manifesta-se nela”, e esse tipo de pensamento pertence ao âmbito da subjetividade.

Compreendemos nesse sentido, que as práticas de ensino estão diretamente, entre outras questões, relacionadas a uma ação diante do olhar sobre a vida e a pessoa do professor (NÓVOA, 1992).

Assim sendo, os percursos de vida são também percursos de formação e que “[...] desenrolaram-se em tempos e espaços concretos e tiveram algumas características que vale a pena sublinhar [...]” (MOITA, 1992, p. 134).

Nesse momento, acreditamos nos tempos e espaços concretos em nossas vidas e numa formação diante das vivências, baseada nos nossos repertórios pessoal-profissionais, construídos ao longo de nossas vidas, na observação atenta do que encontrávamos em nosso caminho e, é claro, naquilo que nos provocava sentido.

1.1 O estado da arte: um dos pontos de partida da pesquisa

Quando fomos pensando a delimitação do problema para a tese, realizamos inicialmente uma pesquisa, denominada Estado da Arte entendida por Ferreira (2002, p. 258) como pesquisas:

Definidas como de caráter bibliográfico [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares [...].

Esta pesquisa teve por finalidade a compreensão de fatos que respondessem e dessem sentido à constituição do professor, evidenciando como as características de sua formação pessoal determinavam sua prática docente, e assim pudessem nos ajudar no percurso metodológico da pesquisa.

Para tanto fomos às pesquisas realizadas e divulgadas nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2000 a 2005, no Grupo de Trabalho (GT8) de Formação de Professores.

A partir de descritores que remetiam à ideia da constituição do professor, no aspecto de desenvolvimento pessoal de trajetória de vida, foram sendo selecionados os trabalhos, como por exemplo: as experiências e o discurso de professores, tornando-se professor, processos de formação, construção, identidade, aprendendo a ensinar, trajetórias pessoais e profissionalizantes, desenvolvimento profissional e pessoal, os significados e sentidos da docência, reflexões sobre a formação docente.

Assim, por meio destes descritores indicados no título das obras pelo autor, foram sendo selecionados os trabalhos e examinados um a um a partir do resumo e da introdução para que, após essa leitura, fossem selecionados trabalhos e pôsteres completos para a análise.

O período delimitado para a análise dos dados justificou-se a partir da discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere à formação de Profissionais da Educação Básica, foi um marco para a abertura de novas discussões sobre a formação de professores, conforme podemos observar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com essa lei foi instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após sua publicação e implantação. Em 1997 foi encaminhado ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes o qual foi aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que as pesquisas que contemplassem ou discutissem novos temas relacionados à formação de professores estariam presentes nas questões oriundas da operacionalização das determinações impostas pela Lei n. 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação.

Sendo assim, o resultado dessas pesquisas seriam apresentados a partir da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em

2000. Elegemos os anos de 2000 a 2005 por acreditar que nessa fonte estariam sendo divulgadas produções que refletissem as tendências das pesquisas sobre o tema formação docente. Cabe salientar que esse Estado da Arte foi realizado em 2005 por isso definimos essa data como término deste.

Continuando a discussão inicial do Estado da Arte, fomos organizando as informações obtidas com o objetivo analisar como os trabalhos estavam discutindo a prática docente e descobrir o que diziam sobre o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da trajetória de vida singular dos indivíduos, pois acreditamos que essas informações nos proporcionariam a compreensão das questões referentes à formação de professores.

Observamos que o que motiva este professor, o que incita suas ações, e que, portanto, determina sua prática, está carregado de um sentido pessoal que ele dá à atividade exercida a partir de experiências vividas, de sua trajetória, a qual se dá também, anteriormente ao momento de ser aprendiz de professor e de profissional. Portanto percebemos que há diversos e diferentes espaços formativos importantes na observância das condições subjetivas na compreensão dos processos de formação do professor.

Sabemos, no entanto, que a análise e interpretação dos dados devem ser entendidas dentro de alguns limites: o da própria fonte que nos fornece possibilidade de expressão sobre a área, mas não de representatividade; a escolha de análise inicial a partir do título, o que compromete em parte os resultados da pesquisa, pois alguns títulos mostraram-se confusos para a compreensão do trabalho, o que prejudicou o entendimento real do conteúdo desejado; e também a qualidade de resumos que se apresentavam às vezes amplos demais ou de difícil explicitação do que realmente era o trabalho proposto.

Assim sendo, para continuarmos com as análises propostas neste trabalho, elaboramos um protocolo com os seguintes critérios: o GT e o ano de apresentação; o título e a sua identificação como trabalho ou pôster; qual o problema investigado e proposto pelo autor; qual o enfoque teórico utilizado; os aspectos metodológicos adotados; principais conceitos e/ou categorias de análise; as conclusões obtidas pelo autor e as contribuições que o trabalho proporcionava ao nosso projeto de tese.

A partir desse protocolo, elaboramos também o Quadro 1, que mostra todos os dados quantitativos que serviram de análise para esta pesquisa.

Quadro 1 - Dados quantitativos da pesquisa na ANPED (2000-2005)

Fonte/ Ano	Formação de Professores GT8		Totais		
	Trabalho	Pôster	Por ano	Selecionados (pelo título)	Analizados (leitura completa)
ANPED/ 2000	13	7	20	5	4
ANPED/ 2001	17	12	29	6	5
ANPED/ 2002	17	6	23	6	4
ANPED/ 2003	12	6	18	2	1
ANPED/ 2004	22	6	28	3	2
ANPED/ 2005	47	8	55	3	3
Total	128	45	173	25	19

Fonte: CD-ROM da ANPED 2000 a 2005.

O Quadro 1 mostra o movimento do GT8 no decorrer dos seis anos e o número de trabalhos e pôsteres apresentados em cada ano. Como é possível observar, o GT de Formação de Professores apresentou 128 trabalhos e 45 pôsteres, totalizando 173 produções.⁴

Procuramos verificar, nesta investigação, os conteúdos discutidos a partir dos problemas investigados em cada pesquisa a fim de se verificar os mais privilegiados, os de menor interesse e os ignorados, bem como, principalmente, correlacionar essas questões ao nosso objeto de pesquisa, e assim, proceder às análises decorrentes.

Com isso, emergiram diversos conteúdos, entre eles:

- a) a formação do profissional, analisando questões ligadas à regulamentação e à identidade profissional, à estrutura e aos conteúdos necessários para o exercício do trabalho;
- b) o desafio em superar concepções tradicionais do saber, discutindo a exigência de racionalidade, o que acaba por definir a natureza do

⁴ As produções em forma de trabalho ou pôster não têm nenhum caráter de análise nesta pesquisa, somente queremos ser fiel à forma de apresentação nas reuniões.

- conhecimento;
- c) os conhecimentos relacionados à aprendizagem profissional de docência;
 - d) a docência a partir da instituição do ensino superior, como lugar onde ela se constitui;
 - e) a relação entre identidade profissional de professores e as novas exigências no que se refere à formação e atuação profissional, a partir do exame da formação que está ocorrendo hoje na academia;
 - f) como professores constroem a sua prática, quais os saberes envolvidos nessa prática e como se constitui esse saber;
 - g) as semelhanças e diferenças na construção do “ser professor” à procura de uma possível articulação entre os contextos de formação e o “saber” elaborado pelos licenciados; o enfoque na noção de competências.

Alguns desses conteúdos percebemos se aproximarem mais da nossa proposta, entre eles os que discutiam:

- a) o caráter plástico da prática pedagógica, a fim de descobrir caminhos e alternativas por meio de relatos da trajetória profissionalizante;
- b) a análise dos aspectos pessoal e profissional pelo conhecimento dos fatos que colaboram na constituição do professor;
- c) a preocupação sobre o processo de "aprender a ensinar" dos professores ao entender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida profissional;
- d) as formas de ser/sentir/estar professor e os significados da docência e do trabalho na escola entendidos como parte da identidade profissional constituída pelo professor;
- e) o lugar social e a trajetória no dia-a-dia através de suas atividades educativas, reconhecendo as adversidades e as possibilidades de criar formas de resistências, capazes de re-significar seu trabalho.

Procuramos também investigar como dados secundários, porém muito importantes para nós, os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas, apresentados a seguir:

Ao voltar o nosso olhar para os referenciais teóricos utilizados nos trabalhos

analisados, observamos um maior interesse no referencial teórico que se apóia nos princípios da concepção histórico social o qual prioriza as relações culturais, sociais e as relações interpessoais vividas no processo de desenvolvimento da prática docente. Entretanto, constatamos também, que alguns estudos não explicitaram claramente o seu referencial teórico, focalizando a apresentação nas análises realizadas, ou apresentando somente os autores utilizados e não concepções teóricas definidas e assumidas.

Em relação aos aspectos metodológicos adotados, percebemos que estes se configuraram diversos como: Pesquisa qualitativa; Pesquisa – ação-colaborativa; Pesquisa – ação; História de vida; História oral; Memórias individuais e coletivas; Análise de discurso; Estudo de caso; Relato e experiência (escritos e orais); Relatos autobiográficos; Depoimentos; Narrativas (escritas e orais); Entrevista aberta/não estruturada, semi-estruturadas; Entrevistas coletivas e individuais; Questionários temáticos; Questionários; Observação das práticas; Observação participante; Grupo focal; Análise dos conteúdos curriculares; Análise de documentos; Diários de campo.

No decorrer de nossa pesquisa – o estado da arte sobre a formação de professores, tomamos conhecimento do que vêm sendo privilegiado nesses trabalhos; por outro lado, verificamos uma dificuldade das pesquisas na definição dos instrumentos de coletas de dados e na explicitação do tipo de análise. Cabe salientarmos que os textos não deixavam claro a forma como os pesquisadores tratavam as relações teórico-metodológicas.

Após o término de nossa investigação percebemos que os trabalhos analisados revelam que a constituição do professor está intrinsecamente relacionada à formação profissional, esta por sua vez associada à formação de uma identidade institucional, que valoriza a formação como conhecimento técnico e de desenvolvimento de habilidades. Ressaltam o distanciamento entre teoria e prática e defendem o eixo da formação em áreas específicas, pois compreendem que a competência do professor se dá no domínio do conteúdo específico, propondo, desse modo, trabalhar a dimensão pedagógica em estreita relação com o conteúdo.

A maioria dos trabalhos discute uma formação que visa a atender a construção de um perfil profissional e que possa atender às exigências do mundo contemporâneo no que se refere à atuação profissional, principalmente, a procura de novos posicionamentos e novas formas do fazer pedagógico. Nesses trabalhos, a prática e as experiências pessoais estão relacionadas com as situações de ensino.

Assumem como elementos centrais os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Grande parte desses trabalhos foi construída por meio de uma perspectiva que analisa a trajetória pessoal da socialização do professor em formação inicial, continuada, a procura de estratégias para aprender a ser professor. Discutem os desafios diante da formação por meio da análise de processos identitários ao longo das experiências vividas na carreira docente.

Outros trabalhos, aqueles que se aproximam do objeto desta pesquisa, de um modo geral:

- a) discutem sobre saberes docentes que vão além dos dados objetivos e das condutas explícitas dos professores;
- b) defendem uma perspectiva para a formação, na qual privilegiam as dimensões de experiências recontadas e re-significadas;
- c) abordam em suas análises o conjunto de estruturas internas que dão sentido à prática docente;
- d) estudam a formação de maneira não-mecânica, pessoal e histórica, que vise à transformação social, que prepara homens que se fazem na história e que fazem história;
- e) destacam que cada processo é único e que, através do diálogo com os processos formativos, os momentos significativos do percurso vivido refletem como cada professor se percebe.

Concluímos, portanto, que as múltiplas experiências singulares e coletivas em tempos e espaços diferenciados contribuem na constituição do que é ser professor. Em suma, o processo de formação de professores quanto à formação inicial e continuada, é importante mas não determinante para a constituição profissional e para o reconhecimento sobre si e sobre o seu trabalho.

Porém é extremamente relevante compreender que o professor não se constitui somente no hoje de sua formação enquanto aprendiz ou em serviço; ele participa da construção da história de seu tempo. Por outro lado, ele também foi constituído historicamente, portanto, também é fruto de sua origem singular por meio de suas relações familiares até a escolha da profissional.

A trajetória de sua formação profissional não é só profissionalizante. A maneira com que eles veem a si no exercício profissional é importante para o seu desenvolvimento, suas percepções estão carregadas de sentidos próprios e de

aspectos subjetivos de como é ser professor, e foram inscritas dentro deles antes mesmo da escolha profissional.

Isso significa dizer que os professores são sujeitos, primeiramente, de sua vida singular e, ao longo de suas vidas, vão se apropriando do conhecimento profissional. Por conseguinte, a partir de suas experiências de vida é que constroem suas identidades, seus saberes, assimilam novos conhecimentos e desenvolvem suas práticas.

A compreensão da constituição do professor ao considerar sua história de vida possibilita reconhecer como o individual e o social estão interligados. Dessa forma, a singularidade se apresenta na pluralidade dos sujeitos que se constituem de maneira concreta e histórica em diversos contextos sociais, e assim contribui para as atuais discussões em torno da profissão docente.

A partir dessas considerações, fomos firmando o desejo de pesquisar, por meio da história de vida de professores, os diversos espaços formativos e constitutivos do ser professor. O que nos chamou atenção foi que encontramos pesquisas que discutiam primordialmente os espaços formativos formais de ensino; algumas traziam a importância de outros espaços formativos, mas não aprofundavam em questões que estudassem os espaços não formais.

Assim sendo, definimos nosso estudo na constituição do professor por meio dos sentidos subjetivos construídos nos diversos espaços formativos a partir das histórias de vida dos sujeitos nos contextos formais de ensino, naqueles que estão além dos muros da escola e na história de cada um, em casa, na família, no trabalho, por meio das relações interpessoais, dos mais diversos arranjos grupais de que participamos.

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS E O ENFRENTAMENTO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA À LUZ DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

*Nos mestres a surpresa inconformada de que
não deixamos de ser os mestres que outros foram. [...]
Guardamos em nós o mestre que tantos foram.
Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo.
Para reencontrá-lo, lembrar é preciso* (ARROYO, 2000, p. 17).

*Que íntimos impulsos levariam um homem de apenas
dois anos de escolaridade a escrever as suas
memórias? O que leva alguém a se autobiografar?
No caso, essas lembranças parecem-me a
manifestação clara de alguém surpreso com o
próprio destino* (BARROS, 1998, p. 60).

*Como diz o Gonzaguinha né, na música que a gente se constitui,
nessa ida e vinda da vida, que a gente vai,
as marcas da mão vão sendo marcadas pelo outro,
pelas vidas dos outros também.* (Aline).

O presente capítulo configurou-se no desejo de propor um trajeto de pesquisa que não desvincula o lugar da teoria dos procedimentos adotados metodologicamente na execução da pesquisa. Acreditamos que esses processos não ocorrem de forma simultânea, o que acabaria determinando um lugar específico e passivamente dicotômico, mas que ocorrem intrinsecamente indissociáveis. Isso, segundo Minayo (1999, p. 16), ao dizer que “[..] enquanto abrangência de concepções teóricas, de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsicamente inseparáveis.”

Tal ação se fundamenta em uma opção político-epistemológica, por meio da perspectiva histórico-cultural⁵ a qual vimos desenvolvendo em nossos estudos, e que

⁵ Reconhecemos a existência de várias nomenclaturas utilizadas para se reportar à teoria construída por Vigotski por seus seguidores, entre elas a histórico-cultural, a sócio-histórica, a sócio-cultural, o materialismo histórico-dialético. Nesta pesquisa fizemos opção por utilizar o termo histórico-cultural, também utilizado por González-Rey (2002b), Clot (2006). O termo sócio-histórico tem sido utilizado pelo grupo da PUC-SP que trabalha em Psicologia Social com Vigotski, por autores brasileiros entre eles Bock (2002), Gonçalves (2002), Furtado (2002). Para González-Rey (2002b) essa é uma inflexão também utilizada pelo termo em Cuba, Clot (2006) defende devido à proposta de Vigotski em

nos leva a acreditar que, nas relações sociais concretas, nos constituímos pelo acesso da cultura produzida pela humanidade mediada semioticamente e em relações nas quais somos produto, produtor e intérprete.

Assim fundamentamos nossos estudos em Vigotski (1991, 1998, 2000, 2001) e em referências que assumem a abordagem histórico-cultural. Apoiamos-nos, portanto, em teorias que trabalham primordialmente com a concepção de sujeito numa relação de constituição dialética entre o eu e o outro, na valorização da configuração histórica e cultural, essencial para as análises de configuração dos professores como pessoa e profissional, no reconhecimento de uma articulação produtora de sentidos a partir da dimensão histórica de cada um.

Por essa razão, procuramos aprofundar neste estudo as contribuições de Vigotski e de autores contemporâneos que estudam a construção social do sujeito e afirmam que as

[...] teses que postulam a interação dialética do indivíduo e seu meio cultural são potencialmente férteis para a compreensão da constituição da singularidade, já que permitem entender, de um lado, o papel desempenhado pela cultura na configuração do universo psíquico do sujeito e, de outro, o modo ativo e dialético de um indivíduo internalizar os instrumentos oferecidos pelo universo cultural (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p. 271).

Seguindo essa perspectiva, compreendemos que a pesquisa se constitui como teoria e prática num processo dialético entre o sujeito e a sociedade, o singular e o plural, o individual e o coletivo, o pesquisador e o pesquisado, o objeto e o sujeito de estudo.

Sendo assim, esse movimento nos faz assumir um sujeito de pesquisa que acaba sendo o primeiro a tomar contato com os resultados da pesquisa na prática, por meio do processo reflexivo que foi convidado a experimentar.

Ao recolhermos uma história de vida, o lugar central é do sujeito que se conta; é ele que fornece a matéria primeira sobre a qual trabalharemos. Encontra-se aí uma grande riqueza, pois certos acontecimentos só nos são compreensíveis se vistos de seu interior, se conseguimos apreendê-los por intermédio dos sujeitos que deles participam [...] (BARROS; SILVA,

formular uma Psicologia Geral, seria mais apropriado considerá-la histórico-cultural. Afirmamos nossa opção pelo termo histórico-cultural por expressar dentro das correntes da Psicologia o campo da Psicologia Geral, educativa e do desenvolvimento que parte do pressuposto de que o sujeito é historicamente constituído e culturalmente determinado.

2002, p. 137).

Esses aspectos determinam nossa opção político-epistemológica e justificam o desejo em trabalhar a proposta autobiográfica. Isso porque entendemos que os relatos de histórias de vida não são movimentos isolados, não são meramente uma soma de histórias, mas sim um modo de vivenciar possibilidades de vida por meio do olhar do sujeito sobre si, as quais representam configurações do mundo cultural em que essas histórias estão inseridas.

“Desse modo, partimos do pressuposto de que o gênero autobiográfico figura como uma das construções culturais mais significativas da era moderna, [...]” (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p. 281).

Iniciamos, portanto, as discussões sobre o referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa na crença de que o que escreveremos fará, de algum modo, parte da história. Assumimos, nas palavras de Fontana (2005), que aquilo que se escreve está além de ter uma história para contar, mas também faz história, e assim compreendemos os processos vividos e sentidos no percurso deste trabalho.

Enquanto desafio explicitado no título do capítulo, entendemos que a pesquisa é um processo que provoca a incerteza e o desafio no pesquisador, ou seja, não há como objetivo verificar *a priori* nenhuma certeza (GONZÁLEZ-REY, 2005). Isto porque o “[...] pesquisador, como sujeito, produz idéias ao longo da pesquisa” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 33) que revelam configurando suas escolhas, e determinam os caminhos assumidos na pesquisa, constituídos pelas marcas da própria trajetória pessoal e prática profissional, o que acaba se configurando primeiramente num olhar sobre si para posteriormente ser um olhar sobre o outro.

2.1 Os conceitos internalização/apropriação, subjetividade e constituição do sujeito

A interação dialética do sujeito e seu meio cultural é um processo potencialmente fértil no que diz respeito ao reconhecimento desse sujeito como um todo nos mais diversos e diferentes contextos sociais. Nesta investigação, entretanto, fizemos um recorte na investigação da relação sujeito-formação-educação.

Para tal, como já exposto, utilizamos os postulados de Vigotski e seus seguidores, autores contemporâneos que caminham inspirados em seus estudos, na

relação mais ampla entre indivíduo-sociedade, na natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano e, muitas vezes, na reinterpretação da teoria histórico-cultural de Vigotski.

Para esta pesquisa, elegemos a discussão de alguns conceitos que julgamos necessários não somente para que nos subsidiem teoricamente, mas que realmente dêem conta de nos ajudar a construir a nossa interpretação a partir das histórias de vida dos professores. Sendo assim, apresentaremos um breve estudo sobre os conceitos internalização/apropriação, subjetividade e constituição do sujeito.

Na discussão da internalização ou interiorização, verificamos a identificação do conceito com a ideia de mediação, pois, para Vigotski (2000), a linguagem, um dos principais elementos de sua obra, tem correlação direta com o pensamento. Seus estudos enfocam a relação entre pensamento e linguagem, considerando esta conexão originária no desenvolvimento humano que evolui num processo dinâmico.

Cabe nesse momento esclarecermos que utilizamos o termo internalização por ser o mais comumente usado nas traduções brasileiras em relação às obras de Vigotski. Em algumas obras também vemos o uso do termo interiorização, como no Manuscrito de 1929. Porém compreendemos que o processo se dá por “apropriação”, pois, segundo Smolka (2000), a internalização pressupõe a ideia de algo fora do sujeito.

Assim, ao assumir o significado de apropriação, assumimos a ideia de que o sujeito não fica passivo como se introjetasse as suas ações, mas que também age sobre elas tornando-as próprias e pertinentes aos valores e normas socialmente estabelecidos e sem perder nesse movimento a sua particularidade. A “[...] apropriação remete a ideia de que, ao mesmo tempo em que são incorporados os conhecimentos, produtos culturais, sociais da atividade humana, o sujeito de apropria da atividade mental (social) correspondente à operação concretizada” (SCALISE, 2000, p. 60).

Acrescentamos a essa discussão, visto que adiante estaremos discutindo a questão da subjetividade, o entendimento de, como nos coloca González-Rey (2002a, 2007), que a subjetividade não é algo que se interioriza, mas sim que se constitui, sendo, portanto, uma produção humana, não podendo ser considerada como um processo de internalização, visto que as configurações de sentidos do sujeito são organizadas a partir da própria ação do sujeito.

Reconhecemos, portanto, que os aspectos característicos da sociedade

acabam se tornando constitutivos do sujeito, nos permite compreender que “[...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 1991, p. 33). O que vai nos abrindo a possibilidade de entender que o processo subjetivo é pessoal e social ao mesmo tempo (GONZÁLEZ-REY, 2005, 2002a).

Dessa forma, para atender nossa pesquisa procuramos a discussão sobre os conceitos de subjetividade e constituição do sujeito, dando ênfase os estudos de Fernando González-Rey.

A subjetividade como abordado por González-Rey (2003) é um complexo e plurideterminado sistema imbricado no processo histórico da sociedade e dos indivíduos, que se constituem a partir e dentro do movimento contínuo da sociedade.

Para o autor, portanto, a subjetividade é um fenômeno individual, “[...] e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independente de que, em ambos os momentos de sua produção, reconheçamos sua gênese histórico social” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 202), tem por finalidade a superação e fragmentação da dicotomia entre o individual e o social.

Ele acredita que a subjetividade não está associada apenas às experiências atuais do sujeito, mas à forma em que para ele estas adquirem significação e sentido no processo de constituição subjetiva da sua própria história, produzidos na vida cultural humana, e que ocorre tanto em nível social como individual. A subjetividade do sujeito é encarada como um processo complexo no qual o sujeito se encontra intimamente ligado como ser constituinte e constituído concomitantemente (GONZÁLEZ-REY, 2003, 2002a).

Isso significa dizer que o sujeito individual e os mais diversos e diferentes espaços da vida social são constituintes da subjetividade, o que, segundo González-Rey (2005), é denominado subjetividade social.

Para o González-Rey (2005, 202-203)

[...] a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre indivíduos e o social, dentro das quais ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é cada momento se configura de formas muito diversas entre a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual.

A subjetividade social adquire a característica de um sistema complexo que, ao mesmo tempo, exhibe igualmente complexas e diferentes formas de organização, intimamente ligada aos diferentes espaços da vida social e da ação dos sujeitos. E, que conseqüentemente, pela expressão dos seus sentidos subjetivos, estes se configuram de maneira única e diferenciada da subjetividade social de cada um (GONZÁLEZ-REY, 2003, 2005).

Ao entrar, portanto, na vida social, o indivíduo se transforma em sujeito. Porém, sua integração dependerá do espaço diferenciado e da socialização das suas diferenças individuais, reconhecidos como elementos de sentidos no processo de organização das relações sociais e de implicação no desenvolvimento do homem.

Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituição e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 207).

Dessa forma, o conceito de subjetividade é o processo representativo de uma forma de constituição do real, caracterizada por sistemas simbólicos, de significados e de sentido, na experiência humana (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Sendo assim, apresentam uma significação diferente as formas constitutivas do sujeito, que partem da história individual e diferenciada de cada um, influenciadas também pelas próprias diferenças culturais, e que lhe expressam a subjetividade social. “Excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história social em sua expressão diferenciada atual, que se expressa nos indivíduos” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 37).

Ela é desse modo, processual, plurideterminada, contraditória, integrando todas as dicotomias que caracterizam o pensamento psicológico (relação externo e interno, individual e social, afetivo e cognitivo, consciente e inconsciente), em um único sistema que age sobre o comportamento humano em constante desenvolvimento (GONZÁLEZ-REY, 2003, 2002a).

O autor diz que a subjetividade não pode ser separada da sociedade. A compreensão do caráter social e cultural do homem passa pela definição do seu caráter histórico. Cabe aqui apontar que o subjetivo no plano individual não está

coisificado na natureza interna do sujeito, mas sim no processo constitutivo da personalidade, implicado na expressão atual do sujeito.

A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 37).

Assim, a personalidade se estrutura a partir das configurações subjetivas do sujeito, sendo que a categoria personalidade designa a construção teórica da subjetividade individual, constituída no processo histórico-social. Compreendemos, pois a subjetividade social constituída por múltiplas formas diferenciadas da personalidade individual e característica da rede de relação entre os indivíduos nos diferentes contextos da vida social.

Acreditamos que, neste trecho da fala de González-Rey (2005, p. 19), é possível resumir a discussão sobre o conceito subjetividade,

Mantemos o conceito de subjetividade para explicitar um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação. Esse conceito nos permite transcender a taxonomia de categorias pontuais e fragmentadas que historicamente tem sido usada pela psicologia para referir-se a comportamentos concretos nas diversas esferas da vida do sujeito. Historicamente, a divisão dos diferentes capôs no interior da psicologia tem sido delimitada pelo uso de categorias diferentes que, mais do que explicar sistemas qualitativamente distintos, apenas descrevem comportamentos concretos distintos e específicos de atividades humanas também diversas. A subjetividade como sistema permite-nos transcender tal fragmentação, bem como permite-nos representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de sentidos subjetivos definidos em distintas áreas da atividade humana.

Sabemos, pois que é por meio dos signos e principalmente da linguagem, no processo de internalização/apropriação, que se dá a constituição das funções superiores. Para Vigotski (1998), a consciência tem origem no espaço exterior, nas relações com as pessoas e com os objetos, ou seja, nas condições objetivas da vida social. Considera, portanto, a linguagem fundamental para a constituição da consciência.

Fundamentado nessas questões que Vigotski (1998) nos apresenta é que o estudo do pensamento e da linguagem é importante para investigar a relação do

pensamento verbal com a consciência. Uma vez que a fala interior, para ser desenvolvida, depende dos fatores externos.

Ao falar para si mesmo em sua fala interior, o sujeito reproduz inicialmente a relação significativa com os outros. Processo esse possível a partir das relações interpessoais internalizadas em nível intrapessoal. A consciência humana se constitui como uma das mais delicadas construções da sociedade.

A consciência se “[...] reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 486).

Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2000, p. 190).

2.2 O despertar da palavra na consciência: o sentido para vigotski

Dando continuidade às discussões da palavra na consciência, neste momento discutiremos um ponto central para nossa tese, introduzido por Vigotsky em seus últimos trabalhos, que é a categoria de sentido. Neste caminhar o autor vai propondo um olhar no desejo de deslocar da fala para a consciência o entendimento sobre a categoria sentido.

Inicialmente Vigotski (1998, p. 6) buscou entender o pensamento verbal através do significado das palavras, pois segundo ele, “[...] uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz, mas parte da fala humana”. Considera, portanto, o significado de cada palavra uma generalização, um conceito e que, conseqüentemente, as palavras seriam atos do pensamento.

Segundo o autor, a relação existente entre o pensamento e a linguagem é um processo vivo, e o pensamento não é somente expresso pelas palavras, mas surge através delas. Assim, uma palavra, quando desprovida de pensamento, é considerada como uma coisa morta, conseqüentemente um pensamento que não é expresso por

palavras permanece uma sombra (VIGOTSKI, 1991).

Os significados das palavras também sofrem evolução no decorrer da história da linguagem, mudanças na própria estrutura do significado e na sua natureza psicológica. Assim, o pensamento verbal parte de generalizações primitivas e sofre uma evolução até chegar ao nível dos conceitos abstratos. “[...] é no significado da palavra que o pensamento e fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e a fala” (VIGOTSKI, 1998, p. 5).

Para Bakhtin (1999), cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, uma espécie de local onde se entrecruzam e lutam os valores sociais e que se encontra em direções contraditórias. Assim, a palavra quando expressa, revela o produto da interação viva das forças sociais. Considera, portanto, que o conteúdo semiótico é o fundamento da vida interior, sem ele o psiquismo estaria reduzido a quase nada. Se a psicologia tentasse explicar a vida psíquica interior, sem seu significado, estaria explicando somente os fenômenos psíquicos pela causalidade, da mesma forma, somente através dos fenômenos físicos e fisiológicos.

A partir disso, Vigotski (1998) começa a enfatizar que na fala interior, há um predomínio do sentido sobre o significado. Para ele a fala interior atinge o seu ponto máximo quando uma única palavra está saturada de tantos sentidos, que seriam necessárias muitas palavras para poder ser explicada pela fala exterior; nesta perspectiva ele assume que a função primordial da fala é a “comunicação”, o “intercâmbio social”. Assim “[...] uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases” (VIGOTSKI, 1998, p. 186).

Para Vigotski (1998, p. 182), “[...] uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor”.

O predomínio do sentido de uma palavra sobre o significado, é uma distinção que devemos a Paulham. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é apenas uma das várias zonas de estabilidade desigual, sendo esta a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Para Vigotski (2001, p. 32) é possível distinguir três elementos básicos em

relação à palavra: a primeira seria a forma sonora externa; posteriormente, a imagem ou forma interna; e por último, o significado; “Aí se denomina forma interna o significado etimológico mais aproximado da palavra, através da qual ele adquire a possibilidade de significar o conteúdo nela inserido”.

É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros (VIGOTSKI, 1998, p. 184).

Entretanto para ele, ao se propor estudar um processo interno, é necessário exteriorizá-lo relacionando-o com outra atividade exterior, assim “[...] o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.” (VIGOTSKI, 1998, p. 186).

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para palavras passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto (VIGOTSKI, 1998, p. 186).

Porém ele faz uma consideração importante para este processo que é a relação entre intelecto e afeto: a existência de um sistema dinâmico de significados, maneira pela qual o afetivo e o intelectual se unem. Assim sendo, cada ideia apresenta uma atitude afetiva que reflete a realidade na qual se insere, permitindo seguir a trajetória que vai desde as necessidades e dos impulsos de uma pessoa até a construção de seus pensamentos, podendo também assumir um caminho inverso, que vai dos pensamentos até o comportamento e a atividade humana.

Ao analisar o pensamento verbal, constatamos que ele é gerado pela motivação, pelos nossos desejos e necessidades, interesses e emoções. Assim para cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, e “[...] uma compreensão plena e verdadeira o pensamento de outrem só é possível quanto entendemos sua base afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 1998, p. 187). Para compreender a fala de outrem não basta entender as palavras, temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, é preciso que conheçamos a sua motivação. “[...] nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse

plano.” (VIGOTSKI, 1998, p. 187).

Somente uma teoria histórica da fala interior pode lidar com esse problema imenso e complexo. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A ação existe antes da fala, a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (VIGOTSKI, 1998, p. 190).

Vigotski (1998), ao discorrer sobre a fábula de Krylov, a libélula e a formiga, pretende ilustrar a diferença entre sentido e significado. Observamos que as últimas palavras da formiga para a libélula “Vá dançar”, têm segundo esse autor significado definido e constante; porém, quando analisadas no contexto da fábula, acabam adquirindo outro sentido tanto intelectual como afetivamente mais amplo.

Para ele os significados associados ao fato da formiga são “divirta-se” ou “Morra”, e “[...] esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.” (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Compreendemos, portanto, que Vigotski (1998) nos diz que uma palavra pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que ela se encontra. Para Bakhtin (1999, p. 49), “[...] o que faz da palavra uma palavra é sua significação”, sem o seu significado a palavra fica reduzida a sua realidade física.

Se tomada de forma isolada, ela pode assumir um significado, mas dentro de um contexto pode adquirir outro e novo sentido. “Segundo Paulham, o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado.” (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Assim sendo, consideramos que na relação entre a palavra e o sentido, estes são mais independentes entre si, do que a palavra e o significado. As palavras, portanto, podem mudar de sentido, mas é possível que o sentido possa também modificar as palavras, ao passo que ela pode ser substituída por outra sem ao menos mudar o seu sentido (VIGOTSKI, 1998).

Como fizemos antes, poderíamos dizer que interpretamos a fábula sempre em dois planos, que a própria cigarra se apresenta diante de nós ora com um, ora com outro aspecto, e a perversa melancolia nesta fábula ganha possibilidade de desenvolver um sentimento oposto que lhe serve

de base. Deve-se mostrar que, na medida em que se intensifica um quadro, no mesmo instante intensifica-se o seu oposto. Toda pergunta da formiga, que lembre a atual desgraça, é interrompida justamente por uma narração de sentido oposto e entusiástica da cigarra, e a formiga se faz necessária, evidentemente, apenas para levar esta duplicidade ao apogeu e ali transformá-la em magnífica ambigüidade. [...] “Ah então tu...” (A formiga se prepara para derrotar a cigarra.) “Despreocupada passei o verão inteiro cantando” (A cigarra responde fora de propósito, mais uma vez lembra o verão). “Estiveste sempre cantando? Isso é coisa séria: Então agora dança!” [...] Aqui a ambigüidade chega ao apogeu na palavra “dança”, que se refere ao mesmo tempo a dois quadros, unifica em um mesmo som toda ambigüidade e os dois planos sobre os quais até agora desenvolveu-se a fábula: de um lado é a palavra que, pelo seu sentido direto, está ao lado de “estiveste sempre cantando” e denota claramente um plano e, de outro, pelo valor semântico é a palavra “dança” em vez de “morre” significado o desmascaramento definitivo do segundo plano, da catástrofe final. E esses dois planos do sentimento, reunidos com força genial em uma palavra, quando como resultado da fábula a palavra “dança” e “diverte-te”, constitui a verdadeira essência da fábula (VIGOTSKI, 2001, p. 150-151, grifo do autor).

Consideramos que a consciência psicológica se apresenta como um aspecto seletivo, sendo este assegurado pelos limiares de excitação, capazes de produzir sensações com o objetivo de impedir o caos, ou seja, a desestruturação da consciência. Assim sendo, o cérebro e a consciência são para Vigotski (2001) produtos e partes da natureza que refletem, mas também transformam a própria natureza. Percebemos que o sentido dado à palavra é assumido a partir dos diferentes contextos, sendo esta o resultado gerado pela consciência.

2.3 Do sentido da palavra ao sentido subjetivo na perspectiva histórico-cultural

Nesta breve exposição traçada até aqui, começamos a definição que assumimos para essa pesquisa do sentido desprendido da palavra tal qual como fez Vigotski na última fase de sua obra para a categoria de sentido subjetivo. Embasamos neste conceito a partir dos estudos de González-Rey (2007), ao levantar o perigo do uso das categorias de sentido e sentido subjetivo de uma forma indistinta, sem rigor de conhecimento sobre essa diferenciação o que pode levar a uma banalização quanto ao uso da categoria sentido.

Para o autor fica claro que a categoria sentido subjetivo diferencia-se da categoria sentido de Vigotski quando este já vinha se afastando da relação imediata sentido-palavra. Um dos pontos importantes para essa diferenciação é que enquanto a

categoria sentido subjetivo se encontra na relação do simbólico com o emocional, o foco de Vigotski está entre o intelectual e o afetivo.

Para González-Rey (2007, p. 175),

A categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vygotsky, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece a sua vida social.

Acreditamos assim, que por meio do sentido subjetivo, poderemos compreender o sujeito e seus espaços de vida e, dessa forma, a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social, conforme pontua González-Rey (2007), bem como as condições objetivas de vida que se organizam da relação emocional-simbólica.

O sentido subjetivo e as configurações subjetivas são importantes, não apenas porque nos permitem compreender a ação individual em seu caráter sistêmico, aspiração associada de uma forma ou outra ao conceito de personalidade, mas é importante porque nos permite entender a sociedade numa nova dimensão, ou seja, em seu sistema de consequências sobre o homem e sobre a organização de seus diferentes espaços de vida social (GONZÁLEZ-REY, 2007, p. 174).

A categoria de sentido subjetivo apresentada pelo autor nos faz entender que a subjetividade é inseparável dos contextos sociais e culturais o que nos permite compreender a ação humana como uma produção humana. Portanto, a subjetividade não é, como já dissemos, um processo de internalização, mas sim, o resultado de nossas práticas e relações sociais expressas em complexas produções psíquicas. Produções estas que se tornam visíveis por meio das dimensões subjetivas associadas à ação do sujeito.

Assim sendo, nos desprendemos do sentido da palavra, como proposto por Vigotski em relação ao conceito de sentido, e assumimos o conceito de sentido subjetivo, discutido por González-Rey (2007). Conceito este que se torna fundamental na compreensão da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural.

É importante ressaltar que disscorreremos mais adiante nossas análises por meio da construção interpretativa das informações proposta por González-Rey

(2007), numa relação inseparável entre subjetividade e sentido subjetivo o que nos permitirá compreender o caráter social das produções subjetivas dos processos humanos.

2.4 Fundamentos metodológicos assumidos na pesquisa: um caminho constituído de idas e vindas

É ilusório acreditar em um caminho linear. Todos são únicos e imprevisíveis, carregados de marcas próprias com graus e intensidades diferentes nas suas alegrias e tortuosidades. E o desta pesquisa não foi diferente. Ele foi constituído de idas e vindas, e cada vinda sentida pela dúvida foi também marcada pela certeza de uma nova possibilidade.

Alguns trajetos foram interrompidos, às vezes por desistência, mas também se configuravam em uma escolha, no entanto quem está proposto à caminhada, continua. A trajetória foi construída e sentida a cada passo, retrocessos se transformaram em novos percursos, às vezes, mais conflituosos, mas, com toda certeza, mais maduros pela experiência. Essa consciência só foi possível por nos disponibilizarmos a sentir e, a partir desse sentimento, construir edificações sólidas e proveitosas.

Assim esta pesquisa foi abrindo e desbravando “um caminho” que se constituiu em outros tantos, cada um com sua singularidade, mas todos com um único objetivo, o de chegar até aqui. Cabe também, neste momento, confidenciarmos alguns sentimentos particulares deste caminhar que foram constantes, o da satisfação e o da vontade.

Foi difícil a decisão, fazer opções, mas, além da busca de um caminho para a pesquisa, essa decisão determinou e nos constituiu como pesquisadora. O primeiro passo tomado foi a procura de um conceito de pesquisa; os estudos, as aulas no curso de doutorado, os professores foram primordiais, mas a escolha foi carregada de sentidos pessoais.

Emergiram assim as intenções que, desde o início, mostravam o norte para o tema formação de professores, motivação que partiu da nossa prática profissional e que nos desafiava com inúmeros questionamentos, alguns dos quais foram

companheiros e vieram desde a nossa formação inicial.⁶

As perguntas que pulsavam em nossas mentes estavam voltadas para o desejo de compreender o que havia além das questões teóricas e técnicas da formação profissional, quais eram os outros processos que constituíam essa formação. Não podíamos ficar presos no aqui e agora da prática docente, pois, em alguns momentos, parecia faltar algo que não estava sendo dito

A observação de algumas das práticas de professores já na graduação provocava estranhamentos. Com certeza algumas delas não foram aprendidas na academia, nem podiam, pois eram no mínimo equivocadas e inadequadas. De onde vinha então essa postura profissional?

Assim pela observação dessa prática profissional, sobre o que faziam, como e por que faziam, começamos a refletir sobre a mesma e sobre o momento da formação inicial. Sendo assim procuramos investigar a constituição do professor e compreender as configurações de sentidos construídos em sua história de vida nos mais diversos espaços formativos, com a finalidade de conhecer os processos ocultos às vezes não reconhecidos por ele como formativos em sua vida profissional; reconhecer formas diferenciadas de subjetivação do ser professor; bem como propor a partir das questões da subjetividade, reconhecer o singular como universal.

Optamos por uma posição teórica da constituição do ser professor por meio das relações concretas da vida social e singulares dos sujeitos entendendo-as como via fundamental na constituição do psiquismo humano resultante das transformações históricas e sociais no reconhecimento da análise dos efeitos que estas produzem na formação do professor que se encontram imersas neste processo.

Como ponto de partida, enquanto proposta de trabalho procuramos resgatar as histórias de vida dos professores e a compreensão do seu modo de agir no ensino:

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos biográfico da formação intelectual (ou “histórias de vida escolar”) - textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios - antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (CATANI et al., 1997, p. 18).

⁶ É oportuno dizer que nossa formação ocorreu concomitantemente no curso de pedagogia e psicologia, sendo que desde a graduação todos os caminhos escolhidos eram refletidos com objetivo de seguir carreira acadêmica.

Essas questões aliadas a nossa experiência profissional e as leituras sobre o tema professor, sua constituição e trajetória profissional nos ajudaram a pensar e escolher os passos metodológicos desta pesquisa.

2.4.1 Os sujeitos e os protagonistas da pesquisa

Como já exposto anteriormente, o tema da pesquisa foi definido pela formação de professores. A partir daí, começamos a discutir quais seriam os professores participantes da pesquisa. O primeiro pensamento foi: qual o grau de ensino e por quê?

Essa foi uma das decisões difíceis. Segundo o critério mais amplo de quem seria Professor, acabamos esbarrando nas licenciaturas. Nessa procura, fomos levantando alguns questionamentos entre os quais: a formação pelo critério tempo de aprendizagem influenciaria na qualidade do profissional formado? O proposto nas disciplinas responsáveis para a habilitação da licenciatura era suficiente?

Algumas leituras foram formando a ideia de abandonarmos as licenciaturas entre elas a de Gatti (2000, p. 51) quando levanta uma crítica às licenciaturas ao considerá-las “[...] cursos híbridos em que a parte de conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso”.

Ela também apresentou que alguns dos seus estudos revelam o baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciandos em relação à formação profissional recebida. Em pesquisas realizadas sobre o assunto, era salientado o fato de a formação teórico-prática oferecida pelas licenciaturas não estarem assegurando o mínimo esperado para a sua atuação enquanto professores. Em alguns relatos, a autora nos mostra que os alunos que não tiveram experiência de magistério declaravam esperar no trabalho, ou seja, na prática profissional, aprender alguma coisa. Assim, corroborava o relato da outra parte de alunos que atribuíam à experiência profissional que tiveram o sentimento de estarem preparados para lecionar.

Concomitantemente outras questões foram sendo levantadas, em algumas procurávamos respostas, outras iam sendo somente discutidas. Mas, para tal, fomos buscar em nossas experiências um sentido para essa procura.

Uma das questões que queremos discutir parte da nossa prática profissional,

mais especificamente, no ano de 2006, como docente de um curso de psicologia. Éramos responsáveis pelo módulo que conferia teoricamente o título de professores em psicologia.

Começamos a observar que para a maioria dos acadêmicos a procura por um curso de psicologia⁷ pressupunha a escolha para se tornar um profissional com habilitação para exercer a função de psicólogo, aquele que intervém na prática por meio de processos específicos da atuação profissional na área, principalmente a clínica. Até reconheciam como prática interessante a psicologia escolar, porém, quando chegava o momento específico da licenciatura, e junto a ideia de se tornarem professores, muitos literalmente “torciam o nariz”, as falas em coro diziam, “quero ser psicólogo, não professor”.

Corroborando essa visão, acontecia nesse momento um movimento de reformulação, tendo em vista as diretrizes anunciadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004, que instituía novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. O artigo 13, em relação ao que queremos discutir, apresentava:

Art. 13. A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Cabe aqui também apontar o artigo 65, da LDB — Lei n. 9.394/1996 —, que diz: “[...] A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” Isso porque na prática era claro que o que se tinha não estava sendo suficiente para formar profissionais capacitados para o exercício docente. Começava a se criar um contrasenso sobre para que disponibilizar mais tempo e investimento, até mesmo financeiro, em uma formação que não é de interesse dos próprios acadêmicos.

O resultado dessas questões provocou um movimento na grande maioria dos

⁷ Neste momento usamos esta experiência como exemplo, porém acreditamos que este movimento encontrado no curso de psicologia é característico a outros cursos de licenciaturas, como biologia, educação física, química...

curso de psicologia no Brasil a ponto de muitos terem retirado dos seus projetos pedagógicos a formação para a licenciatura. Já, como exposto, essa era uma área que não suscitava interesse nos acadêmicos; viabilizar um projeto específico para a formação de professores seria, no mínimo, incoerente.⁸

Tais constatações acabaram se confirmando no ano seguinte, mais precisamente, em junho de 2007, em um encontro intitulado “Diálogos sobre a docência em psicologia”⁹, do qual participamos, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Lá foi apresentado que, a cada dia que se passava mais curso de psicologia aderiam à ideia de encerrar com a formação de professores em seus projetos.

Esse movimento veio em oposição a uma discussão em relação até mesmo aos cursos das não licenciaturas, entre eles, medicina, advocacia, odontologia. Uma das falas significativas no encontro foi sobre a discussão de quem é o profissional que está nas Universidades, responsável pela formação de outros profissionais? Sabemos que, independente da formação a que estejam voltados, os docentes¹⁰ não fazem nenhuma intervenção direta profissionalmente de sua área específica. Eles ensinam essa intervenção. Assim sendo, em sala de aula, o médico é primeiro professor de medicina. Daí, compreendermos porque surge a necessidade de titulação acadêmica para docentes nas Universidades.

Acrescentando e confirmando em relação a essa questão, encontramos em Gatti (2000, p. 53) que há “[...] a ausência, nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um professor)”.

Outra questão, que está implícita nas nossas considerações anteriores, mas queremos neste momento enfatizar, é levantada também por Taffarel (1996, p. 98) ao discutir a licenciatura no curso de educação física, quando diz: “[...] quanto à licenciatura, esta se apresenta com o mesmo núcleo comum do Bacharelado, onde

⁸ Nosso sentimento em relação a esse movimento foi de pesar, pois consideramos um retrocesso diante de uma luta que a psicologia vinha travando há anos contra a exaltação em considerar como a rainha das áreas para o psicólogo a prática clínica.

⁹ Com apoio da Associação Brasileira Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB). Promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP) – *campus* Baixada Santista.

¹⁰ Não entraremos na discussão sobre as práticas de estágio até porque esta não foi tomada por um consenso no encontro.

não é privilegiada, em termos de disciplina e seus conteúdos, a natureza do ato pedagógico que é o ensino”.

Mais adiante Taffarel (1996, p. 98) continua:

O núcleo comum passa, portanto, a desempenhar a função de conjunto de disciplinas comuns às habilitações, mas não atende às exigências de diretrizes gerais ou grandes eixos curriculares que demarcam o núcleo essencial da formação profissional. Esse núcleo essencial deveria ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo de intervenção social do profissional de Educação física. Contraditoriamente, este núcleo comum não reconhece o trabalho pedagógico como elemento fundante da intervenção social do profissional de Educação Física.

Nessa perspectiva, ao esbarrarmos nas propostas para uma melhor capacitação de professores no ensino superior, acabamos, também, discutindo o papel da Universidade¹¹ como um dos espaços privilegiados para a formação profissional. Sabemos que os projetos de cada curso são políticos e pedagógicos.

[...] político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1997, p. 13).

Mais adiante em seu texto a autora destaca:

A dimensão pedagógica reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade [...], que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias [...] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1997, p. 13).

Pelo seu aspecto pedagógico, portanto, é imprescindível o conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem, necessário para em qualquer formação profissional, até mesmo para aqueles espaços fora da sala de aula.

Vamos tentar exemplificar essa discussão citando novamente a formação em Medicina, e aqui, para compilar nossos pensamentos, queremos expor que o médico não é mais compreendido como aquele que cura, e sim quem ensina ao outro a conquista de sua própria saúde. Nessa concepção, o termo “doutor” assume seu significado original derivado do latim “*docere*”, que significa ensinar.

¹¹ Via o projeto de ensino-pesquisa-extensão.

Ao criar condições para o sujeito que o procura, observe a si próprio. Isso lhe facilita aprender como funciona seu organismo, sobre seu sistema imunológico tendo assim maiores chances de perceber as possibilidades de cura e promoção da sua própria saúde. Chegamos à conclusão de que esta é uma relação de ensino. Cabe aos médicos a missão de ajudar o sujeito enfermo a entender sua enfermidade e apresentar a ele alternativas sobre cuja existência nem sabia.

Entre os limites e as possibilidades da problematização em questão, foi que a partir dela decidimos qual seria o lócus desta pesquisa. Optamos pelo curso de pedagogia, apesar de sabermos existirem entre os acadêmicos outras intenções para sua procura, entre elas o interesse exclusivo pelo diploma universitário, ou por considerá-lo como uma segunda opção. Porém acreditamos que é maior a probabilidade de quem procura esse curso conhecer que a identidade profissional do pedagogo, direta ou indiretamente, está relacionada à prática docente. Estaríamos aí minimizando o risco de uma formação dissociada da identidade profissional, ou seja, da consciência a que Gatti (2000) discutiu.

Conseguimos então definir quem seriam os sujeitos deste estudo: professores pedagogos do curso de pedagogia em exercício. Assim atenderíamos duplamente à temática em questão a partir dos próprios formadores de formadores.

Sendo assim, nossos olhares se voltaram para as três universidades existentes em Campo Grande, MS, duas particulares e uma federal. Havia outros centros formadores na capital, mas nossa opção foi pela formação universitária pelos critérios já expostos.

Iniciaram-se outros questionamentos: como chegar até esses professores? Qual seria a via de acesso? Quantos fariam parte da pesquisa?

Resolvemos que o primeiro passo seria entrar em contato com os coordenadores dos cursos de pedagogia das 3 universidades, explicarmos nossa pesquisa e solicitarmos o acesso a todos os professores pedagogos do curso. Com cada coordenadora, as três mulheres, houve um movimento particular, o qual foi respeitado sem nenhuma interferência. Iremos nos reportar a cada instituição pelas siglas **Uni1**, **Uni2**, **Uni3**.

Na **Uni1**, fomos recebidos sem nenhuma formalidade por já conhecer a coordenadora, que disponibilizou a lista com nome e telefone de todos os professores, marcando quem eram os pedagogos do curso.

Na **Uni2**, as tentativas de contato com a coordenadora foram inúmeras,

chegamos a estabelecer o primeiro contato via telefone após 3 semanas da primeira tentativa. A coordenadora desta universidade solicitou um e-mail com todas as explicações da pesquisa, para que, a partir daí, ela pudesse conversar com os professores, pois ela iria passar os meios de contato somente daqueles que se interessassem pela pesquisa ou a permitissem, o que já era um princípio básico na pesquisa, conforme mostra o Apêndice A, em relação ao Termo de consentimento livre e esclarecido.

Não houve resposta após esse contato, por aproximadamente 3 a 4 semanas. Ligamos novamente. Ela nos pediu desculpas, pois havia estado muito ocupada; começamos então a nos comunicar por e-mail. A espera foi longa, cerca de 2 meses, entre reuniões em que ela iria conversar com os professores e outras dificuldades apresentadas até nos conseguir os contatos. Percebemos que a espera também ocorreu devido às férias do 1º semestre, único indicador que acreditamos ter sido empecilho, nesse momento, pois analisar qualquer outro seria inferência sem dados concretos.

Após algum tempo, ela disponibilizou a lista com o nome de todos os professores, o que não havia sido sua proposta inicial. Nessa universidade, a coordenadora se colocou à disposição para participar da pesquisa.

Na **Uni3**, o contato inicial também foi por telefone. A coordenadora solicitou o e-mail explicativo e pediu que fôssemos pessoalmente falar com os professores em um dia específico, em horário de intervalo das aulas. Marcamos o dia, porém, quando ligamos para a confirmação, o encontro foi desmarcado, pois a coordenadora nos relatou que naquele momento ela tinha 3 ou 4 professores pedagogos, e que ela e apenas uma outra professora tinham se colocado à disposição em ser sujeito da investigação, justificou a não possibilidade dos demais por dificuldades pessoais e de tempo para a pesquisa.

Após esse contato com as universidades, adotamos alguns critérios que se assumiram como indispensáveis para confirmar a adesão do sujeito da pesquisa. Como primeiro, os professores não deveriam ter ou ter tido contato pessoal com a pesquisadora, porque, devido ao tipo de metodologia adotada com as histórias de vida, a proximidade pessoal poderia interferir nos resultados da pesquisa.

O segundo critério adotado foi referente à participação dos professores na pesquisa; todos deveriam se comprometer a participar de todos os passos desenvolvidos na investigação (APÊNDICE A).

Identificamos cerca de 25 a 27 professores pedagogos nas três universidades, dos quais, em torno de 8 a 10 foram descartados pela proximidade pessoal com a pesquisadora, alguns com o grau de intimidade muito forte, inclusive a própria orientadora desta pesquisa, os professores do curso de doutorado, os colegas de trabalho no qual tínhamos contato e amigos pessoais. Dessa forma, acabamos com um número próximo de 17 professores como possíveis participantes do estudo.

Sabemos que o número de sujeitos para se chegar a um estudo para caracterizar uma generalização depende das necessidades da própria pesquisa, e não exclusivamente do critério *a priori* estabelecido e definido em relação os índices populacionais. Adotamos o que “[...] entre os pesquisadores qualitativos surge o conceito de amostra propositiva, definida mais pela natureza do problema, e não pela natureza estatístico-populacional” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 169).

Começamos os contatos por telefone na expectativa de atingir o máximo de professores colaboradores para a pesquisa. Configurou-se então um campo valioso, carregado de conteúdos subjetivos evidenciados em cada contato, por resistências, dúvidas, negações e desistências.

Acabamos marcando com 6 professores que aceitaram participar do primeiro contato, número esse que acabou se confirmando como o de participantes para a pesquisa. Os encontros ocorreram em diversos horários e dias das semanas variados, de acordo com a disponibilidade de cada um, todos em suas residências. Ficou delineada a seguinte configuração da **Uni1**, 5 professores se colocaram à disposição; na **Uni2**, somente 1 professora; na **Uni3**, nenhum participante.

Não quereremos fazer nenhuma análise precipitada ou sem maiores dados concretos para isso, porém, percebemos que na **Uni1**, onde houve contato informal, foi possível uma adesão maior de participantes, e nas **Uni2** e **Uni3**, houve formalidades que talvez tenham sido um dos empecilhos para o acesso aos professores.

Com todos os professores passíveis de participação, foram realizadas inúmeras tentativas de contato, sem sucesso. Alguns telefonemas não eram atendidos, outros não conseguíamos encontrar, não era deixado nenhum recado com receio de distorções na comunicação, apenas dizíamos que retornaríamos posteriormente. Em quase todos os casos, foram feitas cerca de 4 a 5 tentativas em dias e horários diferentes. Encerramos esse momento para que pudéssemos começar com os que haviam aceitado a proposta, pois não queríamos correr o risco de mais

uma desistência.

Inicialmente é relevante dizer que todas as participantes são mulheres e que, nas listas das três universidades, havia somente dois professores homens cuja adesão à pesquisa não foi possível. Os nomes das professoras utilizados na pesquisa são fictícios e escolhidos por elas mesmas.

2.4.2 A pesquisa além de uma metodologia assumida para investigação, uma proposta para compreensão dos sentidos subjetivos

Neste momento, antes de apresentarmos as técnicas adotadas para a investigação da pesquisa, gostaríamos de expor que esta se trata de uma pesquisa qualitativa, apoiada no pensamento de González-Rey (2002a, p. 106), quando afirma que a construção da informação não se constitui na coleta de dados, mas sim no “[...] curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa.”

As razões de nossas escolhas metodológicas para a compreensão sobre os espaços formativos na constituição do professor, no reconhecimento de suas histórias de vida, foram realizadas numa dupla perspectiva.

A primeira, de construir instrumentos de pesquisa que dessem conta não da totalidade, pois sabíamos das limitações de uma pesquisa para tal, mas que pudessem efetivamente resgatar, a partir das histórias de vida, os espaços formativos do professor.

A segunda, na proposta de possibilitar que, além das informações levantadas, possamos, por meio da pesquisa autobiográfica, compreender a investigação como produtora de sentidos. Isso porque, ao propiciar que os sujeitos pesquisados reflitam sobre suas próprias trajetórias, propondo a problematização dos fatos apresentados como processos determinantes de sua constituição, estamos não apenas resgatando estes fatos, mas possibilitando ao sujeito se apropriar dos sentidos a partir da prática reflexiva. Dessa forma, ressignificar olhares e assim produzir novos sentidos no processo da pesquisa a partir de sua história de vida.

Não cabe dizer que esta foi uma terceira proposta, mas que acabou se configurando, a partir dos estudos realizados, como consequência do tipo de metodologia, decorrente da natureza do objeto e do referencial teórico adotado. Observamos que, ao convidá-los a contar suas histórias de vida, acabamos

proporcionado um exercício reflexivo, o que constitui uma prática para própria formação deste sujeito.

Tal perspectiva pode ser compartilhada nas palavras de Nóvoa (1988, p. 115-116):

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se ao momento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Portanto, para nós, a partir da e na história de vida do sujeito é que se estabelecerá a relação de nossas análises. Entendemos, pois, que as configurações de sentido, apoiados em González-Rey (2005), se constituem na trajetória singular do indivíduo, a qual iremos relacionar com a sua ação atual. As configurações produzidas nos mais diversos contextos de vida e em tempos diferentes, além explicitar o sentido subjetivo da ação atual do sujeito, acabam promovendo a criação de novas configurações que constituem o caráter de produções de sentidos subjetivos. Isso torna evidente seu aspecto multiplicador das possibilidades de relações do sujeito com a realidade.

Cabe aqui compreender que

Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta. O sentido subjetivo existe no momento processual de uma atividade e também como formas mais complexa de organização psíquica, denominadas por nós de configurações subjetivas. O conceito de sentido subjetivo, usado dessa forma, pode ser construído teoricamente somente por meio das expressões diferenciadas dos sujeitos estudados, o que pressupõe uma atividade construtivo-interpretativa permanente do investigador (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 41).

Assim sendo, entendemos que a partir do estudo do sentido subjetivo é possível reproduzir a história das pessoas e compreender o modo como organiza seus sentidos subjetivos em diferentes configurações. Desse modo, compreendemos que o processo da pesquisa vai além de investigar as configurações de sentidos dos sujeitos estudados. Converte-se, também, em um processo no qual os sentidos vividos implicarão a produção subjetiva atual do sujeito, o que confirma o caráter de uma

pesquisa-formação, isto porque entendemos que “[...] o sentido como dimensão subjetiva sempre implica em sentidos anteriores que se integrarão à produção subjetiva atual do sujeito” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 45).

Podemos dizer, conforme Barros e Silva (2002), que pretendemos apreender o vivido pelo sujeito, no social e nas suas práticas particulares, a fim de revelar a maneira como ele negocia suas condições pessoais. Pois, ao pedir que conte sua história, a partir do seu ponto de vista, é possível que possamos compreender o universo, a realidade da qual ele faz parte. Dessa forma, “[...] por esse método, procura-se ter acesso a uma realidade que perpassa o narrador e o transforma.” (BARROS; SILVA, 2002, p. 136).

Assim, ao contar as suas histórias de suas vidas, os professores, além de relatar as experiências formativas em suas trajetórias, acabaram por vivenciar também o espaço formação propiciado pela pesquisa. No caminhar das nossas próprias reflexões, compreendemos que esse é um processo de transformação que parte da própria história de vida do sujeito e que, por meio delas, acaba se constituindo, portanto, em um espaço de formação.

2.4.2.1 Os passos vivenciados

Reconhecemos que as escolhas dos procedimentos e das técnicas empregadas dependem essencialmente dos interesses subjetivos do próprio do pesquisador e de seus objetivos ao desenvolver sua pesquisa. Sendo assim, o processo de investigação foi pensado desde a sua composição, na sua sequência até a condução mais específica de cada passo tomado.

Inspirados no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), recorremos aos sinais, aos detalhes e aos indícios, que aparentemente poderiam ser negligenciados e assim remontar a realidade na sua forma complexa. “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152, grifo do autor).

Assumimo-nos pesquisadora nesta perspectiva tal qual Ginzburg (1989, p. 251-252) define um historiador:

No seu trabalho, o historiador não parte dos factos, mas dos materiais

históricos, das fontes, no sentido mais extenso deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos os factos históricos. Constrói-os na medida em que selecciona os materiais disponíveis em função de um certo critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhe a forma de acontecimentos históricos. Assim, a despeito das aparências e das convicções correntes, os factos históricos não são um ponto de partida, mas um fim, um resultado. Por conseguinte, não há nada de espantoso em que os mesmos materiais, semelhantes nisto a uma matéria-prima, a uma substância bruta, sirvam para construções diferentes.

Para nós fica claro que é daí que encontramos toda gama das manifestações subjetivas do sujeito sobre a sociedade, o que nos propiciará compreender as mais diversas determinações sociais.

Consideramos, conforme Barros e Silva (2002), portanto, que a pesquisa em história de vida não corresponde a pensar em técnicas como um busca de leis, mas sim a procurar compreender o conhecimento acerca de situações e/ou objetos, na finalidade de compreender a realidade histórica presente nas histórias de suas relações sociais. Dessa forma, compreendemos que “[...] as questões metodológicas devem seguir as pesquisas, e não lhes preceder” (BARROS; SILVA, 2002, p. 141).

É na especificidade de cada história que vamos encontrar a via a seguir, o modo de trabalhar. Se assim não for, corremos o risco de recolher a história que o pesquisador deseja e não aquela construída na dinâmica existencial própria do entrevistado (BARROS; SILVA, 2002).

Nesse sentido, os passos vivenciados na pesquisa, foram dados em decorrência do seu próprio movimento, na finalidade não somente de teorizar, mas de elucidar a realidade em questão. Cada passagem vivida revelou elementos preciosos para estabelecer atitudes estratégicas em relação ao enfrentamento dos objetivos propostos.

Diante dos sujeitos participantes, agendamos o primeiro contato. Inicialmente apresentamos a proposta da pesquisa, passo que adquire grande importância, já que, ao tratar o tema a partir das histórias de vida, faz-se necessário estabelecer uma adequada relação interpessoal.

Uma vez oficializada a adesão, realizamos o que determinamos como entrevista exploratória, cujo objetivo era mapear o campo através de informações básicas e genéricas, pertinentes e relevantes para o delineamento do perfil pessoal e profissional de cada sujeito, como também levantar as primeiras impressões a partir das opiniões e idéias a respeito do tema da formação do professor.

A entrevista exploratória ficou assim configurada: nome, local e data de

nascimento, escolarização, sua árvore genealógica¹², tipo de escola que frequentou, onde se formou cursos de pós-graduação, características atuais de seu trabalho no desempenho e função de suas tarefas, o que o sujeito podia dizer sobre a sua formação profissional, como observava a formação atual do profissional (realidade e expectativas), o que poderia dizer de forma ampla sobre o que é ser professor, deixando em aberto, por último, as dúvidas e algum complemento caso julgasse necessário à entrevista (APÊNDICE B).

Após propiciar o adequado estabelecimento de vínculo entre pesquisador e pesquisado, importante no decorrer da entrevista com o foco em histórias de vida, agendamos o segundo encontro.

Todavia antes solicitamos que os sujeitos procurassem fotos, cartas, materiais pessoais antigos, objetos que pudessem remeter ao seu passado, bem como estabelecessem uma conversa com parentes mais velhos, pais, irmãos sobre momentos da sua história pessoal, visto que já estava definido que a entrevista individual teria o foco na trajetória de vida.

Isso porque acreditamos que, por meio das histórias de vida contadas com a utilização do recurso da fotografia e de outras lembranças, poderíamos no presente nos aproximar das imagens do passado bem como dos significados atribuídos às trajetórias de vida de cada um. “A oralidade traz a espontaneidade, a fotografia traz o detalhe” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004, p. 167).

Tais procedimentos exigiram um estudo específico para condução da entrevista e preparação desse espaço, do tipo de entrevista, dos tópicos e da sequência das perguntas, até a conduta a ser tomada pelo pesquisador, o que nos fez assumir a entrevista com uma postura de diálogo para que não passasse a ideia de inquérito e assim suscitasse a sensação de avaliação.

Nas entrevistas, procuramos compreender as histórias de vida, ou saber parte delas, até porque, em se tratando de memórias, estas podem apresentar esquecimentos por diversos motivos, como censura ou até mesmo o não memorável. Sendo assim, as assumimos com a finalidade de desvelar e/ou reconstituir os processos formativos a partir das determinações históricas e socioculturais.

Assim, foi valorizado todo percurso existencial das entrevistadas¹³. É

¹² Com o objetivo de conhecer qual o lugar do sujeito ocupado na família, e seus integrantes com as suas respectivas formações escolares e profissionais.

¹³ Queremos esclarecer que usamos os termos no feminino, quando se referem aos sujeitos da

relevante apresentarmos que nossa intenção estava voltada para a mobilização dos processos subjetivos e intersubjetivos, assumidos dialeticamente nas experiências de vida. Havia um interesse claro e explícito, como nos demais passos adotados na metodologia, em provocar os sujeitos para que revelassem por meio de suas falas os sentidos atribuídos às vivências relatadas, o que consideramos uma forma de construção/reconstrução dos processos identitários ao longo da vida dos sujeitos.

Cabe lembrar que:

Nenhuma memória é pré-estabelecida pelo pesquisador e pelo seu roteiro prévio, esta é, certamente, a grande riqueza do campo da história oral, seja quando trabalhamos com histórias de vida, com depoimentos etc. há possibilidade de ouvir o que não se esperava, refletir sobre o que ainda não foi incorporado na discussão do tema (DEMARTINI, 2006, p. 284).

É importante dizermos que, quando indagamos as memórias dos sujeitos, elas acabam nos interrogando, num movimento, o que nos impõe novas questões pertinentes para o momento da pesquisa.

Dessa forma, não estabelecemos o número de encontros para a entrevista, ou o seu tempo, até porque consideramos que cada entrevistado tem o seu tempo, seu ritmo, bem como suas escolhas. Sendo assim, as questões levantadas nesse momento do estudo foram tratadas sem nenhum tipo de ansiedade, o que nos fez adotar uma postura de escuta sem pressa.

Na proposta de obtenção dos sentidos subjetivos dos sujeitos, compreendemos como González-Rey (2002a, p. 88-89) que:

A condução rígida de uma entrevista e a pouca simpatia de quem a aplica fazem o sujeito entrevistado se sentir como um estranho em relação ao pesquisador, o que leva a um formalismo na realização da entrevista, limitando a expressão das emoções e reflexões mais íntimas do sujeito e empobrecendo a informação. [...] Não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa como um instrumento fechado, em que a resposta seja utilizada como unidade objetiva de análise. [...] A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível predizer nos momentos iniciais.

A entrevista foi realizada com base em 4 tópicos de referências para estabelecer a narração (APÊNDICE B). Elaboramos questões que auxiliassem na

pesquisa, e de modo geral aos sujeitos/professores usamos o masculino.

organização do pensamento dos sujeitos pesquisados com o objetivo de extrair uma narrativa do tipo autobiográfica, de rememoração da vida individual.

Os tópicos e os objetivos de suas questões foram:

- a) Infância – investigar a vida em família, desde as lembranças mais remotas. Foi solicitado que contasse sua história de vida a partir dessas lembranças e os sentimentos que esses fatos provocavam;
- b) Relações interpessoais – contar sobre as relações sociais vividas, com amigos, escola, professores, outras, que foram mais significativos, e quais os sentidos dados a essas lembranças, finalizando com a forma como se constituem as suas relações sociais atuais;
- c) Passado / presente / futuro – levantar os fatos de sua trajetória de vida que o sujeito considerava determinantes nos caminhos assumidos em sua vida, e sua observação sobre esse percurso hoje e, a partir dessas reflexões, o que espera do caminho a percorrer;
- d) Ser professor – relatar o que foi determinante para configurar o ser professor constituído pela sua trajetória pessoal, como aprendeu o seu saber ser/fazer profissional avaliando as dimensões relacionais e técnicas. Foi solicitado que apresentasse como essas dimensões se inter-relacionavam, finalizando com o que de sua prática profissional tinha relação com sua história de vida.

Ao final da entrevista sobre a história de vida, foi solicitada a escrita do memorial autobiográfico. A escrita para nós é entendida como exposto por Lispector (1995, p. 35): “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”.

Segundo Vigotski (1991), é o exercício de registrar a memória humana que diferencia o homem do animal.

Assim, por meio da escrita de memoriais, também contamos histórias de vida e propiciamos a compreensão de nossa humanidade a partir da nossa própria história. Escrever, além de favorecer o pensamento reflexivo, denuncia nosso pensamento. Segundo Weffort (1996, p. 39):

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Nessa etapa procuramos, por meio do ato de escrever, uma forma de comunicação de pensamento, a “linguagem escrita” e não uma simples “escrita de letras”, habilidade mecânica do ato (VIGOTSKI, 1991).

A ideia de introduzir a escrita como outro meio para obtenção de novas ou confirmação das informações, foi corroborada com as colocações de González-Rey (2002a), ao nos apresentar que a definição dos instrumentos de pesquisa deveriam sempre compor formas orais e escritas; essa, a forma de ambas atuarem mutuamente entre si, como um elemento descentralizador da outra envolvendo “[...] o sujeito em uma reflexão crítica sobre sua própria experiência”. Para nós “[...] ambas as formas de expressão se desenvolvem como um continuum nos diferentes diálogos que coexistem como expressão da trama social constituída no processo de pesquisa.” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 91).

A escrita torna-se a voz que denuncia como nos vemos, como observamos os modos de existência. Acreditamos que o memorial escrito constrói um desenho específico das singularidades de cada um, expressas na própria busca de si mesmo.

Acreditamos conforme explicita Passegi et al. (2006, p. 214, grifos do autor) que

As metáforas utilizadas nesse momento final simbolizam a escrita do memorial como “uma viagem” que chega ao fim. Nesse momento, o memorial transforma a vida em obra. Já não se trata mais, ou apenas, de um “texto científico”, produzido no processo iniciático de enculturação acadêmica, mas da reinvenção de si mesmo, pela ação transformadora da ação da linguagem.

Nesta proposta foram entregues a cada participante da pesquisa 3 questões escritas, as quais foram lidas e discutidas com eles para termos a certeza da compreensão do material a ser construído.

As questões que nortearam a escrita autobiográfica foram: O que na minha história de vida foi formador para mim?; O que eu faço com que foi formador para mim?; O que me constitui como professora? (APÊNDICE B).

Dessa forma, compreendemos a escrita como viagem que acaba fazendo o memorial “[...] um lugar de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto de onde se recomeça sempre um novo caminho” (PASSEGI et al., 2006, p. 214).

É importante, dentro desse delineamento da discussão sobre a história oral e

o memorial escrito, nos reportamos às palavras de Constantino (2004, p. 64-65):

Faz muito tempo que a história oral deixou de lado a idéia de que suas fontes servem somente para reconstituir fatos históricos. Somos conscientes das armadilhas da memória, ou seja, fenômenos como condensação, repressão ou transposição. Muitos historiadores são mesmo capazes de assumir as falhas de memória como parte integrante de suas indagações... O historiador que lida com oralidade precisa ler silêncios, ficar alerta quando encontra falha de memória, supondo que tal lapso pode denunciar um fato cultural importante. Este historiador precisa ser preparado, de forma interdisciplinar, para analisar documentos escritos ou resultantes da oralidade.

O último passo vivido, da pesquisa de campo foi desenvolvido em grupo. A proposta foi realizada em dois momentos distintos com os grupos formados com 3 integrantes sem nenhuma intervenção da pesquisadora na sua composição.

Os encontros foram caracterizados pela leitura dos memoriais de formação escritos pelos sujeitos, entendemos que essa leitura se configura numa releitura de si.

[...] na releitura é possível conhecer e acompanhar o caminho da interiorização que levou àquela escrita autobiográfica. A escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade de alguém. Essa escuta, activa os instrumentos internos comuns da pessoa que escreve e dos que a ouvem ou lêem. Essa atenção particular presente ao acto de escrever sobre si, é uma âncora comum a todos e que permite a troca. A narrativa autobiográfica é um espaço de silêncio interior que leva à voz, à palavra e à escuta de si e dos outros. Um acesso a si através do outro como nós, ou de uma identidade humana (LECHNER, 2006, p. 181).

Foi-se delineando o cenário da pesquisa, constituído principalmente “[...] nas relações pesquisador-pesquisado e nas relações dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa pressupõe” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 34).

O grupo tem como objetivo falar de si para o outro e ouvir o outro, na certeza de que nossa constituição é social¹⁴, o que nos faz observar que

[...] somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias; que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; o que se

¹⁴ Segundo Vigotski (1998, p. 114), “Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”.

sente das histórias só se constrói no olhar do outro na relação com outras histórias (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 53).

Assim, conhecer pessoas faz-nos lembrar e reconhecer a nossa humanidade comum. Halbwachs (1990) reconhece que cada memória individual é um dos pontos-de-vista da memória coletiva. Considera que a memória individual está intimamente ligada à memória dos grupos de convívio a partir das referências particulares e peculiares de cada sujeito, o que, por sua vez, é assumido como a memória coletiva de cada sociedade.

Percebemos nesse raciocínio que a memória individual acaba se desenvolvendo a partir de um lastro social, sustentando e dando forma a essas lembranças. Sendo assim, os grupos sociais constroem suas próprias imagens do mundo, constituindo uma forma em acordo com o passado.

Consideramos os encontros em grupo como fundamentais para propiciar que, ao narrar suas histórias, os pesquisados participem de um movimento que, ao mesmo tempo em que lêem a si próprios, na possibilidade do encontro do estranho em si próprios, possam ao ouvir as histórias dos outros reconhecerem-se no outro.

É relevante neste momento considerar também que as lembranças podem testemunhar marcas e significados singulares. Bosi (1994, p. 408, grifo da autora) nos ajuda a clarificar tal afirmação, ao considerar que

[...] há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós. E dizemos: "Só eu senti, só eu compreendi".

Dessa forma é importante também, considerar que a memória do sujeito não resulta exclusivamente das experiências vividas e dos significados que estas tiveram para cada um. É neste movimento que reconhecemos que o exame das singularidades apresenta-se como possibilidade do exame do conjunto da história individual dado pelo sujeito, com a intenção de apontar traços convergentes, divergentes e, assim, específicos entre os sujeitos examinados. É possível, portanto, traçar a partir das singularidades o que de social as constituíram e como.

Ao discutirmos o tema da constituição de professores a partir das trajetórias pessoais dos formadores de formadores, fizemos algumas escolhas conscientes de que queríamos, por meio das histórias de vidas, compreendidas por relatos orais ou

escritos e recolhidas nas entrevistas ou nos memoriais de formação, desvelar e reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos nos mais diversos e diferentes contextos, entendendo estes como espaços formativos e constitutivos dos professores.

Cabe pontuar que todas as professoras sujeitos deste estudo participaram de todos os processos, e que, a pedido de duas delas — Amanda, que fez o memorial em tópicos, e Aline, que trouxe um material produzido na sua tese de doutorado —, abrimos uma exceção ao permitirmos que entregassem o memorial escrito alguns dias após a reunião do grupo, o que não ocorreu, apesar de várias tentativas de nossa parte em recuperar o material construído por elas.

2.4.2.2 O processo construtivo-interpretativo para análise dos sentidos subjetivos: um olhar que não se contenta em ver

Metodologicamente propomos uma interpretação que procure ir além das mensagens textuais, a fim de compor a realidade constitutiva da subjetividade humana. Compreendemos, conforme Barros e Silva (2002), que a pesquisa das histórias de vida se apresenta numa dupla dimensão. Uma que decorre da descrição dos fatos, e outra que busca sentido.

Os fatos fazem parte de uma experiência de vida singular – inscrita num universo de relações sociais, de classe, de poder – que reenvia às condições sociais de existência. O sentido, por sua vez, é o que faz sentido para seres concretos em relação dinâmica, como pode fazê-lo um lapso, um ato falho, um ato livre, um poema, o prazer de um instante; ele não está na própria história, na qual ficamos presos, nem mesmo em sua narrativa, mas na sua retomada posterior, no movimento de pensamento no qual esta é representada e que é o verdadeiro sentido da representação; não no próprio passado, mas no ato que o reitera (BARROS; SILVA, 2002. p. 137).

Entendemos a pesquisa qualitativa, apoiados em González-Rey (2002a, p. 106), quando afirma que a construção da informação não se constitui na coleta de dados, mas sim no “[...] curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa”.

Os procedimentos que utilizamos na análise e na produção de informação se organizam ao redor do estudo de caso, ao qual outorgamos lugar central na pesquisa qualitativa, pois é por meio dele que se expressa a

tensão permanente entre o individual e o social, momento essencial para a produção de conhecimentos sobre ambos os níveis de constituição da subjetividade. Uma vez que superamos o dualismo teórico entre o individual e o social, temos de superar o dualismo metodológico que contribui para a separação mecânica entre ambas as instâncias (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 157-158).

Cabe, neste momento, referenciar a forma de análise e processamento das informações por meio do procedimento da análise de conteúdo, o que acaba se constituindo em nossa escolha devido a seu caráter analítico, apresentado por González-Rey (2002a), com uma conotação construtivo-interpretativa.

Com essa proposta, pretendemos ir além de analisar o conteúdo das histórias contadas pelos sujeitos e compreendê-las como um processo que simultaneamente responde ao desafio de compreender a constituição do sujeito, sua subjetividade, “[...] em seus dois momentos constitutivos - o individual e o social; os quais, por sua vez, são constituintes e constituídos, um em relação ao outro, sem suas relações recíprocas” (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 152-153).

Nessa perspectiva, poderemos evidenciar um pouco mais no próximo capítulo, um estudo mais detalhado a partir de uma fundamentação teórica que explicita as nossas intenções em relação às análises construtivo-interpretativas das informações obtidas no processo de pesquisa ao apresentarmos as informações encontradas e suas respectivas análises.

Trata-se de uma proposta de análise que não se limita aos conteúdos manifestados pelas comunicações dadas nos momentos da entrevista individual, na escrita do memorial de formação ou na vivência do encontro grupal, mas, sim, aos conteúdos existentes na comunicação verbal e não-verbal decorrentes das determinações histórico-culturais nos processos de subjetivação de cada sujeito.

CAPÍTULO III

A APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES PELA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DAS INFORMAÇÕES E O RISCO DE TRADUZIR EM PALAVRAS OS SENTIDOS SUBJETIVOS

Quando o sujeito pesquisado se defronta com a pesquisa, encontra-se uma situação nova geradora de múltiplos estados emocionais, que vão desde a curiosidade até a ansiedade; por isso se requer primeiro estabelecer uma relação que lhe permita sentir-se bem e motivar-se com o trabalho que tem adiante (GONZÁLEZ-REY, 2002, p. 80).

O essencial é invisível para os olhos (SAINT-EXUPÉRY, 1967, p. 74).

Configurei-me como uma professora que acredita no potencial da educação como forma de crescimento pessoal e profissional (Elina).

Este é o momento que para nós se constitui a essência da pesquisa: estamos não só representando os resultados num constructo teórico, mas expressando a complexidade da realidade e concomitantemente o nosso pensamento.

A partir do problema e dos objetivos da pesquisa, fomos desenvolvendo indicadores voltados à compreensão dos contextos formativos que se interrelacionavam com nossas ideias, produzindo dessa forma sentidos às nossas reflexões, não estanques em um momento, mas representantes de todo o percurso da pesquisa. Acreditamos como González-Rey (2002a), que a pesquisa não se limita à definição de categorias, porém é nelas que aparecem os indicadores, que transcendem os limites da evidência e possibilitam a produção de novos indicadores.

Os indicadores são categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana. Não são categorias para serem utilizadas como referência, mas categorias produzidas no processo de construção do conhecimento que se constituem em instrumentos para a definição de zonas de sentidos sobre o problema estudado. Os indicadores são produzidos com finalidade explicativa, não descritiva; o que marca uma

profunda diferença com a forma como o conceito de dado é utilizado pela psicologia (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 114-115).

Assim sendo, fomos clarificando nossas intenções o que, nesse momento, acabou sendo expresso pelas informações obtidas na pesquisa para a definição dos pontos a serem analisados e que, conforme González-Rey (2002a, p. 123), reflete o “diálogo” com os dados e se constitui enquanto “referência dos processos construtivos do pesquisador”.

Esses processos construtivos, quando confrontados nos momentos empíricos da pesquisa, acabam ressignificando os processos de análise, às vezes, abandonando as próprias categorias desenvolvidas, que

[...] representam um momento na construção teórica de um fenômeno, e por meio delas entramos em novas zonas do sujeito estudado, que conduzirão a novas categorias que se integrarão às anteriores ou as negarão, mas que não se teriam podido construir sem aquelas (GONZÁLEZ-REY, 2002a, p. 121).

Assim sendo, a pesquisa não produz categorias, mas pretende produzir resultados que nelas são explicados, capaz de expressar a complexidade da realidade, reconhecendo o valor heurístico no processo de criação de novas zonas de sentido. Entendemos que as zonas de sentidos não são o retrato da realidade, e sim uma forma de inteligibilidade sobre a realidade (GONZÁLEZ-REY, 2002a).

Sabemos, portanto, que

[...] a realidade não é apenas uma sofisticada produção teórica, mas também a nossa própria condição de seres vivos, com registros que não reduzem aos conceitos produzidos no sistema de conhecimento, o qual deve ter a capacidade de estar inserido nessa realidade e, portanto, constituído nela (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 33).

Diante dessa realidade descrita encontramos-nos diante de um duplo desafio, o de passar a novas zonas de sentido do objeto de estudo, o que está além das categorias e da construção teórica desenvolvidas, e também o de traduzir em palavras os sentidos subjetivos encontrados na pesquisa.

Compartilhamos do pensamento de Fontana (2005), quando afirma que a história contada não é capaz de explicar nada, mas sim de produzir sentidos, possíveis de serem compreendidos. Dessa forma, pretendemos ampliar a

compreensão das condições reais promovendo a produção de conhecimentos com a finalidade de contextualizar as práticas pedagógicas e o currículo formal de ensino, que aprisionam o debate em questões desvinculadas do sujeito, e, assim, promover um conhecimento a partir da reflexão decorrente da própria experiência.

Para isso nos apoiamos nas “[...] configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida”, responsáveis pela “[...] organização da subjetividade como sistema, e elas são relativamente estáveis por estarem associadas a uma produção de sentidos subjetivos que antecede o momento atual da ação do sujeito” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 35).

Em nosso ponto de vista, a produção atual de sentidos subjetivos está correlacionada aos diferentes momentos da vida do sujeito nos seus mais diversos contextos de ação, resultado dessa tensão entre os sentidos desenvolvidos no passado e os que antecedem a ação atual (GONZÁLEZ-REY, 2005).

Para González-Rey (2002a, p. 35),

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito.

Assim sendo, apresentamos nossas análises em categorias, entendendo-as como o resultado dos indicadores o qual nos auxiliará em relação às informações fornecidas pelos sujeitos. Estas, ao se converterem em material analisado, serão tratadas, além da simples codificação dos fatos, no desenvolvimento do olhar construtivo-interpretativo de decodificação-interpretação-ressignificação (HERNÁNDEZ, 2005) das múltiplas formas de expressões singulares compreendidas no enfoque histórico-cultural. Esse expressar envolve as unidades individuais e sociais da subjetividade do sujeito, nas configurações de sentidos desenvolvidas na história em sua vida e nos contextos culturais, fundamentos essenciais na compreensão da constituição do professor.

3.1 Pelo caminho me tornei professor: as histórias e os sentidos subjetivos do ser professor constituído nos diversos espaços formativos

Era uma vez...? Não. Estamos em devir... Quem é este sujeito que estamos procurando conhecer? É claro que o concebemos enquanto homem ativo, social, histórico e cultural, cuja integralidade só é possível conhecer a partir desses processos. Refutamos, portanto, a concepção de natureza humana, que considera o homem concebido a priori, como um produto imutável. Sendo assim, é neste espaço de transformações que o encontraremos e de onde partirão nossas análises.

O sujeito na perspectiva vigotskiana é constituído por meio da e na mediação semiótica, no confronto do Eu-Outro, compreendido no contexto histórico-cultural; um sujeito que por meio da sua ação assume o papel de criador da própria realidade, conforme nos relata Marx (1978, p. 9)

[...] o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele.

Porém a resposta não se torna completa, se não nos reconhecermos também como sujeito nesse processo, pois

[...] nada é possível sem o envolvimento do pesquisador. Recolher histórias de vida é uma relação, não uma simples tomada de informações sobre o outro; e estabelecer uma relação se faz notadamente em todo um processo em que vínculos recíprocos de confiança e afinidades irão se formar com o tempo. É uma relação de interlocução e, segundo Ferroti, isso só é possível se: 1) o pesquisador se transformar, ele mesmo, em sujeito e objeto da pesquisa, o que significa que ele deve estar apto, deve estar pronto a refletir igualmente sobre ele mesmo (BARROS; SILVA, 2002, p. 138).

Os autores contribuem para que possamos compreender que os procedimentos utilizados nesta pesquisa promovem também um autodesenvolvimento para o próprio pesquisador. Tendo em vista que a sua dimensão subjetiva está presente em todo processo de pesquisa, inclusive no momento das análises.

Porém, antes de iniciarmos nossas análises, cabe lembrar que os passos da investigação da pesquisa foram subdivididos em quatro fases de execução. Neste momento para situar melhor o leitor nos relatos das entrevistadas, adotaremos a seguinte nomenclatura após os trechos selecionados para discussão: entre parênteses; nome de quem apresentamos a fala; a fase seguida do numeral e do momento

correspondente à participação na pesquisa.

É importante também explicitar que as entrevistas orais foram registradas pelo processo de transcrição pela própria pesquisadora. Para esse registro, foram respeitadas as falas literais das entrevistadas, respeitando o máximo possível os engasgos, os enganos, as repetições, enfim tal qual foram captadas pelo recurso de áudio. Entretanto, para uma melhor compreensão do leitor, as falas apresentadas para análise foram organizadas quando necessárias em uma linguagem formal, pois há certa dificuldade em trabalhar com a fala coloquial tal qual foi registrada, principalmente devido aos vícios de linguagem.

Houve momentos em que foram suprimidas algumas palavras, pois estas não puderam ser captadas pelo instrumento de áudio. É importante dizer que, para que possamos deixar claro ao leitor os pontos analisados, realizaremos as supressões necessárias nas falas das professoras para que o trecho destacado reflita exatamente a proposta da análise que estará sendo feita.

Em nossas análises, não adotamos uma lógica nas histórias, pois compreendemos os relatos das vivências das professoras por meio dos sentidos subjetivos, os quais para algumas professoras aparecem na forma de subtexto, enquanto que para outras, dentro de uma lógica pessoal valorizada por meio do seu contexto histórico-cultural, e assim elas acabam se configurando em fatos significativos para a constituição do seu eu profissional.

Podemos exemplificar tal afirmação quando Vigotski (2001) discute sobre o sentimento da música militar, apontando como incorreto acreditar em que o sentimento provocado por ela esteja diretamente ligado à emoção bélica. Para ele é possível que os sentimentos antes de medo, possam ser confusão ou inquietação nervosa. Dessa forma, é como se estes permitissem outras formas de expressão e manifestação da emoção bélica.

Nesse raciocínio, as nossas análises consideram que houve nas trajetórias de vidas contadas pelas professoras um ponto convergente, porém, reconhecemos que o processo de subjetivação é singular para cada sujeito. Nesse sentido, destacamos nos relatos de todas as entrevistadas a presença de histórias relacionadas ao ato de cuidar, de proteção, de ajuda.

Entretanto, em termos de sentimentos, apareceram duas formas básicas e distintas: a do outro sobre elas, e delas sobre o outro. Assim, comprovamos que, a partir de diferentes contextos, encontramos sentidos subjetivos individuais, mas que,

no contexto da profissionalidade do professor, acabam se configurando sociais e voltam a esses sujeitos singularizando-os novamente, o que nos remetendo ao conceito de subjetividade social de González-Rey (1999, 2002a, 2005), compreendido por não separar a subjetividade individual da social, mas sim no entendimento de que elas ocorrem simultaneamente.

Iniciamos a apresentação dos relatos e a discussão mostrando como o sentimento de cuidar, advindo da necessidade de prover condições de qualidade de vida de um filho, faz com que o abandono temporário da formação na graduação de Helena assuma o sentido de cuidar do filho e de propiciar outros processos de aprendizagem devido à paralisia cerebral:

No último ano de faculdade meu primeiro filho nasceu com paralisia cerebral, prematuro. Então eu tive que abandonar o curso: ou eu cuidava do meu filho, ou eu terminava o curso. Eu tive que investir muito nesse primeiro ano de vida dele, fisioterapia, terapia, etc. as viagens para São Paulo... **(Helena, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Percebemos, porém, que posteriormente os processos vividos com o filho foram convertidos na sua necessidade pessoal em prosseguir seu caminho rumo a sua profissionalização, rumo à procura de ser professora. Foi nessa experiência que para Helena o aprender se estabeleceu nos mais diversos contextos de sua vida.

Uma outra história que evidenciou sentimentos da trajetória profissional de Helena foi com a trajetória das dificuldades de suas alunas, como no relato a seguir, quando Helena toma o não desanimar a partir de um sentido assumido em sua trajetória pessoal, repassado como forma de um movimento a ser aprendido e atribuído às conquistas individuais:

Eu fiz curso de Psicopedagogia logo que terminei a pedagogia e depois eu fiz um curso de especialização em educação especial, até entrar no mestrado, e conclui em 2003. Então, na verdade, eu me formei em 94; em 9 anos eu fiz duas especializações e o mestrado. É isso que falo pra minhas alunas: não desanima não. **(Helena, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Percebemos que a experiência vivida com o filho foi transportada para sua vida como uma conquista associada a suas conquistas profissionais, sendo levado para sala de aula como exemplo de superação, e não de desânimo diante das dificuldades da vida de cada um.

Na vida de Cristiane, o cuidar foi relatado em vários momentos da pesquisa, apareceu como algo imposto e inerente a sua vontade, porém, valorizado e reconhecido como eixo formador pessoal e profissionalmente. Valorização, segundo Cristiane, enfatizada ao associá-la ao perfil e às características aceitas socialmente e importantes para o homem de hoje, e que em sua vida favoreceu seu aspecto profissional:

Com dois anos e pouco, meu segundo irmão nasceu. [...] Era engraçado, sempre gostei de cuidar desse irmão. Eu achava que tinha que cuidar dele. Esse aspecto de cuidar dele gerou, fazendo uma comparação com hoje, duas coisas. Eu percebo que a minha autonomia vem de ter que cuidar dele, e de mim. Então eu devo, o que me facilita na minha profissão, essa capacidade de falar, de ter que explicar alguma coisa para as pessoas, já desde a minha infância. Favoreceu esse aspecto profissional hoje. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

Cristiane continua relatando o sentimento de cuidar dela sobre o outro como podemos evidenciar no próximo excerto:

O cuidar, o me preocupar com o outro, eu acho que vem daí. Olha essa foto: eu cuidando dele! Então, ele estava na festa, mas eu já estava cuidando dele. Segurando na mão. Então, olha... o cuidar, sempre ajudando, sempre querendo ajudar, fazendo alguma coisa para família.. Eu acho que isso tem a ver com o que eu sou hoje, minha personalidade. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

Isso também encontramos na escrita do seu memorial e nos comentários realizados na leitura em grupo:

Depois de três anos, nasce meu primeiro irmão: Minha mãe fala que, desde que o A. nasceu, eu já comecei a me virar. Ela diz que, com menos de 3 anos, eu já fazia minha mamadeira. Fico pensando: seria uma criança de 3 anos, capaz de fazer sua mamadeira, mesmo com leite frio? Fui crescendo e, talvez pela raiva que tive de meu irmão, que me roubou o pouco de colo que eu tinha, passei a protegê-lo. Lembro que brincava muito com ele, brigava também, mas sempre cuidei dele. **(Cristiane, Fase 3 – memorial escrito).**

Nesse momento, Cristiane faz uma associação dessas experiências em sua vida com o ser professora:

Hoje, sou professora do curso de pedagogia. Adoro meu trabalho. Acredito que o desejo de cuidar, o desejo em saber, em perguntar, a

curiosidade que tive desde criança me ajudaram a me constituir como pessoa e como profissional. **(Cristiane, Fase 3 – memorial escrito).**

Para Cristiane o sentimento experimentado por ela foi importante para determinar sua postura diante da vida e do trabalho. Percebemos que os fatos assumidos pela lembrança como significativos toma uma lógica pessoal e valorizante para o sujeito, o que acaba apagando ou minimizando as marcas de supostos conflitos. Assim o imposto sobre sua própria escolha dá rumo a uma outra história que faz parte não só da sua trajetória de vida, mas da sua constituição.

Segundo Bosi (2004, p. 39), “A memória é um cabedal infinito [...]”, apenas registramos um pequeno fragmento, mas que faz com que o sujeito vire “[...] uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 45-46).

Melissa, assim como Cristiane, também incorporou na sua história de vida a proteção ao irmão:

Eu sempre protegi esse meu irmão caçula, que eu tenho uma diferença de 5 para 6 anos. E como eu sempre fui muito responsável, minha mãe sempre deu muita responsabilidade para mim. Eu cresci muito cedo, amadureci muito cedo. Eu cuidei desse meu irmão muito cedo. Ele era paixão da minha vida! **(Melissa, Fase 2 – história oral).**

Em outro momento ela relaciona a sua importância na vida do irmão pela falta da mãe, assumindo novamente a responsabilidade em relação aos estudos do irmão:

Minha mãe morreu em acidente de carro, ele tinha 15 anos. Ele já não estudava quando ela era viva. Depois que ela morreu, foi muito difícil fazer ele estudar. Ele veio morar comigo, eu tentei forçar a barra, paguei os estudos dele, paguei supletivo, mas ele não deu continuidade nos estudos. Ele não gostava de estudar. **(Melissa, Fase 2 – história oral).**

Quando solicitada a dizer o que é o professor para ela, fica evidente, como podemos observar na sua fala a seguir, a conexão do sentimento da proteção fraterna exposto com a sua ideia da profissão do professor.

Se eu pudesse resumir tudo em uma palavra, seria: Ajudar o outro. É o professor. Eu acho que é uma profissão lindíssima. Nós estamos

cuidando... O cuidar é isso eu sempre me preocupo muito: estar cuidando dos meus alunos. (Melissa, Fase 2 – história oral).

Novamente podemos perceber a história pessoal associada à sua constituição e ação profissional ao nos relatar ser a mesma que age independente das distinções entre os espaços familiares e de trabalho. Tal constatação nos remete a ideia de Nóvoa (1992, p. 17, grifo do autor) quando pontua “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

Isso significa dizer que, no ofício do professor, esses caminhos se cruzam, ou seja, a maneira de ser com a maneira de ensinar, ou na maneira de ensinar o jeito de ser. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17). E essa ideia mais uma vez é expressa por Melissa, como é possível constatar em sua fala:

Cuido dos meus filhos, cuido da minha casa, cuido da minha vida, cuido de mim, cuido dos meus alunos. Então o cuidado faz parte de ambas as partes do planejamento. Eu planejo as minhas aulas, eu planejo a minha vida financeira, eu planejo minha vida pessoal, eu planejo minha vida educacional, eu estou sempre planejando. (Melissa, Fase 2 – história oral).

Cada vez mais, fica claro para nós que a lógica do relato perpassa pela lógica da própria historicidade do sujeito, faz com que compreendamos que por meio do sentido subjetivo é possível “[...] conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários da sua vida atual [...]” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 45).

Podemos aprofundar essa idéia ao observar, nas histórias de Melissa e Aline, a presença constante da mãe, um olhar que denuncia uma proteção e assume um sentido que determina qual caminho a seguir e o que valorizar como único e inquestionável.

Esse fato está explícito em três momentos da fala de Aline:

Eu me lembro, dizendo minha mãe: você vai fazer o magistério. A minha turma toda foi fazer colegial; eu fiquei muito triste! Mas, como eu sempre fui boa filha, fiquei bem quietinha, aceitei e falei: bom, então tá.

Sempre fui líder de turma. Se era pra fazer uma festa, eu que fazia: sempre fui bem atirada pra essas coisas. Na verdade eu deixava tudo para minha mãe, mas eu que organizava tudo. Porque minha mãe fazia as vontades. Então, eu acho que tem essa presença muito forte da mãe.

Minha mãe, muito presente.. Eu lembro até isso: escolha de roupa! Mamãe costurava só pra mim, comprava o tecido, fazia, eu só experimentava. Achava tudo lindo, era sempre mais senhoril, mas eu achava tudo lindo. **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Os cuidados, a presença e o desejo da mãe configuraram para Aline um único caminho que, quando assumido, lhe conferiu uma percepção de si mesma como professora. Assim ela acatou o projeto da mãe e tomou para si como prática e busca de uma identidade profissional:

Então eu dizia. Olha, vou ser professora. Não vou parar aqui na pedagogia. Não quis. Desde o meu magistério, eu comecei cursos, a viajar, e fazer cursos fora, e foi assim sem parar. **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Supostamente saiu do projeto de filha para o projeto de ser professora, transferindo o papel de boa filha como se colocava para o de boa professora que continua os estudos e vai à procura de um crescimento, mas carregando consigo o hábito de obedecer adquirido quando criança. Isso faz com que compreendamos que

Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos. O sentido subjetivo existe em um fluir na subjetividade, que toma formas distintas nas configurações subjetivas. Um mesmo sentido subjetivo pode ser, de forma simultânea, parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas, em um processo que sempre escapa à consciência do sujeito (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 44).

Nesse raciocínio, fica claro que Elina foi se constituindo professora na teia de fatos de sua vida, especialmente aqueles relacionados à sua vivência familiar. Ela nos descreve uma história em família, na qual as dificuldades são superadas com afetividade:

Bom, nós éramos uma família numerosa e tínhamos uma relação muito carinhosa, nós irmãos sempre fomos muito unidos. O pai e a mãe também, nossa relação foi muito positiva. Ele foi sempre muito carinhoso, ficava com as filhas no colo, brincava com a gente. Isso são coisas que eu me recordo. Minha mãe conta que antes da gente crescer, ele também ajudava a cuidar, brincava com as crianças. **(Elina, Fase 2 – história oral).**

À medida que conta as boas lembranças, Elina faz associação a esses

momentos construídos em família com suas vivências e ações atuais. Percebemos que se apropria desses fatos e os valoriza, considerando a sua educação familiar como determinante para o estabelecimento das suas relações de trabalho, explicitando a sua atitude perante seus alunos.

Eu acho que o que eu recebi, em termos de carinho da minha família, me fez com que eu seja hoje, que tenha o mesmo carinho por eles. O cuidado. Apesar de eu não ter sido mãe, eu sou mãe de todos. Eu percebo que se alguém está precisando de alguma ajuda, não importa se eu conheço ou não: eu tento de todas as formas ajudar. Eu acho que isso eu trouxe da minha educação, da minha infância. E isso eu acho também em relação ao meu trabalho, porque quando eu trabalho com aluno, eu tenho uma responsabilidade muito grande com eles. **(Elina, Fase 2 – história oral).**

Em seu memorial ela escreve:

Todo o carinho que recebi por onde andei, no meu percurso de vida, tento passar para as pessoas ao meu redor. Entendo que o que foi formador para mim são as leituras que fiz durante a minha vida, as relações pessoais, a família, amigos, o marido, até mesmo do meu sobrinho que vive comigo. **(Elina, Fase 3 – memorial escrito).**

Elina traz nesse momento relações do passado, mas também do presente, ao trazer a lembrança das relações parentais, hoje no relacionamento com o marido e com um sobrinho que mora com ela para poder cursar faculdade.

Nesses depoimentos, ao revelar suas experiências positivas, Elina deixa claro sua emoção frente às recordações, o que para nós evidencia a influência das relações familiares frente ao seu exercício profissional e aos seus sentimentos com o trabalho pedagógico.

Tal evidência nos auxilia na compreensão do entrelaçamento entre os variados contextos do aprender, e da vivência em lugares sociais distintos com a atuação docente. Ou seja, o modo como a filha aprendeu a ser filha foi elaborado, assumido e sentido como o modo que deveria ser enquanto professora. Como filha/irmã/amiga/esposa/tia ela reconstruiu e descobriu em si a professora, o que nos permite notar como as relações cotidianas passadas e atuais em família se articulam com o processo de formação do educador.

Ao contrário de Elina, em relação ao sentimento lembrado, e que remete ainda às nossas análises em relação ao sentimento de cuidar/ajudar, é observada em Amanda, pois para ela advém de sentimentos conflituosos de suas dificuldades em

tomar decisões, ter iniciativa ao se deparar com situações inesperadas como expressa em seu relato:

Eu lembro quando não estava muito bem, um conflito em casa, eu ficava em cima da árvore, subia na árvore, conversava com a árvore e tal, bem pequena. Meus pais, quando eu era pequena, quando eu nasci, já tinham um conflito. A maior parte da minha infância foi muito tumultuada com as brigas dos meus pais. Como eu era caçula e as minhas irmãs eram bem mais velhas, elas me afastavam um pouco desses conflitos. Hoje eu acho que, a influência disso, é que tenho uma dificuldade de lidar com situações de conflito, que eu acho que é por conta dessas brigas. Então não gosto de situações de conflito, stress, de luta. Eu tenho dificuldade de disputar as coisas. Então eu acho que, apesar dessas conturbações, foi uma infância tranqüila. Eu tinha uma lógica de quando eu era pequena, que era fazer tudo certinho, e aí você demora muito tempo para sair dessa lógica. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Podemos interpretar que o trabalho como professora foi escolhido e hoje é constituído pelo modo de apreensão de seus conflitos familiares. O que podemos perceber na escolha do tema de monografia e na disciplina atual que ministra, assuntos que parecem falar de sua própria história de vida.

A minha monografia da especialização foi sobre a situação Brasil /Paraguai pós-guerra, não tem nada ver com a Educação, e aí os professores me questionaram o por quê? Hoje eu dou aula de Políticas Educacionais. **(Amanda, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Assim, para Amanda os sentimentos que envolveram sofrimentos a partir das relações parentais foram apreendidos e depois utilizados no seu modo agir diante dos conflitos vividos, o que, posteriormente acabou sendo (re)elaborado por ela, determinando também as novas situações afetivo-relacionais também com os amigos,

As minhas relações pessoais são amigos da época da faculdade, e que ainda são meus amigos até hoje. Tenho uma relação de que eu tenho de ser uma amiga solícita, é alguma coisa assim, cuidar dos meus amigos. Parece que assim eles não deixariam de me dar atenção, aí eu acho que é algum resquício da ideia de que eu tenho que fazer tudo certinho pra receber atenção. Eu acho que essa característica foi da infância pra vida adulta. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Em sua história oral, Amanda também fez alusão às relações que se estabeleceram com uma professora, no início de sua escolarização e depois na sua vida adulta com seu orientador de mestrado. Nos dois períodos, a necessidade de

aprender e fazer corretamente as tarefas, bem como a admiração pelas atitudes de seu orientador, aparecem com destaque, como é possível observar nos excertos das falas que seguem:

É eu lembro já na 3ª, 4ª série. Eu tinha que tirar boa nota, tinha que ser comportada, tinha que receber atenção porque eu era uma boa aluna. Então me esforçava, me comportava é sempre bem próxima das professoras, como se precisasse fazer aquilo: ter atenção da professora! Se eu ficasse comportada não ia acontecer nada, na verdade, aparece um pouco como uma insegurança, como se eu tivesse medo de alguma coisa acontecer, e isso tinha muito na minha infância, eu tinha um medo eminente de que algo, alguma coisa catastrófica pudesse acontecer. Então eu tinha que me comportar. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Então a partir da relação com meu orientador também foi confirmado algumas coisas, respeito ao aluno, primeiro de aceitar ele como alguém que pensa também, não como alguém como se tem a verdade e ele só tem que ouvir. Essa relação dele comigo me ajudou a construir autonomia e estudar, crescer, ele não tinha arrogância de alguém que sabe, porque se o professor tem arrogância de que ele sabe muito, na verdade não consegue estabelecer essa relação com aluno, de respeito de considerar o que o aluno já sabe, na verdade, ele me ensinou mais do que teorias sobre aprendizagem. Como professor fosse o mediador entre essa relação do aluno com o conhecimento. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

E no exercício da docência Amanda, também relata sobre as suas relações com seus alunos como podemos perceber em dois momentos distintos da entrevista:

Hoje em dia, eu entendo os alunos, a gente vive em uma cultura autoritária. Então os alunos querem da autoridade um autoritarismo às vezes. Antes eu me preocupava mais com isso. Quando eu dava aula no 2º grau, isso era mais complicado. E agora não, eu consigo não estabelecer uma relação autoritária com a maioria deles. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Então tenho uma relação boa respeito mais alunos, que a universidade. Não que desrespeite a universidade. Não é isso, mas é que tem coisas na universidade que não me agrada, universidade pública, particular, tem um monte de coisas que não te agrada. Mas eu tento fazer que isso não interfira nas minhas aulas, pelos alunos, não pela instituição. Eu não estou lá porque a professora da universidade tem um nome bom, mas porque eu acho que os alunos merecem respeito, pagam mensalidade. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Na exposição de Amanda, podemos aprofundar a discussão dos modos de subjetivação, ao percebemos como cada uma das participantes da pesquisa singulariza suas experiências e como isso atinge a sua constituição. Sabemos, como nos aponta González-Rey (2005, p. 48), que “Parte essencial da informação sobre o sentido vem das emoções que o sujeito demonstra por diferentes vias”. Muitas vezes,

esses modos são assumidos, porém não valorizados, mas aparecem na forma de subtexto o que acaba tendo um valor pessoal e significativo para as novas configurações de sentido.

Isso nos dá novamente a certeza de que não separamos a dimensão pessoal da profissional. E que podemos entender o social a partir do individual. Dessa forma González-Rey (2004, p. 48) esclarece esta questão ao dizer:

[...] os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele, instituições, pais, grupos informais etc. Os sentidos que delimitam a produção subjetiva dentro de um determinado espaço social formam parte da subjetividade social.

Há, porém, formas desse sentido subjetivo retornar às novas configurações de sentidos no momento atual, o que nos dá o caráter aqui defendido de que não Era uma vez..., o nosso processo, enquanto sujeito, é regido pelo estar em *devir*.

Consideramos que

[...] há ângulos do passado que parecem vazios, há espaços preenchidos com coisa sem muita importância. Há lugares que por serem chamados lugares são ricos em significados. São tão bonitos que voltamos a eles com frequência para enfeitá-los um pouco mais. Há aquilo que antes pareceu muito simples e que agora transformou-se no complicado por complexo. E há, ainda, aquelas coisas insignificantes do passado que foram recebendo cada vez mais importância com o passar do tempo (CONSTANTINO, 2004, p. 70).

A herança das experiências vividas são os sentidos subjetivos dados por nós, os quais, a partir de novas configurações de sentidos pelas vivências atuais, constantemente estabelecem outros; portanto a subjetividade se constitui pelo processo de subjetivação, em devir porque nunca somos: estamos aquilo que seremos.

Segundo Fontana (2005, p. 51, grifos da autora), temos “o mesmo ponto de partida: a história de vida”, porém, modos distintos de refletir sobre o processo de constituição do “ser profissional” e da “subjetividade”, o que nos remete à compreensão das “noções de sujeito a dirigir as leituras do vivido”.

Nessa perspectiva percebemos que o instrumento auto(auto)biográfico utilizado na pesquisa (auto)biográfica, como explicita Passegi et al. (2006, p. 216) nesta citação sobre os memoriais, nos revela que

Cada memorial desenha formas particulares de buscas de si mesmo, singulariza as transformações sofridas, subjetiviza a construção de temporalidades, enraizando diferentemente o presente no passado para projetar o futuro em devir.

Assim procuramos, a partir das informações dadas, analisar as histórias de vida das professoras para compreendermos os vínculos existentes entre as trajetórias pessoais e os processos de formação profissional, e discutirmos, a partir das suas experiências, a construção das escolhas do caminho assumido e das conexões com a constituição do ser professor dos sujeitos investigados.

Fomos reconhecendo, nas histórias das demais participantes do estudo, a importância da figura do professor em outros espaços de aprendizagem, fora do ambiente escolar, mesmo que em algumas falas a conexão não tenha sido explícita, talvez não consciente. Processos formativos nos mais diferentes espaços, presentes nas histórias de vida de cada um, fazem parte da formação de qualquer pessoa e, desse modo, também, da constituição do ser professor.

Nesse sentido, propomos pensar a formação de professores na observação dos modos de subjetivação do sujeito, revelando as configurações atuais da sua atuação profissional. Para isso, apresentamos quais e como as experiências do passado levaram as professoras entrevistadas a escolherem a carreira docente.

Observamos que as experiências contadas se inserem numa lógica pessoal e que, portanto, estão carregadas de um valor singular, um sentido subjetivo, na história de cada um, mas que acaba sendo apropriado em um projeto profissional.

De maneira consciente ou não, a formação do professor inicia-se anteriormente à escolha pela profissão. É uma decisão pessoal muitas vezes inerente à própria vontade, não carregada de desejos que explicitam a falta de opção, entre outros fatos, mas decisões assumidas e que acabaram configurando o projeto profissional de cada um.

Assim sendo, é necessário compreender o projeto profissional a partir de uma lógica pessoal em um percurso de desenvolvimento de uma vida em formação. Uma lógica na qual a pessoa se encontra inserida no núcleo das relações afetivas familiares e sociais por meio de um sentido de existir, o que acaba explicitando e conferindo o caráter único de um projeto de formação pessoal/profissional. Nesse sentido:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Acrescentamos a tais considerações, o pensamento de Martínez (2005b, p. 17), que, ao referir-se ao caráter contraditório e singular da subjetividade humana, esclarece:

Também a subjetividade se apresenta como algo contraditório. Compreende-se que um indivíduo possa ser simultaneamente moral e imoral, forte e fraco, profundamente agressivo e extremamente sensível, em dependência da articulação entre os sentidos subjetivos constituídos na sua história de vida e os momentos atuais relacionais de sua ação como sujeito.

Nessa perspectiva, os contextos de formação acabam, portanto, caracterizados por diversos espaços formativos histórico-culturais, compreendidos por fatos de vida, aqui sentidos como aspectos positivos ou negativos, motivadores ou facilitadores na escolha profissional. Assim sendo, vemos aspectos relacionados a influências familiares, questões políticas, culturais, econômicas, psicológicas entre outras.

Dessa forma, compreendemos que o “[...] ‘ser profissional’ se constitui historicamente” (FONTANA, 2005, p. 50, grifo da autora), pois, na localização do próprio sujeito na trama das relações sociais do seu tempo, é que os sujeitos vão se constituindo.

Mediante tais aspectos as reflexões nesse momento se voltam para a discussão sobre as épocas, lugares, pessoas, circunstâncias de vida, que marcaram os processos decisórios da escolha profissional das participantes deste estudo. Na história de Helena, a escolha pelo curso de pedagogia não foi sua primeira opção e foi marcada pelas influências familiares. Relata que sua primeira opção foi influenciada positivamente pelo irmão, porém em relação à escolha pela pedagogia foi influenciada de forma negativa pelos pais, também professores, mas atribui essa escolha a uma opção pessoal por questões políticas, devida a movimentos vividos por ela em uma determinada época histórica da política no Brasil:

Na verdade, como eu te disse, a minha primeira opção foi fazer engenharia. Aí que eu digo que houve uma influência familiar. O meu irmão mais velho foi fazer engenharia, e eu, como era segunda filha, tinha muito habilidade para matemática, para as disciplinas exatas. Sempre uma influência familiar para que eu tivesse que cursar a engenharia, e realmente cursei dois anos. Quando eu cursei dois anos de engenharia, eu percebi que não era aquilo. Eu tinha 16 anos. Eu acho que imaturidade também faz com que a pessoa não tenha uma opção segura, opte por uma situação de influência mesmo, e aí, com dezenove anos eu já estava mais amadurecida.

Eu vivi toda a minha trajetória com os meus pais professores, mas eu acredito que essa influência é negativa, porque o pai e a mãe professor nunca querem que o filho seja professor. Os meus pais principalmente, jamais queriam que os filhos pudessem passar pelas situações que os professores passam. De certa forma, é uma profissão muito desvalorizada, em qualquer lugar. Era naquela época, era naquele espaço, então meus pais não me estimularam muito. Mas essa opção foi num evento. Eu entrei no vestibular em 82. Em 1980, houve um movimento em prol da educação especial, que era a inclusão das pessoas com deficiência. Então, começou a se falar do não preconceito.

O Brasil vivenciava uma situação política bastante delicada, nós estávamos numa transição de democracia, da ditadura para democracia, eu era super influenciada por esses aspectos. Eu acompanhei todo aquele movimento grevista de luta por uma democracia. Então tudo isso aí eu acho que uma foi influência para que eu optasse por uma profissão mais ligada na área humana. Deixar um pouco as exatas e optasse mais da área humanas. E foi que eu procurei vestibulares na área que tivesse essa habilitação em educação especial, passei e cursei. **(Helena, Fase 2 – história oral).**

Ao final desse relato, Helena fala que o fato de o filho nascer com paralisia cerebral, foi determinante para dar continuidade a sua opção em ser professor, o que hoje ela vê como uma realização na sua vida profissional.

Coincidentemente ou não, coincidentemente, no quarto ano, meu filho nasceu prematuro com paralisia cerebral, então ele é uma pessoa que tem deficiência. Eu já estava cursando pedagogia com habilitação em Educação Especial, isso me ajudou muito, porque na verdade eu pude ter uma compreensão que vai além das expectativas de todo mundo. E hoje meu filho, devido essa formação que eu tive, mesmo com paralisia cerebral, cursa terceiro ano de veterinária, ele é deficiente físico cadeirante, ele nasceu naquele momento me ajudou muito e, aí não larguei mais essa opção. É o que eu faço, o que eu me sinto realizada. **(Helena, Fase 2 – história oral).**

Outras duas histórias, a de Melissa e a de Aline, foram marcadas pela influência da mãe, e aceito por elas sem qualquer questionamento. Elas relatam:

Não foi muita opção própria, foi uma exigência da minha mãe, na época em que fiz magistério. Eu fiz ensino médio, primeiro grau, me formei e minha mãe me pediu que eu fizesse magistério. Eu sempre fui uma filha

muito obediente, e fui fazer magistério a pedido da minha mãe. **(Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).**

No caso de Melissa também o fato de estar namorando e com intenção de casar, segundo a mãe só combinaria com profissão de professora. mesmo que a vontade de Melissa fosse cursar medicina. Isso novamente nos mostra que, como determinante na constituição do ser professora, estão as questões que envolvem crenças e relações emocionais a partir da cultura familiar.

Eu fui fazer o magistério. Como eu comecei a namorar muito cedo, meu marido, minha mãe falava que eu ia casar e que eu tinha que ser professora para poder casar e cuidar de marido e de filhos, e em outro período trabalhar. A minha vontade era fazer medicina. Quando foi pra escolher o vestibular, eu queria tentar medicina, mas minha mãe não deixou, ela falou: — Não, você já vai casar! Eu já estava preparando tudo pra o meu casamento. Ela falou: — Não, você já vai casar, vai ser professora. **(Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Percebemos, conforme exposto abaixo na fala de Melissa, que tal opção foi aceita sem nenhum questionamento, de tal forma que ela acredita ter sido essa a melhor atitude a ser tomada, pois se realizou como professora. Cabe uma interrogação: ela realmente se sente realizada pelo exercício que experimentou mediante a profissão de professora ou assumiu também a crença de que para ser mulher, esposa e mãe essa seria sua melhor opção? Melissa explicita essa ideia da seguinte forma:

Mas eu sempre falo, eu dou o testemunho para os meus alunos da pedagogia, eu falo que mãe é sábia. Eu acho que minha mãe escolheu a profissão certa, talvez como médica eu nunca teria sido tão feliz profissionalmente como eu sou hoje. Eu considero uma pessoa totalmente feliz com a minha profissão, eu amo o que faço, então a escolha foi da minha mãe; fiz por ela, mas eu acho que ela sabia que isso ia me tornar uma mulher feliz profissionalmente. **(Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Na história de Aline; a mãe decidiu por ela devido ao seu próprio desejo, ao contrário da mãe de Melissa que via na profissão de professora um meio de trabalho não doméstico, carregado pela crença de que por gostar de criança essa seria uma opção correta.

Olha, eu até conto isso na minha dissertação de Mestrado, eu não sei se eu

escolhi ou se escolheram pra mim. Acredito que é mais uma vontade de minha mãe em ser professora, como ela não conseguiu... Desde que eu me conheço por gente, ela dizia: — O que você vai ser? — Professora. Achava lindo! Mas minha mãe já falava isso: — Não, porque você vai ser professora, porque você vai fazer magistério, porque você vai ter um diploma! Você não vai ficar como eu, que ficou na cozinha cuidando de filho, de casa, de marido, eu sempre me coloco assim, me vejo assim. Será que eu escolhi? Não sei, tenho dúvidas se eu escolhi. Achava também porque era legal, eu gostava de criança, sempre gostei muito de criança. Então eu falei: — Vou fazer! (**Aline, Fase 1 – entrevista exploratória**).

Mediante os excertos das falas das professoras, observamos que, em relação ao desejo pessoal, tanto para Aline como para Melissa, a opção seria outra. Para Aline a opção por pedagogia tomou o lugar do desejo pela odontologia, mostrando que a cultura familiar foi determinante para sua escolha.

Aline e Melissa, mesmo tendo o desejo de seguir outras opções profissionais, aceitaram a escolha realizada pela mãe, sendo que a mãe de Aline associou a profissão ao fato de ter um diploma e, assim não ficar cuidando só de casa, de filhos e marido. Já a mãe de Melissa associou ao fato de que esse diploma daria à filha a oportunidade de cuidar de casa, dos filhos e do marido.

Isso nos revela que, por mais que em suas vidas a profissão tenha sido determinada por suas mães, os sentidos foram diferentes, porém decisivos para suas escolhas. O interessante é que esse caminho não foi abandonado por elas, ao contrário, foi sendo tomado com empenho e sentimento de satisfação profissional, em nenhum momento da entrevista, percebemos nas duas professoras arrependimento pelo caminho tomado.

Melissa chega a relatar novamente em um comentário no momento da leitura de seu memorial de formação:

E como eu disse na entrevista, eu acho que minha mãe era sábia. A gente não dá muito valor, mas acho que minha mãe escolheu a profissão certa, eu amo dar aula; eu acho que eu não seria uma boa médica, tanto quanto eu sou uma boa professora. (**Melissa, Fase 4 – socialização**).

Expõe claramente a sua satisfação na escolha realizada, opção não somente pela profissão, mas pelo estilo de vida que a mãe sonhava para ela.

O que faz eu amar a minha profissão, o que faz eu ser essa professora? Quem eu sou, é o dia-a-dia, e esse vínculo que eu tenho com cada aluno meu. Isso é que me faz, eu amo dar aula, eu adoro sair da minha casa para

dar aula. **(Melissa, Fase 2 – história oral).**

Melissa mostrou-se contrária à posição da mãe somente quanto ao fato de não considerar o estudo importante, se engajando em continuar os seus estudos assim como exposto anteriormente com Aline.

Bem, da minha casa, de nós 5 (cinco), eu fui a única que continuou os estudos, os meus pais nunca valorizaram os estudos. Eu cresci ouvindo a minha mãe dizer: — Para que estudar? Não vai levar você a nada! Não precisa estudar, tem que ter sorte na vida. **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Dedico-me totalmente à minha vida profissional e pretendo continuar meus estudos, como eu já disse, o doutorado. Quero ver se o ano que vem, eu já fiz uma disciplina, eu retorno com força total. Então o meu desempenho é 100% a minha vida profissional. **(Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Ao contrário da família de Melissa, a escolha profissional de Elina foi carregada de valor que os pais davam para o estudo, apesar de terem sido pessoas com baixa instrução escolar. Segundo ela, seu pai nunca frequentou uma escola, o que nos mostra a possibilidade de um sentido subjetivo particular para a escolha profissional de Elina:

Na minha família, a educação sempre foi uma forma de melhorar, acho que a própria situação financeira. E como o meu pai principalmente nunca tinha frequentado a escola, ele achava muito importante os filhos estudarem. Ele sempre insistiu para que os filhos estudassem. A minha mãe também, é claro, insistia, mas ele era veemente que os filhos tinham que se formar, então formar o filho para ele era uma coisa muito importante. **(Elina, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Meu pai nunca sentou num banco escolar, ele não teve oportunidade, mas ele sabia ler e sabia fazer cálculo, apesar dele nunca ter frequentado a escola sistematizada. **(Elina, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Elina mesma faz uma análise importante sobre a sua própria história ao discutir a escola e o perfil dos pais diante desta. E reflete: caso seu próprio pai tivesse tido outra relação com a escola, se isso não teria também influenciado seu caminho. Cabe nesse momento esclarecermos que, por mais que estejamos citando o ambiente escolar como exemplo ao nosso entender, esse fato estabelece as relações e crenças familiares a respeito da escola o que se configura um contexto não escolar.

Chamamos a atenção para as relações parentais e ao modo como Elina se vê diante de sua história de vida. A autocrítica que faz de sua vida familiar na infância,

traçando um paralelo com os valores dele e dos pais de seus alunos, nos permite inferir que ela ser hoje quem é profissionalmente se deve aos pais.

Então o perfil desse pai que é o que a gente continua enfrentando hoje nas escolas públicas, o perfil desse pai é diferente da época do meu pai, que não tinha ido para a escola. Para ele, a escola era importante e, muitas vezes, eu acho que isso dificulta o trabalho do professor. Na década de 90, quando eu atuava com a educação básica, a maioria daqueles pais achava que a escola não servia, que o filho dele também ia ser expulso da escola. Faz parte do papel do professor, ele compreender essas relações, compreender que esse pai, de uma certa forma, a escola não conseguiu se educar, formar, e se isso acabou excluindo-o. Ele também vai achar que é natural o filho dele ser excluído. Então, o professor tem que fazer essa análise, ele tem que pensar; eu acho que a minha história de vida me auxiliou a compreender essa relação de que, se talvez o meu pai tivesse num banco de escola e tivesse sido excluído da escola, qual o comportamento que ele teria em relação à escola? **(Elina, Fase 2 – história oral).**

Elina também associa a sua escolha profissional às oportunidades, às necessidades presentes em sua vida, assim como atribui importância à figura do marido em sua trajetória mais recente. Também, como Helena e Aline, explicita que sua primeira opção profissional não era Pedagogia, o que, segundo ela, foi fundamental nas suas decisões a exemplo de sua família.

Eu acho que a valorização do estudo na minha família foi fundamental para minha vida porque, se eu vivesse numa família que não valorizasse o estudo, talvez eu não concluísse nem o ensino fundamental. É aí passando por essa valorização, teve a questão das oportunidades, então como eu já coloquei antes, eu acho que eu fui para o caminho da Pedagogia pela falta de oportunidade de cursar um curso que na época eu achava que seria o ideal pra mim, um curso de Comunicação Social, Jornalismo. Depois dessa trajetória acadêmica até o curso de pedagogia, eu pensava em trabalhar, apenas constituir uma família e ser uma funcionária pública: era o meu objetivo nessa época, que foi o que eu fiz. Fiz um concurso e comecei a trabalhar como funcionária pública para o estado, e lecionava. Nesse caminho, eu acho importante o meu casamento, porque, como meu marido era professor universitário, eu comecei a vislumbrar uma vida. Enquanto universitária, eu auxiliava bastante ele nessa década de 90 a preparar suas aulas. E aí, foi quando eu comecei a fazer as outras graduações, as outras habilitações, que também foi importante pra essa constituição de professora universitária. **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Na fala de Elina, percebemos que o ser professora foi marcado inicialmente pelo desejo; não era a sua primeira opção profissional, mas foi aceita sem mostrar sofrimento, embora percebesse que poderia ter tomado outras opções como viáveis.

Eu pensava enquanto adolescente em fazer Jornalismo. Eu achava muito interessante a profissão, mas na minha cidade não tinha curso de jornalismo, a gente não tinha, apesar de eu ter começado a trabalhar só com 18 anos. Depois eu terminei o magistério, meu pai não tinha condições de pagar uma faculdade fora, ou que eu fizesse o ensino superior sem trabalhar. O ensino superior era privado, porque não tinha o público nessas áreas na minha região, eu tinha que trabalhar para pagar. Então, a opção seria os cursos de licenciaturas, noturno. Poderia ter ido até para outras áreas, Direito, Administração, mas entre as minhas opções, a Pedagogia, até por eu ter feito magistério, era que mais me interessou. **(Elina, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Na história de Cristiane, encontramos alguns pontos convergentes com sentidos semelhantes aos da vida de Elina: a Pedagogia também não foi sua primeira opção, e também foi marcada pelas oportunidades e dificuldades encontradas em sua vida. Hoje ela avalia que o desejo de querer ter sido advogada, na época, foi devido a sua imaturidade pessoal:

Eu penso que, quando a gente é muito nova com 17/18 anos, você não sabe muito bem o que você está escolhendo. Eu estou dizendo isso porque quando eu tinha 17/18/19 anos, eu achava que eu queria ser advogada, mas aí meu pai falava assim: — Como você vai ser advogada, você nunca vai ao meu escritório? Então já existia um paradoxo aí, uma contradição: quero ser advogada, mas não interesse, não sei nada, o que é um advogado. E nesta idade, quando eu estava terminando o magistério, eu organizava movimento na igreja para alfabetizar crianças. Então eu estava na educação, mas eu achava que eu queria ser advogada, talvez para vê se para agradar os meus pais. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

E continua seu relato contando que, ao passar para a sua segunda opção, que era pedagogia, essa escolha foi feita devido ao medo de não conseguir ter uma profissão. Ela já mostrara anteriormente uma afinidade com a educação ao desenvolver atividades relacionadas ao processo de alfabetização de crianças na igreja que frequentava, porém destaca que a carreira foi decidida por outros sentimentos que envolviam o desejo de arrumar emprego.

E aí, quando eu conclui o magistério, eu fiz o vestibular para Direito e segunda opção para Pedagogia, e eu passei para Pedagogia, aí eu nem me toquei. Assim... era uma coisa que... eu não sei se é necessidade da vida. Também porque eu pensava: é melhor eu ter uma faculdade do que não ter, porque meu medo era não ter nenhuma, medo que não arrumar emprego. Então que queria ter faculdade para trabalhar, para me manter. E aí não pensei mais, pensei algumas vezes, mas hoje, se eu fosse advogada, eu não sei se iria gostar de ser advogada não: eu acho que eu não convivo bem com as coisas da justiça, da injustiça. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

A fala de Cristiane nos remete à Teoria da Subjetividade, no sentido como nos coloca Martinez (2005b, p. 23, grifo do autor):

Esse processo não-linear de idas e vindas, de integração do contraditório, de conceitualizações e reconceitualizações, de novas interpretações e de focos diversos, sinaliza as possibilidades futuras de desenvolvimento desse **corpus** teórico em um processo contínuo de confrontação, modificação e crescimento.

Concordamos com a autora, tendo em vista as histórias contadas pelas participantes da pesquisa nos mostrarem um constante movimento de contradição entre o desejo e as necessidades/oportunidades, e a docência, a segunda opção, ser assumida hoje como a melhor escolha que de fato deveriam ter feito. Foi, portanto, no processo de enfrentamento que observamos as novas interpretações realizadas por essas professoras como a razão de se envolverem com a profissão.

Sendo assim acreditamos que a partir dessa contradição foi experimentada como uma tensão desestruturante que provocou um novo arranjo subjetivo para estas professoras. Sobre isso podemos compreender o pensamento de Pereira (2000, p. 97, grifos do autor) ao afirmar:

Quando uma formação subjetiva é abalada por uma tensão desestruturante, depois de experimentar o caos das forças interferentes, ela se organiza em uma nova formação existencial. Se pensarmos na prática da identidade, trata-se de produzir “re-arranjos”, “re-organizações”, ou seja, as diferenças são incorporadas e, de certa forma, sublimadas. [...] As diferenças emergentes são recobertas por uma camada neutralizante de seu poder de produzir movimento e o sujeito restaura sua integridade ameaçada.

Em relação à fala de Cristiane, percebemos ainda que, quando provocada a repensar seus interesses a partir da fala de um colega, enquanto ela fazia cursinho, ela despertou e percebeu que já havia dentro dela um interesse pessoal pela Pedagogia, até então desconhecido. A partir daí, ela foi desmistificando alguns pensamentos sobre a profissão de professor e se apropriou de sentidos diferentes, antes inimagináveis, que lhe conferiram um novo sentido para sua escolha profissional:

Então na minha escolha profissional, como eu já te falei, eu achava que queria ser advogada, porque meu pai era advogado. Então eu pensava que eu ia agradá-lo. Eu queria ser advogada porque eu ia ganhar bastante

dinheiro. Fui morar com umas amigas, e tinha um colega nosso que fazia Educação Física. Aí eu falei para ele uma vez: — Vou fazer cursinho para fazer direito. Aí ele falou: — Eu acho que você não serve para ser advogada não, você serve para ser professora. Eu falei: — Você está louco cara! Eu não vou ganhar nem para me manter. Porque existe este estereótipo da sociedade que professor ganha mal. Eu falo para os meus alunos, às vezes, isso é uma coisa que ficou na história e que se você comparar o professor com outras profissões, não é verdade. — Cristiane, se você trabalhar dois períodos, você faz um concurso. Não sei que você vai ganhar tanto (ele me falou). Eu falei: ô loco! Então para mim era muito dinheiro. — Você vai. — Ah! Então eu acho que vou ser professora! **(Cristiane, Fase 2 – história oral)**.

Enquanto Cristiane nos apresenta seu amigo como uma pessoa importante no estímulo para a escolha profissional, encontrou na mãe, ao contrário de Melissa e Aline, a figura inibidora para seu projeto.

Na época, fiz o magistério por falta de opção, pois meus pais não queriam que eu estudasse à noite, e ser professora é melhor do que não ter profissão, minha mãe dizia. **(Cristiane, Fase 2 – história oral)**.

Outros fatores influenciaram Cristiane para esse momento de entrada no magistério; o fator financeiro foi aliado à religião na possibilidade de trabalhar em um colégio de freiras, o que para ela foi oportuno.

E foi quando eu comecei a fazer Pedagogia. Eu penso que na vida você tem oportunidade, você tem algumas escolhas e você não tem opção de fazer outra escolha. Meu pai era advogado, mas não ganhava muito dinheiro, também 4 filhos. Para sustentar esse monte de gente. Então, como eu já tinha feito curso normal, porque morava no interior, fazia Pedagogia, eu já tinha 18 anos. Aí, então, numa necessidade de trabalhar, fui trabalhar na escola de freira. Então minha vida não tem como eu separar também o que eu sou da minha religião, então até por causa da religião que eu escolhi uma escola de freira para trabalhar. Da religião e do salário. **(Cristiane, Fase 2 – história oral)**.

Cristiane ao trazer em sua fala a influência na decisão pelo magistério devido a importância dada a atividade remunerada, faz percebermos que os valores acabam sendo externos ao ofício de professor. Assim sendo

A atividade profissional [...] abre a perspectiva de uma atividade remunerada externa à vida familiar, a exigir disponibilidade por um tempo delimitado e uma atuação específica, passível de ser pensada como uma carreira, aberta ao ainda por vir. Um projeto de vida identificado com a cultura e os valores escolares (FONTANA, 2005, p. 87).

Em relação à questão financeira, também pudemos observar como importante para a escolha de Amanda, relatado por ela como uma forma de se tornar independente financeiramente de sua família. Percebemos aí como o desejo de subsistência pessoal, advindo de fatos de histórias diferentes, com sentidos via necessidades diferentes, fez com que ambas tomassem o mesmo caminho. Dessa forma para Amanda esta questão teve a seguinte configuração:

Eu acho que não consigo dar fatos mais pontuais, mas essa relação que eu fui estabelecendo com a minha família, principalmente com relação dos meus pais, era de muito conflito um casamento muito conturbado. Eu tinha a impressão que a minha mãe não saía do casamento, porque ela tinha dependência financeira do meu pai. Isso foi influenciando no sentido de querer ter uma independência financeira. Independência, em relação inclusive a um marido, namorado, alguma coisa assim. Então na verdade, na minha adolescência eu fui colocando a minha formação profissional em primeiro plano, em primeiro lugar em relação aos namorados. Então eu até fugia de um envolvimento um pouco mais sério, e colocava a minha profissão, a minha qualificação no lugar. Eu acho que isso tem a ver com uma coisa de ser independente, é com uma fantasia que eu tive que ser independente emocionalmente da família, ou de sair um pouco daquela reprodução. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

A história de Amanda nos faz também pensar que hoje a sua constituição como professora veio carregada de uma fantasia em relação ao casamento dos próprios pais e que a profissão não poderia se aliar a relacionamentos afetivos. Para isso colocou a sua carreira em primeiro lugar a um ponto tal que deixou de viver os seus próprios envolvimento amorosos.

Apesar de também relatar, como Melissa, que o estudo não era valorizado pela família e que o fato de ela ter ido para um caminho profissional voltado para o estudo era algo de um momento familiar em que se encontrava, a escolha aliou-se ao desejo de sair da sua cidade, uma espécie de fuga de situações que considerava problemas em sua vida:

Eu acho que tem muito a ver com o momento da família. Que são momentos diferentes. Como são 6 filhos são períodos diferentes, as mais velhas tiveram de fato menos oportunidades porque tinham relação, mais com o fato de casar, e que não era importante estudar. Com as mais novas já tinham um certo incentivo de estudar, mas nem tanto assim, porque até a faculdade, tudo bem, achava importante fazer faculdade; mas depois não, meus pais nem entendiam direito o que eu estava fazendo. Quando eu fui fazer mestrado, e voltei depois para fazer Doutorado, meu pai não entendia o que eu ia fazer, porque ele achou que eu tinha acabado de estudar. Isso estava fora do universo deles. Eu sempre quis mudar da minha cidade, continuar estudando. Então tem um pouco com história

pessoal. (Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).

Assim percebemos que a escolha profissional e o caminho trilhado por todas as participantes da pesquisa foram vivenciados, mesmo que em contextos parecidos, com sentidos diferentes, ou até mesmo em espaços e situações diferentes, mas com sentidos similares. Isso nos dá a sensação de que, nas histórias de vida, muitas vezes relatam experiências, sobretudo que propiciam um sentido diferente da assumida pelo professor, mas marcam o seu caminho pessoal e profissional.

De modo geral, as falas podem aparecer como algo desconectado, com certa desordem de fatos e sentimentos, entretanto possuem uma lógica própria produzida na história de cada um. Isso nos possibilita uma visão nítida de suas buscas em direção ao projeto profissional, de cada uma das participantes da pesquisa o que nos leva a pensar que os contextos de vida correspondem à necessidade de uma percepção de si próprias para o reconhecimento dos sentidos dados no passado, na articulação com os sentidos apropriados no presente.

Porém, é importante reconhecermos que

O passado tem uma existência material, concreta, ontológica e está inscrito nas estruturas do presente, mas não é sua reedição. Ele é uma reconstrução filtrada pelas seleções que a memória faz. Há, portanto, um diálogo permanente entre essas duas instâncias: enxergamos e questionamos o passado com os olhos do presente, e o passado sempre nos coloca condições e novas questões no presente (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p. 274-275).

Adquirimos, dessa forma, saberes que nos impõem a necessidade de conhecer os movimentos particulares nas diversas possibilidades da interlocução do passado com o presente e entre vida pessoal e profissional. Questões essas importantes para a formação de professores, no que tange uma nova configuração para a profissionalidade docente (NÓVOA, 1995).

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente o *desenvolvimento pessoal*, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1995, p. 24, grifo do autor).

É evidente que as escolhas profissionais não marcam somente o momento em que elas se impõem como necessária antes da decisão de uma carreira

profissional, mas também em momentos em que esse caminho é marcado por diversas experiências formadoras e que se inserem ao longo do projeto de formação profissional. “Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

O que podemos observar em Helena, ao discutir a sua opção e considerar que aquele que a faz sem desejo, é provável que se frustre e procure nessas frustrações motivos para justificá-la, acaba fazendo uma diferenciação entre sacerdócio e talento, e assume o talento como algo necessário de o professor buscar para a execução de sua prática:

Eu vejo assim como uma opção, você tem uma opção como eu tive a minha opção: eu fazia engenharia, e optei para fazer pedagogia, desde que eu fiz essa opção, eu fiz uma coisa que eu queria fazer, Então não tem também como você sentir frustrada, porque você optou por uma coisa que não era para você fazer. São várias situações, inclusive eu já fiz na minha própria dissertação do mestrado; eu falo isso, ora a culpa é a formação do professor, ora é a culpa, é falta de recurso, ora a culpa é o salário do professor. Fica se jogando a culpa de uma instância a outra, não é minha, é sua, é minha, é sua, mas nunca se chega a essa conclusão definitiva. Eu também não sou a favor daquela história que professor é um sacerdócio, mas eu acredito e eu tento passar isso pra minhas alunas, que ser professor, você tem que ter um talento, você não está fazendo um sacerdócio, mas você tem que ter um talento, e o talento, na minha concepção, não é uma coisa que você nasce com ele; o talento é uma coisa que você pode construir muito bem, desde que você queira. Então eu acho que falta o professor buscar esse talento e encontrar esse talento para realizar as atividades que ele realiza. **(Helena, Fase 2 – história oral)**.

Percebemos aí que entramos no terreno da busca por uma realização profissional, que passa pela vivência com os outros, por nossa história, e hoje se configura na relação dos professores com seus alunos. Fica a ideia de que o que a vida “me ensinou” e em que “me tornei” para que pudesse “ser quem sou”, e o prazer de me produzir no ato do meu exercício profissional. Surge aí a necessidade de criar laços afetivos, o que acaba sendo associado ao bom desempenho profissional.

Para Cristiane, as situações que a vida lhe impôs inicialmente precisando tomar decisões, a formação aliada à necessidade de ocorrer concomitantemente ao exercício profissional e os momentos em que viveu na sua formação profissional fizeram-na uma pessoa muito prática com a vida e com seu desempenho profissional:

A minha formação, eu fazia um serviço, mas eu sempre trabalhei e estudei dentro da minha área, quando eu fazia curso normal, a gente ia

fazer um monte de estágio, eu fiz normal. A carga horária de estágio dele, eu acho que é mais ou menos igual hoje da Pedagogia, porque eu vivia fazendo estágio. Terminando o normal, alguns problemas que eu tive, da vida, eu acho me atrasei, eu acho que um ano, e aí Pedagogia já comecei a trabalhar, como o curso normal possibilitava a trabalhar, eu já trabalhava e estudava. Então minha formação foi o que eu selecionava o que eu precisava para minha prática e isso me fez uma pessoa muito prática, por exemplo, eu estudei na década de 80, em Universidade Federal, então era aquele tempo de mudança de política, eu entendo muita coisa, só que eu, não era minha área, não é o que gosto. Eu gosto da atuação do professor, eu sou professora de estágio também, quando eu chego em uma escola, eu tenho o olhar muito prático, muito rotineiro das coisas. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Podemos ver que o gostar está presente na vida profissional de todas as professoras, porém estas explicitam que o contato com o aluno, o estar em sala de aula é o que as faz prosseguir neste caminho; o gosto por interagir com os alunos por meio da prática em sala de aula. A realização profissional, portanto, passa pelo reconhecimento do seu trabalho e da percepção si como espaço onde ele se recria constantemente.

Cristiane nos conta do seu sentimento de quando se afastou da sala de aula e de como hoje é importante para ela o elo com a escola na sua prática de estágio com seus alunos da Pedagogia, um sentimento que envolve o prazer e que faz dela uma professora em constante desejo de aprender e assim se recriar:

E depois disso fui trabalhar na área da informática na educação, que me abriu muitas portas em função de conhecer bem a escola por dentro, eu falo assim. Porque quando eu comecei com informática não tinha nenhum livro. Não existia nenhum livro, sobre o que é informática na educação. Existiam algumas coisas equivalentes lá da UNICAMP que a gente lia, mas como eu conhecia bastante coisa de escola, eu fazia muito gancho, eu assessoriei escolas diferentes, além da escola que eu trabalhava também de freira. Eu assessorava outras escolas e até empresas de softwares na época, positivo informática, então eu assessorava muita coisa para eles, de Pedagogia, do curso, um monte de coisas eu fazia. Nessa época eu percebi que eu poderia estar ampliando as minhas possibilidades de trabalhos, se eu tivesse o Mestrado. Quando eu entrei no Mestrado, então aí eu peguei uma outra direção é lógico, porque você sai daquele núcleo escola criança, mas você nunca abandona aquilo. Então quando hoje a minha coordenadora fala: — Vai ter distribuição de aula. Eu falo: — Você não me tira do estágio por favor, não me tira do estágio, porque é o único elo que eu tinha ainda com a escola, porque eu penso eu lá na pedagogia, se eu perder completamente esse elo de criança de escola, eu acho que me sinto vazia. Eu não consigo é me ver professora de formadora de professores sem nenhuma relação com a escola. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

Esse, o mesmo desejo e prazer que observamos em Aline:

Esse ser professor foi sendo construído, e aí hoje eu falo, eu não vejo sendo outra coisa, como me dá prazer, sem ser piegas é um fazer o eu faço, de aprender. Às vezes eu falo: — Tô cansada, nossa! Domingo, sábado vou ter que trabalhar, mas na hora que eu começo a trabalhar, hora que vou pra aula. A hora que a gente entra na sala é diferente, você é professora na sala de aula, É muito legal, me atrai demais! **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Em Helena:

Uma coisa que eu estou te dizendo, é uma coisa que eu buscava porque senão eu ia ficar frustrada, eu me realizo nas atividades docentes, eu sou assim não vou te negar uma coisa, quando estou aqui em casa, vai chegando, eu trabalho com esse serviço que eu tenho lá na Secretaria de Educação, que é ligada ao MEC até cinco horas e trinta minutos, e aí, às sete horas, eu já inicio as minhas aulas. Então, nesse período das 5:30 às sete horas, me dá um baque, eu falo: — Ai, que cansa, ai, ai, ai! Então quando eu saio que eu tiro o carro da garagem, que eu pego o rumo pra ir para as Universidades, eu falo: — Quando essa minha vida acabar, quando eu vou acabar com essa minha vida que eu estou cansada e não sei quê? Porque eu já passei todo um processo de planejamento que eu vou levar pra aula hoje. Então tudo isso faz parte da sua profissão, não é só aquele momento que você entra na sala de aula, ser professora é um dia-a-dia, é o dia todo, é todo momento você está ali ligada no que você vai fazer, como é que vai ser a sua prova, como vai ser sua avaliação, se aquela avaliação, se aquela aluna superou aquele problema etc, etc, etc. Eu sou muito ligada nisso, até então eu saio daqui ai,ai,ai... na hora que eu piso..., por isso eu vou, senão eu desanimava . Na hora que eu piso na sala de aula parece que o tempo passa super rápido sabe. **(Helena, Fase 2 – história oral).**

Em Amanda:

Gosto de dar aula, gosto da relação com os alunos assim? Mais do que da relação com a Instituição. Eu gosto de estabelecer uma boa relação com os alunos quando que na maioria das vezes acontece. Eu consigo estabelecer uma boa relação de convivência com os alunos, eu gosto mais do trabalho. **(Amanda, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Em Melissa:

Eu gosto muito, eu gosto de trabalhar com sala de aula, eu já trabalhei na parte administrativa, mas a minha dedicação, o que eu gosto mesmo é sala de aula. **(Melissa, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Melissa reconhece esse espaço de trabalho como vital para sua vida.

Eu conto um pouco de minha história de vida na minha sala de aula, já

cheguei chorando em sala de aula. Já contei fatos da minha família, que são coisas íntimas minha, mas eu confio neles como amigos, eu estabeleço com eles uma relação amigável, de amizade, de afetividade, no qual eu confio neles e eles confiam em mim. E isso pra mim é muito mais que ser professor, do que ensinar somente. Então a cada dia que passa, com essa relação que estabeleço com meus alunos, isso me motiva, é essa é a força motriz que eu tenho da minha profissão de dar aula, de chegar numa sala de aula, estando bem ou não estando bem, mas eu conseguir dar uma boa aula, de conversar, de aprender com eles. **(Melissa, Fase 2 – história oral).**

Em Elina, a relação com o ensinar atinge outros níveis fora aquele da sala de aula, mas faz do professor, professor nos demais espaços sociais em que se encontra:

Olha, eu acho que ser professor não é só estar atuando em sala de aula, eu entendo que o professor, ele é professor sempre. Então ele está sempre ensinando, se ele trabalha dentro de um serviço administrativo, ele vai, a forma que ele orienta as pessoas que estão próximas dele, ele está sempre atuando como professor, e o professor que está em sala de aula, ele tem que, além daquele conhecimento científico, eu acho que ele, para entender de muito mais. Não adianta achar que se ele for muito bom de matemática, ele vai ensinar matemática. Ele precisa, além de ser muito bom em matemática, ele precisa ser muito mais que isso pra ele poder ensinar. Então eu acho que ser professor tem que a pessoa, tem que ter vontade, a pessoa tem que gostar, porque, se ela não gostar, não adianta, por melhor conhecimento científico que ela tem, ela não consegue transmitir nada pra ninguém. **(Elina, Fase 2 – história oral).**

Percebemos nas falas seguintes das demais entrevistadas a importância da figura do professor em outros espaços de aprendizagem, fora do ambiente escolar, mesmo que em algumas falas a conexão não tenha sido explícita ou consciente. Processos formativos nos mais diferentes espaços, presentes nas histórias de vida de cada um fazem parte da formação de qualquer pessoa, e desse modo, também, da constituição do ser professor.

Fundamentamos essa idéia apoiados em Gonzalez Rey (2005, p. 24) ao discutir a importância dos diferentes espaços em que vive o sujeito como constituintes de sua subjetividade:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si e em suas implicações subjetivas.

Saindo das reflexões acerca dos processos decisórios da escolha profissional e dando continuidade às outras histórias contadas, partimos para a discussão sobre como as professoras foram relacionando suas vivências aos diversos espaços formativos fora do âmbito escolar e o grau de importância dado a isso em suas vidas, refletindo sobre suas próprias posturas enquanto professoras, bem como de que modo enxergam o ofício de professor.

O depoimento de Aline nos apresenta um fato presenciado com uma menina muito próxima a ela e concreto para nossas colocações, e como a partir desse fato ela acabou reconhecendo a responsabilidade da formação profissional, novamente destacando a importância do professor em gostar da profissão:

O que é ser professor? A Adriana (nome fictício) tem 5 anos, e o pai dela falou quando chegou da escola: — Vamos lavar a mão. Ela foi lavar. O pai dela falou: — Não, pode deixar que o papai vai lavar pra você, papai vai te ensinar. Ela: Não, eu sei. Não, mas papai vai te ensinar. Ela falou: — Ai! Parecendo professor. Então, assim, tudo que é ensino, parece professor. Mas ser professor, eu acho que é um algo que depende, uma formação. Não acredito que seja dom. Não, essa aí tem dom para se professora! **(Aline, Fase 1 – entrevista exploratória).**

A gente acaba na vida, fazendo as relações desse ser professor, como a Adriana. Aí, está sendo professor. Porque nós também temos isso, a vida também é uma escola e a gente vai aprendendo, a gente também é professor. Acho que professor é... esse conjunto de formação, de gostar. É um profissional, como diz Paulo Freire: — Nós somos profissionais da educação. **(Aline, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Cristiane continua essa discussão sobre a responsabilidade do professor ou da sua figura para além da sala de aula, mas associa os fatos com a necessidade de acrescentar na formação do professor de hoje a importância de dar esperança.

Ser professor é não tirar esperança. Eu sempre penso isso. Com todos os problemas que a gente tem, tanto uma criancinha como um adulto. Hoje, o menininho pequenininho vê você como exemplo, você pode ser esperança dele, querer mudar, e eu não falo em mudança muito radical, social, porque a gente sabe que é todo um condicionamento, mas se você possibilita a ele beber água filtrada, se você ensina ele, ele bebe água filtrada. Acho que ser professor é isso, tentar melhorar um pouco a qualidade de vida daquele sujeito que você está ali, e não tirar esperança. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Podemos também observar na fala de Aline a importância que deu para o olhar dos outros sobre si, o que nos mostra que isso foi essencial para sua escolha profissional. A partir desse movimento, Aline também se observa e toma isso para si

como verdadeiro, e assim resolve seguir a carreira de professor com a proposta de ser uma boa professora:

Se eu for olhar o passado, a escolha de eu ser professora. Eu sempre gostei de escola, aí gostava de criança. Quando eu tive que optar pelo magistério, eu pensei: — Ah! Mas eu gosto de criança, me dou bem com os professores, acho que vai ser legal! Eu vejo que nesse passado as relações foram fundamentais para essa escolha, e também a falta de oportunidade. Falta de oportunidade de fazer um outro curso. Então, já que tem que fazer esse, vamos fazer, porque eu gosto de criança, então eu vejo que isso é bem, interessante. E ter esses meus sobrinhos muito cedo, e o contato com essas crianças também... Então assim, eu amava, amava ficar com esses meninos, eu adorava brincar de boneca, de casinha. Adorava criança. Na adolescência, eu atraía criança. Então, aí todo mundo falava: — Gente! Mas como as crianças gostam de você, você serve pra ser professora! Eu ficava, brincava com as crianças sem parar, então a gente ia pra maçonaria, eu ficava no grupo cuidando dos pequenos, porque todo mundo, os pequeninhos, gostavam. Então eu disse: — De certo eu vou ser mesmo uma boa professora. E aí, quando eu resolvi fazer o magistério, no primeiro ano, eu falei: — Bom! Já que eu resolvi, vou ser professora. Vou ser professora e vou ser uma boa professora! **(Aline, Fase 2 – história oral)**.

Em outras falas, percebemos uma ênfase dada a esse momento da escolha profissional como sendo algo quem vem da necessidade de uma maturidade pessoal para fazê-lo. Para Bosi (1994, p. 76) “[...] a idade adulta é norteada pela ação presente: e quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais”.

Segundo Huberman (1992, p. 43) as pessoas entrevistadas são colocadas de uma certa forma a fazer um balanço de suas próprias vidas, assim

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

Isso podemos observar nitidamente na fala de Helena:

Eu acho que imaturidade também faz com que a pessoa não tenha uma opção segura, opte por uma situação de influência mesmo. **(Helena, Fase 2 – história oral)**.

Cristiane acrescenta:

Eu penso que, quando a gente é muito nova com 17/18 anos, você não sabe muito bem o que você está escolhendo. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Em outro momento, Cristiane continua:

Porque eu acho que toda profissão, a pessoa tem que ter quando ela atinge uma maturidade. Quando você tem 25 anos, 23, você pensa diferente; mas depois você atinge uma maturidade, o que eu faço com isso me faz feliz. Por exemplo: às vezes, eu fico olhando um médico na Santa Casa... Será que um médico é feliz naquela condição insalubre o dia todo? Eu vejo meu pai: será que ele é feliz... Vai visitar preso, meu pai é defensor público. E aí a gente está passeando no final de semana, juntos, aí liga a mãe do preso, chorando desesperada... Eu acho que aquilo acabaria com seu domingo, por exemplo. Então eu não sirvo. Por exemplo, se eu chego, e falo: — Gente, eu vou numa formatura de aluno meu! Para mim é a coisa mais feliz do mundo, entendeu? Eu vou no baile, vou na formatura, então eu me sinto realizada. Formar é uma responsabilidade muito grande; às vezes, as pessoas não percebem essa responsabilidade que elas têm. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Nesse sentido, as suas preocupações vão além das da sala de aula; vão para as questões sociais em que vivemos. Cristiane enxerga o jovem hoje sem expectativa, diferente de alguns anos atrás, pontuando a discussão que envolve atualmente a falta de posição política frente às necessidades estudantis que foram vividas por ela e que, nesse momento, ela não observa acontecer.

Eu percebo o jovem sem expectativa, então é diferente da minha época, poucos anos atrás. Então, na época eu fazia Pedagogia porque eu acreditava que a gente podia fazer alguma mudança, e eu acho que a Universidade Pública te oferece essa gana, esse desejo... Você participa de movimentos estudantis, você vai pra frente da reitoria protestar, você vai à rua encher os policiais, fazendo passeata, todo mundo se irrita com você. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Racionalmente, ela associa suas colocações a uma condição social e política e à falta de desejo de mudança do jovem de hoje, diferentemente daquele de seu tempo de juventude.

E o jovem, toda essa condição social e política, anulam a capacidade de desejo de fazer mudança, porque ele percebe que, toda vez que um político faz coisa errada, ele se dá bem. Então, certo ou errado, formam um linear tão próximo um do outro, que o jovem não tem mais desejo de fazer uma mudança. **(Cristiane, Fase 1 – entrevista exploratória).**

Cristiane complementa essa ideia, ao escrever, em seu memorial, que o sujeito em um papel importante na luta diária a qual está além do ensinado pela escola, valoriza o esforço de cada um. Uma posição que considera a educação um meio de mudança social.

O esforço próprio. A crença que a educação pode mudar a situação social da pessoa para melhor, como aconteceu comigo, me dão forças para continuar minha luta diária. **(Cristiane, Fase 3 – memorial escrito).**

No último parágrafo de seu memorial, destaca:

Espero continuar sendo professora e vencer os obstáculos impostos por todo poder de força social e político, que insiste em acabar com a vida, com a alegria e com o prazer em aprender e em ser. Espero não apagar a luz de ninguém, porque o que temos de real são nossos sonhos, desejos e esperanças. **(Cristiane, Fase 3 – memorial escrito).**

Em todas essas falas, e já conhecendo um pouco da história e pensamento das nossas protagonistas, é possível compreender por meio de uma analogia que as palavras das participantes da pesquisa explicitam o seu próprio conteúdo vivencial. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1999, p. 95).

Ao mesmo tempo, também, acreditamos que

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 112-113).

Tais relatos fazem com que percebamos que conforme González-Rey (2004, p. 23), o sentido subjetivo assumido por cada um define “[...] o posicionamento da pessoa como sujeito.” Isso é importante, visto que o sentido subjetivo singular clarifica os rumos que cada um assume em relação ao outro, podendo ser por meio de vínculos contraditórios, porém autênticos baseados no diálogo, sem o qual determinaria um espaço monolítico sob uma posição de poder.

Nessa perspectiva, no que tange à questão da formação do professor, é

importante compreender o que “[...] hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais” (NÓVOA, 1992, p. 14).

A afirmação do autor pode ser exemplificada na escrita de Cristiane:

No 1º ano, eu já voltava da escola com um coleguinha meu, e depois da primeira vez que voltamos sozinhos, acho que minha mãe parou de me levar e me buscar, pois lembro que ia para a escola acompanhada por muitas crianças, meus amigos. Íamos conversando coisas como: — Qual é o maior animal do mundo? Será que é a baleia? Mas... ela é maior que o mundo? Como ela cabe no mundo? **(Cristiane, Fase 3 – memorial escrito).**

E depois em seu comentário no grupo:

Gente, eu lembro tanto dessa conversa, quando eu ensino Piaget, eu lembro dessa conversa. **(Cristiane, Fase 4 – socialização).**

Percebemos neste relato como as relações de amizade desde a infância, contadas por Cristiane, tiveram importância em sua vida profissional no momento em que se encontra em sala de aula com seus alunos.

Sendo assim, compreendemos que para o professor o entrar no mundo profissional da formação implica entrar no mundo pessoal da formação e dar importância à reflexão que vamos realizando no decorrer da vida e que nos vai tornando quem somos a partir das experiências que vivemos. Refletir as nossas próprias experiências nos obriga a encontrar um sentido atribuído por nós ao valor das aprendizagens que adquirimos ao longo da vida, nos mais diversos contextos sociais e formativos, e que nos permite nos refazermos constantemente.

Fundamenta-se aqui o projeto de um processo criativo no qual novas configurações de sentidos, de forma consciente ou não, determinam os nossos percursos pessoais e profissionais.

Nos sentidos subjetivos atribuídos às nossas ações, vai se criando dentro de nós o ser professor que somos. O processo de formação se encerra, portanto, num projeto que acaba por ser um encontro com os outros e com as nossas necessidades, na constante articulação de nós mesmos com as nossas buscas ao longo da vida. Isso para nós se configura nas negociações observadas pelas participantes desta pesquisa ao contarem suas histórias de vida, e nos mostra o embricamento do projeto profissional e do plano de formação pessoal.

Para tanto, novas reestruturações são impostas por meio de quadros de referência, constituídos por um mundo de trocas afetivas, sociais, intelectuais, vivenciais com sentidos muitas vezes contraditórios, mas que nos configuram. Conforme González-Rey (1999), essas reestruturações se entrecruzam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito, presentes nos mais diferentes espaços sociais de atuação, o que para nós significa assumir o percurso pessoal da formação profissional.

Assim sendo, não foi o momento da escolha profissional que as fez professoras. Embora esta tenha sido uma escolha carregada de inúmeros sentidos subjetivos para cada sujeito, na observância de si e dos outros e dos outros como um reflexo de si, é que foram se tornando as professoras que são hoje.

Nóvoa (2004, p. 15, grifo do autor) cita Oscar Wilde na compreensão do que estamos dialogando, pois, ao conduzir o olhar para a auto-reflexão, isso fará parte do ofício do formador, e assim nos faz também refletir a formação como “[...] não apenas *fazer*, mas *ser*; não apenas *ser*, mas *tornar-se*”.

Acrescentamos diante dessa questão as palavras de Fontana (2005, p. 30), que nos diz “[...] a compreensão do cotidiano como espaço de experiências e também como uma construção histórica”.

Ao apresentar as citações de Nóvoa e Fontana, queremos explicitar que acreditamos, portanto, que na trajetória de vida, nas relações do cotidiano nos mais diversos espaços de experiências, escolares ou não, é que o professor vai se tornando professor e constituindo assim sua formação enquanto pessoa e profissional.

Tais considerações são observadas em algumas falas dos nossos sujeitos ao nos remeter à compreensão de que não estamos somente vivendo em um processo histórico, estamos a partir das nossas vidas escrevendo a história, é assim que tomamos cada uma das vidas das seis professoras sujeitos desta investigação.

Nessa perspectiva ficou evidente a importância que Cristiane e Helena, também, acabaram dando, em momentos diferentes, para o processo que viveram na pesquisa:

Primeiro eu falei assim: — Ai, meu Deus, é muito trabalho que eu vou ter. Mas depois eu fiquei contente de fazer. Porque a gente só marca as coisas ruins, a coisa ruim fica marcada pra sempre. Quanta coisa boa eu vivi. Isso é uma pesquisa, uma maneira de você parar, você não vai fazer isso naturalmente. Ainda mais as fotos, porque as fotos estavam na minha mãe, se está no meu armário, na hora de arrumar o armário ou alguma

coisa, você pega e você relembra. Então eu achei legal, por alguns momentos de minha vida que eu já tinha até esquecido, coisas boas que aconteceram. Me senti feliz de fazer isso. **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

Então eu acho que seu trabalho vai ser um trabalho bastante interessante. Na exposição que fez, vão ter algumas etapas. Eu acho que nessas etapas posteriores você vai complementar, acho que vai ser um trabalho legal. Eu fico orgulhosa de poder participar com você desse trabalho. Se seu trabalho, eu acho que tem a intenção de chegar lá na ponta e modificar alguma coisa, é possível porque aí o professor pode se enxergar, e pode procurar se transformar também. **(Helena, Fase 1 – entrevista exploratória).**

É importante compreender que, na formação de professores, o que discutimos ao longo da pesquisa, o “[...] campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam” (NÓVOA, 2004, p. 11). Isso significa para nós, compreender a formação nos mais diversos espaços formativos, não priorizando os espaços formais de ensino, mas sim trazendo para essa formação as relações sociais e culturais mais abrangentes em que vive o professor, por que estes não sejam espaços reconhecidos por ele como formativos em sua prática profissional.

Para isso buscamos na fala das professoras, os espaços de formação de modo a subsidiar as nossas análises por meio do reconhecimento de que

Os fragmentos selecionados juntam-se como pedras de um quebra-cabeças, produzindo uma imagem de conjunto, que segue a lógica dos recortes estabelecidos pela leitura do pesquisador, dirigida pela explicação que pode ser retirada dos dados (FONTANA, 2005, p. 47).

A cada história contada pelas participantes desta pesquisa, fomos tecendo uma rede, que nos propiciará ler os diversos “uns” do (uni)versal.

[...] aproximamo-nos de nosso “ser profissional” em constituição, dizendo-nos e sendo ditas, significando e re-significando a nós próprias. Nesse processo, fomos apreendendo os modos como as configurações histórico-culturais, de que têm se revestido o conceito e as práticas do “ser professora”, significavam e singularizavam-se em nós, na concretude e materialidade de nossa história pessoal e nas relações de trabalho por nós vividas (FONTANA, 2005, p. 73, grifo da autora).

As marcas do percurso a partir de experiências vividas, mesmo que não associadas diretamente pelas professoras como situações formadoras em seu projeto

profissional, foram vivências reveladoras na constituição do ser professora de cada uma.

Nas falas a seguir queremos dar destaque a uma das experiências da infância e que aconteceu na vida dessas professoras antes da entrada na escola, e que, portanto não se constitui em um espaço escolar na formação delas, mas que fala sim do imaginário escolar que criamos quando criança. Aqui nos referimos àquelas brincadeiras da infância em relação à própria escola, da fantasia de ser professora.

É claro que reconhecemos que nem todo mundo que brincou de escolinha se tornou professor, mas para estas professoras esta vivência foi capaz de produzir um sentido subjetivo que, com certeza, carregaram para o estabelecimento de diversas configurações de sentido ao longo de suas vidas. Mesmo hoje, quando lembradas, fazem parte de um sentido muito próximo com o ser professora, dando abertura para novas configurações.

Ao nos contar sobre a brincadeira de escolinha, Helena lembra com satisfação dos seus cinco anos:

Eu com cinco fui para o pré primário. Àquela época, eu tinha cinco anos, mas antes de ir pra escola, eu brincava muito de escolinha, eu gostava muito de brincar de escolinha. **(Helena, Fase 2 – história oral).**

Outro relato mostra o brincar de professora como uma atividade constante nos recreios de Cristiane:

No recreio a gente sempre brincava de professor. Então, no recreio, cada dia uma era professora, eu levava meus livros, meus cadernos. Às vezes passava a manhã inteira preparando o que eu ia fazer no recreio, porque aquele dia eu era professora, cada dia uma era professora **(Cristiane, Fase 2 – história oral).**

Para Aline o brincar de professora opõe-se a brincar sozinha, o que propiciava a brincar com outras crianças:

Sempre me lembro eu brincando sozinha, como eu tinha muito brinquedo de menina, e fui brincando muito sozinha, e brincando de escolinha, sendo professora. Tenho uma foto até dando aula com uma régua imensa, e dando aula, que também é uma brincadeira que eu fazia com muita frequência, quando dava aula para os vizinhos. Quando mamãe deixava, os vizinhos vinham para casa, dava aula, essa parte da infância eu me lembro com muita clareza. **(Aline, Fase 2 – história oral).**

Amanda também nos conta da brincadeira de ser professora na infância:

Desde pequena, brincava de ser professora, com um monte de criança.
(Amanda, Fase 2 – história oral).

Nessa perspectiva, percebemos que, em cada uma das entrevistadas, as lembranças das brincadeiras de criança estão muito presentes em suas vidas. Entretanto acreditamos que, além dos sentidos subjetivos particulares assumidos por elas, nos deparamos com um sentido coletivo social, que faz remeter tais brincadeiras não somente aos modos de ser professora, mas também ao de ser mulher.

Há aqui, portanto, uma questão de gênero relacionada com a profissão, e que acabam imprimindo especificidades e fazendo da escola um local de trabalho feminino, ou seja, difundindo a condição feminina neste espaço, mesmo que não percebidos claramente pelas próprias professoras foram incorporados em suas práticas profissionais e cotidianas (FONTANA, 2005).

Tal análise também remete ao fato apresentado mediante o sentimento, anteriormente discutido, relativo às experiências em suas vidas e que suscitaram as lembranças do cuidar e da proteção vivenciadas em suas vidas e o modo como levam isso para a sua vida profissional, também numa perspectiva de gênero. Ainda está muito presente em nossa sociedade a idéia do cuidar destinado às mulheres pela função materna, apesar dos avanços das relações entre homens e mulheres e de sua própria inserção no mercado de trabalho. O ser professora está fortemente associado à figura feminina.

Percebemos que as falas das professoras acabam sendo uma forma de refletir e reinterpretar o movimento historicamente assumido pela sociedade, demonstrado pela percepção do seu desempenho e papel no mercado de trabalho. Sabemos que as mulheres ainda ocupam o lugar de mãe na sociedade, o lugar da cuidadora, nas ocupações do dia-a-dia e em atividades profissionais tradicionalmente consideradas maternas.

Essas colocações se apresentam importantes para nosso entendimento, como Fontana (2005, p. 37) nos coloca: “Por isso mesmo é que as diferenças de gênero fazem diferença no processo de construção de nossa subjetividade (os sujeitos são sexuais) e na constituição do nosso ser e fazer profissional”.

Dessa forma, percebemos que a profissão de professora parece estar

associada ao sentido de responsabilidade por meio de um movimento de provedora, um sentimento materno como podemos observar claramente na narrativa de Elina:

Eu acho que o que eu recebi, assim em termos de carinho da minha família, me fez com que eu seja hoje, tenha o mesmo carinho por eles. Então o cuidado, apesar de eu não ter sido mãe, eu sou mãe de todos. Eu acho que isso eu trouxe da minha educação, da minha infância. E isso que eu acho também em relação ao meu trabalho. **(Elina, Fase 2 – história oral).**

Continuando nesta perspectiva em relação ao gênero feminino e profissão, na escrita do memorial de Melissa, destacamos o seguinte trecho:

Quando fui escolher o curso de graduação queria fazer medicina. Sempre gostei de cuidar de pessoas e tive meu pai durante muitos anos, quase 3 anos na cama doente, e muitos médicos em casa, mas minha mãe não deixou por causa que ia casar e teria que cuidar de casa, marido e filhos. **(Melissa, Fase 3 – memorial escrito).**

Percebemos o sentido atribuído à mulher idealizada pela mãe. Melissa saía da condição de filha, para assumir a posição de futura esposa, dona-de-casa, mãe e professora. Só lhe seria permitido esse papel, carregado de crenças e valores frente ao mundo das relações diferenciadas de gênero que determinam o mundo do trabalho, delegando à mulher a função de professora.

Diante do que escreveu, Melissa faz um comentário no grupo e claramente confirma as considerações discutidas:

Não combinava profissão com casamento. Devido que minha mãe queria que eu fosse dona de casa, eu também tinha que ser professora. Era o único curso que eu poderia fazer. **(Melissa, Fase 4 – socialização).**

Outra condição advinda de valores do âmbito da esfera da vida social e econômica que também influenciaram no processo de subjetivação enquanto aceitação sobre a profissão de professor, é explícita na escrita do memorial de Elina quando diz:

Lembro-me que, por gostar de escrever e ler, achava que seria uma boa jornalista, foi essa a minha primeira opção de profissão; entretanto “filhos de pobres” precisavam se profissionalizar no Ensino Médio. As minhas irmãs já haviam feito Contabilidade e Economia doméstica; eu decidi fazer Magistério. **(Elina, Fase 3 – memorial escrito).**

Essa condição nos leva a pensar em um embate travado no modo de produção capitalista no objetivo exclusivamente de garantir o ingresso da “mulher pobre” no mercado de trabalho, redimensionando um projeto profissional pelos valores tradicionais da sociedade. Segundo Fernández-Enguita (1993, p. 241-242):

Na produção, ou mais especificamente no modo de produção capitalista, o trabalhador não se limita a entregar o seu esforço, senão que submete sua vontade, reprime sua criatividade e contém suas emoções para se adaptar às tarefas marcadas e ao ritmo estabelecido.

Propomos analisar essas questões em relação ao trabalhador, utilizando Fontana (2005, p. 86, grifo do autor) ao dizer: “‘Não existe vontade permanentemente estabelecida’, nos diz Vigotski. Há um âmbito de possibilidades, que vamos apreendendo em nossas relações sociais”.

As duas condições anteriormente apresentadas pelas professoras mostram o caminho que fizeram na profissão docente, tomado como única possibilidade de atuação profissional. Condições que re-significadas por elas, constituíram a dimensão profissional, via processo transformação da mulher pobre em professora. Um caminho apontado para o magistério.

Segundo González-Rey (2004, p. 15): “Nenhuma demanda externa é inerente ao meio, mas é determinada pela produção de sentido do sujeito em seu enfrentamento”:

É nesse enfrentamento que encontramos no relato de Helena, as lembranças nas quais ela valoriza o status de ter pais professores e que demonstram terem sido importantes para ela, lembrando, como relatado anteriormente, que mesmo seus pais sendo professores esse não era o desejo deles em relação à carreira profissional a ser seguido pela filha.

É importante explicarmos que trazemos esse fato para discussão por considerarmos a relação familiar presente no processo de formação profissional — nesse caso, antes como pais e depois como professores —, pois isso pode parecer aparentemente um espaço de discussão escolar, porém, queremos no caso pontuar as relações parentais e as conexões realizadas nos processos de suas constituições enquanto professoras.

Aí a minha mãe começou a fazer alguns testes comigo, de matemática 2 + 2, de adição, de subtração. Eu me lembro que eu respondia assim com a

coberta, cobria e contava nos dedinhos quanto que era 4+5, aí eu respondia tanto. Aí a minha mãe chamou meu pai: olha só essa menina sabe, sabe fazer tudo o quanto é conta! Eu fazia mesmo, realmente fazia. Eu lembro que eu escondia a cara com o cobertor para contar nos dedos, mas a minha mãe conta que também, como o meu pai era professor, ele recebia muitos alunos em casa, e ele tinha aquelas festas que tinha que apresentar trabalhos e tal, e os alunos, ficavam ensaiando em casa. Ele diz que teve uma festa, que era festa do folclore, que o meu pai ensaiou com o grupo de alunos o bumba meu boi; que cantava a música do bumba meu boi e eu cantava a música do bumba meu boi. E ela falava: mas como gravou essa música? Lógico escutava sempre! Então assim, de certa forma, os meus pais colocaram que eu era meio precoce, então com cinco anos de idade eu já fui pra uma primeira série de alfabetização. **(Helena, Fase 2 – história oral).**

Percebemos que em Helena, conforme nos coloca Martinez (2005b, p. 23), é possível compreender o processo criativo em momentos de sua história de vida pessoal: “[...] independência de pensamento, de reflexão própria, de curiosidade, de questionamento, de persistência, de abertura e de confrontação”. Em sua história de vida ela relata a presença dos pais também professores como modelos fundamentais em seu processo de constituição profissional.

O relato de Helena nos mostrou, assim como as próximas falas das participantes um modo de constituição pela aproximação por meio das interações com o outro e a forma como produziram sentidos e identificados no exercício profissional. Podemos compreender as participantes da pesquisa segundo Fontana (2005, p. 69):

Arrolaram significados e especificidades que, enquanto participantes da vida social, atribuídos a nossa atividade como professores. Apuraram alguns dos modos como a percebemos em seus limites e possibilidades; alguns dos modos como a vivemos: motivações, traços positivos e dificuldades genéricas que discernimos em nós mesmos. Apreenderam os resultados de nossa atividade reflexiva, mas não o movimento em que essa atividade foi-se constituindo e nos constituindo, foi-se transformando em nós e nos transformando em nossas relações com o outro.

Isso também podemos ver no modelo vivido por Melissa, marcado pela presença da tia professora, e no não incentivo dos próprios pais.

Bem, da minha casa, de nós 5 (cinco), eu fui a única que continuou os estudos. Os meus pais nunca valorizaram os estudos. Eu cresci ouvindo a minha mãe dizer: — Para que estudar? Não vai levar você a nada! Não precisa estudar, tem que ter sorte na vida! Mas eu tinha um modelo da irmã do meu pai, da família dele, que estudou muito. Eu tinha uma tia que é professora da Universidade, aposentada hoje. Ela é minha madrinha de batismo. Eu tive esse modelo, ela era muito presente na minha vida, essa

tia. E aí, eu continuei os meus estudos, já os meus irmãos não. **(Melissa, Fase 2 – história oral).**

A figura do avô para Amanda foi um dos principais modelos em sua vida. Na sua fala, é evidente sua admiração por ele e como ele foi importante para despertar o seu encantamento pelos livros e pelo mundo intelectual, porém ela associa esse fato ao poder do mundo dos livros em propiciar uma fuga da realidade diante dos conflitos.

Na verdade, eu acho que tive influência do meu avô, porque ele era autodidata, eu fiquei muito encantada com os livros, com o mundo intelectual. Uma certa admiração. Eu acho que essa idéia que o livro tem o poder de te tirar da realidade. Quando você tem algum conflito, se você lê, você está fora daquela realidade. Então você acha que você está dentro do mundo do livro. Que é, o que eu fazia quando eu era pequena, em cima das árvores. Então, como se eu estabelecesse um certo momento, a relação dos livros com uma possibilidade de fuga da realidade. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Em menção novamente ao avô, considera sua figura mais importante do que o encantamento por um professor. No entanto valoriza a figura do professor quando deseja estabelecer relações positivas com seus alunos:

Tem muito a ver com essa influência do meu avô, dessa coisa de gostar de aprender. Porque meu avô era muito encantado com os livros. Então um certo encantamento com esse mundo do conhecimento, e aí eu acho isso mais importante do que se tivesse ficado encantada só com o professor, do ponto de vista personificado. Eu tento estabelecer essas relações com meus alunos. **(Amanda, Fase 2 – história oral).**

Esses fatos nos fazem perceber que não há um tudo ou nada nas relações que envolvem racionalidade técnica e afetividade na educação, até porque, como já discutimos, “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 27), mas também porque segundo Martinez (2005a, p. 99),

A subjetividade humana é extraordinariamente complexa, complexidade que se expressa, entre outras formas, em seu caráter altamente singularizado e, nas atividades humanas complexas, como a aprendizagem escolar, essa singularidade da subjetividade se manifesta de maneiras diversas.

Foi, portanto, na reconstrução da história de vida de cada professora, que pudemos compreender as relações que estabeleceram com elas próprias, com os outros e com sua atuação. Um projeto que viabiliza para cada um e coletivamente no caso de nossa pesquisa uma formação docente que reflete as suas atitudes na sua própria formação a partir das relações que estabeleceram nas trajetórias de suas vidas, nos diversos espaços formativos que fizeram parte de sua constituição profissional.

Segundo Goodson (1992, p. 71-72, grifos do autor)

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

As seis histórias de vida são únicas, porém todas consistem numa mesma proposta em defesa de que as experiências contadas nesta pesquisa propiciam reconhecer diversos contextos de formação além dos escolares. Numa perspectiva em que o “eu pessoal” e o “eu profissional” se encerram além de um projeto de si para os outros e dos outros para si, configura-se um projeto de si para si mesma, na articulação criadora de sentidos subjetivos em constante configuração de si própria em relação a sua constituição do seu ser professor.

Após todas as nossas considerações, acreditamos ter atingido a nossa intenção de compreender a constituição do ser professor, por meio dos processos decorrentes das experiências de vida das professoras participantes deste estudo e das associações realizadas pelas próprias vivências nos processos mais amplos da formação humana.

E A HISTÓRIA CONTINUA...

Toda pesquisa só tem começo depois do fim
(AMORIM, 2001, p. 11).

*Agora entendo esta história. Ela é a
iminência que há nos sinos que quase-
quase badalam. A grandeza de cada um*
(LISPECTOR, 1995, p. 105).

*Eu acho que eu trouxe isso dos meus pais
né, e da minha infância e da minha vida lá
como filha de professores* (Helena).

Neste estudo discutimos sobre a constituição do professor no que tange aos sentidos subjetivos no reconhecimento de diversos espaços formativos além das concepções formais que ocorrem no âmbito escolar, ou seja, levando em conta todos os espaços formativos presentes na trajetória de vida de cada um. Para tanto ela foi realizada no interesse de conhecer e reconhecer nas histórias de vida singular de professores, sob o enfoque da subjetividade social, os conteúdos que abarcam o individual e o coletivo, numa reconstrução histórico-cultural a fim de reconhecer o universal no grupo social.

Ao discutirmos o tema formação de professores a partir das trajetórias pessoais dos formadores de formadores, por meio das histórias de vidas, compreendidas por relatos orais ou escritas, recolhidas nas entrevistas ou pelos memoriais de formação, individual ou grupal, procuramos desvelar e reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos nos mais diversos e diferentes contextos, entendendo estes como espaços formativos e constitutivos dos professores.

Dessa forma, a pesquisa teve por finalidade a compreensão de fatos que respondessem sobre a constituição do professor, evidenciando os sentidos dados pelos sujeitos dessa pesquisa em diversos espaços formativos e investigando como determinam sua prática docente. Ao reconhecer os processos de configurações de sentido do sujeito ao longo de sua vida, e que difere de pessoa para pessoa, foi possível analisar suas histórias individuais, a fim de compreender como se constitui o ser professor.

Sabemos que as múltiplas experiências singulares e coletivas em tempos e espaços diferenciados contribuem na constituição do que é ser professor. Partimos da ideia de que não nos tornamos professores somente na formação inicial, mas que carregamos em nós o que foi formativo das experiências vividas, fundadoras de nossa subjetividade ao longo de uma trajetória de vida que constitui valores, princípios, ou seja, o nosso modo de ser e agir no mundo.

Essa consciência nos remete à reflexão diante da intervenção profissional que reconhece a pessoa desse profissional. Apreender os diversos dispositivos da formação profissional é importante para a constituição no que se refere à formação de futuros professores.

Desta forma o estudo nos permite inferir que o ser professor está ligado aos processos de como fomos aprendendo e apreendendo os modos das configurações histórico-culturais por meio das experiências pessoais constituindo assim as práticas profissionais. Os resultados que propusemos a investigar nos propiciou a compreender aspectos da constituição por entre as histórias de vidas das professoras participantes da pesquisa. Histórias entre o eu pessoal e o eu profissional, mesmo que, segundo nossa percepção em momentos da pesquisa não foram conscientes a essas professoras como formativos na sua condição profissional.

Percebemos que para elas há um estranhamento quanto às conexões possíveis entre o eu pessoal e profissional. Isto talvez porque vivemos numa cultura onde se privilegia a visão do mundo e de si pelas manifestações diretamente compreendidas. Este trabalho contribui em novas implicações sobre olhar e reflexão profissional, em apurar novos focos de atenção sobre a formação docente. Procura a consciência das relações de trabalho diante das surpresas e indagações de quem somos? ou, de quem o que nos fez assim? Resignificamos nossas práticas a partir do momento que nos resignificamos.

Por meio de modos diferentes de se configurar estas professoras com suas histórias nos ensinaram a compreender que os sentimentos de ajuda, proteção e cuidado com o outro estão diretamente relacionados às suas práticas de sala de aula, ou ao menos guiam um postura que acreditam ser fundamental em seu ofício. Foram formas explícitas de sentimentos vividos em diversos espaços convertidos na sua necessidade pessoal de atuar como professora.

Histórias de formação em que estiveram presentes espaços familiares que nos mostraram como os variados contextos foram elaborados e assumidos frente o

ser professora; dinâmicas interpessoais com amigos, professores e alunos que nos fez entender como as relações do cotidiano nos transforma frente as múltiplas ações que produzimos; crenças e valores pessoais e sociais que nos envolvem e nos aproximam a um modo particular de agir. Marcas de um percurso que imprimiram a partir de situações formadoras o projeto profissional de cada uma delas.

Assim sendo, esta pesquisa nos permitiu consideramos que a formação inicial deve considerar a bagagem de outros contextos formativos além do ensino formal, aqueles que vêm da infância, das relações familiares e sociais e que acabaram configurando dentro de cada um o modo de ser pessoal e profissional. Entendemos que é imprescindível resgatar, na formação profissional, a reconstrução das histórias de vida para assim dar sentido ao vivido, valorizar as lembranças e memórias das pessoas para que possam ouvir em suas vozes a história de suas próprias histórias, e assim compreenderem a si mesmas.

Assim sendo, a formação passa pela experimentação da própria vida, pela inovação que fazemos dela e pela maneira de subjetivá-la nos modos do fazer pedagógico, o que seria para nós uma forma de teorização de nós próprios mediante a prática de vivências mais pessoais.

Dessa forma, ao valorizar relações entre o que foi vivido com a constituição profissional das participantes da pesquisa, nos permitiu compreender que as histórias de vida, quando entrelaçadas, constroem um campo que, ao mesmo tempo em que se baseia a vida de cada sujeito, se relaciona também à história coletiva da própria formação docente. Isso faz com que a vida individual se universalize e marque a época em que vivem no processo de construção daquilo que, no futuro, fará parte da memória coletiva da história da própria docência.

É, pois, no exame das singularidades, que se apresenta a possibilidade do exame do coletivo. As histórias individuais têm a intenção de apontar traços convergentes, divergentes e assim específicos entre os sujeitos participantes da investigação, para que possamos compreender de que forma nos constituímos como somos.

Para nós, há em cada indivíduo um mundo no plural de acordo com os caminhos possíveis que há entre a liberdade e a atividade criadora presente na ação do sujeito cotidianamente, numa constante reinvenção de si, no jogo das configurações de sentidos que assumimos ao longo de nossas vidas.

Sabemos, portanto, que é no processo histórico-cultural que tomamos o

nosso caminho, não nascemos marcados a ser quem somos. Fomo-nos configurando em momentos e espaços diferentes de nossas vidas. Na reflexão da nossa ação sobre nós mesmos, vamos constituindo os plurais dentro do singular de cada um de nós. Portanto, finalizamos sem darmos o ponto final nessa história, pois há muito mais entre o “era uma vez” e os “felizes para sempre”. A história continua.

AS FONTES QUE ILUMINARAM A PESQUISA

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas.** In: _____. (Org). **A aventura (auto) biográfica-teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRÃO, J. C. **Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

AMBROSETTI, N. B. **Os saberes envolvidos na prática competente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Trabalho–educação e teoria pedagógica.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1, p. 82-98.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação.** Rio de Janeiro, jan. 2006. 9p.

_____. **NBR 10520: informação e documentação – apresentação de citações em documentos.** Rio de Janeiro, ago. 2002a. 7p.

_____. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração.** Rio de Janeiro, ago. 2002b. 24p.

_____. **NBR 6024: informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação.** Rio de Janeiro, maio 2003a. 3p.

_____. **NBR 6027: informação e documentação – sumário – apresentação.** Rio de Janeiro, maio 2003b. 2p.

_____. **NBR 6028: informação e documentação – resumo – apresentação.** Rio de Janeiro, nov. 2003c. 2p.

AZAMBUJA, G.; OLIVEIRA, V. F. **Processos de formação de um professor.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. 1 CD-ROM.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, A. L. **Gente pantaneira (crônicas de sua história)**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

BARROS, V. A.; SILVA, L. R. **A pesquisa em história de vida**. In: GOULART, I. B. (Org.). **Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 133-146.

BASTOS, M. H. C.; COLLA, A. L. **A idealização do professor na representação da docência: retratando mestres**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica-teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 465-484.

BERHRISIN, M. C. D.; SELES, S. E. **Formação docente: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua trajetória de desenvolvimento profissional**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

BOCK, A. M. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGAGNOLO, R. I.; LUNA, I. N. **Educação e novas exigências profissionais: novas exigências a prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. 1 CD-ROM.

BRANDÃO, M. M. **Em busca da formação do outro: caminhos alternativos**. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 71-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 maio 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 mar. 2008.

CAMPOS, R. F. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

CARDOSO, T. M. **Os significados da docência e a cultura da escola**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

CASTRO, M. **Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. 1 CD-ROM.

CATANI, D. B. et al. **História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 15-48.

CLOT, Y. Vygotski: **para além da Psicologia Cognitiva**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 19-30, maio-ago. 2006.

CONSTANTINO, N. S. **Teoria da história e reabilitação da oralidade: convergência de um processo**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica-teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74.

DEMARTINI, Z. B. F. **Memórias que interrogam: formação e atuação docente**. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 279-296.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FISCHER, B. T. D. **Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais...** In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica-teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 143-161.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORSTER, M. M. S.; SOUZA, C. L. E. **Os lugares e os sentidos da formação docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, D. et al. **Conhecimento e saber em experiência de formação de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. 1 CD-ROM.

FURTADO, O. **O psiquismo e a subjetividade social**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-94.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 61-92.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GONÇALVES, M. G. M. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-52.

GONZÁLEZ-REY, F. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Revista da Psicologia da Educação, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 1-28.

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-**

cultural. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002a.

_____. **O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 193-214.

_____. **Psicologia e educação: desafios e projeções**. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 63-78.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARDT, L. S. **A docência e a vontade de verdade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPed, 2001. 1 CD-ROM.

HERNÁNDEZ, O. D´A. **Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social**. In: GONZÁLEZ-REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005. p. 81-10.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 31-62.

JESUS, L. F. O. **Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores**. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 101-110.

LECHNER, E. **Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação**. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 171-182.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MARTÍNEZ, A. M. **Inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: _____. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005a. p. 95-114.

MARTÍNEZ, A. M. **A teoria da subjetividade de González-Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In: GONZÁLEZ-REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005b. p. 1-25.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9-29. (Temas Sociais).

MIRANDA, M. S. **Docência e devir: com a palavra a professora...** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. 1 CD-ROM.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992. p. 111-140.

MONTEIRO, F. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Um estudo sobre processos de desenvolvimento profissional.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. 1 CD-ROM.

MORAIS, J. F. S.; JESUS, R. F. **Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. 1 CD-ROM.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. **Prefácio.** In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

_____. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

OLIVEIRA, V. F.; OLIVEIRA, V. F.; FABRÍCIO, L. E. O. **O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica-teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, J.; KISHIMOTO, M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

PASSEGI, M. C. et al. **Formação e pesquisa autobiográfica.** In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.

PEREIRA, M. V. **Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e autoformação.** In: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2000. p. 91-109.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.** In: _____. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Gráfica FE, 2005. p. 47-62.

RAGAZZINI, D. **Teoria da personalidade na sociedade de massas: a contribuição de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. **Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades.** In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 269-286.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe.** 13. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1967.

SAVIANI, D. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade.** In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 22-52.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).

SCALISE, L. N. **Um estudo sobre as implicações na constituição da subjetividade das crianças exploradas no/pelo trabalho.** 2000. 123 f.: Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. In: _____. (Org.). **Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: CEDES, 2000. p. 26-40. (Cadernos Cedes, n. 50).

SOUSA, C. A. D. **Tornando-se professor**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. 1 CD-ROM.

TAFFAREL, C. N. Z. **O processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996. p. 93-105.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. **Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola uma construção coletiva**. In: _____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-35.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e Pedagogia).

WEFFORT, M. F. **Reflexão e processo de formação do educador**. In: _____. (Org.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 39-40.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de consentimentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender a constituição do professor a partir de sua formação pessoal. Participarão deste estudo professores (as) pedagogos (as) que atuam no curso de pedagogia das Universidades de Campo Grande/MS, nos quais, serão analisados através da entrevista com foco nas narrativas de história oral de vida e de memoriais autobiográficos escritos das experiências narradas pelo professores ao longo de sua trajetória de vida, finalizando com um momento de troca entre os participantes da pesquisa com a socialização e leitura de seus memoriais. O levantamento das informações será por meio de gravação de áudio que, depois de transcrita retornará ao (à) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

.....
Lara Nassar Scalise

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) Data
.../.../.....

Nome completo do (a) voluntário (a)

Local e telefone de contato

Assinatura da Pesquisadora Data
.../.../.....

Nome completo da pesquisadora

Telefones para contato: Residencial (67) 3025-6270 / Celular 9202-1278

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Doutorado – UFMS (67) 3345-7616.

APÊNDICE B – Instrumentos para a coleta das informações

ROTEIRO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

- 1) Nome.
- 2) Local e data de nascimento.
- 3) Escolarização.
- 4) Árvore genealógica.
- 5) Tipo de escola que frequentou.
- 6) Onde se formou.
- 7) Cursos de pós-graduação.
- 8) Características atuais de seu trabalho no desempenho e função de suas tarefas.
- 9) O que você pode dizer sobre a sua formação profissional.
- 10) Como você observa a formação atual do profissional (realidade e expectativas).
- 11) O que você pode falar sobre o ser professor?
- 12) Você gostaria de complementar algo a essa entrevista?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM FOCO EM NARRATIVAS DE HISTÓRIA ORAL DE VIDA

- 1) Infância: Gostaria de lhe perguntar sobre a sua vida em família quando você era criança, quais as suas lembranças mais antigas. Conte-me sua história de vida a partir dessas lembranças. Que sentimentos essas lembranças lhe provoca?
- 2) Relações interpessoais: Conte-me como eram suas relações sociais, amigos, escola, professores... que foram mais significativas para você. Quais os sentidos que você dá a essas lembranças? Como se constituem hoje as suas relações sociais?
- 3) Passado / presente / futuro: Quais os fatos de sua vida que você considera determinante nos caminhos assumidos em sua vida? Como você observa o seu percurso de vida? O que espera do caminho a percorrer?
- 4) Ser professor: O que foi determinante para configurar o ser professor em você? Como aprendeu o seu “saber ser / fazer” em suas dimensões relacionais e técnicas. Como essas dimensões se inter-relacionam? O que da sua prática profissional tem relação com a sua história de vida?

ROTEIRO DO MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO ESCRITO

- 1) O que na minha história de vida foi formador para mim?
- 2) O que faço com o que foi formador para mim?
- 3) O que me constitui como professora?

**ROTEIRO PARA A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DA LEITURA DOS
MEMORIAIS (EM GRUPO)**

- 1) Após as leituras perguntar: Como me observo após a leitura? O que causa estranhamento em mim? Com o que me identifico na história do outro.
- 2) Finalizando perguntar: Como eu saio desta experiência? O que acaba de ser constituinte em mim após esses processos da pesquisa?