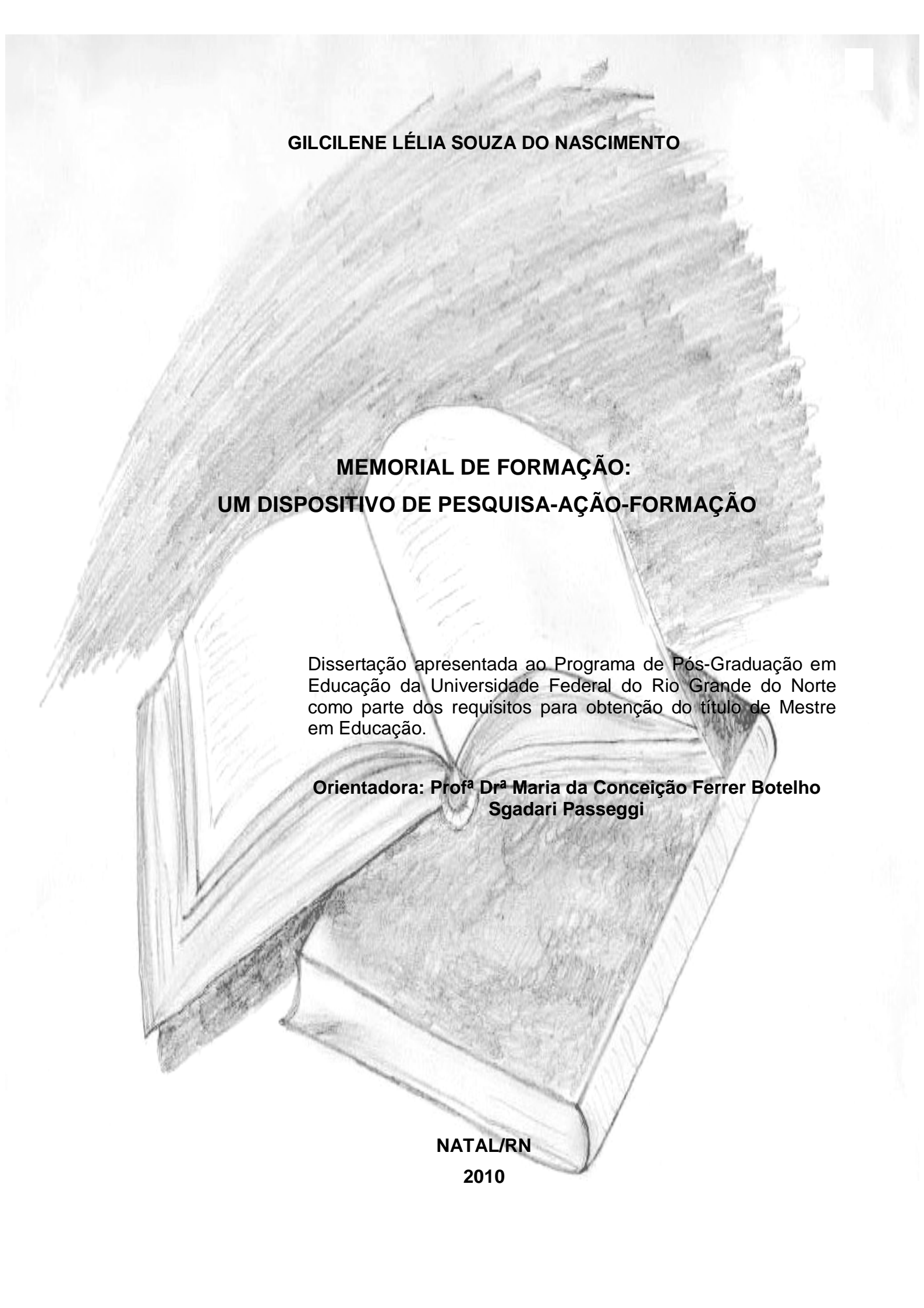


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILCILENE LÉLIA SOUZA DO NASCIMENTO**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO:  
UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO**

**NATAL/RN  
2010**



**GILCILENE LÉLIA SOUZA DO NASCIMENTO**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO:  
UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi**

**NATAL/RN**

**2010**

Catálogo da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Nascimento, Gilcilene Lélia Souza do.

Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa – ação - formação / Gilcilene Lélia Souza do Nascimento. - Natal, RN, 2010.  
166 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Formação dos professores - Dissertação. 3. Memorial de formação - Dissertação. 4. Aprendizagem autobiográfica - Dissertação. I. Passeggi, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

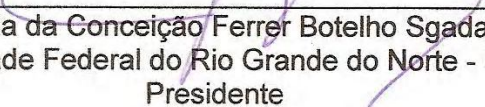
CDU 377.8

GILCILENE LÉLIA SOUZA DO NASCIMENTO

**Memorial de formação:  
um dispositivo de pesquisa-ação-formação**

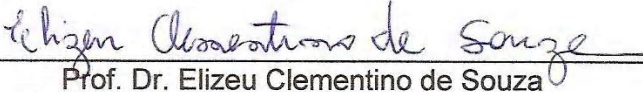
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 10/04/2010



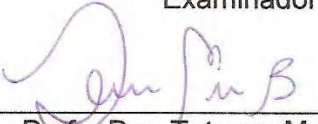
---

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Presidente



---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Examinador Externo



---

Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Examinador Interno

*Aos meus pais pelo amor, pela paciência e pela confiança que sempre depositaram em mim.*

*Aos meus irmãos e a minha irmã pelo incentivo, apoio e confiança.*

*A todas as pessoas que me ajudaram, me apoiaram e me incentivaram nessa caminhada, agradeço e dedico essa conquista com amor e carinho.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **Deus** que por sua infinita bondade e generosidade fortaleceu-me nas adversidades e me iluminou nos momentos de profundo envolvimento na realização deste trabalho.

**À linha de pesquisa Formação e Profissionalização docente** do Programa de Pós-Graduação da UFRN, pela ampla formação acadêmica e profissional dispensada.

**Aos funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pela atenção e presteza no atendimento às freqüentes solicitações.

**Aos professores participantes** que aceitaram o convite para participar desta pesquisa.

**Aos colegas pesquisadores do GRIFARS-UFRN/CNPq** (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais), com os quais vivi momentos enriquecedores nas reuniões de pesquisa e nos momentos de partilha na organização do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (III CIPA), promovido pela UFRN, em 2008, em Natal.

**À Maria da Conceição Passeggi, minha orientadora**, a quem sou grata pelas orientações deste trabalho, pelo estímulo e respeito que me ajudaram na minha formação em pesquisa e na minha formação profissional.

**Ao professor Elizeu Clementino (UNEB), pelos ensinamentos na leitura de seus textos e por sua gentileza e** disponibilidade para aceitar a participar como examinador deste trabalho.

**À professora Tatyana Mabel Nobre Barbosa (UFRN)**, por suas contribuições nas pesquisas que vem realizando no GRIFARS e por ter aceitado participar da banca de defesa como examinadora interna.

**Às professoras Marta Maria de Araújo (UFRN) e Rosália de Fátima e Silva** por suas contribuições em suas aulas e pela confiança depositada em meu trabalho, expressa nas cartas de recomendação ao Colegiado do PPGEd em apoio ao meu pedido de qualificação para o Doutorado.

**Aos professores e professoras do Departamento de Educação (CAMEAM/UERN)**, que contribuíram com seus ensinamentos e orientações durante minha graduação em Pedagogia (UERN), e continuaram com a mesma atenção incentivando-me no decorrer da realização deste trabalho.

**Às minhas colegas de trabalho**, as pedagogas Josinalva, Fernanda, Monique e Izabel, pela ajuda e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar do trabalho para me dedicar à realização da pesquisa e da escrita desta dissertação.

## RESUMO

A pesquisa tomou por base a *dimensão formativa do memorial de formação*, constitutiva da escrita reflexiva de si e procurou problematizá-la em torno da seguinte indagação: *Como o memorial se constitui instrumento de pesquisa-ação-formação?* Adotamos como referências teóricas os princípios do paradigma antropofomador, traçado por Pineau (2005), os estudos realizados por Passeggi (2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b) sobre os memoriais, os trabalhos de Nóvoa (1988, 1995) e os estudos de Josso (2004), Souza (2006) e Fontana (2000), que concebem a formação do ponto de vista do aprendente. O universo da pesquisa se circunscreve à situação de formação de educadores do campo, alunos do Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO, oferecido pelo CAMEAM/UERN no semestre 2005.2. A pesquisa triangulou diferentes tipos de procedimentos de recolha de dados: observação do processo de elaboração dos memoriais; questionário; e 09 memoriais, produzidos pelos participantes da pesquisa. As análises dos dados empíricos mostram que a escrita dos memoriais como procedimentos de pesquisa-ação-formação revelam que a *dimensão formativa* se desdobra em outras dimensões: *etnossociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva, autopoietica e política*. Na busca de si (pesquisa), proporcionada na e pela escrita (ação), cada narrador encontra novos sentidos para a vida e ressignifica as representações de si (formação). Os resultados validam a riqueza potencial do memorial, que mesmo em condições não ideais, constitui um trabalho acadêmico valioso em cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Memorial de formação. Proformação. Pesquisa-ação-formação. Pesquisa (auto)biográfica.

## RÉSUMÉ

La recherche prend comme point de départ la *dimension formative* du mémoire de formation, considérée comme constitutive de l'écriture de soi, et cherche à problématiser cette dimension au tour du questionnement suivant: *Comment le mémoire de formation devient-il un instrument de recherche-action-formation?* Les analyses s'appuient sur les principes théoriques du paradigme anthropoformateur, proposé par Pineau (2005), les études réalisées par Passeggi (2006<sup>a</sup>, 2006b, 2007, 2008<sup>a</sup>, 2008b) sur les mémoires, les travaux de recherche de Nóvoa (1988, 1995), de Josso (2004), de Souza (2006) et de Fontana (2000), qui conçoivent la formação du point de vue de l'apprenant. L'univers de la recherche s'est circonscrit à la situation de formation des éducateurs de la zone rurale, étudiants en Pédagogie dans le PROFORMAÇÃO (CAMEAM), à l'Université de l'Etat du Rio Grande du Nord (UERN), pendant le second semestre de 2005. La recherche a croisé différents types de démarche pour recueillir les données empiriques: l'observation du processus d'élaboration des mémoires; un questionnaire; des entretiens informels avec les enseignants en formation et avec les formateurs; et 09 mémoires, écrits par les participants de la recherche. Les analyses des données empiriques montrent que l'écriture des mémoires, en tant que démarche de recherche-action-formation, révèlent que la *dimension formative* se dédouble en d'autres dimensions: *etnosociologique, heuristique, herméneutique, social et affective, autopoïétique et politique*. Dans la quête de soi (recherche), mise en oeuvre dans et par l'écriture (action), chaque narrateur construit de nouveaux sens à la vie et (re)signifient les représentations de soi (formation). Les résultats confirment la richesse et les potentialités du mémoire, même dans des conditions non idéal, ce qui permet d'affirmer sa valeur travail académique important dans la formation des enseignants.

Mots-clés: Formation des enseignants. Mémoire de formation. PROFORMAÇÃO. Recherche-action-formation. Recherche (auto)biographique.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Novo Campo de Conhecimento Docente .....	27
FIGURA 2: Tipologias de Saberes Docentes definidas por Tardif (2007).....	32
FIGURA 3: Memorial de Formação como Dispositivo de Pesquisa-Ação- Formação.....	123

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Eixos de Análises Definidos a partir das Dimensões do Memorial de Formação .....	69
QUADRO 2 – Memoriais de Formação.....	70
QUADRO 3 – Recorrências dos Eixos/Categorias nos Memoriais de Formação Analisados.....	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO RURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>21</b>
1.1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	22
1.2. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.....	26
1.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES.....	30
1.4. PERFIL DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO .....	35
1.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	42
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>48</b>
2.1. REFLEXÃO SOBRE OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	49
2.2. CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	52
2.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	59
2.5. ANÁLISES DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS.....	67
<b>3 O MEMORIAL: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO</b> .....	<b>73</b>
3.1. O PARADIGMA ANTROPOFORMADOR.....	74
3.2. O MEMORIAL: UM GÊNERO ACADÊMICO AUTOBIOGRÁFICO.....	75
3.3. UM GÊNERO HÍBRIDO: AVALIAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO .....	76
3.4. O MEMORIAL NO PROFORMAÇÃO.....	78
3.5. MEMORIAL DE FORMAÇÃO. QUAL ENTENDIMENTO? .....	81
3.6. RECORDAR-NARRAR-REFLETIR-RE-SIGNIFICAR OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE .....	85
<b>4 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM AUTOBIOGRÁFICA</b> .....	<b>91</b>
4.1. A DIMENSÃO HEURÍSTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	92
4.2. REFLEXÃO E EXERCÍCIO DE AUTOCONHECIMENTO .....	93
4.3. DIÁLOGO ENTRE PROCESSO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE .....	95
4.4. A DIMENSÃO HERMENÊUTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	97
4.5. A INTERPRETAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS.....	100
4.6. A DIMENSÃO AUTOPOIÉTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	102
4.7. A VIDA TRANSFORMADA EM TEXTO .....	104

<b>5 MEMÓRIA COLETIVA E FORMAÇÃO.....</b>	<b>106</b>
5.1 A DIMENSÃO ETNOSSOCIOLÓGICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	107
5.2 A INSTITUIÇÃO COMO ESPAÇO DE SUBJETIVIDADE .....	110
5.3 A RELAÇÃO ENTRE PARES E ENTRE FAMILIARES: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E INTRAGERACIONAIS.....	113
<b>6 TRANSIÇÃO ESTATUTÁRIA E AUTOESTIMA : O DISCURSO INSTITUINTE E O DISCURSO INSTITUÍDO .....</b>	<b>116</b>
6.1 A DIMENSÃO SOCIAL E AFETIVA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	117
6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA EDUCATIVA .....	118
6.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	119
6.4 A VOZ E A VEZ DO PROFESSOR .....	120
<b>CONSIDERAÇÕES EM ABERTO .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

*O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.*

(FREIRE, 1996, p. 87)

O contato com professores-formandos e formados pelo Curso de Pedagogia, ofertado pelo Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), despertou a atenção para essa proposta de formação de professores em serviço. A aproximação ao cotidiano do Curso, através de uma pesquisa exploratória, observando conversas e estabelecendo diálogos com pessoas que faziam o PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, evidenciou que esses professores-formandos, apesar da satisfação demonstrada em está na Universidade, enfrentavam muitas dificuldades no processo de formação em nível superior; seja pelas condições às quais eram submetidos (formação em serviço, com aulas aos sábados e feriados), assim como pelo contato com a literatura e produção (escrita e linguagem) científicas que teriam que se apropriarem.

Dentre essas dificuldades, destacamos a angústia demonstrada no momento de escrita do trabalho de conclusão de curso: o memorial de formação. Diante disso, sentimos a necessidade de uma investigação mais sistemática em torno da produção desse trabalho acadêmico no PROFORMAÇÃO/UERN.

A **curiosidade epistemológica**, fundamentada em leituras de textos e reflexões no campo da pesquisa educacional que se pautam na abordagem biográfica, principalmente, nos estudos realizados por Passeggi (2006, 2007, 2007a), sobre o memorial de formação; por Nóvoa (1988, 1995); Josso (2004); Dominicé, (1988); dentre outros, sobre a abordagem autobiográfica e das histórias de vida; levou-nos a construção da pesquisa que constitui a escrita desse trabalho.

Esse contexto foi reforçado pela experiência vivida através da iniciação científica no Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) do Departamento de Educação, *Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia”*

(CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em pesquisas que discutiam Educação do Campo. (SILVA *et al.*, 2004; SANTOS *et al.*, 2006).

Nessas pesquisas, foi constatado que um grande número de professores de escolas da zona rural dos municípios *locus* dessas investigações, a saber, Dr. Severiano, Portalegre e São Miguel, obtiveram a elevação do nível de escolaridade através do Curso de Pedagogia em regime especial, como o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no caso de São Miguel, e o Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), do CAMEAM, ofertado pela UERN em parceria com prefeituras, governo estadual, instituições não governamentais e privadas, voltado para atender a formação de professores em serviço, em cursos de licenciaturas com duração média de três anos. Esse último tem como exigência acadêmica a construção do memorial de formação como trabalho de conclusão de curso.

Temos o entendimento de que as problemáticas vividas na educação podem ser pensadas a partir do cotidiano escolar. Esse é permeado por relações sociais, pertencimentos e percepções dos professores sobre o mundo e seu trabalho, que marcam e são marcados pela história de suas formações. Nesse sentido, o processo de escrita do memorial no Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN apresentou-se para nós como um espaço privilegiado para a observação desse devir da formação, rico de potencialidades para (re)invenção e ressignificação de saberes através da auto-reflexão e da linguagem (PASSSEGGI, 2007), a partir de um diálogo reflexivo que é estabelecido com os sujeitos envolvidos nesse processo.

Partimos, então, do pressuposto de que a escrita reflexiva de si proporciona momentos de discussão e de reflexão (coletiva e individual), nos quais esses professores-formandos expressam e ressignificam o que sentem, o que pensam e o que fazem ao construírem suas narrativas de vida. Dessa forma, essa pesquisa tomou por base os estudos realizados por Passeggi (2006) sobre a **dimensão formativa** do memorial de formação, constitutiva de uma escrita reflexiva, elaborada pelos professores, na qual rememoram a trajetória de sua formação e atuação profissional.

Tomamos como referência os embates travados na produção científica recente sobre a atividade docente, nos quais as abordagens de pesquisas pautadas nas histórias de vida e autobiografias configuram um novo papel para o professor no processo de sua formação profissional, na medida em que valoriza sua atuação na pesquisa e na prática educativa (FONTANA, 2000), e a formação encarada do ponto de vista do aprendente (JOSSO, 2004); e ainda, considerando a proposta de construção de memoriais de formação em cursos de licenciatura para professores em serviço, estando o PROFORMAÇÃO incluído nesta categoria. Assim, interessamos refletir sobre o memorial de formação como dispositivo de pesquisa-ação-formação, a partir dos princípios do paradigma antropofomador traçado por Pineau (2005).

Com isso, vemos que pesquisa e ação caminham juntas quando se pretende alcançar processos formativos em que se considera a voz, a perspectiva e os sentidos do sujeito da formação, sendo esse consciente das transformações que ocorrem no processo e em si mesmo, caminhando para sua emancipação e autoformação.

Nessa perspectiva, buscamos compreender que saberes estão sendo construídos/reconstruídos pelos docentes no processo de elaboração do memorial de formação, considerando a necessidade de busca e reflexão (de pesquisa) sobre as vidas experienciadas e narradas, posta pela escrita de si, que proporciona transformação de sentidos e ressignificação de pensamentos e ações, validando a riqueza potencial de formação e autoformação desse gênero textual enquanto trabalho acadêmico em cursos de formação de professores.

Segundo Souza (2005), são recentes na pesquisa científica sobre formação de professor os estudos de abordagem autobiográfica e histórias de vida. Na área da educação têm-se adotado, principalmente a partir dos estudos de Nóvoa (1988) sobre o método (auto)biográfico e as narrativas de formação, essa abordagem como movimento de investigação-formação em cursos de formação de professores. Pautadas na discussão de Nóvoa (1988), entendemos que através das narrativas autobiográficas o professor em formação forma ao mesmo tempo que se forma. De acordo com esse autor,

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.” (NÓVOA, 1988, p.116, grifos no original).

Destarte, a abordagem autobiográfica abre espaço para a prática reflexiva na formação de professores. Inscreve-se num movimento de investigação-formação que dá destaque “a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.” (SOUZA, 2006). Traduz-se numa estratégia de formação que valoriza a experiência e as aprendizagens que marcam o itinerário de vida do professor.

De acordo com Passeggi *et al* (2006), o processo de escrita autobiográfica representa o lugar/tempo privilegiado para a articulação e reconstrução de saberes. Ao discutir os processos de construção dos memoriais acadêmicos, tomando-os como “produto” e como “processo”, Passeggi (2007a) ressalta a narrativa autobiográfica como “lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários”, e que nesse ínterim o professor é levado através do exercício de auto-reflexão à conquista de sua autonomia profissional, assim como a “reinventar-se a si-mesmo”, considerando três tipos de saberes: “o saber conceitual (teórico), o saber fazer (prática docente e prática de escrita) e o saber ser (consciência identitária)”. (PASSEGGI, 2007, p. 11).

Assim, no exercício de reflexão retrospectivo e prospectivo, o sujeito da formação pode identificar através da memória e da história de vida em formação, acontecimentos, fatos, atitudes formadoras, e passar a agir conscientemente sobre o seu processo de formação, tornando-o presente. Nesse sentido, as histórias de vida narradas, oral e escrita, apresentam efeitos formadores, na medida em que possibilitam a construção de conhecimento e a ressignificação de saberes e atitudes. (DOMINICÉ, 1988; JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2006; PASSEGGI *et al.*, 2006; PINEAU, 2001).

Partimos do entendimento do ser humano como sujeito histórico e cultural que vive em permanente formação. Dessa forma, compreendemos com Dewey (1978, p. 16) que “simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”, o

que nos faz refletir sobre nossas vidas, reorganizando e reconstruindo as experiências vividas. É nesse sentido, e numa perspectiva hermenêutica, que Tardif (2007, p. 104) afirma ser o professor um “sujeito existencial”, ou seja, um “ser-no-mundo”. Acrescenta ainda que,

Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF, 2007, p. 104).

Nessa perspectiva, a formação passa a ser encarada a partir da relação dialética existente entre ser pessoal e o ser profissional. Conforme Goodson (2000, p. 71, grifos no original), “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’ é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. E complementa, “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*”. Dessa forma, o autor nos mostra a forte implicação existente entre o ser pessoal e o ser profissional do professor.

Entendemos que a narrativa autobiográfica na formação promove a apropriação de sentidos presentes na construção de suas histórias de vida pessoal e profissional, que lhes orientarão no processo de (re)construção/redimensionamento de saberes que lhes fazem ser professor, num determinado tempo-espço.

Buscamos em Tardif (2007) a definição de saber docente, que o concebe como “saber plural” constituído pelo conjunto de “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O professor orienta e é orientado em sua prática educativa através desse conjunto de saberes. Para ele,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um

saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (*Ibidem*, p. 39).

Na formação de professores, o memorial funciona como um dispositivo de formação que os leva a refletirem sobre suas próprias histórias de vida. De acordo com Passeggi,

[...] A (re)construção identitária estaria portanto intimamente relacionada à forma como esses três tipos de saberes [*conceituais, práticos e identitários*] vão sendo reconceitualizados na e pela escrita, alicerçada nas representações individuais, crenças e valores que têm os professores sobre eles mesmos (ao se autoavaliarem), sobre os discursos formadores (quando a eles aderem) e sobre suas expectativas face ao processo formativo (quando se autodenominam como “mediadores” e sonham com uma nova escola pública). (PASSEGGI, 2007, grifos nosso).

Esses saberes (conceituais, práticos e identitários) encontram-se imbricados e intimamente relacionados. Ao reinventar/reconstruir o saber conceitual (saber), conseqüentemente, estará reinventando sua maneira de fazer (saber prático) e de ser professor (saber identitário).

As vivências narradas através da escrita de si, fundamentadas em questões éticas, estéticas e epistemológicas, norteadoras de experiências formativas (JOSSO, 2006; 2004), serão chave para o engajamento no processo formativo para o qual é conduzido o professor na elaboração do memorial. Trata-se, portanto, de um trabalho relevante para a construção de subjetividades, no contexto da coletividade e da formação docente, revelando o sentir-se e o ser professor na dialética de sua história profissional e de formação.

Partindo dos pressupostos acima, é questão central dessa pesquisa deslindar: **Como o memorial se constitui instrumento de pesquisa-ação-formação?** Essa questão proporciona a reflexão em torno da representação que tem dessa escrita, da mediação biográfica, da expressão de identidades (saber ser docente), e principalmente, das dimensões etnossociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva, autopoietica e política do memorial de formação.

O universo dessa pesquisa abrange a trajetória da formação de educadores do campo que ingressaram no Curso de Pedagogia/PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN no semestre 2005.2. Trabalhamos inicialmente com 10 professores, permanecendo com 09, pois um deles passou a morar e ensinar na zona urbana, desistindo de participar da pesquisa. Embora em alguns momentos estivesse com todos os formandos da turma B, turma da qual faziam parte, nosso foco de observação estava direcionado para esses professores do campo. Nesse sentido, adotaremos para análise e estudo 05 dos 09 memoriais produzidos por esses professores, cujos critérios adotados para essa seleção apresentamos na segunda parte desse trabalho.

Apresentamos como objetivo geral: investigar as escritas de si (memoriais de formação) realizadas como trabalho de final de curso por professores-formandos da zona rural no PROFORMAÇÃO/UERN. Procuraremos evidenciar as potencialidades formativas desse tipo de escrita, como dispositivo de pesquisa-ação-formação; analisar os princípios e procedimentos metodológicos proposto pela instituição formadora para a construção dos memoriais; identificar nos memoriais os elementos reveladores de sua dimensão formativa.

Este trabalho se constitui de seis partes. Na primeira parte, traçamos um panorama das discussões sobre educação do campo no Brasil, situando-a no contexto das políticas educacionais brasileiras. Fazemos uma reflexão a partir dos estudos realizados sobre formação docente, o perfil e a atuação profissional do docente, considerando o modelo emergente, as exigências legais e as novas diretrizes nacionais para a formação de professores. Discutimos, ainda, sobre os pressupostos epistemológicos, as diferentes abordagens metodológicas e as tipologias de saberes a partir dos trabalhos de Tardif (2007), Gauthier (2006), Ramalho e Nuñez (2004).

Na segunda parte tratamos dos aspectos teórico-metodológicos que nortearam a construção desse trabalho. Além de refletir sobre os princípios metodológicos, explicitamos como se deu a constituição e organização do *corpus* da pesquisa, da escolha dos participantes, dos procedimentos usados na realização da pesquisa de campo e da análise das fontes autobiográficas.

Na terceira, apresentamos os pressupostos teóricos da abordagem autobiográfica, as histórias de vida em formação e o paradigma antropoformador,

que fundamentam a argumentação sobre o memorial como gênero acadêmico autobiográfico. Analisamos ainda os princípios e procedimentos metodológicos propostos pela Instituição formadora para a construção dos memoriais. Nesta parte, também trazemos nossas primeiras análises realizadas no decorrer da pesquisa que buscam explicitar o entendimento sobre o memorial de formação, por parte da Instituição formadora, bem como por parte dos participantes da pesquisa, a partir dos documentos orientadores para construção do memorial e das respostas dadas pelos participantes ao questionário aplicado durante a pesquisa de campo.

A quarta, a quinta e a sexta se destinam às análises dos memoriais que constituem as fontes autobiográficas dessa pesquisa. Tomamos como pressuposto para a definição dos eixos temáticos que constituem estas partes, o pensamento de que o memorial em sua **dimensão formativa** se desdobra numa dimensão: **Etnossociológica, Heurística, Hermenêutica, Social e afetiva, Autopoiética e Política** (PASSEGGI, 2008). Assim, denominamos cada parte, respectivamente, com os seguintes eixos temáticos:

- **A reflexividade e aprendizagem autobiográfica.**
- **Memória coletiva e formação.**
- **Transição estatutária e autoestima: o discurso instituinte.**

As análises apresentadas na quarta parte discorrem em torno das dimensões heurísticas, hermenêutica e autopoiética do memorial de formação, partindo do entendimento de que o memorial de formação em sua dimensão heurística provoca a reflexão e o exercício de autoconhecimento, proporcionando o diálogo entre processo de formação e prática docente. Em sua dimensão hermenêutica promove o exercício de interpretação dos percursos formativos, consubstanciando essa ação através da escrita. Assim, em sua dimensão autopoiética o memorial permite que o autor-ator recrie a vida através do texto escrito.

Na quinta parte, as análises são feitas a partir da dimensão etnossociológica do memorial de formação. Buscamos nos excertos dos memoriais analisados elementos reveladores da instituição como espaço de subjetividade, e da constituição de uma memória coletiva de profissionais docentes que atuam em escolas do campo, a partir das relações intergeracionais e intrageracionais expressas nessas narrativas de vida e de formação pessoal e profissional. A sexta

parte compreende as análises em torno da transição estatutária e autoestima representadas através da dimensão social e afetiva do memorial de formação, que possibilita observar as representações da formação acadêmica e sua repercussão na prática educativa; e da dimensão política, que promove a abertura para que o professor em formação transforme o discurso instituído em discurso instituinte na academia.

Por último, traçamos as considerações finais sobre o trabalho, apontando as conclusões e resultados alcançados. Mesmo em condições não ideais, constatamos que o memorial como dispositivo de pesquisa-ação-formação é valioso para a formação docente no sentido em que ele propicia ao professor a oportunidade de aprofundar o pensamento reflexivo sobre os processos de aprendizagem, os quais vão adquirindo novos sentidos e direcionamentos. Nesse sentido, as análises apontam que a escrita dos memoriais como procedimentos de pesquisa-ação-formação revela que a busca de si (pesquisa), construída no e pelo ato de contar, interpretar (ação), permite que cada narrador ressignifique as representações de si (formação).

## 1 EDUCAÇÃO RURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Diante de nossas faces documentadas cientificamente, também nos surpreendemos. Ora nos defrontamos com aspectos das professoras que temos sido e temos produzido, que nos ajudam a interpretar o vivido; ora nos deparamos com uma professora fictícia, idealizada, à qual nos procuram ajustar, convertendo-nos em uma máscara, o que torna impossível ver nossa face; ora o reflexo da nossa própria fisionomia ao espelho é-nos negado (Imagem minha, onde está você? – murmuramos aflitas).*

(FONTANA, 2000, grifos no original)

A epígrafe expressa o sentir-se e o ser professor diante das mudanças de olhares sobre a formação docente. Nessa primeira parte deste trabalho dissertativo, buscamos condensar esses olhares sobre a educação e, principalmente, sobre a formação e atuação do docente, situando-os no contexto das discussões sobre educação rural no Brasil, dos estudos realizados sobre formação docente, o perfil e a atuação profissional do docente, considerando o modelo emergente, as exigências legais e as novas diretrizes nacionais para a formação de professores. Apresentamos ainda uma discussão sobre os pressupostos epistemológicos, as diferentes abordagens metodológicas e as tipologias de saberes a partir dos trabalhos de Tardif (2007), Gauthier (2006), Ramalho e Nuñez (2004).

## 1.1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Para compreender a problemática atual da educação no meio rural<sup>1</sup>, sentimos a necessidade de buscar na história da educação brasileira aportes teóricos que nos possibilitassem visualizar o tratamento dado à educação dentro de um contexto político e social que marcam e descrevem as ações educacionais no país.

Segundo Cambi (1999, p. 35), “A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.” Dessa forma, historicizar é essencialmente uma atividade hermenêutica, mediante a qual quem historiciza busca compreender sentidos, problematizar e situar ações em contextos sócio-historicamente marcados. Trata-se de um movimento dialético entre o vivido e o que se vive, que promove a (re)construção da vida pela palavra escrita.

Werle (2007, p. 10), ao fazer um panorama da situação da educação rural numa perspectiva internacional, afirma que sua posição periférica e o desinteresse, no Brasil, pelas pesquisas e políticas educacionais, desde meados do século XX, devia-se ao fato de o debate estar ligado a três aspectos: “[...] à valorização do trabalho no campo, ao desenvolvimento do país e sua vocação para a agricultura.” Nesse mesmo período havia, em nível internacional, forte preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que apontava a necessidade de estudos que levassem a educação fundamental a contribuir para o desenvolvimento rural. Tratava-se de iniciativas que visavam a manter o homem no campo, como forma de controlar o êxodo rural e o processo de urbanização que se intensificava com o desenvolvimento do setor industrial. Assim Werle (2007, p. 11) se expressa em torno da produção teórica da época: “Eram textos que referiam também a mobilidade de populações rurais e a necessidade de conter a ‘armadilha da cidade’, o que seria possível acentuando o valor espiritual e social da vida no campo, destacando sua atratividade e vantagens.” (grifos no original).

---

<sup>1</sup> Apesar de trazermos em alguns momentos citações com a expressão educação do campo, optamos pelo uso da expressão educação rural ou educação do/no meio rural por entendermos que o rural caracteriza melhor o espaço e a região onde acontece a educação para a qual se voltou essa pesquisa.

A pedido da UNESCO, Lourenço Filho (1897 - 1970) elaborou um estudo sobre a preparação de professores para escolas rurais (WERLE, 2007). Conforme Leite (1999), a preocupação com a formação do corpo docente ancorava-se no enaltecimento da vida no campo. Esta visão de mundo deveria perpassar a “missão” do professorado da e na zona rural. Leite ainda destaca que as Campanhas Rurais, as Missões e os Programas de Extensão, voltados para a fixação do homem no campo, eram movidos por políticas compensatórias e assistencialistas, que tendiam a mantê-lo à margem do desenvolvimento.

Quanto à legislação concernente à educação formal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 promulgada em dezembro de 1961 nada acrescentou para a melhoria da educação no meio rural.

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

Dez anos depois, a LDB 5.692/71 municipaliza o ensino rural e alguns projetos são criados para o combate ao analfabetismo no meio rural e urbano, como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas (PRONASEC), o programa de expansão e melhoria da educação no meio rural, conhecido como o EDURURAL e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Conforme Leite (1999, p. 49),

A presença desses projetos evidencia a ineficácia da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistente. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumentos de produção”. (grifos no original).

A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais e populares, contidos na década de 1960 pelo regime ditatorial, são intensificados e as questões educacionais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas são rediscutidas sob um novo olhar. No domínio educacional, esse processo de mudança reflete-se na LDB 9.394/96, na qual a educação “[...] pretende alcançar dimensões sócio-políticas e culturais ótimas, com base na cidadania e nos princípios de solidariedade” (LEITE, 1999, p. 54). Ainda segundo Leite (op.cit., p. 54, grifos no original), “A atual Lei de Diretrizes e Bases promove a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado”.

Neste novo cenário político e educacional, as discussões sobre a problemática da educação no meio rural vêm se ampliando e intensificando-se a luta travada pelos movimentos sociais do campo, favorecendo significativas mudanças e introduzindo nos debates e nas ações pleiteadas para a educação, questões vinculadas a esse espaço social, despertando o interesse dos que fazem e pensam a educação no Brasil.

Nas últimas décadas [...] Os processos de formação, educação do povo brasileiro do campo, passaram a ser objeto de pesquisas nas universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e principalmente dos diversos movimentos sociais. Está sendo escrita, refletida e pesquisada uma nova etapa na história da educação do povo brasileiro do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Um fato marcante nessa história foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que ampliou, teoricamente, as possibilidades de desenvolvimento na zona rural em diversos aspectos: educacional, econômico, cultural e social, com pontos importantes em torno do comprometimento de atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento social e

economicamente justo, bem como ecologicamente sustentável no meio rural. Nessa perspectiva, apresenta aspectos sobre:

- a) a organização do ensino, do projeto institucional e da proposta pedagógica das escolas da zona rural, que contemplem sua diversidade;
- b) a flexibilidade do calendário escolar;
- c) o desenvolvimento das atividades pedagógicas em diferentes espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem;
- d) as exigências para a atuação docente nas referidas escolas, e aponta como princípio fundamental, o respeito à identidade das escolas e dos sujeitos do meio rural. (BRASIL, 2002).

Nesse movimento, têm-se evidenciado algumas propostas voltadas para a formação de educadores de escolas da zona rural. Entende-se que essa formação deve estar vinculada à diversidade cultural e às necessidades específicas desse espaço rural, buscando promover o efetivo protagonismo dos sujeitos na construção da qualidade social da vida individual e coletiva do país. Deve estar presente nessas ações a valorização de saberes e das relações de pertença (re)construídas por esses sujeitos, considerados em sua dimensão histórico-social.

Apesar dos avanços, ocorridos principalmente do ponto de vista teórico/discursivo, as questões vinculadas à educação no meio rural ainda apresentam muitos problemas a serem superados. Leite (1999) aponta sete aspectos merecedores de atenção: contextos sócio-políticos, situação do professor, clientela da escola rural, participação das comunidades no processo escolar, ação didático-pedagógica, instalações físicas das escolas e a política educacional rural. No que se refere à situação do professor, chama a atenção para: a “[...] presença do professor leigo; a formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice: professor/merendeira/faxineira”. (*Idem*, p. 55).

Na região do Alto-Oeste norte-rio-grandense, observamos pouca atuação de movimentos organizados. As discussões que estão em palco no Brasil sobre o direito dos povos rurais à educação apresentam-se nessa região de forma inibida. Em 2006, a pesquisa “Educação do campo: fatores de exclusão de escolaridade no Alto-Oeste Potiguar” (SILVA *et. al.*, 2006) constatou que boa parte do corpo docente das Secretarias Municipais de Educação não tinha conhecimento desse debate

nacional, o que se refletia na organização e na prática educativa das escolas pesquisadas, bem como na formação docente, uma vez que não se encontrou nessa região nenhum curso voltado para esse tipo de formação.

Em virtude da ausência de cursos específicos para a educação rural na região do Alto-Oeste Potiguar, boa parte dos professores que atuam em escolas da zona rural da Região tem buscado a elevação de escolaridade no PROFORMAÇÃO/UERN. (NASCIMENTO; SILVA, 2006).

Embora o PROFORMAÇÃO não tenha sido pensado para a formação dessa clientela, entendemos que a exigência do memorial, como trabalho de conclusão de curso (TCC) para a obtenção do diploma de ensino superior, pode apresentar-se como um caminho para inserir no processo de sua elaboração discussões vinculadas às experiências vividas em escolas da zona rural. Ao exigir uma reflexão sobre seu processo de formação, o memorial potencializa a dimensão formativa da escrita de si, podendo evidenciar as necessidades específicas de formação docente para professores que atuam/atuarão na escola rural.

## 1.2 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

No contexto das discussões e pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a formação docente no campo educacional, observamos que a formação como meio de promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional prescinde todo processo de profissionalização para o ensino.

As tendências atuais sobre formação docente apontam como conceito chave para a formação de professores a profissionalização do trabalho docente, sendo orientação predominante que “o profissional do ensino deverá ser formado sob a égide de *saberes* e *competências* reagrupados em referenciais (ou em uma base de conhecimento) tiradas da análise da prática pedagógica ou não.” (TERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 146, grifos no original).

A partir dos anos de 1980 intensifica-se um movimento em nível internacional voltado para a profissionalização do ensino que põe em destaque as discussões sobre formação e profissão docente na busca de um repertório de

conhecimentos que norteie os processos de formação e atuação dos profissionais da educação. Esse repertório se constitui de saberes validados e próprios da/na atuação docente. Conforme esquematizamos abaixo, esse modelo se configura a partir da valorização de um novo “campo” de conhecimento, o conhecimento construído pelo professor em sua atuação profissional, advindo da prática. Essa perspectiva defende uma epistemologia da prática, colocando o professor no centro da formação, enquanto agente mobilizador de saberes no exercício da prática.

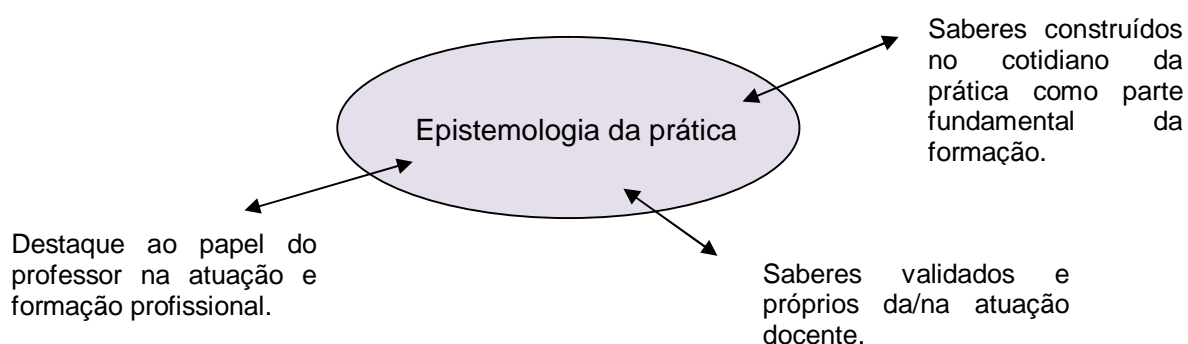


FIGURA 1: Novo Campo de Conhecimento Docente

No enfoque, teorizado principalmente por Gauthier (2006), considera-se que a prática pedagógica em si mobiliza a construção de saberes profissionais, que proporcionam à docência um *status* de profissão. Conforme Gauthier (2006, p. 179), “[...] o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula.”

Cada vez mais se intensificam os estudos e pesquisas que se sustentam na argumentação de formar professores profissionais capazes de deliberar sobre situações reais de ensino, buscando soluções para os problemas postos à prática a partir de conhecimentos teóricos e práticos que são específicos de sua profissão. A complexidade da prática educativa exige conhecimentos específicos que caracterizam a profissão do professor, conhecimentos esses, construídos e assimilados através da formação profissional inicial e permanente.

Popkewitz (1995, p. 44), ao referenciar os relatórios atuais que tratam da reforma da educação, bem como da formação de professores, destaca como

exemplo o Relatório Holmes<sup>2</sup> de 1985, onde está expresso que “a reforma da formação de professores ‘depende do entrosamento do complexo trabalho de identificação do corpo de capacidades e conhecimentos básicos necessários a um ensino competente e do desenvolvimento de conteúdos e estratégias para a sua transmissão”.

No Brasil, somente a partir da década de 1990, as pesquisas sobre a temática dos saberes necessários a formação do professor começam a surgir no campo das discussões educacionais. Busca-se compreender a prática educativa através de novos enfoques e paradigmas que resgatam e dão destaque ao papel do professor na atuação e formação profissional. Nessa perspectiva, são reconhecidos e considerados os saberes construídos pelos professores no cotidiano de sua prática como parte fundamental da sua formação.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (NUNES, 2001, p. 30).

Observamos que as propostas de formação e os projetos de profissionalização do ensino têm-se pautado, principalmente, na perspectiva de formar professores reflexivos, que assimilam e relacionam conhecimentos teóricos e práticos (técnico e científico) no exercício da profissão de forma crítica, mobilizando saberes e competências próprios do ensino.

Nesse sentido, são introduzidas novas concepções acerca do professor e da atividade docente, cujo caráter social e interativo sublinha a importância de formar profissionais autônomos, capazes de decidir sobre o que ensinar, como e quando. As reformas no campo da formação de professores devem voltar-se para a promoção de um processo formativo encarado como um *continuum*, garantindo “uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores”. (GARCIA, 1995, p. 55).

---

<sup>2</sup> Conforme Gauthier (2006), “O Grupo Holmes é constituído por um grupo de representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa.”

Desse modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. (*Idem*, p. 55).

O que se põe em questão no movimento de profissionalização do ensino travado, principalmente, nos anos de 1990, é a superação de um modelo de formação fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, herdados do positivismo. A presença do professor técnico, cuja função consiste em implementar conhecimento teórico e técnico (previamente elaborado) decorrente da pesquisa científica, bem como a massificação da docência, a desvalorização social e salarial contribuíram para a proletarização do trabalho docente. “A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

A perda de sentido e de competências profissionais para apropriar-se da condução, dos fins e propósitos do próprio trabalho coloca a profissão docente numa situação de proletarização, quando aliena o professor das atividades de conceber e controlar os processos educativos, atribuindo-lhe o papel mínimo de executor de tarefas pensadas por outrem. Assim, o professor não participa ativo e criticamente da atividade de ensino. Isso leva a desqualificação e desprofissionalização do trabalho docente. Toda orientação adotada em propostas de formação de professores parte de uma concepção de escola, ensino e de currículo, que é construída histórico-socialmente. Considerando esse aspecto, são construídas algumas imagens de professores que marcam as representações sobre a atividade docente e o ensino.

Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente uma determinada concepção de escola e do ensino; uma teoria do

conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção. (GÓMEZ, 1995, p. 96).

Na dinâmica das reformas educacionais encontramos novas propostas de construção de uma imagem renovada da atividade docente, adotando como premissa a formação do professor como base para a profissionalização do ensino. Essa formação deve assegurar o desenvolvimento de competências e saberes que proporcionem ao professor autonomia para agir e construir sua prática profissional num processo de formação permanente.

### 1.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES

No final dos anos de 1980, inicia-se um forte movimento global de reforma educacional que primava pela melhoria da formação inicial dos professores, reivindicando a construção de um *status* profissional do ofício do professor. Esse movimento foi marcante, principalmente, nos Estados Unidos e Canadá, sendo introduzido no Brasil a partir dos anos de 1990.

Partia-se da premissa de que existe um conjunto de saberes próprios da ação pedagógica exigido no exercício da profissão docente, que compreende um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o professor atue de forma efetiva nas diversas e complexas situações de ensino.

Ao buscarem compreender a atividade docente, os pesquisadores envolvidos nesse movimento sentiram a necessidade de investigar e sistematizar os saberes mobilizados pelo professor em sua ação pedagógica com o objetivo de constituir e validar um corpo de saberes que legitimassem a profissão, dando início a um processo de profissionalização a partir da melhoria da formação de professores. Dessa forma, estariam superando as concepções vazias que rodeiam a atividade do professor e fortalecem a existência de um **ofício sem saberes**, movido pela vocação, pelo talento, pelo bom senso e pela intuição.

Se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Responder a essa pergunta significa, de um certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor. (GAUTHIER, 2006, p. 61).

A introdução dessa temática no Brasil aconteceu, principalmente, pelas obras de Tardif, Gauthier e Shulman. As teorizações feitas por esses pesquisadores em torno dos saberes e práticas docentes trouxeram contribuições significativas para as pesquisas sobre a formação inicial de professores. Dessas teorizações, podemos extrair algumas concepções e tipologias sobre saberes docentes, que se destacam dentre as diferentes tipologias e classificações que constituem esse campo de pesquisa.

Tardif (2007) apresenta suas reflexões e teorizações sobre a formação profissional do docente a partir de pesquisas realizadas sobre a natureza dos saberes mobilizados pelos professores em suas atividades de ensino. Ele procura situar o saber do professor na interface de sua natureza individual e social. Parte, para tanto, de seis fios condutores para apresentar uma definição de saber docente: **Saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos; saberes e formação de professores.**

Dessa forma, toma como referência esses fios condutores e define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36). Esse conjunto de saberes orienta a prática educativa e a formação permanente do professor.

Os **saberes da formação profissional** se constituem de saberes profissionais e de saberes pedagógicos. Os saberes profissionais se referem ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] destinados à formação científica ou erudita dos professores [...]” São os saberes oriundos das ciências da educação, que são articulados com a prática docente

através da formação inicial. Os saberes da prática pedagógica são oriundos dos estudos e reflexões sobre a prática docente. Segundo Tardif (2007, p. 37),

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os **saberes disciplinares** “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” Estão relacionados aos diversos campos de conhecimento de que dispõe a sociedade, sistematizados e integrados sob a forma de disciplinas, definidos e selecionados pela universidade e incorporados na prática docente. Os **saberes curriculares** “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” Os **saberes experienciais** são os desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão. A partir do trabalho cotidiano, o professor produz e valida saberes específicos que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, traduzidas em saber fazer e saber ser docente (TARDIF, 2007).

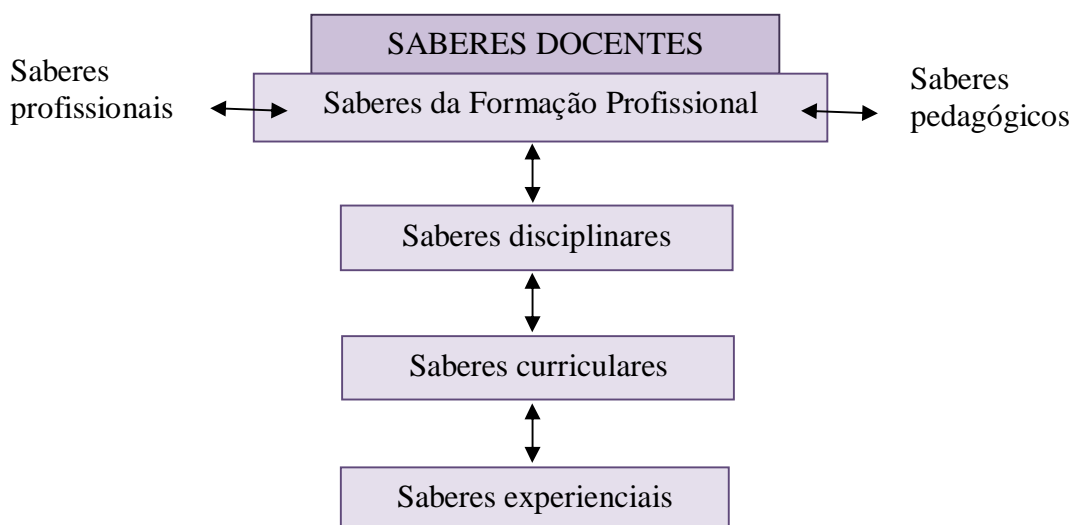


FIGURA 2: Tipologias de Saberes Docentes Definidas por Tardif (2007)

Dizer que o saber do professor é plural e temporal significa que é adquirido em contextos e relações diversos que envolvem situações individuais e sociais constituintes de uma história de vida e de uma carreira profissional. Por isso, ele é heterogêneo e plural, situado e subjetivado, uma vez que a prática docente “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” (TARDIF, 2007, p. 36).

Ao discutir sobre as relações dos professores com seus próprios saberes, Tardif (2007) faz uma severa crítica à forma como são produzidos e incorporados na formação e na prática dos professores os saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Segundo ele, “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática profissional, mas não provêm dela”. Assim, os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes de sua formação profissional.

Partindo disso, valoriza os saberes da experiência, por serem oriundos da prática cotidiana, formando “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2007, p. 49). Portanto, são vistos como fundamentos da prática e da competência profissional do professor.

Isso afirma ainda a importância dada à natureza plural e temporal do saber docente, cuja aprendizagem dos saberes necessários à realização do trabalho docente e à formação profissional ocorre progressivamente no efetivo exercício da profissão. Considera-se ainda que o saber ensinar é aprendido antes mesmo da formação inicial, visto que, enquanto seres sociais, os professores vivem imersos em contextos de formação, seja familiar ou escolar. Por isso, antes mesmo de serem professores, já têm construídas representações e imagens sobre a atividade de ensino.

A referência feita ao **conhece-te a ti mesmo** do oráculo de Delfos por Gauthier (2006, p. 18) vem despertar a necessidade de estudos sobre a natureza do ato de ensinar. O interesse das pesquisas em definir um repertório de conhecimentos para a atividade docente desperta a necessidade de que “o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os

constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério.”

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrario de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a sobre si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. (GUATHIER, 2006, p. 20).

Diante disso, justifica a necessidade de se investigar sobre o ensino na perspectiva de validar um repertório de conhecimentos e transpor os resquícios históricos que têm marcado o ensino com a idéia e efetivação de um **ofício sem saberes** e de **saberes sem ofício**. Assim, apresenta como desafio para as pesquisas e as reformas da educação que visam à profissionalização do ensino, a instituição de uma teoria pedagógica que consolide o trabalho do professor como um **ofício feito de saberes**.

A partir dos resultados de pesquisas realizadas em sala de aula, que enfatizavam o **gerenciamento de classe e o gerenciamento de conteúdo**, Gauthier (2006) propõe a classificação dos saberes docentes em:

- a) **Disciplinar**, referente ao conhecimento do conteúdo da matéria/disciplina a ser ensinado.
- b) **Curricular**, referente ao conhecimento do programa que norteará as atividades de ensino (planejar, executar, avaliar). Trata-se de uma sistematização dos conteúdos disciplinares em programa de ensino.
- c) **O saber das ciências da educação** está relacionado ao saber sobre as diversas facetas da sua profissão e da educação de modo geral. É um saber que não está diretamente ligado a ação pedagógica, mas permeia a maneira de sua atuação profissional.

- d) **O saber da tradição pedagógica** refere-se à representação que tem da escola e da profissão, construída antes mesmo de tornar-se professor. No início da carreira profissional, serve de modelo para os comportamentos dos professores. Contudo, é modificada pelo saber experiencial, podendo ser validada ou não pelo saber da ação pedagógica.
- e) **O saber experiencial** está relacionado às experiências próprias do professor, que ao longo do tempo, vai elaborando formas e maneiras de agir que constituem uma jurisprudência particular. São momentos privados vividos em sala de aula, onde o professor realiza julgamentos privados, caracterizando uma experiência pessoal. Esse saber não é tornado público, nem testado.
- f) **O saber da ação pedagógica** refere-se ao saber experiencial depois de tornado público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

A validação de um repertório de conhecimentos próprio do ensino, além de evidenciar a dimensão epistemológica e política que permeia o processo de sua profissionalização, impulsiona a construção de um novo olhar sobre a atividade docente e sobre o professor, quando esse passa a ser notado como profissional capaz de deliberar, julgar e tomar decisões de forma autônoma e crítica em seu exercício profissional.

#### 1.4 PERFIL DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Os princípios da racionalidade técnica marcaram por muito tempo as concepções de atividade docente e de ensino-aprendizagem. Ramalho e Nuñez (2004) revelam a existência de um 'modelo formativo' no Brasil, que tem suas bases nesses princípios, identificando-o como Modelo Hegemônico da Formação (MHF). Segundo esses pesquisadores,

Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais

produzidos por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO; NUÑEZ, 2004, p. 21).

De acordo com Gómez (1998, p. 353), “A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”. Citando Kirk (1986), apresenta três perspectivas ideológicas que orientam o discurso teórico e o “desenvolvimento prático da função e da formação do professor.”

- A perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão.
- A perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico.
- A perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. (GÓMEZ, 1998, p. 343).

Nesse percurso de profissionalização da docência vimos as transformações ocorridas nas figuras do professor. Temos na Antiguidade a marcante presença do **professor improvisado**, aquele que por saber ler, podia ensinar a ler, escrever e contar. (RAMALHO; NUÑEZ, 2004).

O **professor artesão** é a figura marcante no século XVII, quando a Igreja detinha a organização do ensino. Esse professor trabalha “como um artesão, construindo suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, criando estratégias próprias que são trocadas entre eles.” (RAMALHO; NUÑEZ, 2004, p. 55-56). Tinha sua prática baseada na intuição, rotineira, não-reflexiva, impregnada de senso comum.

Esse modelo se insere no enfoque tradicional do ensino, que difundia uma ideologia política e religiosa essencialmente conservadora. Embora existisse uma formalização da forma de ensinar, determinada pela Igreja, Nóvoa (1995a, p. 15) ressalta que “O professorado constitui-se em profissão graças à intervenção e

ao enquadramento do Estado, que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino.” Contudo, a pedagogia tradicional predominou até a primeira metade do século XX, deixando muitos resquícios no cotidiano das escolas brasileiras. Essa perspectiva tradicional é bastante criticada por seu caráter conservador, constituída de hábitos e rotinas executadas repetidamente pelo professor artesão.

O **professor técnico**, pensado como modelo ideal para substituir o modelo tradicional, tem seu trabalho desenvolvido a partir da pedagogia baseada na racionalidade técnica. Não foi um modelo que teve muito êxito. Foi alvo de muitas críticas em virtude da fragmentação e descontextualização que marcam a formação e a prática desses professores.

Nessa espiral que se forma no caminho de profissionalização da docência, encontramos nos anos de 1980 o início do movimento que busca nas reformas educacionais a construção de propostas e diretrizes que primem pela construção de um perfil de professor como profissional. Esse tem sido o foco das pesquisas e das políticas no campo da formação de professores, tanto em nível internacional quanto nacional.

Nessa perspectiva, podemos identificar algumas metáforas de professores que são defendidas e estudadas como alternativas aos modelos hegemônicos de formação e atuação docente. Gómez (1995, p. 102) destaca algumas delas:

O professor como *investigador na sala de aula* (Stenhouse, 1975), o *ensino como arte* (Eisner, 1980), o *ensino como uma arte moral* (Tom, 1986), o professor como *profissional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de *planeamento e tomada de decisões* (Clark e Peterson, 1986), o ensino como um *processo interativo* (Holmes Group Report, 1987), o professor como *prático reflexivo* (Schön, 1983, 1987), etc.

Todas essas imagens, embora tenham suas especificidades de abordagens, têm presente o interesse em buscar nas análises sobre as práticas dos professores a compreensão das formas como os conhecimentos científicos são utilizados na complexidade das situações que movem a vida na escola pelos

professores. A ênfase recai sobre o conhecimento prático que os professores vão construindo, à luz de um referencial teórico-científico, nas diversas, incertas e desconhecidas situações que exigem deles respostas. Nesse processo, assumindo-se como pesquisador, artista, intelectuais, profissionais clínicos e reflexivos, recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos em sua atuação como docente.

Interessa-nos destacar aqui as metáforas do professor reflexivo, professor crítico e professor pesquisador. Ao proporem um modelo de formação, denominado de Modelo Emergente de Formação (MEF), Ramalho e Nuñez (2004) afirmam que “Essas referências convergem para o fazer profissional competente do professor e são ferramentas para o seu desenvolvimento profissional.”

As novas tendências de formação de professores têm se reportado com frequência à reflexão como atitude necessária para a promoção de mudanças qualitativas na prática docente. O conceito de *reflexão-na-acção* foi pensado por Schön, cujas origens remontam as idéias teorizadas e defendidas por Dewey em 1933 sobre reflexão (GARCIA, 1995). Trata-se da necessidade de formar professores que reflitam sobre a própria prática, considerando a reflexão como “desenvolvimento do pensamento e da acção”.

Para a realização do ensino reflexivo é necessário que os professores tenham mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Schön (1983, *apud* GÓMEZ, 1995) apresenta três conceitos diferentes que integram o pensamento prático: *conhecimento-na-acção*, *reflexão-na-acção* e *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção*. O *conhecimento-na-acção* se refere ao saber fazer ou saber prático. A *reflexão-na-acção* é o exercício de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que atua. A *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* se refere à análise feita a *posteriori* sobre a totalidade dos processos da própria acção. Essa análise a *posteriori* vai permitir a compreensão e a reconstrução da prática. (GÓMEZ, 1995).

A citação a seguir explicita muito bem esse pensamento de Schön, por isso, julgamos importante retomá-la.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre

aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83).

O agir reflexivo traçado por Schön (1995) evidencia a importância do pensamento e da escrita para consubstanciar a acção do professor numa atuação coerente e consciente nos processos formativos por ele conduzidos. Nessa perspectiva, a escrita de um memorial de formação em cursos de formação de professores se apresenta pertinente quando se pretende formar professores críticos, reflexivos, pesquisadores e intelectuais. Pois a pesquisa, a crítica, a acção e reflexão sobre si, sobre sua prática, sobre seu trabalho são imprescindíveis para a realização de uma escrita formativa<sup>3</sup>.

Conforme Ramalho e Nuñez (2004), Zeichner (1993) vê na prática reflexiva do professor um potencial para transformar as condições da atividade profissional do docente. O profissional que pensa sobre suas ações assume uma postura madura e responsável diante dos procedimentos e resultados que vêm a ocasionar. Assim, poderá agir conscientemente no sentido de intervir e promover mudanças nos projetos institucional e social que são norteados pelas políticas educacionais.

A idéia do professor como pesquisador da própria prática de Stenhouse considera a necessidade de se investigar a atividade prática de forma crítica e sistemática, com vistas à melhoria de suas qualidades educativas. “Para Stenhouse,

---

<sup>3</sup> Entendemos por escrita formativa a que provoca a busca pela compreensão e interpretação de fatos/acometimentos experienciados, e a mudança consciente de atitudes; sendo essa movida pela reflexão e autoreflexão sobre ações passadas e presentes.

o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente.” (CONTRERAS, 2002, p. 114).

Considerando as limitações do pensamento de Stenhouse, que se dirige, especificamente, à pesquisa sobre a prática em sala de aula; Elliot (1998, *apud* RAMALHO, NUÑEZ, 2004, p. 27) toma o professor como pesquisador do contexto escolar, sinalizando uma concepção da pesquisa como instrumento de produção de saberes a partir da reflexão crítica sobre a prática educativa. No contexto escolar, a pesquisa deve ser desenvolvida a partir do trabalho e de interesses coletivos.

Ramalho e Nuñez (2004, p. 28) afirmam que o professor pesquisador

[...] aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional.

Esses dois atributos, de professor pesquisador e reflexivo, associam-se a idéia que pensa a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica. Parte-se do pressuposto de que a prática docente, enquanto prática social, é permeada por diferentes interesses e ideologias. Os professores, no desenvolvimento de sua prática, estão imersos nesse contexto político e ideológico que circunda a vida escolar. Assim, não há neutralidade em suas ações. Por isso, devem, enquanto profissionais críticos e reflexivos, participar ativamente dos debates e conflitos em torno das problemáticas econômicas, políticas, sociais, culturais e valorativas que influenciam os processos educacionais, quando interferem nos meios e fins da educação.

Giroux (1997, p. 27) defende que os professores devem dirigir sua prática profissional de forma que garanta a construção de conhecimentos e experiências emancipadoras. Ao defender a construção de escolas como esferas públicas democráticas e a idéia de professores como intelectuais transformadores, constrói

uma pedagogia radical, que segundo ele, “[...] deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora.”

A reflexão, a pesquisa e o exercício da crítica sobre a atividade docente abrem espaços para a intervenção consciente dos professores nos processos educativos, possibilitando uma autonomia profissional mediante sua própria prática e as condições sociais, econômicas e políticas que a permeiam. Isso os leva a conquista de sua emancipação, enquanto pessoa e profissional. Dessa forma, segundo Gómez (1998, p. 375), “[...] a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a.”

A crítica se apresenta, portanto, como atitude profissional que torna o professor agente transformador das condições reais e contraditórias que mobilizam os espaços sociais e escolares.

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO; NUÑEZ, 2004, p. 23).

Nesse sentido, as discussões em palco sobre o perfil e a atuação do professor como profissional do ensino tendem para a defesa de uma formação que priorize habilidades que façam do professor um profissional competente e construtor da profissão, que seja capaz de mobilizar saberes, valores e atitudes que lhe permitam desconstruir hábitos, desmistificar ditames ideológicos e políticos, argumentar e participar criticamente diante das decisões e dos resultados do processo de ensino. Só assim, estará contribuindo para a construção de um conjunto de saberes e conhecimentos que lhes identifiquem enquanto grupo profissional.

## 1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As políticas de formação de professores para a Educação Básica e, especialmente, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores estão articuladas com as exigências legais para o exercício da docência, expressas nos artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Para a formação inicial o artigo 62 propõe:

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).

Considerando a intensificação das discussões sobre formação docente, vemos no Brasil o desenvolvimento de políticas e programas que visam suprir as lacunas históricas deixadas na educação brasileira, principalmente, no que se refere ao perfil de professor construído ao longo dos anos, estabelecendo, portanto, a necessidade de investimento na formação profissional para o magistério.

A legislação brasileira vem apontando a construção de um novo perfil profissional para a categoria docente, como resultado da luta organizada dos profissionais da educação e do ensino, seja através das dimensões trabalhista, política, sindical e científica. Nesse sentido, busca-se o reconhecimento do caráter profissional da docência e da função social da educação, marcante na década de 1980, que defendia uma escola pública de qualidade para todos, pondo em pauta a necessidade de reformulação dos cursos de formação para o magistério, destacando a importância de se considerar, além de uma formação sólida em nível superior, a valorização salarial e as condições de trabalho desses profissionais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Esse reconhecimento da necessidade de reconstruir um novo perfil para os profissionais do magistério e o interesse recente por parte de estudiosos e das políticas educacionais pela formação de professores explicitam resultados de embates sociais travados na busca de construir relações mais democráticas e de assegurar a igualdade e a inclusão social no país.

A LDB 9.394/96 surge, portanto, como resultado de lutas e embates por uma educação que garantisse a propagação do processo de redemocratização do país. A formação de professores se apresenta como garantia para a efetivação de um ensino significativo e de qualidade que proporcione o desenvolvimento humano, social e cultural no país. Assim, em seu artigo 87, a LDB institui a Década da Educação, prevendo no § 4º desse artigo que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, em consonância com esse artigo da LDB, reconhece a formação mínima do professor exigida pela LDB - a oferecida em nível médio, na modalidade Normal -, e ao mesmo tempo, sinaliza a necessidade da formação em nível superior, estabelecendo, para tanto, um prazo de dez anos para que suas metas sejam efetivadas. Prima para que essa formação aconteça no âmbito das Universidades, de forma que garanta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 1998).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a reforma educacional enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente ao criar os Institutos de Educação Superior, que podem ou não ser vinculados às universidades. A formação em serviço e continuada proposta com a reforma leva a escola a ser considerada também como espaço de formação docente podendo trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que essa acontece num ambiente coletivo de trabalho.

As mudanças provocadas pelas reformas educacionais no tocante à formação de professores têm suscitado um aligeiramento nessa formação, o que implica a existência de uma contradição no discurso sobre a importância da educação e a necessidade de melhorias no ensino básico nas escolas do país, uma vez que essa formação aligeirada perde em qualidade.

Freitas (2002, p. 13) faz uma severa crítica aos modelos aligeirados de formação docente, dizendo que

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial do professor em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (grifos no original).

Conforme o PNE, os cursos de formação de professores, em qualquer nível ou modalidade, deverão seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais, estabelecendo a docência como base da formação profissional, com ênfase no trabalho pedagógico, numa sólida formação teórica, possibilitando vivências de forma de gestão democrática e de desenvolvimento do compromisso social e político da docência.

Em consonância com o disposto na LDB 9.394/96, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, através da Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. As Diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (BRASIL, 2002a).

Em seu artigo 3º, incisos I, II e III, descreve os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional, enfatizando “a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2002a).

Segundo Dias e Lopes (2003), o conceito de competências surge de forma recontextualizada para expressar que a qualidade da formação docente deve estar articulada a um ensino sintonizado com as mudanças ocorridas na sociedade, “[...] sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado.” Esse conceito recontextualizado supõe a emergência de um novo paradigma educacional.

Ao tratar sobre a concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação, as diretrizes orientam que se busque: “I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.” (BRASIL, 2002a).

O projeto pedagógico dos cursos de formação de professores deve privilegiar a aprendizagem orientada por um princípio metodológico geral, traduzido pela ação-reflexão-ação, que capacite o professor para o desenvolvimento de estratégias didáticas na resolução de situações-problema. Assim, aponta as competências a serem consideradas que se referem ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a). Ainda no ano de 2002, o MEC publica os Referenciais para a formação de professores com o fim de promover a valorização do magistério, bem como a profissionalização da categoria docente.

Parte dos seguintes pressupostos: a atividade profissional do professor é de natureza pública, comportando uma dimensão coletiva e pessoal, o que implica a necessidade de autonomia e responsabilidade. Tem uma necessidade intrínseca de formação permanente, que deve ser encarada como direito de todos os professores. Embora a docência seja base de sua atuação, essa não deve se limitar a ela; deve incluir a participação em todas as atividades que constituem o âmbito educacional, de forma ética, crítica e comprometida. O desenvolvimento de competências profissionais deve se pautar na articulação teoria-prática, na resolução de situações-

problema e na reflexão sobre a atuação profissional. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, carreira e salário. (MEC, 2002). Nesse documento, a competência profissional é entendida como

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (MEC, 2002).

Ainda nesse documento, encontramos a compreensão de que o profissional docente vive momentos de crise e construção da identidade profissional, sendo a formação o caminho mais viável para sua profissionalização. Contudo, é necessário que se trate a formação do professor como uma formação profissional.

Em 29 de janeiro de 2009, é publicado o Decreto Nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade é “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2009).

Destacamos alguns de seus princípios: o compromisso público do Estado em promover a formação docente para todas as etapas da educação básica; a colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas

permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Conforme esse Decreto, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como objetivos a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública, promovendo a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. Visa ainda à ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial.

Deve ser efetivada a partir da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que buscarão suprir as necessidades de formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Destaca o papel da CAPES no fomento a programas que garantam essa formação.

Todavia, as recentes políticas pensadas a partir da legislação da educação nacional, expressas nos documentos do MEC, não alteram de imediato a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores. Contudo, demonstram avanços nas discussões voltadas para o campo educacional, sendo, o momento atual, importante para o encaminhamento de questões essenciais sobre a formação dos profissionais da educação.

Assim, afirmamos a necessidade permanente de se debater a profissionalização docente a partir da reflexão sobre o ato educativo considerando sua totalidade, buscando a afirmação da identidade profissional do professor dentro da atual conjuntura educacional e a superação do desprestígio social, dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho desses profissionais do ensino. É necessário que a política educacional mostre preocupações mais concretas com essa situação.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*[...] Podemos descobrir algumas coisas surpreendentes quando também nos momentos de uma pesquisa alargamos, como alguns bons e criativos autores de idéias e de textos, o olhar que pergunta.*

(BRANDÃO, 2003a, p.88)

Sentimos essa necessidade de alargarmos o olhar na realização dessa pesquisa, uma vez que trabalhamos com materiais ricos de informações. Algumas saltitantes, expressamente diante de nossos olhos; outras, ocultas, nas entrelinhas, “pedindo” para serem vistas, desveladas, reveladas. Nesta parte, tratamos dos aspectos teórico-metodológicos que nortearam a construção desse trabalho. Além de refletir sobre os princípios metodológicos, explicitamos como se deu a constituição e organização do *corpus* da pesquisa, da escolha dos participantes, dos procedimentos usados na realização da pesquisa de campo e da análise das fontes autobiográficas.



## 2.1 REFLEXÃO SOBRE OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

As epistemologias interpretativas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêuticas, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido, para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica. (OUTHWAITE, 1975 *apud* DELZIN; LINCOLN, 2006).

Toda atividade de pesquisa é orientada por um paradigma situado num contexto histórico e temporal. Um paradigma expressa um conjunto de idéias/valores que orientam a ação investigativa, abrangendo dimensões ética/axiológica, epistemológica, ontológica e metodológica. Essas dimensões revelam a implicação do pesquisador com suas idiosincrasias, experiências vividas e relações sociais que são construídas a partir de suas percepções e concepções de mundo, de homem, de sociedade, de cultura, de classe, de gênero, de raça.

É a partir dessas perspectivas e “[...] de um aprendizado de alternativas de pensar e investigar provenientes de outros campos das ciências humanas” (BRANDÃO, 2003a, p. 88) que **alargamos o olhar que pergunta**. A pesquisa **em, sobre, para e através** da educação necessita desse alargamento do olhar para não perder de vista a totalidade desse complexo campo do conhecimento, constituído de interações entre as diferentes maneiras de construir pensamentos, imagens, representações sobre a vida e suas múltiplas relações.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), numa definição genérica, “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Desse mundo, participa o pesquisador dialogicamente, buscando compreendê-lo/interpretá-lo, sendo esse histórico e socialmente situado.

Nosso entendimento sobre compreensão pauta-se nas leituras de Bourdieu (1997), que define **compreender** como **interpretar**. A compreensão/interpretação de algo se dá numa situação de interação entre o pesquisador e o observado/estudado, e o contexto que os rodeia.

Passa, portanto, por uma postura ontológica e epistemológica, no sentido em que o pesquisador busca a compreensão do ser e da existência, o que revela a sua condição de humano; através do conhecimento. Assim, a metodologia fundamentada nos princípios da hermenêutica não permite a utilização de técnicas controladas por procedimentos ou regras, pois a compreensão é “uma condição do ser humano”.

[...] em sua articulação mais elementar, o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão. Pode-se dizer que não apenas toda a pesquisa é meramente um ato de interpretação, mas que, como sustenta a hermenêutica, a própria percepção é um ato de interpretação. Assim, a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não-familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender. (DELZIN; LINCOLN, 2006).

Comungamos com esse pensamento do paradigma hermenêutico, que considera o sujeito pesquisador como crítico e histórico, que vive “[...] sua vida dentro de estruturas de significado que não necessariamente escolheram para si mesmos”. Com isso, busca-se na perspectiva hermenêutica compreender “[...] como as pessoas estabelecem ligações entre suas experiências cotidianas e as representações culturais dessas experiências.” (DELZIN; LINCOLN, 2006).

Propomo-nos, embasadas nesse paradigma, desenvolver uma pesquisa que proporcionasse a construção de um conhecimento crítico, que expresse uma compreensão/interpretação holística de experiências humanas, enquanto experiências formativas.

Vimos com Fontana (2000) que, a partir dos anos de 1980, a pesquisa educacional é marcada pela consolidação do paradigma interpretativista nas ciências sociais e humanas. O impacto dessa virada é revelado na nova forma de pensar a docência, trazendo o professor para o centro da investigação.

Nessa perspectiva, a atividade docente, as condições de trabalho e os processos de formação inspiram pesquisas e projetos centrados no papel do professor, com ênfase na atuação de profissionais reflexivos, rompendo com a

concepção de transmissão do conhecimento. O professor não é mais representado como repetidor de conhecimentos, é visto como sujeito histórico, crítico e produtor de saber, que interage com um contexto permeado de valores e significações.

Ao tratar sobre pesquisa qualitativa e educação, assim se expressa Brandão (2003a, p. 91) sobre esse novo direcionamento das pesquisas em educação que valorizam as experiências e atuações dos sujeitos professores:

De maneira ainda mais visível, a 'qualidade' como um valor de conhecimento surge quando as múltiplas histórias que por um momento relativizam a 'grande história' pátria dos livros oficiais, são descobertas como instancias de um cotidiano de 'gente como a gente'. Pessoas, seres humanos que criam a vida que vivem, que vivem e pensam as suas próprias histórias que para eles tem, de fato, um sentido; histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos, e que são também as de educadores, onde antes habitava a categoria social de 'professor' – uma função escolar por muito tempo estudada como a de alguém carregado de normas e postos, mas sem um rosto visível e, entre saberes e competências, sem uma alma viva e falante. (grifos no original).

A partir dos anos 1990, o uso das histórias de vida e da abordagem autobiográfica é introduzido na formação de professores como movimento de investigação-formação (NÓVOA, 1995). Dessa forma, as histórias de vida utilizadas na formação inicial e continuada de professores trazem esses sujeitos para o centro do processo formativo, valorizando suas vozes e suas histórias de vida pessoal e profissional.

As metodologias qualitativas representam “uma necessidade e uma urgência dentro da sociologia para aqueles que estão convencidos de que a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força da ação social individual e grupal” (HAGUETTE, 1992). Situamos essa investigação nessa perspectiva, visto que o processo de escrita do memorial de formação é permeado por relações e interações sociais, portanto, dinâmico, possibilitando-nos uma compreensão holística das experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos.

Ludke e André (1986) afirmam que o foco principal da pesquisa qualitativa está no processo de investigação, e não no produto. O ambiente investigado é encarado como fonte direta para a construção de dados pela pesquisa, pois “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Segundo Haguette:

[...] os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e de fenômenos únicos. (HAGUETTE, 1992, p. 63).

Em virtude da natureza e da complexidade da problemática que apresentamos para essa pesquisa, firmamos nossa opção teórico-metodológica nos princípios da pesquisa qualitativa, tendo a hermenêutica como paradigma orientador de nossas ações metodológicas e científicas.

Entendemos que essa opção é pertinente para a compreensão profunda dos elementos objetivos e subjetivos que dão ao memorial uma dimensão formativa, permitindo-nos considerá-lo como alternativa aos modelos de avaliação convencional.

## 2.2 CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

O universo dessa pesquisa abrange a trajetória da formação de educadores do campo que ingressaram no Curso de Pedagogia/PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN no semestre 2005.2. Trabalhamos inicialmente com 10 professores, permanecendo com 09, pois um deles passou a morar e ensinar na cidade, desistindo de participar da pesquisa. Embora em alguns momentos estivesse com todos os formandos da turma B, turma da qual faziam

parte, nosso foco de observação estava direcionado para esses professores do campo.

Contudo, considerando a densidade da escrita de si, que torna complexa sua análise, assim como, o tempo dispensado para a conclusão da pesquisa de mestrado (02 anos), sentimos a necessidade de delimitarmos o *corpus* dessa pesquisa, adotando para análise e estudo 05 dos 09 memoriais produzidos por esses professores, cujo processo de elaboração participamos. Para essa escolha consideramos:

1. o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, realizando todas as atividades propostas e participando ativamente das discussões;
2. o conteúdo da escrita dos memoriais que atendiam as nossas expectativas de pesquisa;
3. maior quantidade de elementos comuns presentes nesses memoriais que expressassem mais valor heurístico para a definição dos eixos de análise.

Para assegurar a ocultação da identidade dos participantes da pesquisa, decidimos utilizar pseudônimos escolhidos por eles. Assim, como forma de dar significação a esses pseudônimos, ao se tratar de professores de escolas do campo, que nasceram, cresceram, vivem e trabalham na zona rural de municípios do Altoeste Potiguar, fizeram a opção por nomes de plantas que são características da vegetação dessa Região. Nesse sentido, referimo-nos aos participantes dessa pesquisa chamando-os de Cacto, Pereiro, Carnaúba, Angico, Cajueiro, Juazeiro, Algaroba, Cajaraneira e o Coqueiro; sendo os cinco primeiros, autores dos memoriais escolhidos.

A escolha desses pseudônimos se deu no momento de adesão a Pesquisa. Em grupo, foi escolhida uma categoria: nomes de plantas que caracterizam a Região em que vivem. Em seguida, pedi para que pensassem um nome isoladamente, e registrassem uma justificativa para esse nome, a partir da pergunta: Por que esse pseudônimo? Após esse momento, socializamos os pseudônimos e as justificativas. As associações foram feitas em torno da resistência dessas plantas que sobrevivem numa região semi-árida, seca, quente, com poucas chuvas, enfatizando a permanência do verde, no caso do Cacto, do Juazeiro, da

Carnaúba, do Pereiro, do Angico e da Algaroba, assim como, na capacidade de dar frutos, como o Cajueiro, a Cajaraneira e o Coqueiro; com a profissão docente, principalmente, quando se trata de professor de escolas da zona rural, que mesmo em condições péssimas de ensino e de valorização profissional, lutam cotidianamente para realizar o melhor trabalho possível.

### 2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa são professores que atuam em escolas da zona rural dos municípios de Venha Ver e Encanto, interiores do Rio Grande do Norte. Apresentam traços comuns em suas histórias de vida e de formação, não somente por trabalharem em escolas da zona rural e cursarem Pedagogia no PROFORMAÇÃO/UERN, mas também por terem suas origens de vida na zona rural, por terem estudado na zona rural, constituírem família e viverem na zona rural.

Todos são filhos de pais agricultores e tiveram dificuldades no processo de escolarização por residirem no sítio e não existir, principalmente na época em que cursavam a educação básica, acesso favorável à escola. Alguns chegando a realizar a formação escolar e profissional quase que exclusivamente através de programas de educação à distância.

Os professores Pereiro, Angico e Cacto viveram suas primeiras experiências em sala de aula quando realizavam o estágio supervisionado no curso de Magistério. Carnaúba, Coqueiro e Cajueiro iniciaram o trabalho de professor quando tinham cursado apenas o ensino fundamental. Cajaraneira e Algaroba começaram a lecionar quando tinham apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Apresentam percursos de formação diferentes, por serem de famílias diferentes e viverem em contextos de relações sociais diferentes. Porém, o conjunto de suas histórias de formação nos permite visualizar a constituição de uma identidade coletiva que expressa a história da profissão docente, no seio da história da educação escolar brasileira.

Abaixo, sintetizamos um pouco do perfil biográfico desses professores.

## **Pereiro**

Nasceu e viveu maior parte de sua vida no campo. Filha de pais agricultores, ela faz parte de uma família constituída de 08 filhos. Tem 36 anos, e há 13 anos trabalha como professora na escola do campo. Iniciou sua vida escolar no ano de 1979 numa escola situada no sítio onde morava. Ingressou no magistério em 1991, vivendo sua primeira experiência como docente através do estágio supervisionado. Iniciou sua vida profissional em 1995 numa turma multisseriada na zona rural do município do Encanto/RN. Somente em 2005 entra para a universidade para cursar Pedagogia através do PROFORMAÇÃO/UERN.

## **Angico**

Trabalha na escola da zona rural há 09 anos. Nasceu na zona rural do Encanto/RN, onde mora e trabalha atualmente. Tem 31 anos, é filho de pais agricultores, sendo o segundo filho do casal. Iniciou sua vida escolar numa creche na zona rural. Em 1991, ingressou na 5ª série numa escola da zona urbana, onde cursou também o Magistério. Sua primeira experiência em sala de aula foi proporcionada pelo estágio supervisionado no curso de Magistério. Começou a atuar como professor em 1998 a convite da Secretaria Municipal de Educação do Encanto/RN. Sempre trabalhou em escolas do campo. Entrou no curso de Pedagogia em 2005 através do PROFORMAÇÃO/UERN, representando para ele a realização de um sonho.

## **Cacto**

É filho de pais agricultores, sendo o quarto de dez filhos. Tem 39 anos. Iniciou sua vida escolar aos 08 anos de idade na zona rural do Venha Ver. Estudava e trabalhava na zona rural. Ingressou no curso de Magistério em 1997. Essa opção foi motivada por apresentar maiores possibilidades para conseguir trabalho ao concluí-lo. Viveu sua primeira experiência em sala de aula através do estágio supervisionado. Sua entrada na profissão docente acontece em 2005 através de um

convite da SME do Venha Ver, assumindo uma turma de EJA. Nesse mesmo ano, ingressou no curso de Pedagogia através do PROFORMAÇÃO/UERN.

### **Carnaúba**

Trabalha há 25 anos como professora na zona rural. Nasceu no sítio Carnaubinha, município de Encanto/RN. É a oitava filha de uma família de 12 filhos. O pai trabalhava na agricultura e a mãe como Auxiliar de Serviços Gerais. Como não tinha creches na época em que era criança, a mãe a ensinava em casa. Em 1973, ingressou na vida escolar numa turma multisseriada no sítio onde morava. Escola onde ensina atualmente. Quando foi estudar a 5ª série, teve que se matricular numa escola na zona urbana, percorrendo um trajeto diário de cerca de 6km a pé. Começou a trabalhar como professora em 1983 numa turma multisseriada no sítio Carnaubinha, tendo cursado apenas o ensino fundamental. No ano seguinte, foi convidada pela SME do Encanto/RN para cursar o Magistério através do LOGOS II. Somente em 2005 conseguiu entrar no PROFORMAÇÃO/UERN para cursar Pedagogia.

### **Cajaraneira**

Tem 10 anos de experiência como professora em escolas da zona rural. Nasceu no sítio Caeira em 1974, município de Icó/CE. É a primeira de 08 filhos de um casal de agricultores. Entrou na escola em 1981. Parou de estudar, ingressando após 06 anos no supletivo para cursar as séries finais do ensino fundamental. Começou a ensinar em 1992, quando tinha cursado apenas as séries iniciais do ensino fundamental, a convite de um colega, no sítio onde morava. Em 2001, iniciou o 2º grau através do Telecurso 2000. Em 1998, simultânea a sua entrada no Supletivo, foi aprovada no concurso público para professor no Município de Venha Ver. Entrou na universidade em 2005 no curso de Pedagogia através do PROFORMAÇÃO/UERN.

## **Coqueiro**

Tem 09 anos de trabalho em sala de aula. Nasceu em 1979, na cidade de São Miguel. Hoje vive na zona rural de Venha Ver. É parte de uma família de 12 filhos com pais agricultores. Iniciou sua vida escolar em 1986, aos 07 anos, numa escola que funcionava numa casa de família. No ano de 1995 entrou para 5ª série. Ingressou no curso de Magistério em 1999 na cidade de São Miguel/RN. Nesse mesmo ano, começou a trabalhar como professora. Em 2001, passou no concurso público para professor no município do Venha Ver. Iniciou o curso de Pedagogia em 2005 através do PROFORMAÇÃO/UERN.

## **Algaroba**

Trabalha há 10 anos na educação em escolas do campo. Nasceu em 1975 no sítio Riachão dos Pereiras, município de São Miguel/RN. A primeira filha de um casal de agricultores pais de 05 filhos. A mãe trabalhava ainda como costureira. Iniciou sua vida escolar aos 07 anos, em 1982, numa escola que funcionava numa casa de família. O primeiro contato com a leitura e escrita se deu através de uma tia. Mudou-se para outra escola para cursar 3ª e 4ª séries, que funcionava na casa da própria professora, no mesmo sítio. Em 1993, casou, teve filhos, e por isso, parou de estudar. Em 1994, foi convidada para ser professora no município de Venhar Ver. Nessa época tinha cursado apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Em 1998, retomou os estudos através do Programa Renascer, que correspondia ao nível de 5ª a 8ª série. No ano 2000, iniciou o curso de Magistério através do Programa Muito Mais Mestre, de forma semipresencial. Depois de um tempo sem trabalhar, voltou a lecionar em 2008 numa turma de EJA no sítio onde morava. Em 2001, foi aprovada no concurso público da prefeitura de Venhar Ver/RN para ensinar na educação infantil. Em 2005, entrou para o curso de Pedagogia através do PROFORMAÇÃO/UERN.

## **Cajueiro**

Trabalha na educação há 10 anos. Nasceu no sítio Salgada, município de Venha Ver/RN. É filha de pais agricultores. Iniciou sua vida escolar somente aos 11 anos, em 1985, pois a escola ficava distante da localidade onde morava. Após cursar a 8ª série, precisou parar de estudar porque não tinha condições financeiras para se deslocar até o município de São Miguel/RN para cursar o 2º grau. Na época, Não existia esse nível de ensino na cidade onde morava. Depois de 07 anos sem estudar, ingressou no programa Muito Mais Mestre, voltado para formar professores leigos no curso de Magistério. Começou a trabalhar como professora em 1999 numa creche no município de Venha Ver/RN. Em 2005, foi aprovada no processo seletivo do PROFORMAÇÃO/UERN para o curso de Pedagogia.

## **Juazeiro**

Sempre morou na zona rural. Filha de pais agricultores, nasceu na zona rural do município de Venha Ver/RN. As dificuldades para estudar sempre estiveram relacionadas à falta de escola na zona rural onde morava e de transporte para se locomover. Começou a trabalhar como professora quando tinha apenas o ensino fundamental. Em 2005, entrou para o Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/UERN.

A síntese biográfica dos participantes da pesquisa se apresenta para nós como indicadora de um contexto social de vida e de formação, e particularmente, de uma profissão. Observamos que os percursos de vida e de formação de cada um deles cruzam e se entrecruzam constituindo a história de um grupo, um grupo de professores que nasceram, vivem e trabalham em escolas da zona rural. Assim, suas histórias de vida e de formação constituem parte da história de uma categoria de profissionais, nesse caso, de professores que atuam na zona rural.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*A importância significativa do objeto, a perspectiva conceptual e o ponto de vista valorativo condicionam o acto com que o cientista social interroga o real. Um real, por outro lado, que, ao contrário dos objectos naturais, qualitativos, exteriores e opacos, palpita de sentido, está animado de motivações, é singular, é cultural.*

(CASAL, 1996)

O trabalho de pesquisa é construído em seu processo de desenvolvimento, que exige do pesquisador um planejamento e uma metodologia flexível e criativa que permite a criação/utilização de técnicas pertinentes ao estudo do objeto articulado ao campo da pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador deve assumir-se como um **artesão intelectual**, que busca seus próprios instrumentos metodológicos, através do desenvolvimento e da utilização da **imaginação sociológica**. (MILLS, 1982).

Investigamos uma problemática situada num contexto de interações humanas, portanto, dinâmica, em movimento. Trata-se de um contexto de interações onde sujeitos, em situação de formação profissional, constroem uma narrativa de vida, refletindo sobre os processos formativos e ações que nortearam a formação do ser professor, mais precisamente, professor do campo.

Diante disso, entendemos que a observação do processo de elaboração do memorial de formação seria importante para a compreensão/interpretação de nossa problemática. Nesse sentido, apresentamos como proposta estudar o “produto”, o memorial de formação, subsidiado pela observação do “processo”, uma vez que partimos de princípios científicos que buscam conhecer o objeto de investigação dentro de um contexto, o que permite pensar holisticamente as dimensões epistemológicas, ontológicas e axiológicas que perpassam as relações e as ações humanas.

Essa visão aproveita a noção familiar do círculo da hermenêutica como método ou procedimento único para as ciências humanas: para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou um ato

específicos), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.) e vice-versa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 197).

Para acompanhar e compreender o processo de escrita dos memoriais optamos por realizar a observação participante, adotando como estratégia de pesquisa os princípios da etnografia, que consistem na observação e análise das particularidades de grupos humanos. A pesquisa etnográfica permite o uso de vários métodos para a construção dos dados, sendo utilizada, principalmente, a observação participante; pois, é no campo que o pesquisador redescobre o problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa fazendo um levantamento e um estudo dos documentos regimentais e que orientam o trabalho de conclusão de curso do Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/UERN, com o objetivo de conhecer as propostas e as orientações contidas nesses documentos, e observar como são consubstanciadas no processo institucional de escrita do memorial de formação. Dentre os documentos consultados destacamos os Parâmetros Orientadores para a Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (DANTAS; ROCHA, 2002), a Instrução Normativa 01/2002 (UERN, 2002) e o Projeto Político-Pedagógico do Curso. (UERN, 2003).

Com a pesquisa documental vimos que a construção do memorial se dá em articulação com a Prática de Ensino e os seminários formativos complementares. As orientações do PPP prescrevem que “o Olhar” do professor-formando sobre sua prática educativa no contexto da escola deve ser anotado, descrito e registrado através de um “diário docente”, pois essas observações servirão para a análise e reflexão no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. A Prática de Ensino deve oportunizar um trabalho de observação, registro e reflexão para o professor-formando, sendo complementada com os seminários formativos.

Com esse conhecimento, após o estudo dos documentos, fomos a campo realizar a observação participante durante as aulas das disciplinas Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso, além de participar dos seminários formativos e das orientações individuais para a elaboração do memorial.

Para cada aula que participamos, propomos atividades para sua pauta, direcionadas para a construção e registro dos dados. Participamos de 04 aulas e de um momento de orientação e de decisões sobre datas de entrega e defesa dos memoriais, cada aula com 08 horas (o curso funcionava todo sábado, o dia todo), totalizando 36 horas de observação. Realizamos gravações de áudio e registros escritos, além dos relatos etnográficos.

Nos relatos etnográficos registramos a descrição reflexiva do contexto em que aconteciam as interações, bem como as inferências sobre sentimentos, percepções e impressões, que serviram de subsídio para as análises. Demonstramos isso a seguir através de excertos dos relatos de campo da pesquisadora, construídos durante a observação participante realizada nas aulas de Prática de Ensino e de Trabalho de Conclusão de Curso na turma B de Pedagogia/PROFORMAÇÃO/UERN, que trazemos como exemplo dessa atividade desenvolvida durante a investigação.

PRIMEIRA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA TURMA B DO PROFORMAÇÃO/UERN  
24 de Maio de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

Iniciei minha participação na aula com a leitura da *Carta Explicativa aos Participantes da Pesquisa*, que apresentava, em síntese, a Pesquisa que estou realizando. Durante a leitura, ia fazendo algumas pausas para esclarecimentos de alguns pontos e de dúvidas que surgiram. [...] Após a apresentação, passamos à leitura do poema *Recordações da primária*, de Isabel Maria Janeira, que sugeri para a pauta da aula, com o objetivo de introduzir a discussão em torno das narrativas escritas [...] Alguns falaram que não gostaram de escrever a primeira seção – que trata sobre o processo de escolarização, porque achavam chato está lembrando desse passado. Outros já gostaram, e que se pudessem escreveriam todo o memorial só falando sobre esse período, relatando a importância da educação que tiveram e levantando elementos que lhes serviram/servirão para refletirem sua prática na escola. [...] Nesse momento, levantei alguns questionamentos: O que o memorial de formação representa para cada um? Como vêem o início dessa escrita? Quais sentimentos perpassam o início desse trabalho? A maioria relatou senti dificuldade em escrever o memorial. Avaliou como importante falar e escrever sobre nossas vidas, mas que não era fácil realizar essa escrita. [...] Senti que a maioria não tem claro/entendimento da dimensão formativa do memorial. Deu muita ênfase em suas falas a dimensão avaliativa. Uma professora disse que na opinião dela, seria mais interessante escrever uma monografia do

que um memorial. Não há um entendimento de que o memorial representa um espaço de aprendizagem, de ressignificação de saberes.

#### SEGUNDA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA TURMA B DO PROFORMAÇÃO/UERN

19 de Julho de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

Iniciei minha participação com a retomada das cartas autobiográficas, dinâmica que havia sugerido e encaminhado na aula anterior. [...] Dei continuidade a atividade, pedindo para que entregassem as cartas aos destinatários e que esses lessem em silêncio antes de socializar com a turma. Todos concordaram com a socialização de suas cartas. A dinâmica nos proporcionou um momento muito interessante. As produções ficaram ótimas e no momento da socialização todos se viram envolvidos nas narrativas das cartas, ficando todos muito atentos às leituras de cada carta. As cartas produzidas traziam elementos do cotidiano de cada um, que em alguns momentos eram vistos como comuns entre eles. Algumas pessoas se emocionaram, deixando cair algumas lágrimas [...] Após a dinâmica, propus que assistíssemos ao filme “Escritores da Liberdade”. O objetivo era introduzir uma discussão sobre *Autobiografia e história de vida em formação*, anunciada logo após a dinâmica das cartas autobiográficas. O filme durou cerca de 2 horas. Após o filme saímos para almoço, retomando as atividades na parte da tarde. [...] Iniciamos as atividades da tarde com a discussão do filme, observando o potencial formativo da narrativa autobiográfica. Buscando relacionar as cartas autobiográficas, o roteiro do filme e a temática do encontro, fiz uma exposição sobre as discussões que vem sendo realizadas no âmbito da pesquisa educacional e da formação de professores que trazem como metodologia de pesquisa e de formação as narrativas autobiográficas e as histórias de vida. [...] A exposição foi bem avaliada por todos. Lamentaram não terem tido essa minha participação nas primeiras aulas de Prática de Ensino e TCC que aconteceram em 2006, afirmando que essa discussão teria facilitado a escrita do memorial e, possivelmente, dado um outro rumo ao processo, pois haviam aprendido muito naquele momento.

#### TERCEIRA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA TURMA B DO PROFORMAÇÃO/UERN

30 de Agosto de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

Aula de Prática de Ensino – Minha participação se resumiu a observação.

O encontro anterior me fez pensar sobre como seriam ou como vinham acontecendo as aulas de Prática de Ensino sem minha intervenção. Assim, decidi participar desse encontro somente como ouvinte, sem levar nenhuma sugestão para a pauta da aula. Nesse dia, conforme calendário de atividades do Curso aconteceria um dos seminários

complementares. Mas, como não houve aula de Prática no fim de semana anterior, foi decidido que nesse dia seria aula de Prática e as horas dos seminários revertidas em orientações individuais durante a semana. [...] A professora iniciou a aula pedindo para socializarem o trabalho realizado no último encontro deles. Ela havia passado a leitura de um texto e pedido para fazerem uma síntese. Poucas pessoas realizaram a atividade, portanto, não houve socialização. Solicitou que, em dupla, fossem realizar a atividade. [...] Na parte da tarde, as professoras de Prática das turmas A e B decidiram juntá-las e passar uma atividade que promovesse a socialização entre elas. Foram formadas várias duplas com pessoas de turmas diferentes e proposta a seguinte atividade: “Escolha um gênero textual e escreva sobre o que significou estes três anos de universidade, considerando os aspectos de formação e de convivência. Aponte ainda as suas perspectivas para o futuro.” A intenção foi válida, mas os trabalhos não chegaram a ser socializados.

#### QUARTA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA TURMA B DO PROFORMAÇÃO/UERN 13 de Setembro de 2008 - 8h às 12h

Esse encontro foi agendado para discutir algumas datas para orientação, entrega e defesa dos memoriais, e os preparativos da formatura. Participei apenas como ouvinte, pois precisava me informar das datas que foram deliberadas para orientação individual, entrega e defesa dos memoriais. Foram decididas algumas datas para orientação individual. Coloquei-me a disposição para ler as produções dos professores do campo.

#### QUINTA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA TURMA B DO PROFORMAÇÃO/UERN 20 de Setembro de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

A minha proposta inicial era de realizar três momentos de discussão com o grupo de 10 professores do campo, utilizando a metodologia/técnica do grupo de discussão. Contudo, conforme já relatado em outro registro, tive que redimensionar essa proposta, passando a realizar a observação participante sugerindo atividades na pauta da aula que me ajudassem na construção de dados. [...] Apesar disso, consegui marcar um encontro somente com os professores do campo, após a aula de Prática de Ensino. Apenas uma pessoa não compareceu. Dessa forma, consegui realizar uma discussão dirigida, pensada a partir de 5 blocos temáticos: 1) Como me vejo no “final” dessa minha estrada de formação? 2) O tempo de formação na academia. 3) Percepções em torno da escola do campo. 4) Processo de escrita do memorial de formação. 5) Fim do registro de uma trajetória de vida... a publicação do memorial. Expectativas profissionais... Durante a discussão, uma professora se emocionou ao falar das dificuldades que sente como professora na escola do campo. Os

objetivos foram alcançados nas respostas dadas. Após a realização dessa atividade, fiz minhas considerações sobre as produções das seções dos memoriais que havia lido. Primeiro, com algumas considerações para o coletivo, depois, segui com as orientações individuais.

Inicialmente, pensamos em trabalhar com a técnica de grupos de discussões (WELLER, 2006); contudo, as dificuldades de encontros com os professores em dias diferentes do cronograma de aulas do PROFORMAÇÃO não possibilitaram a realização desse tipo de atividade. Foi necessária uma mudança de técnica, combinando estratégias do grupo de discussão com as da entrevista. Por isso, passamos a participar das aulas destinadas a orientação do memorial, incluindo atividades na pauta da aula planejada pela professora-formadora, conforme sinalizado nos relatos de campo.

Como instrumentos para registro e construção de dados, propomos atividades dirigidas, considerando as seguintes temáticas na organização de nossos roteiros e registros: Olhares sobre a fala e a escrita de si; Autobiografia e história de vida em formação; Como vejo e como me vejo no “final” dessa minha estrada de formação? Durante nossa participação, realizamos discussões dirigidas, aplicação de questionários semi-estruturados, com perguntas abertas e fechadas, e produções escritas dirigidas, destacando as que denominamos “cartas autobiográficas”, onde os sujeitos da pesquisa construíram uma breve narrativa de seu cotidiano.

As cartas carregam uma particularidade interessante no que se refere à forma como são transmitidas as mensagens ou o conteúdo do que se fala. Trata-se de uma escrita mais espontânea, no sentido de não existir, necessariamente, normas a seguir, e principalmente, nenhuma injunção certificativa ou avaliativa. Elas são carregadas de sentimentos e palavras que revelam e transmitem uma intimidade muito forte entre os professores, que despertam emoção (no manuseio da carta – escrita a pulso – na relação amistosa estabelecida através das palavras, a leitura em voz alta feita pelo destinatário) e confiança mútua. Abaixo, trazemos como forma de representação, alguns excertos extraídos de 04 das 07 cartas produzidas.

## EXCERTOS – CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS

*Amigo Cacto*

*[...] Uma das coisas que me atarefa muito é o meu trabalho, porque fica distante de minha residência e preciso me deslocar cedo para chegar no horário do expediente. Também me preocupo com meu fazer pedagógico e busco desenvolver minhas aulas através de materiais didáticos, os quais, levo muito tempo para confeccioná-los, na maioria das vezes ficando pouco tempo para planejar, sendo que as vezes planejo a noite, adiantando os trabalhos para o outro dia.[...] É amigo! Estou bastante atarefado e também encontrando algumas dificuldades na escrita do memorial, devido o pouco tempo que tenho para pesquisa. Mas, com esforço e dedicação, estou tentando fazer o possível para escrevê-lo, é um pouco cansativo, porém satisfatório, porque estou vivenciando alguns fatos da minha vida estudantil e profissional do passado. [...] Acredito que com você não está sendo diferente! Mas, temos que encarar os obstáculos e seguir nossa jornada para vencermos e alcançarmos nossos objetivos.*

*Desejo coragem, segurança, otimismo e muita paciência na reta final da escrita do seu memorial.*

*Um abraço do seu amigo Angico.*

*Caro Pereiro,*

*Através desta, gostaria de relatar como se deu o processo da escrita do meu memorial. Processo esse recheado de dificuldades e experiências prazerosas que me trouxeram entusiasmos e persistência. O trabalho consta de três partes significativas; resgate da minha vida estudantil, profissional e acadêmica. [...] Diante de tais experiências, no decorrer da escrita desse processo, o memorial, afirmo que foram válidas para minha formação, mas as dificuldades existiram, principalmente na terceira parte, uma vez que me possibilitou a leitura de muitos teóricos da educação. No entanto, se fazia necessário rever alguns autores já estudados e aprofundar os estudos para uma escrita mais sólida. [...] Portanto, com muitas dificuldades consegui vencer e concluir todas essas etapas exigidas pelo curso. Escrever o memorial não me possibilita apenas a conclusão do curso e recebimento do diploma, mas a abertura para percorrer um caminho em permanente formação.*

*Abraços, Carnáuba*

*Caro Cacto!*

*Por meio desta, venho informar como foi minha vivência no processo de escrita do memorial. [...] A escrita do memorial deu-se por meio de reflexão própria, pesquisas bibliográficas entre outras formas de fundamentação voltadas para tais finalidades de aprendizagem que fazem do estudo uma constante busca por conhecimento. Assim, relatar a história de minha vida estudantil foi um pouco difícil, porque lembrar da infância não é nada fácil, precisei puxar os fios da memória para recordar e refletir sobre os fatos que marcaram toda essa trajetória. Porém, foi prazeroso relembra algo que estava adormecido [...] No resgate da minha vida profissional, vivi o passado de experiências que permearam o meu mundo no campo do trabalho, percebendo o quanto as questões relacionadas às mudanças ocupam lugar importante. Inovar é uma tarefa difícil, mas relevante para o exercício de minha prática docente. [...]*

*Abraço, Pereiro*

Saudações!

Querida amiga Canaúba.

*Primeiramente, gostaria de dizer-lhe que está sendo um enorme prazer estudar com você durante esses três anos, pois nós estamos concluindo o nosso curso superior e como todos os colegas, sinto inúmeras dificuldades, principalmente na construção do meu memorial, pois o mesmo subdividiu-se em três partes, a primeira seção foi a que tive mais facilidade, pois tratava-se de um resgate de minha vida escolar, descrevendo desde o meu primeiro ano na escola até o ensino médio. A segunda seção evidenciava a minha vida profissional, nesse processo, classifico como um pouco mais complexo. Você sabe como é, amiga, eu tive que caracterizar toda a trajetória como profissional, as escolas nas quais lecionei e a relação professor-aluno. Ao formular a terceira seção, minha vida acadêmica, deparei-me com a parte mais difícil a ser feita, quando a mesma deveria enfatizar todas as argumentações das disciplinas estudadas com a fundamentação teórica, bem como uma análise crítica comparativa das práticas docentes de antes e hoje. [...] Hoje, amiga, já conclui a última seção e agora posso dizer que, embora tenha sido permeada de dificuldades, foi um grandioso aprendizado, tanto como uma retrospectiva avaliativa da minha vida, como também posso denominá-lo como a mais nova conquista da minha trajetória pessoal e profissional. Desejo sorte na elaboração do seu memorial e espero que você possa usufruir das mesmas descobertas que eu vivenciei. Carinhosamente, Cajueiro.*

Na avaliação da dinâmica, relataram a surpresa daquele momento para eles, diferente da apresentação convencional de outros trabalhos. Foi um momento que proporcionou uma reflexão sobre o cotidiano. Ao passo que iam ouvindo as cartas iam pensando em seus próprios cotidianos, sendo despertados para a importância de parar para pensar no que estavam vivendo.

Participando desses momentos, pudemos conhecer como acontece a elaboração dos memoriais que constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa. Os dados construídos a partir da observação participante são importantes para a compreensão da problemática que se coloca na questão dessa pesquisa: como os memoriais se constituem dispositivo de pesquisa-ação-formação? Eles servem, assim como os memoriais de formação, elaborados pelos professores do campo, como fontes para nosso entendimento sobre o devir da formação desses professores, bem como para identificar as dimensões formativas do memorial que perpassam sua construção.

## 2.5 ANÁLISES DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS

Para a análise e compreensão dos dados, fundamentadas nos princípios da hermenêutica, realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, [1977?]). Assim, a análise do *corpus* da pesquisa segue essa perspectiva qualitativa. Nos itens anteriores apontamos aspectos relacionados à descrição reflexiva do processo de escrita dos memoriais, do qual participamos. Nesse item, priorizaremos a descrição do processo de análises das fontes autobiográficas: os memoriais de formação. Essas representam o *corpus* da pesquisa, constituído de muitos elementos e informações que permitem uma análise bastante rica e significativa.

Escolhemos a análise de conteúdo como metodologia para análise e interpretação das fontes autobiográficas por entendermos que essa dá conta da riqueza de informações contidas nos memoriais. Entendemos análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, [1977?], p. 40, grifos no original). Trata-se de uma hermenêutica controlada, que se fundamenta na inferência relativo às condições de produção das mensagens/conteúdos. Assim, conforme essa autora,

*[...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, [1977?], p.11, grifos no original).*

Nessa busca pelo latente e pelo não-aparente escondido no conteúdo dos memoriais de formação, utilizamos desse conjunto de técnicas para identificar os eixos temáticos que nos possibilitassem debruçar sobre essa escrita de forma sistematizada para atribuir significados as palavras/conteúdos que a constituem. Bardin ([1977?]) apresenta o procedimento de análise de conteúdo em três fases:

- 1) a pré-análise – objetiva a organização e a sistematização do material e das idéias iniciais. Na pré-análise é feita a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Realiza-se ainda a leitura flutuante em busca de informações e das primeiras unidades de registro, para que seja feita a contagem de ocorrências e a categorização.
- 2) a exploração do material – trata-se de uma fase longa, que consiste em operações de codificação, decomposição e enumeração em funções de regras previamente formuladas. É o momento da aplicação de técnicas e de decisões tomadas para estudar o *corpus* com mais profundidade.
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – nessa fase, os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. É o momento de explicitação de significados, seja através de quadros de resultados, diagramas, figuras ou modelos, de forma que condensem e ponham em relevo as informações obtidas nas análises, definindo as categorias.

A atividade de categorização se define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo um gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, [1977?], p.145). Significa, portanto, definir elementos que possibilitem agrupar idéias, informações ou expressões em torno de um mesmo eixo de análise, a partir do que apresentam em comum.

No processo de desenvolvimento da análise das fontes autobiográficas, adotamos as dimensões que permeiam a escrita do memorial de formação, apontadas por Passeggi (2008), como pressuposto investigativo na definição dos eixos temáticos de análise, a saber: a dimensão etnosociológica, a dimensão heurística, a dimensão hermenêutica, a dimensão social e afetiva, a dimensão autopoietica e a dimensão política.

A seguir representamos graficamente essas dimensões, bem como nossos eixos de análise:

MEMORIAL DE FORMAÇÃO						
	Dimensão etnosociológica	Dimensão heurística	Dimensão hermenêutica	Dimensão autopoietica	Dimensão social e afetiva	Dimensão política
EIXOS TEMÁTICOS	Memória coletiva e formação	A reflexividade e aprendizagem autobiográfica			Transição estatutária e autoestima	

QUADRO 1 – Eixos de Análises Definidos a partir das Dimensões do Memorial de Formação

Em nossas análises buscamos explicitar as significações do conteúdo das falas (orais e escritas) que apresentam elementos reveladores do potencial formativo do memorial enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação, organizando-os em torno dos eixos apresentados no Quadro 1.

Os eixos temáticos representados acima subsidiaram a atividade de recorte dos conteúdos, que agrupados em função de suas significações, constituíram as unidades de análise. Conforme Bardin ([1977?], p. 131, grifos no original), uma “[...] análise temática consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”.

Destarte, após realizar a escolha dos memoriais, a leitura flutuante dos memoriais escolhidos e o recorte dos elementos que constituíram os núcleos de sentido; passamos a organização dos eixos temáticos e das categorias, a partir do que era recorrente e do que não era recorrente, conforme mostramos no Quadro 2.

EIXOS/CATEGORIAS		PARTICIPANTES DA PESQUISA																		
		Pereiro	Cacto	Angico	Cajueiro	Carnaúba	Coqueiro	Juazeiro	Cajarameira	Algaroba										
<b>Trajetória de vida estudantil</b>		1																		
1 Formação familiar		2																		
2 Escolarização (primeiro contato com a escola)		3																		
3 Organização do ensino		4																		
4 Concepção de ensino, professor, aluno		5																		
5 Formação no Magistério		6																		
6 Estágio docente – primeira experiência em sala de aula		7																		
<b>Trajetória de vida profissional</b>		1																		
1 Reflexão sobre a prática profissional		2																		
2 Entrada na profissão docente		3																		
3 Saberes construídos com a experiência		4																		
4 Saberes teóricos (formação continuada)		5																		
5 Mudanças na organização do ensino		6																		
6 Re-significação de saberes		7																		
7 Desafios/Satisfação em ser professora																				
<b>Trajetória de vida acadêmica</b>		1																		
1 Representação da entrada na Universidade		2																		
2 Dificuldades encontradas		3																		
3 Saberes teóricos/disciplinares		4																		
4 Escrita do Memorial																				

QUADRO 2 - Memoriais de Formação

Esse procedimento permitiu que chegássemos a definição dos eixos temáticos mostrados no Quadro 1. Após esses procedimentos, passamos a leitura exaustiva e atenciosa de cada memorial, analisando pacientemente cada memorial em fichas que denominamos de fichas interpretativas, onde, a partir das categorias traçadas no Quadro 2, fomos situando os excertos de cada memorial nas temáticas suscitadas com as leituras sistematizadas dos memoriais (conforme Quadros 1 e 2), bem como dos referenciais teóricos que embasam todo esse trabalho dissertativo.

A partir das informações explicitadas no Quadro 2, observamos as mais recorrentes nos nove memoriais pesquisados, quantificadas no Quadro 3, a seguir.

EIXOS/CATEGORIAS	FREQ.	%
<b>Trajetória de vida estudantil</b>		
1 Formação familiar	09	100
2 Escolarização (primeiro contato com a escola)	09	100
3 Organização do ensino	06	66,6
4 Concepção de ensino, professor, aluno	07	77,7
5 Formação no Magistério	08	88,8
6 Estágio docente – primeira experiência em sala de aula	05	55,5
<b>Trajetória de vida profissional</b>		
1 Reflexão sobre a prática profissional	09	100
2 Entrada na profissão docente	09	100
3 Saberes construídos com a experiência	03	33,3
4 Saberes teóricos (formação continuada)	06	66,6
5 Mudanças na organização do ensino	05	55,5
6 Re-significação de saberes	06	66,6
7 Desafios/Satisfação em ser professora	05	55,5
<b>Trajetória de vida acadêmica</b>		
1 Representação da entrada na Universidade	09	100
2 Dificuldades encontradas	05	55,5
3 Saberes teóricos/disciplinares	09	100
4 Escrita do Memorial	09	100

QUADRO 3 - Recorrências dos Eixos/categorias nos Memoriais de Formação Analisados

Considerando os aspectos recorrentes, fizemos a escolha dos cinco memoriais para leitura e análise aprofundada dos dados. Os aspectos recorrentes nos memoriais constituíram-se num dos critérios utilizados para a escolha dos cinco memoriais dos primeiros participantes do Quadro 2 (da esquerda para direita). Depois de feita essa escolha, passamos a análise de cada memorial detalhadamente.

### 3 O MEMORIAL: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

*O êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial formativo do memorial e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional.*

(PASSEGGI, 2008, p. 127)

Aqui, apresentamos os pressupostos teóricos da abordagem autobiográfica, as histórias de vida em formação e o paradigma antropofomador, que fundamentam a argumentação sobre o memorial como gênero acadêmico autobiográfico. Analisamos ainda os princípios e procedimentos metodológicos propostos pela Instituição formadora para a construção dos memoriais. Trazemos, também, nossas primeiras análises realizadas no decorrer da pesquisa que buscam explicitar o entendimento sobre o memorial de formação, por parte da Instituição formadora, bem como por parte dos participantes da pesquisa, a partir dos documentos orientadores para construção do memorial e das respostas dadas pelos participantes ao questionário aplicado durante a pesquisa de campo.

### 3.1 O PARADIGMA ANTROPOFORMADOR

O paradigma antropofomador resulta de um movimento de formação permanente que surge a partir da abertura do campo educativo aos adultos. Surge de uma nova forma, necessária, de aprender, trabalhar, viver, pensar; requerida pelo contexto de crise social, cultural e econômico, que requeria novas formas de ensinar. Desse contexto de crise, onde se destaca a revolução estudantil de 1968, nasce as Ciências da Educação como disciplina acadêmica e a formação permanente de adultos. (PINEAU, 2005).

Por paradigma, Pineau (2005, p. 107) entende “[...] uma matriz disciplinar compreendendo o conjunto de elementos práticos (quem investiga o que?), ideológicos (por que?), metodológicos (como?) que estruturam e legitimam em um certo momento um campo científico.” Na emergência de novos elementos nas pesquisas em formação, o paradigma antropofomador vem revelar novos traços de união entre pesquisa, ação e formação numa perspectiva sistêmica transdisciplinar, que em alternativa ao modelo clássico de pesquisa educativa, redefine metodologias e epistemologias de investigação a partir da reconfiguração de quem pesquisa, o quê, como e por que. Trata-se de um pensamento que se preocupa com a formação articulado à exigência de uma nova forma de conduzir e compreender os processos formativos do humano, que devem considerar as experiências vivenciadas no cotidiano, permeadas por dificuldades, contradições, tensões e problemas.

Um dos princípios fundamentais do paradigma antropofomador, traçado por Gaston Pineau (2005), é que a pesquisa e a ação caminham juntas, quando o sujeito em formação torna-se consciente das (auto)transformações sofridas sob a ação do seu ambiente e autogeradas por ele no seu percurso de vida. Essa consciência histórica de si favoreceria um caminhar a passos largos para a emancipação mediante a autoformação.

A autoformação é estimulada quando, num movimento de investigação-formação, o sujeito procura explicitar sua trajetória de vida, tomando consciência de seus percursos formativos. Dessa forma, deve ser entendida como a conscientização e a apropriação pelo sujeito de seu poder de formação.

Entendendo que as narrativas de si permitem que as pessoas compreendam quem são e seus processos de formação, de forma que possam conduzir seus próprios processos de formação, vemos que a formação, no campo da educação de adultos, pode intervir na retomada do curso da vida. Assim, “Um dos pressupostos fundadores do movimento socioeducativo das histórias de vida como prática de formação é que a escrita de si propiciaria ao ator-autor da história a possibilidade de construir uma versão satisfatória de si mesmo [...]” (PASSEGGI, 2008, p. 103). Isso acontece a partir da reflexão sobre as experiências de vida no momento em que o sujeito escreve a história de sua vida e de sua formação.

### 3.2 O MEMORIAL: UM GÊNERO ACADÊMICO AUTOBIOGRÁFICO

Iniciemos essa discussão com a definição de memorial apresentada por Passeggi (2008, p. 120), que permeará todo esse trabalho.

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Essa definição ampla de memorial autobiográfico engloba dois tipos: o memorial acadêmico, elaborado para fins de concurso público, ingresso na carreira docente e ascensão profissional; e o memorial de formação, escrito numa situação de formação, cujo fim, é a obtenção de um título. É, portanto, um instrumento avaliativo de natureza institucional, amplamente utilizado em várias universidades brasileiras, que rompe com diversos instrumentos avaliativos convencionais.

Como se trata de uma autobiografia, de uma escrita pública de si, é constituído de uma narrativa, que necessariamente requer referências sobre a vida

familiar, escolar e profissional. Assim, o memorial se traduz em recortes de uma vida, sendo importante nessa escrita, quando realizadas por professores, a descrição reflexiva do processo de formação escolar e de inserção na profissão do magistério. Caracteriza-se, assim, como um texto reflexivo que exige crítica e autocrítica.

No âmbito da academia, o grande desafio no momento de escrita do memorial é o de articular teoria estudada, formação e prática profissional. Esse se torna ainda mais desafiador pela exigência de autoregulações no próprio discurso. É preciso narrar refletindo, seqüenciando fatos significativos de forma lógica e coesa, atentando para os aspectos que valorizem e enfatizem o percurso acadêmico e intelectual.

### 3.3 UM GÊNERO HÍBRIDO: AVALIAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Interessa-nos aqui discutir especificamente sobre o memorial de formação. Esse é caracterizado como um gênero híbrido, vez que ao mesmo tempo em que é tido como objeto de avaliação; possui potencialidades autoformativas, por ser uma escrita de si, de caráter essencialmente heurístico, sendo ainda, instrumento de autoformação.

Assim, podemos tomá-lo como um dispositivo reflexivo e formativo, ao mesmo tempo em que se apresenta como dispositivo avaliativo e certificativo. Possui, portanto, uma dimensão formativa e uma dimensão avaliativa. Em sua dimensão formativa, permite que o ator-autor em formação desenvolva o exercício da reflexão sobre si e sua formação e inserção profissional, apropriando-se de seus processos formativos, se autoformando, se autoavaliando, e reinventando a si mesmo.

Dessa forma, potencializa procedimentos de transformação e de expansão de si, a partir do conhecimento e exposição de si pela reflexão, e principalmente, pela escrita. Destarte, pode ser entendido como escrita reflexiva que promove um processo formativo.

No âmbito da formação de professores, o memorial é geralmente definido como memorial de formação. Os memoriais de formação, conforme Guedes-Pinto e Batista (2007, p. 31),

[...] buscam materializar, por meio do registro escrito, os modos como os professores reconhecem, compreendem e declaram as múltiplas mediações que os constituem e que os constituíram como profissionais da educação e possibilitam a visibilidade dos processos como esses mesmos professores se apropriam e se apropriaram dos saberes específicos da prática docente.

Para a escrita do memorial de formação, a atividade de pesquisa é imprescindível, uma vez que para a escrita reflexiva de si, articulando formação intelectual e prática profissional, é preciso buscar referenciais teóricos que tornem sua reflexão fundamentada, de forma que a narrativa de sua formação, de seu percurso intelectual e profissional não passe de uma descrição vaga, acrítica.

Contudo, apesar de a escrita de si apresentar um caráter autopoietico, onde o ator-autor pode recriar-se pela palavra, a situação de escrita no contexto institucional no qual se realiza pode inibir a sedução autobiográfica, obscurecendo suas potencialidades formativas e autocriativas. Na situação de injunção institucional, a dimensão autopoietica não é prioridade, pois o foco recai sobremaneira na dimensão avaliativa da escrita. Conforme Passeggi (2008, p. 114), “O ato de escrever o memorial a partir de uma injunção institucional e o ritual de defesa pública tensionam, inegavelmente, o processo de escrita.”

O fato é que o memorial como instrumento autoformativo possibilita a transformação de práticas profissionais a partir da reinvenção do si. Permite ainda a compreensão de si e de seus processos formativos a partir das próprias palavras, da própria escrita, o que proporciona a conquista de autonomia e da autoformação.

### 3.4 O MEMORIAL NO PROFORMAÇÃO

A implantação do PROFORMAÇÃO/UERN, com pólo em Pau dos Ferros, aconteceu no segundo semestre de 1999. Em virtude das dificuldades de acesso ao ensino superior no país, especialmente na região Nordeste, e das novas exigências legais para a formação docente aparece, conforme Silva (2006), como uma “alternativa rápida” para a elevação do nível de escolaridade dos educadores que atuam na educação básica.

Dentre as preocupações apontadas nos debates sobre a formação docente no Brasil destaca-se a necessidade de uma efetiva política de formação de professores que priorize a valorização e a profissionalização do magistério. Nesse sentido, desde o início do ano 2000, foram viabilizadas políticas oficiais para a profissionalização do magistério, direcionadas para a formação de uma demanda expressiva de professores em exercício que não possuía nível superior.

Esse debate se apresenta desde a criação das Escolas Normais. Essas buscavam suprir a necessidade de formar professores para ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental (SAVIANI, 2009). Contudo, a intensidade desse debate só vem a acontecer principalmente com a produção acadêmica portuguesa e espanhola, e no Brasil, com algumas inovações referentes à formação de professores, com a aprovação da LDB 9.394/96, e com a emergência das diretrizes curriculares nacionais para formação docente propostas pelo Ministério da Educação. Dessa forma, o PROFORMAÇÃO/UERN é implantado para atender às exigências colocadas pela legislação educacional brasileira, que propõe como formação mínima para a atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação em nível superior.

O Programa está organizado em cinco Pólos Regionais, funcionando o Pólo III em Pau dos Ferros, no CAMEAM/UERN. Atende um número significativo de professores da rede pública que se encontram em efetivo exercício do magistério, através da oferta de cursos de licenciaturas plenas com duração de três anos letivos, distribuídos em seis semestres, totalizando uma carga horária de 2.700 horas de atividades presenciais e vivenciais, seminários formativos, prática de ensino e trabalho de conclusão de curso.

Conforme está expresso no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso, é objetivo do PROFORMAÇÃO:

Formar professores para o Ensino Fundamental dos anos iniciais, com competências e habilidades para resolver problemas em situações pedagógicas concretas, sabendo justificar seus procedimentos em função das discussões teórico-metodológicas, explicativas da realidade, cuja instrumentalização aponta para uma prática profissional crítica e auto-crítica comprometida com o exercício da cidadania. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003, p. 19).

Espera-se alcançar um perfil de profissional capaz de pensar sua prática e de (re)elaborar uma nova prática, construindo conhecimentos e (re)significando saberes a partir da reflexão.

Constituem eixos norteadores das atividades do Programa as Diretrizes Filosóficas e Operacionais. Em suas Diretrizes Filosóficas, propõe a manutenção do vínculo entre aluno-professor e a Instituição Formadora (UERJ) nos períodos presenciais e vivenciais, e a associação teoria-prática, consolidando saber teórico e vivência didático-pedagógica do aluno-professor. Constam nas Diretrizes Operacionais as orientações para as atividades vivenciais, que seguem os pressupostos do planejamento por disciplina. A orientação comporta dois momentos: primeiro, uma orientação coletiva, partindo da socialização de avanços e dificuldades; segundo, orientação individual, conforme necessidade de cada pessoa. Essas atividades culminam com a elaboração de um trabalho escrito individual para cada disciplina.

As atividades presenciais, vivenciais e a Prática de Ensino são complementadas com os Seminários Formativos, cujas temáticas devem ser identificadas com os princípios norteadores e com a dimensão filosófico-pedagógica e interdisciplinar do Programa. Nesse sentido, são pensadas a partir de uma necessidade de aprofundamento em torno de temas suscitados nos tempos presenciais e vivenciais.

São destinadas 300 horas ao desenvolvimento da Prática de Ensino/Exercício Docente Supervisionado (PE/EDS), conforme exigência mínima

legal, distribuídas entre os 4º, 5º e 6º períodos do Curso. A Prática de Ensino é desenvolvida nesses três períodos em articulação com as atividades presenciais e vivenciais, sendo destinadas 20 horas para o tempo presencial e 80 horas para o vivencial. Os alunos-professores são acompanhados por um professor-tutor, profissional da educação mais experiente, que tem a função de mediar a reflexão em torno da relação teoria-prática.

A PE/EDS do Curso de Pedagogia ofertado pelo PROFORMAÇÃO está estruturada em três eixos articuladores: a PE/EDS – fase diagnóstica; a PE/EDS – fase dialógica e a PE/EDS – fase redimensionada. Essa estrutura objetiva um trabalho de entrelaçamento das três fases, já que elas se complementam durante as 300 horas do desenvolvimento da PE/EDS. (UERN, 2003, p. 33 - 34).

Em síntese, a Prática de Ensino deve oportunizar um trabalho de observação, registro e reflexão para o professor-formando. Assim, em sua fase diagnóstica, dialógica e redimensionada, a Prática de Ensino é apresentada, no PPP, na perspectiva da investigação etnográfica, sendo realizada a partir de três momentos que configuram “o Olhar, o Ouvir e o Escrever” (OLIVEIRA, 1996 *apud* UERN, 2003). As orientações do PPP prescrevem que “o Olhar” do professor-formando sobre sua prática educativa no contexto da escola deve ser anotado, descrito e registrado através de um “diário docente”, pois essas observações servirão para a análise e reflexão no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Sobre esses momentos, assim está escrito no PPP: “Se o Olhar e o Ouvir são atos cognitivos de percepção e vivência do professor-aluno no próprio campo de atuação docente, o Escrever corresponde ao trabalho de produção do conhecimento propriamente dito, ou seja, o ato de construção do discurso teórico” (UERN, 2003). São, portanto, três momentos importantes para o registro regular de fatos cotidianos, que mesmo parecendo anedóticos ou insignificantes vão ganhando sentido nas discussões coletivas (fase dialógica), e possibilitando o redimensionamento de

práticas educativas (fase redimensionada) a partir desse entrelaçamento teórico-prático da formação e das experiências suscitadas pelo diálogo.

Diante disso, podemos afirmar a existência de diretrizes e orientações metodológicas pertinentes para o que se propõe o Curso. Destarte, pensamos sobre o sentido que é dado ao memorial, enquanto trabalho de conclusão de curso, adotado pelo Programa. Identificamos nas atividades citadas orientações que direcionam a formação desses professores-formandos para a perspectiva da investigação-formação, sendo o memorial, enquanto produto, a culminância de todo esse processo, construído a partir de atividades que permitem a reflexão e auto-reflexão, a partilha de fragilidades, medos, alegrias, angústias e saberes, através da abertura para o outro e para si, pelo diálogo.

O PPP nos apresenta uma proposta dialética de formação. A Prática de Ensino está intimamente articulada ao TCC, e sendo desenvolvida na perspectiva posta, traz grandes contribuições para a elaboração do memorial. Contudo, trata-se de orientações escritas nos documentos, sendo que sua efetivação na prática se distancia dessa proposta dialética que permite articular teoria e prática durante a formação na academia. Dessa forma, a dimensão avaliativa do memorial é fortalecida, sendo minimizadas suas potencialidades formativas, o que nos leva a constatar que o entendimento sobre o memorial não o revela como lugar de aprendizagem, de significações e de (re)invenção de saberes, sendo assim, sua dimensão formativa é negligenciada.

### 3.5 MEMORIAL DE FORMAÇÃO. QUAL ENTENDIMENTO?

Inspiramo-nos na discussão levantada por Passeggi (2006) sobre as dimensões avaliativa e formativa do memorial para pensarmos o entendimento sobre esse trabalho acadêmico expresso nos documentos em análise. Partimos ainda do debate recente na produção científica sobre a atividade do professor, destacando as abordagens de pesquisas pautadas nas histórias de vida e autobiografias que encara a formação do ponto de vista do aprendente (JOSSO, 2004), e configuram

um novo papel para o docente no processo de sua formação profissional, valorizando sua atuação na pesquisa e na prática educativa (FONTANA, 2000).

Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica leva os sujeitos em formação a refletirem sobre acontecimentos de suas vidas e a compreenderem melhor quem são, a partir de um exercício retrospectivo em torno de seus processos de formação (o que foi formativo e não-formativo), ou seja, de suas histórias de vida imbricadas no contexto de suas relações pessoal, social e profissional. E nesse processo de investigação-formação, proporcionado pela metodologia das histórias de vida, poderão (re)conduzir sua vida e sua formação lhes dando sentido e direção.

A partir disso e do conhecimento sobre a existência da proposta de construção de memoriais em cursos de licenciatura, principalmente em cursos direcionados para a formação de professores em serviço, estando o PROFORMAÇÃO incluído nessa categoria, entendemos o memorial como instrumento formativo, que se apresenta como espaço privilegiado para a compreensão do devir da formação durante seu processo de escrita.

Como todo trabalho acadêmico, o memorial segue normas para sua elaboração e defesa, semelhantes aos ritos e situações de escrita de um trabalho científico, cujo fim é a obtenção de um título. O memorial exigido como trabalho de final de curso no PROFORMAÇÃO é regido pela Instrução Normativa 01/2002 (UERN, 2002), que define toda a estrutura organizacional para sua elaboração. É classificado como **memorial de formação**, conforme o que expressa Dantas e Rocha (2002, p. 1) ao definir o TCC do PROFORMAÇÃO:

Trata-se de um trabalho de memorial, classificado, aqui, como de formação, haja vista constituir-se um documento através do qual os alunos relatarão, de forma individual, os aspectos mais significativos de sua trajetória estudantil, profissional e acadêmica de forma crítica e reflexiva. É uma espécie de autobiografia “composto sob a forma de um relato histórico e analítico” (SEVERINO, 1995, p. 138) que dá conta dos fatos e acontecimentos que constituíram/constituem essa trajetória. Assim torna-se importante destacar “as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas e com as situações culturais” (*idem*), bem como ressaltar o amadurecimento pessoal, intelectual e profissional ocorrido ao longo da vida. (Grifos no original).

Observamos uma definição sustentada numa literatura de metodologia científica que define brevemente uma escrita autobiográfica que se caracteriza como um trabalho de final de curso. O fato é que, como bem enfatiza Passeggi (2006a), há poucas publicações sobre esse gênero de escrita, sendo recentes na pesquisa científica sobre formação de professores os estudos de abordagem autobiográfica e histórias de vida. Na área da educação se têm adotado, principalmente a partir dos estudos de Nóvoa (1988) sobre o método (auto)biográfico e as narrativas de formação, essa abordagem como movimento de investigação-formação em cursos de formação de professores.

Se compreendermos a educação enquanto processo de formação presente em todos os ambientes de vivências do sujeito, que ultrapassa o ambiente escolar, sendo parte de relações sociais mais amplas, desde a infância até os ensinamentos/aprendizagens do presente (BRANDÃO, 2003a; FREIRE, 1996), e considerarmos que essas vivências são importantes para a construção de subjetividades, no contexto da coletividade e da formação docente, revelando o senti-se e o ser professor na dialética de sua história profissional e de formação, poderemos entender como o memorial de formação se constitui instrumento que proporciona a apropriação do processo formativo pelo professor, contribuindo para a conquista de sua autonomia pessoal e profissional. Nessa perspectiva, “[...] a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2005).

Dessa forma, a escrita autobiográfica mobiliza a construção e articulação de saberes e de conhecimentos na medida em que promove um caminhar para si permeado de encontros e desencontros, de tomada de consciência sobre os percursos formativos pela reflexão, que leva o sujeito-formando a um constante reinventar-se.

Sobre o entendimento do PROFORMAÇÃO acerca do memorial de formação, no que se refere à definição da estrutura e conteúdos a serem traçados no memorial, a Instrução Normativa 01/2002, em consonância com PPP do Curso, prescreve sua organização em três capítulos. O primeiro deve tratar do início da vida

escolar, o segundo, da prática docente antes do ingresso na universidade (com ênfase na escolha pela profissão docente – o *como me tornei professor/a?*), e o terceiro, sobre a formação no curso de Pedagogia e as contribuições teórico-metodológicas à prática profissional. Em síntese, o “Memorial de Formação deve revelar, de forma contextualizada e com embasamento teórico pertinente, a escolarização, a profissão e as mudanças que ocorrem no âmbito da prática profissional provocadas pela formação acadêmica do Curso de Pedagogia” (UERN, 2003, p. 42).

Como já vimos sua elaboração deve acontecer a partir do 4º período através do desenvolvimento das atividades que constituem os eixos norteadores do curso, ou seja, do entrelaçamento das atividades presenciais e vivenciais, seminários complementares, prática de ensino e do TCC. A avaliação do Memorial de Formação obedece a um rito de defesa perante uma Banca Examinadora, que determinará a concessão do título almejado.

Embora seja concebido nos documentos como um memorial de formação e expressados elementos importantes que estruturam sua organização, parece-nos ainda vago o entendimento posto nessa perspectiva, que entende o memorial de formação como um instrumento autoformativo. A situação de escrita e o ritual de defesa nos levam a comungar com as idéias de Passeggi (2006), de que existem: “uma dimensão institucional, visível, que faz dessas narrativas um dispositivo de avaliação” para a obtenção do título acadêmico; “e uma segunda, aparentemente oculta, a do memorial como espaço subjetivo de reflexão, aberto à autoformação, à socialização de saberes experienciais, à problematização das representações de si mesmo, do outro e do mundo acadêmico e profissional”.

Por isso é que nos propomos a investigar como acontece, de fato, a elaboração dessa narrativa no PROFORMAÇÃO, realizando a observação participante durante as aulas de Prática de Ensino e as orientações para a escrita do memorial, buscando identificar a representação que os professores-formandos têm sobre esse trabalho. É certo afirmar, como Passeggi (2006), que

O ato de escrever o memorial, a partir de uma injunção institucional: “Dize-nos como te tornaste quem és” e a expectativa da defesa pública: “Defende o que pensas de ti!”, tensionam todo o processo

de escrita. Nessas circunstâncias, o narrador-candidato leva a sério sua história de vida profissional, a ser exposta e julgada publicamente. Há poucas razões para se pensar o contrário. (Grifos no original).

Para nós, o memorial de formação revela singularidades formativas que são reveladas através das histórias de vida. Vidas que são materializadas/vividas em espaços e tempos que representam o ser, enquanto sujeito sócio-histórico e individual, sujeito de relações, que no decurso de sua existência, aprende consigo, com o outro e com o meio. Nossa hipótese era de que muitos aspectos importantes dessas histórias de vida em formação são ocultados durante o processo institucional de escrita do memorial. (NASCIMENTO, 2008).

### 3.6 RECORDAR-NARRAR-REFLETIR-RE-SIGNIFICAR OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE

A atividade de construir um memorial de formação em um curso de profissionalização docente está condizente com a proposta que visa formar professores reflexivos, autônomos e críticos. Josso (1988), ao tentar definir a palavra formação, diz-nos que essa apresenta um significado ambíguo, podendo ser definida como produto de um processo, assim como, o processo em si. Esse processo ou atividade formativa é situado temporal e historicamente. Assim, opta, em seus estudos, pela compreensão do processo de formação partindo do ponto de vista do formando.

Entendemos que a atividade de formar e formar-se é contínua. O ser humano, enquanto sujeito histórico é ativo na construção das histórias de vida pessoal, social, cultural e profissional. Tem em sua essência a necessidade de compreender sua existência e a ela atribuir sentidos. Nesse exercício, recorda, narra e reflete acontecimentos vividos, interpreta e re-significa o que vive, re-construindo aspirações e desejos futuros, num constante vir a ser.

Nesse sentido, a escrita de si leva o professor em formação a uma reflexão sistematizada, crítica, consciente sobre si e sobre sua prática docente. Isso

acontece através de um movimento dialético entre o agir e o pensar sobre o agir, levando-o a responsabilizar-se por seu processo de formação, reconhecendo-se como sujeito autônomo, crítico e histórico na re-significação de seus saberes profissionais.

Partindo desse entendimento, e tendo em vista a metodologia utilizada nessa pesquisa para análise e interpretação das fontes dos dados, que constituem o *corpus* dessa pesquisa, buscamos a compreensão sobre o conteúdo das falas dos professores do campo em torno do memorial e da formação. A intenção é de avaliar o caminho no qual se constitui o memorial para a re-significação de saberes no processo de formação de professores, bem como identificar o que pensam os professores-formandos sobre a escrita do memorial de formação. A seguir trazemos algumas análises feitas em torno de respostas dadas ao questionário aplicado durante a realização da pesquisa de campo.

No decorrer de nossa investigação utilizamos e combinamos várias técnicas para a construção de dados. Além da observação participante, da realização de entrevistas e registro em áudio das discussões feitas nas aulas, aplicamos um questionário composto de 14 (quatorze) perguntas, sendo 03 (três) fechadas e 11 (onze) abertas.

Consideraremos nessa análise seis dessas perguntas, que se referem aos seguintes aspectos:

1. significados atribuídos à palavra formação;
2. representação da entrada na Universidade;
3. o que a palavra memorial faz lembrar;
4. avaliação da escrita do memorial;
5. dificuldades encontradas no processo de escrita;
6. escolha de um trabalho de conclusão de curso.

Ao pedir ao professores que atribuíssem um significado à palavra FORMAÇÃO, a maioria relacionou a palavra a **conhecimento de mundo** e a **construção de experiências**, enfatizando que é através dela que se adquire o saber necessário para o exercício da prática docente.

Conhecimentos, qualificação, onde o educador adquire atitudes críticas frente ao mundo, habilitando-se a agir junto a outros seres humanos num processo educativo. (PEREIRO – 13 anos no ensino rural)

Conhecimento de mundo, o qual nos leva a perceber a importância que temos no meio social e familiar. (ANGICO – 09 anos no ensino rural)

Quando alguém busca através de estudos e das trocas de experiências capacitação para exercer sua prática pedagógica. (CAJUEIRO – 09 anos no ensino rural)

Ao questionarmos sobre o que representou para eles a entrada na Universidade através do PROFORMAÇÃO, falam da alegria sentida e vêem como uma oportunidade para enriquecer a formação, principalmente, no que se refere a saberes teóricos.

Representou momentos de alegria, pois como professora sempre estive ciente de que uma formação em nível superior é uma necessidade para nossa prática. Os desafios são muitos e requer um profissional bem embasado teoricamente. (PEREIRO – 13 anos no ensino rural)

Foi de grande valia, pois me engrandeceu em vários aspectos, tanto profissional como social. Aprendi inúmeras coisas, as quais contribuíram para meu fazer pedagógico que estava limitado ao método tradicional. (ANGICO – 09 anos no ensino rural)

Uma chance de adquirir mais conhecimentos acerca das teorias educacionais e poder melhorar minha prática. (ALGARROBA – 10 anos no ensino rural)

Muita alegria em adquirir mais conhecimentos para a minha prática docente. (CARNAÚBA – 25 anos no ensino rural)

Em suas falas atribuem grande significado ao conhecimento teórico (os saberes conceituais) para a atuação docente. São professores que vinham exercendo a profissão embasados em conhecimentos da prática e da experiência, que ao entrarem na Universidade têm contato com os saberes teóricos que os levam a (re)pensar sua prática e a mudar sua maneira de ser professor. Trata-se do momento em que entram em contato com o saber docente sistematizado, que se consubstanciam em saberes conceituais, práticos e identitários, que se refletem na constituição de uma identidade profissional.

Na verdade, passam por um processo de conscientização a partir do pensar sobre a formação e a prática docente. Vêm na Universidade a oportunidade de inovar, criar, mudar. Isso propiciado, principalmente, pelo exercício da reflexão através da escrita e da linguagem, fundamentada em saberes teóricos, sobre o saber fazer e o saber ser professor. No PROFORMAÇÃO, a elaboração do memorial se inscreve, em sua dimensão formativa, como caminho pertinente para o desenvolvimento dessa atividade hermenêutica em torno da formação.

Em suas respostas dadas a pergunta sobre o que os fazia lembrar a palavra MEMORIAL, destacamos palavras que expressam significados como: **lembrar, recordar, resgatar fatos vividos, trajetória de vida, história de vida**. As palavras **lembrar, recordar e resgatar** nos passam uma idéia de reconstituição. Nesse contexto, reconstituição de acontecimentos ou fatos passados, de itinerários percorridos. Nessa atividade de reconstituir a partir de lembranças e recordações pensadas, refletidas e registradas, o sujeito re-significa o seu modo de ser e agir no mundo. O sujeito se forma, ao passo que é formado. Assim, respondem 87% dos professores:

**Lembranças, recordações**, que consiste em demonstrar por escrito os fatos vivenciados ao longo da vida. (PEREIRO – 13 anos no ensino rural)

A **memória de fatos ocorridos** ao longo dos tempos, em que o indivíduo escreve sua trajetória de vida. (ANGICO – 09 anos no ensino rural)

**Resgate** da minha vida desde a infância aos dias atuais. (ALGAROBA – 10 anos no ensino rural)

Perguntamos sobre como avaliam a escrita do memorial no PROFORMAÇÃO. As respostas condizem com a idéia que levantamos de que o memorial representa um caminho para re-significar saberes de professores da zona rural, vez que irão rememorar a trajetória da vida estudantil, profissional e acadêmica à luz de um novo conhecimento teórico.

Sabemos que para registrar algo, antes de tudo devemos organizar as idéias e isso requer muito esforço. No entanto, é **um processo de construção de conhecimentos, técnicas e valores**. Assim sendo, é um processo difícil, onde necessitamos de muita leitura. (PEREIRO – 13 anos no ensino rural)

Um pouco difícil, mas prazeroso, pois é um processo que nos **leva a refletir sobre a nossa trajetória estudantil**, profissional e acadêmica ao longo de alguns anos de estudo. (ANGICO – 09 anos no ensino rural)

Foi um momento que nos possibilitou **reviver experiências passadas**. (ALGAROBA – 10 anos no ensino rural)

A escrita do memorial exige o exercício do diálogo entre o que se viveu e o que se vive e aspira viver; pois, somos construídos dialogicamente, por se constituir essa, uma atividade essencialmente humana. Ao rememorar a trajetória de sua vida estudantil, profissional e acadêmica o professor necessita dialogar com seu passado e seu presente (com sua vida), consigo mesmo e com o outro e com os

novos conhecimentos, que nesse caso, será a literatura acadêmica, que se constitui em novo saber ou nova aprendizagem para ele nessa etapa da formação.

Ao narrar seu processo de formação, é necessário que fundamentem, à luz de um referencial teórico, suas ações e atitudes frente aos acontecimentos vividos. Apresentam dificuldades voltadas principalmente para a apropriação da literatura acadêmica. Falam que sentem dificuldades em articular o saber teórico e saber prático.

Fizemos uma questão perguntando sobre que trabalho escolheria para a certificação no final do curso. Tivemos 72% das respostas a favor do memorial como trabalho de conclusão de curso, apresentando as seguintes justificativas: oportuniza conhecer fatos que marcaram suas histórias de vida; leva a percepção de mudanças e avanços ocorridos durante a formação; leva a uma retrospectiva da formação; em relação a outros trabalhos, o memorial é mais fácil de produzir. Os 28% restantes optaram por um relatório de estágio, pois considera falar da própria vida uma atividade difícil.

Essas análises iniciais demonstram que a dimensão formativa do memorial potencializa na formação do professor do campo as discussões vinculadas às experiências vividas em escolas da zona rural e põe em relevo as necessidades específicas dessa formação. A escrita reflexiva de si proporciona, finalmente, momentos de discussão e de reflexão (coletiva e individual), onde esses professores-formandos podem expressar e re-significar o que sentem, o que pensam e o que fazem ao construírem suas narrativas.

#### 4 REFLEXIVIDADE E APRENDIZAGEM AUTOBIOGRÁFICA

*Através desta, gostaria de relatar como se deu o processo da escrita do meu memorial.*

*Processo esse recheado de dificuldades e experiências prazerosas que me trouxeram entusiasmos e persistência. O trabalho consta de três partes significativas; resgate da minha vida estudantil, profissional e acadêmica.*

Excerto da carta autobiográfica escrita por Carnáuba.

Nesta parte, iniciamos as análises dos memoriais. As análises apresentadas aqui discorrem em torno das dimensões heurísticas, hermenêutica e autopoietica do memorial de formação, partindo do entendimento de que o memorial de formação em sua dimensão heurística provoca a reflexão e o exercício de autoconhecimento, proporcionando o diálogo entre processo de formação e prática docente. Em sua dimensão hermenêutica promove o exercício de interpretação dos percursos formativos, consubstanciando essa ação através da escrita. Em sua dimensão autopoietica o memorial permite que o autor-ator recrie a vida através do texto escrito.



#### 4.1 A DIMENSÃO HEURÍSTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O memorial de formação em sua dimensão heurística promove a mudança de percepção e atitudes diante dos contextos de suas aprendizagens e de formação. É quando o sujeito da formação se percebe como sujeito em transformação, capaz de reinventar e reconstruir pensamentos e atitudes.

Conforme Passeggi (2008, p. 126), “[...] a escrita do memorial é um processo de pesquisa-formação, que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los.” Nesse sentido, no momento de escrita, o professor-formando desenvolve a atividade de pesquisa, ao investigar sua própria história, evidenciando para si mesmo as aprendizagens que constituem todo seu processo de formação, ao mesmo tempo em que se reinventa através da escrita.

Tomando por base a experiência de alfabetizar no processo de aprendizagem, **passsei a compreender que a proposta construtivista atendia a diversidade dos alunos numa aprendizagem significativa em que o discente age como protagonista e sujeito ativo.** (PEREIRO, p. 15, grifos nossos).

**Passei a ser conhecedora de que o ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la,** deve também contemplar o desenvolvimento das capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos. (CAJUEIRO, p. 14, grifos nossos).

**Percebo que a história se faz a partir de todos nós e que ela se constitui das pequenas mudanças construídas em nossas vidas.** Sendo que a **educação é o melhor campo para preparar futuros cidadãos** que ocuparão as mais variadas funções nas instituições existentes, para isso é preciso estar em constante aperfeiçoamento da prática pedagógica e ter acesso a informações que servirão de base para trilhar novos horizontes. (CARNAÚBA, p. 16, grifos nossos).

Ao clarificar suas aprendizagens através da atividade de escrita autobiográfica, promovida por experiências anteriores, buscam saídas para as limitações encontradas durante seus percursos de formação e de vida profissional. Isso resulta de um novo olhar que constroem sobre si e sua formação, o que leva a definir outros caminhos.

A compreensão sobre a educação baseada em princípios construtivistas relaciona-se a uma nova forma de conduzir o ensino a partir de uma nova percepção sobre o aluno - **protagonista e sujeito ativo** - no processo de ensino-aprendizagem. O percurso formativo profissional narrado revela ainda o pensar crítico e o comprometimento desses professores no desenvolvimento de processos educativos voltados para assegurar o exercício da cidadania dos educandos. Assim, encontramos com frequência nos memoriais expressões reveladoras dessa consciência crítica através de evocações como: **busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la/ a história se faz a partir de todos nós/a educação é o melhor campo para preparar futuros cidadãos.**

Isso acontece em virtude de se encontrarem em novos contextos de aprendizagem. A escrita de si torna mais nítida as transformações ocorridas nos contextos de vida e de formação, bem como nos sujeitos em formação.

## 4.2 REFLEXÃO E EXERCÍCIO DE AUTOCONHECIMENTO

Nos excertos abaixo, observamos um momento em que se levanta a auto-avaliação e auto-reflexão críticas sobre a prática profissional. Nesse momento, há uma percepção em torno de crescimentos e fragilidades vividas no momento de inserção na atividade docente.

**Rememorando e registrando o passado de experiências que permearam o meu mundo no campo do trabalho**, foi na minha vida profissional que descobri que estudar é um desafio, percebendo o quanto as questões relacionadas a mudanças ocupam lugar importante. Pensando assim, **vejo que o profissional**

**deve buscar constantemente a reflexão do seu fazer pedagógico.** Inicio aqui a segunda seção deste documento que exige de mim uma tarefa difícil, porém relevante para o exercício de minha prática. (PEREIRO, p. 15, grifos nossos).

**Refletir sobre a minha prática pedagógica não é uma tarefa fácil, mas que é necessário.** Segundo Freire (1996, p.43) , “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima pratica”. Desse modo, **relato de maneira crítica a minha experiência e desempenho como educador antes de ingresso no Curso de Pedagogia.** Meu desempenho profissional por alguns momentos **fragilizava em virtude de ainda não ter uma concepção teórica metodológica definida,** uma vez que o curso do Magistério não me ofereceu uma compreensão definida, formação esta que pudesse levar-me a sentir-me totalmente realizado como educador. Isso veio refletir de forma negativa na minha prática, quando me refiro ao papel do educador com um bom desempenho, **vejo que é necessário fazer uma ruptura e aperfeiçoar a visão de ensino que norteava minhas ações docentes, que pareciam ser mais corretas.** (CACTO, p. 08-09, grifos nossos).

Após os estudos em alguns teóricos venho conciliando-os na minha pratica em sala de aula e vêm surtindo efeito, pois **meu trabalho melhorou bastante,** sendo que **agora tenho consciência e convicção das minhas ações na sala de aula.**

Com as diversas leituras realizadas no período em que freqüentei o Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO, **posso afirmar que foram importantíssimas para modificar minha prática fragmentada para uma consistente e embasada.** A prova disso foi a mudança da minha metodologia no tocante as disciplinas que leciono. (ANGICO, p. 27, grifos nossos).

A escrita desse memorial me proporcionou momentos de reflexão.

**A partir das teorias assimiladas através do curso, minha prática pedagógica passou a ser embasada e conduzida por novo modelo de ensino** no qual o professor atua como mediador da aprendizagem e o aluno é o sujeito, ambos interagindo, transformando e questionando a realidade. (CAJUEIRO, p. 22, grifos nossos).

Deve-se ressaltar que **toda prática para tornar-se essencial, constituído com um referencial significativo, necessita da reflexão do professor**. E isso permite construir novas possibilidades de ação e conhecimento. (CARNAÚBA, p. 19, grifos nossos).

O memorial de formação enquanto gênero autobiográfico promove a reflexão que leva os professores a produzirem saberes e a se compreenderem, se re-conhecerem e se autoconhecerem, no momento em que escrevem sobre si, sobre seu processo de formação pessoal e profissional. Reconhecem o exercício da reflexão como necessária a prática docente, como demonstra Carnaúba quando diz que [...] **toda prática para tornar-se essencial, constituído com um referencial significativo, necessita da reflexão do professor**. Esse exercício de reflexão desencadeado pela escrita leva-os ainda a redefinição de atitudes e de pensamentos, como expressa as falas em destaque nos excertos.

Segundo Josso (2004, p. 60), ao tratar sobre a busca de um projeto de si auto-orientado pelas histórias de vida, o “[...] autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções.”

Nesse sentido, a escrita de si torna-se formativa, exigindo, porém, que o ser em formação se responsabilize pelo seu processo formativo, fazendo valer a conquista de sua autonomização. Isso passa pela conscientização da necessidade de autoavaliar-se enquanto ser existencial e de decidir os caminhos que trilhará em sua vida pessoal e profissional.

#### 4.3 DIÁLOGO ENTRE PROCESSO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que o memorial, enquanto escrita autobiográfica, é um texto reflexivo que exige crítica e autocrítica. Ao posicionar-se criticamente sobre a prática através da escrita de si, estabelecendo diálogo entre processo de formação e prática docente, o professor expressa mudanças, socializa opiniões e atribui sentido às suas ações.

O aprendizado da vida cotidiana em sala de aula só veio **somar** ao que adquiri na vida acadêmica, porque **fundamentei os conhecimentos prévios e ampliei com os novos, refletindo significativamente nas mudanças de atitudes na sala de aula.** (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

A formação acadêmica **me fez compreender que existem inúmeras teorias, torna preciso ser estudadas e compreendidas.** Ressaltando que a princípio, dada a condição de funcionamento do curso, **o contato com as teorias científicas,** que foram questões várias vezes abordadas na aula, **associada à prática, desencadeou dentro de minha sala de aula atividades muito mais produtivas e desafiadoras [...].** (CACTO, p. 11, grifos nossos).

**O professor precisa está atualizado** para realizar um bom trabalho, buscando sempre **innovar sua metodologia,** pois, **professor que não estuda, não tem capacidade de desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.** (ANGICO, p.21, grifos nossos).

**A sociedade na qual estamos inseridos está em constante transformação, o que exige de nós educadores a busca constante de conhecimentos.** Foi neste sentido que ingressei no Curso de Pedagogia, na perspectiva de um aprimoramento para a minha prática profissional. (CAJUEIRO, p. 16, grifos nossos).

Este trabalho concretiza a culminância das atividades acadêmicas, que no percurso de três anos desenvolvemos através de um processo de reflexão sobre a educação, suas tendências e as formalidades ocorridas no processo do ensino-aprendizagem, bem como, mostrar as inovações que permearam a construção do conhecimento, **vindo a sanar de forma gradativa as dificuldades que tinha em acompanhar as evoluções constantes em nossa sociedade.** Levando em consideração as experiências e reflexões de minha formação estudantil relacionando a prática profissional e acadêmica, me fez compreender o quanto o ser humano continua aprendendo ao longo de sua vida. (CARNAÚBA, p. 23, grifos nossos).

O reconhecimento da necessidade de leitura e estudo de teorias que fundamentem a prática, que observamos nos excertos acima, revela um **pensar certo** de um educador que se entrega ao exercício de sua profissão de forma crítica e autônoma, aberto para a ressignificação da prática e para a reconstrução de saberes. Essa preocupação encontra-se expressa no que afirma Angico, por exemplo. Para ele, **o professor que não estuda, não tem capacidade de desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.**

Para Freire (1996), quando se pretende desenvolver uma pedagogia para autonomia, é necessário que se realize um exercício permanente de reflexão crítica, atentando para a coerência entre o saber, saber fazer e saber-ser docente. Isso é necessário principalmente por estarmos num mundo em constante transformação. Esse reconhecimento pode ser observado principalmente na fala de Cajueiro: **A sociedade na qual estamos inseridos está em constante transformação, o que exige de nós educadores a busca constante de conhecimentos.**

Fica evidente nos excertos dos memoriais desses professores a contribuição da formação acadêmica para a ressignificação da prática docente. Uma vez que a reflexão crítica só acontece quando reportada a fundamentos teóricos historicamente discutidos, construídos e validados. Revelam ainda como o memorial proporciona espaço para a superação do maior entrave existente na formação do professor: a relação entre teoria e prática. Ao narrar seus processos de formação a partir de um diálogo crítico/problematizador, passam a compreender a importância das teorias no exercício de suas práticas cotidianas em sala de aula.

#### 4.4 A DIMENSÃO HERMENÊUTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A pesquisa-formação proporcionada pela reflexão que perpassa todo processo de escrita do memorial é uma atividade que exige a interpretação de fatos/acontecimentos que proporciona a construção de conhecimentos através da ação do pensamento e da linguagem. Delory-Momberger (2008, p. 92) afirma em sua discussão sobre biografia e formação na elaboração de projetos para a

validação de saberes da experiência (transformando-os em saberes formalizados e reconhecidos) a partir de narrativas de si, que

[...] Quando se desenvolve sob a forma de narrativa, a atividade de linguagem, em particular, é essencial a essas operações de inteligibilidade e de transformação: ela não é a simples recolha ou a simples tradução de saberes que já estariam ali, ela tem um verdadeiro efeito de elaboração e de conhecimento.

Isso ocorre porque a narrativa escrita é realizada a partir da interpretação da história de vida. Esse trabalho de interpretação dos percursos formativos se traduz numa necessidade de compreender e dar sentido a vida pela escrita, assim como, compreender e dar sentido a formação e a atuação profissional. A escrita do memorial abre espaço para a reflexão sobre a formação, considerando aspectos pessoais relacionados à formação e experiências profissionais. Segundo Passeggi (2008), isso não seria possível na ausência da escrita desse trabalho institucional de si. Vejamos o que nos dizem os excertos abaixo.

Relatar a história de minha vida estudantil é bastante significativo, e se constitui um desafio, que **precisei puxar os fios da memória para recordar e refletir sobre os fatos que marcaram toda essa trajetória**, registrando de forma objetiva as dificuldades enfrentadas e superadas, no decorrer da construção desse memorial. (...) O percurso de minha vida descrito aqui, através da elaboração desse memorial, **exigiu de mim momentos de muitas reflexões**, uma vez que **precisei analisar fatos e exposição do que foi apreendido** para então construir esse documento. Após reflexões, **pude constatar que meu fazer pedagógico foi inteiramente resultado de um aprendizado constante**, analisando conhecimentos e atitudes que foram sistematizadas no decorrer do curso de Pedagogia – PROFORMAÇÃO. (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

O presente trabalho se constitui num desafio pelo qual **procuro mostrar que através da motivação conseguimos vitória, isso acontece quando sentimos seguros para enfrentar os desafios proporcionados pela vida. Apesar das dificuldades consegui viabilizar o processo de aprendizagem**. A vontade de

vencer, associado à criatividade, permitiu-me alcançar progressos para avançar em minha vida estudantil e profissional. (CACTO, p. 01, grifos nossos).

Escrever sobre a história de vida é preciso dar uma volta ao passado, fazendo uma **análise concreta**, usando o **raciocínio lógico**, **para captar o essencial e assim me reportar a todos os acontecimentos ocorridos ao longo da minha existência**.

Diagnosticando e levando em conta a parte mais importante que me foi permitido que é o lado educacional, **necessário se faz estabelecer um paralelo ao realizar uma investigação ao passado, fazendo relação com o presente de forma clara e objetiva**. Centralizando a família na escola, na cultura e na religião. Onde todos esses pontos estão presentes no dia-a-dia de todo ser humano. (ANGICO, p. 11, grifos nossos).

O desafio em elaborar esse trabalho não é apenas considerado como trabalho de conclusão de curso, e sim **uma análise do cotidiano marcado por problemas educacionais**. Estamos vivendo em uma época que se encontra em constantes mudanças as necessidades de uma prática renovada é cada vez mais presente dentro de nossas escolas. Para suprir as necessidades, o professor deve preocupar-se em **conhecer os métodos técnicos que surgem para poder avaliá-los, confrontá-los com sua prática pedagógica e então modificar a forma de pensar e agir**.

Em vista do exposto, vale lembrar que a **elaboração deste memorial fez-me refletir cada vez mais a minha prática educativa e acreditar que a busca pelo conhecimento deve ser constante na vida do educador**. (CAJUEIRO, p.09, grifos nossos ).

A compreensão de nossas ações é uma necessidade que temos enquanto seres humanos. Necessitamos pensar sobre nossa existencialidade. E quando nos colocamos em um processo auto-reflexivo através da narrativa autobiográfica somos, necessariamente, levados a lançar um olhar retrospectivo e prospectivo sobre nossa história de vida. Como explicita Pereiro quando diz, [...] **precisei puxar os fios da memória para recordar e refletir sobre os fatos que marcaram toda essa trajetória**. E como revela a escrita de Angico, [...] **necessário se faz estabelecer um paralelo ao realizar uma investigação ao passado**,

**fazendo relação com o presente de forma clara e objetiva.** A lembrança, acompanhada do olhar crítico e reflexivo, permite a interpretação de experiências vividas, de atitudes e de pensamentos.

Na formação de professor, o memorial proporciona esse exercício de forma sistematizada e orientada, como é bem retratado na escrita de Angico e Cajueiro, através das expressões, respectivamente: [...] **análise concreta**, usando o **raciocínio lógico, para captar o essencial e assim me reportar a todos os acontecimentos ocorridos ao longo da minha existência./[...] uma análise do cotidiano marcado por problemas educacionais.**

A escrita reflexiva permite a interpretação dos processos formativos e reorientação da prática docente. Os destaques feitos nos excertos acima revelam claramente esse momento de interpretação e de mudança de atitude a partir da visão que é construída pela interpretação, dando uma nova direção a prática.

#### 4.5 A INTERPRETAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS

A retomada dos processos formativos sob um olhar atento do ator-autor permite a interpretação de acontecimentos, bem como das atitudes tomadas em relação a uma determinada aprendizagem. O memorial possibilita o esclarecimento de aprendizagens presentes a partir de experiências passadas.

[...] Durante essa caminhada profissional, passei por todas as séries iniciais, onde em cada experiência surgiam novas dificuldades pedagógicas, diante disso, **comecei a compreender que precisava mudar a minha prática**, buscando alternativas que respondessem mais satisfatoriamente as dificuldades encontradas. [...] Nesse sentido o trabalho do educador deve ser uma atividade consciente e sistemática na qual a aprendizagem dos discentes deve ser mediada sob a orientação do professor. Por essa razão **aprendi a ver o mundo de outra forma, ao ver a necessidade de inovar diante dos desafios que perpassavam o âmbito escolar.** Com isso, tive oportunidade de participar de alguns cursos de aperfeiçoamento. (PEREIRO, p. 16, grifos nossos).

**Hoje compreendo que ensinar não é meramente transmitir conhecimentos**, mas um processo que se desenvolve a partir das experiências vividas pelo aprendiz nos diversos espaços educativos (escola, comunidade, família) e na interação com o meio. (CAJUEIRO, p. 17-18, grifos nossos).

Nesse excerto, quando Pereiro sinaliza que começou a compreender precisava mudar a prática e que aprendeu **a ver o mundo de outra forma**, expressa a conscientização da mudança sofrida e da necessidade de mudar ainda mais, entendendo essa, como requisito necessário para superar e vencer desafios no desenvolvimento de sua profissão. Cajueiro também expressa a mudança sofrida lançando um novo olhar sobre o ensino quando diz **Hoje compreendo que ensinar não é meramente transmitir conhecimentos** [...]. A interpretação dos processos formativos passa pela conscientização das experiências vividas. No momento em que se toma consciência desses processos, o sujeito em formação passa a conduzir seu próprio processo de formação, como demonstrado nas falas de Pereiro e Cajueiro.

A compreensão dos processos formativos carrega em si um grande potencial transformador. O professor compreende sua formação através da reflexão e da escrita, e na medida em que vai interpretando e compreendendo seu processo formativo, vai conscientizando-se da necessidade de mudança e reconhecendo suas capacidades para tal, abrindo-se para inovação de práticas e atitudes que são refletidas em sua maneira de ser e compreender-se como docente.

A partir de estudos, **hoje sou consciente dos desafios que são lançados dentro do meu fazer pedagógico e as experiências que vivi deram-me sustentação para acreditar na minha capacidade**, portanto, atender aos mesmos com determinação. [...] Com isto, **senti a necessidade de estudar e me fundamentar em teorias**, e assim superar os obstáculos, **descobrimo o caminho que devo percorrer para melhorar a qualidade de meu trabalho de sala de aula**. [...] Dessa forma, **fui adquirindo e impondo uma nova postura de educador**, agora capacitado, **na certeza de que há muito ainda a aprender**, sendo a cada dia considerado um degrau a alcançar, **o conhecimento é ilimitado e devemos sempre buscá-lo de forma a inovar**, pois **a educação exige estudos permanentes** que de forma ávida venha

**beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e minha vida profissional e pessoal.** (PEREIRO, p. 18-29, grifos nossos).

Desta forma, é importante dizer que este trabalho foi de um valor incalculável enquanto aluno e educador, pelo que **me permitiu elevar minha consciência e o meu grau de maturidade profissional.** (CAJUEIRO, p. 22, grifos nossos).

Esses excertos nos levam a pensar como Josso (2004), que a escrita de si carrega um potencial transformador. Segundo essa autora, esse poder está ligado ao conceito de experiência formadora. Dessa forma, as experiências vividas por esses professores são formadoras quando promovem a conscientização da necessidade de mudança, por deixarem traços vívidos nos percursos de formação.

O reinventar-se passa primeiramente pela compreensão e conscientização das experiências formadoras. Isso é revelado principalmente na escrita de Pereiro, quando diz que é consciente dos desafios da prática pedagógica, mas que as experiências vividas a capacitam para vencê-los. Ressalta ainda a necessidade de estudar e de se fundamentar em teorias para melhorar a qualidade de seu trabalho de sala de aula. Isso a fez mudar sua postura de educadora e a perceber a importância de buscar novos conhecimentos para inovar sua prática e conduzir sua vida profissional e pessoal; e ainda na de Cajueiro, quando frisa: [...] **me permitiu elevar minha consciência e o meu grau de maturidade profissional.**

#### 4.6 A DIMENSÃO AUTOPOIÉTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Trata-se da capacidade de auto criar-se, ao narrar a própria existência. A escrita do memorial acontece num processo de descoberta de saberes biográficos. Permite que o professor-formando se descubra e reflita sobre si, na condução de sua formação. Segundo Bruner e Weisser (1995, p. 149),

O ato da elaboração da autobiografia, longe de ser a “vida” como está organizada nas trevas da memória, constrói o relato de uma

vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo de textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação.

A reflexão retrospectiva dos acontecimentos significativos que constituem a história de vida em formação através da escrita possibilita a re-significação de seu processo de formação, como enfatizam os excertos abaixo.

**Este trabalho fez-me ver o quanto essa formação foi importante**, pôde ser construído nos anos de curso de Pedagogia – PROFORMAÇÃO, **pois juntamente com outros profissionais da área** discutimos dificuldades encontradas e novas perspectivas buscadas, **construindo assim nova postura pedagógica** de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem renovado construtivista. (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

**Este trabalho veio demonstrar meu avanço enquanto profissional**, onde tenho certeza que os conhecimentos adquiridos tem sido gratificante no meu fazer pedagógico, tendo como ponto de apoio as referências teóricas e científicas centralizado nas disciplinas em estudo. (ANGICO, p. 34, grifos nossos).

**Falar em trajetórias significa unir o vivido com o esperado**. É com este objetivo que tentarei relatar nesse trabalho a minha história de vida resgatando na lembrança as experiências e ações realizadas durante o meu período de vida estudantil, profissional e acadêmica que serão descritas em três seções. (CARNAÚBA, p. 09, grifos nossos).

Observa-se nos excertos acima momentos de descobertas de si através da escrita, frisadas pelos professores quando Pereiro expressa: **Este trabalho fez-me ver o quanto essa formação foi importante** [...]. E Angico diz: **Este trabalho veio demonstrar meu avanço enquanto profissional** [...]. No momento em que param para transformar a vida em texto, passam a descobrir fatos significativos em suas trajetórias, sendo a formação acadêmico-profissional um deles. É possível

ainda relacionar o que se viveu com o que se esperava e/ou se espera viver, como frisa Carnaúba no início de sua escrita.

#### 4.7 A VIDA TRANSFORMADA EM TEXTO

O memorial de formação é um registro de fatos significativos para a formação profissional docente. Em sua dimensão autopoietica permite a representação de uma história de formação pessoal e profissional através da escrita. Assim, o professor recria-se a partir da escrita de si, uma vez que o uso da palavra escrita leva a autodescrição refletida, consciente e intencional.

Conforme Delory-Momberger (2008, p. 97, grifos no original), “[...] O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual elabora e experimenta a história de sua vida.” A compreensão extraída das falas, em destaque nos excertos dos memoriais, mostra que há um entendimento por parte desses professores de que a escrita do memorial põe em relevo acontecimentos da existência, com foco na formação estudantil, profissional e acadêmica, que possibilitaram dá sentido a uma história que na sua totalidade é multiforme, heterogênea, polissêmica. A escrita de si promove essa organização de acontecimentos a partir do que é significativo ou charneira nos percursos de vida. Assim, a partir da seleção de acontecimentos e fatos marcantes, a narrativa vai reconstituindo uma história de vida de um sujeito, de um sujeito-professor.

Nos excertos abaixo observamos que o registro das experiências vividas durante o percurso formativo se constitui num documento expressivo das subjetividades, crenças, aspirações, desejos e mudanças na forma de agir e viver no mundo e no contexto escolar.

**O presente trabalho atende exigências do curso de Pedagogia** do Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica (PROFORMAÇÃO), tendo como **finalidade registrar experiências vividas e os fatos significativos**, que se apresentam como o produto de três longos anos de formação superior, na busca por conhecimentos através de profissionais

habilitados para que eu pudesse melhor adequar a teoria à prática profissional. (PEREIRO, p. 09, grifos nossos).

**A construção desse trabalho de imediato me causou certa insegurança, mas fui vendo que diante dos conhecimentos já internalizados e com apoio e suporte teórico**, podia eu expressar os saberes adquiridos durante minha trajetória comparando assim as mudanças ocorridas, as contribuições recebidas e as significativas atitudes moldadas junto as experiências na sala de aula, redimensionando minha prática pedagógica. (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

Resgatar a minha vida escolar e falar da minha formação profissional **oportunizou-me fazer uma reflexão da teoria com a prática** a partir das ações profissionais que desenvolvo enquanto profissional na educação. (CACTO, p. 16, grifos nossos).

Relatar minha história significa voltar ao passado e viver um encontro com o presente. É neste encontro que passo **a valorizar os passos até então, refletindo um pouco, podendo entender que, o que hoje somos depende das experiências boas ou ruins que tivemos no passado**, e de como essas experiências marcaram nossas vidas. (CARNAÚBA, p. 10, grifos nossos).

No momento em que se relata sobre a própria vida, necessariamente, se faz uma interpretação de fatos e acontecimentos. A narrativa de si pode ser considerada uma interpretação de si. Nesse sentido, no momento em que narra sobre si, o professor apresenta sua interpretação sobre si mesmo. Ao mesmo tempo, reconstrói sua vida através da escrita. Portanto, o ato de narrar na forma de um memorial de formação significa recriar-se na forma de texto, através do uso de palavras.

Assim, fica explícito nos excertos acima que o memorial se traduz numa narrativa refletida, onde o eu, ao mesmo tempo em que é autor, é ator da vida transformada em texto. Como bem demonstram, essa não é uma tarefa fácil. Requer interpretação, seleção e escolha.

## 5 MEMÓRIA COLETIVA E FORMAÇÃO

*Assim, relatar a história de minha vida estudantil foi um pouco difícil, porque lembrar da infância não é nada fácil, precisei puxar os fios da memória para recordar e refletir sobre os fatos que marcaram toda essa trajetória. Porém, foi prazeroso relembrar algo que estava adormecido.*

Excerto da carta autobiográfica escrita por Pereira.

Nessa parte, as análises são feitas a partir da dimensão etnossociológica do memorial de formação. Buscamos nos excertos dos memoriais analisados elementos reveladores da instituição como espaço de subjetividade, e da constituição de uma memória coletiva de profissionais docentes que atuam em escolas da zona rural, a partir das relações intergeracionais e intrageracionais expressas nessas narrativas de vida e de formação pessoal e profissional.



## 5.1 A DIMENSÃO ETNOSSOCIOLÓGICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Em sua dimensão etnossociológica, o memorial de formação promove a construção de uma memória coletiva de um determinado grupo social, a partir do que apresentam em comum. As memórias narradas, registradas pelos professores de escolas da zona rural evidenciam a constituição de um grupo que teve suas origens na zona rural. As memórias individuais se cruzam e se entrecruzam fazendo surgir uma memória coletiva desse grupo de professores. Assim, temos aqui um grupo específico de professores que nasceram, cresceram, vivem e trabalham na zona rural de municípios do Rio Grande do Norte.

Nasci a 11 de dezembro de 1973 **no sítio Barreiras**, município de Encanto/RN que fica a uma distância de 492 km de Natal. Sou filha de **pais simples, agricultores** que desde muito cedo aprenderam a cultivar a terra, constituíram uma família de oito filhos, seis mulheres e dois homens, sendo eu a sétima filha do casal. (PEREIRO, p. 10, grifos nossos)

Sou membro de uma família de origem humilde, o quarto de dez irmãos. Meus **pais agricultores**, naturais de São Miguel-RN, atualmente residem na cidade de Venha Ver, situada aproximadamente a 470 km da Capital do Estado, Natal. (CACTO, p. 02, grifos nossos)

A minha história tem início com o meu nascimento no dia 16 de dezembro de 1978, no **Sítio Encanto de Cima**, que fica a 03 km da cidade Encanto [...]. (ANGICO, p. 11, grifos nossos)

**Nasci no sítio Salgada**, município de São Miguel/RN na época. Hoje pertence ao município de Venha Ver, cidade interior do Rio Grande do Norte, situada na divisa com a Paraíba aos 433 km de distância da capital Natal. (CAJUEIRO, p. 10, grifos nossos)

**Tudo teve início no sítio Carnaubinha**, município de Encanto, numa pequena cidade, que se encontra localizada no interior do Rio Grande do Norte, a 492 km da capital. [...] **Foi aí onde nasci, cresci e hoje, onde sonho em ter dias**

**melhores na busca do sucesso** que é o projeto pessoal de vida de cada indivíduo. (CARNAÚBA, p. 10, grifos nossos)

Essa história singular-plural permite uma avaliação sobre o ser professor em escolas da zona rural, as quais são historicamente marginalizadas nas políticas educacionais, como mostrado na primeira parte desse trabalho, principalmente, através das discussões teóricas fundamentadas em Leite (1999) e Werle (2007).

Essa marginalização é problematizada na escrita de Angico, quando afirma que **a educação do campo ainda é desvalorizada**. Os educadores na maioria das vezes desenvolvem seu trabalho sozinho, desempenha muitas funções: **de professor, diretor, supervisor, psicólogo, etc.**, por não poderem contar com apoio da Secretaria de Educação e de equipe pedagógica. Isso prejudica seu desempenho e a aprendizagem do aluno.

Em sua escrita, Angico evidencia como o memorial se constitui espaço para problematizações sobre o ser professor, neste caso, professor de escolas rurais.

**Desde quando iniciei a lecionar** no ano de 1998, **desenvolvo meu fazer pedagógico na zona rural e vejo que o professor do campo desempenha muitas funções** devido à ausência e a distância da Secretaria de Educação, pois, **temos a função de professor, diretor, supervisor, psicólogo, etc.** para podermos manter nossos alunos na sala de aula. [...] Podemos perceber que **a educação do campo ainda é desvalorizada**, onde os educadores na maioria das vezes desenvolvem seu trabalho sozinho, e isso dificulta o desempenho e aprendizagem dos alunos por falta de apoio pedagógico. **Para termos um ensino-aprendizagem de qualidade é preciso valorizar a educação como um todo**, integrando a zona rural e urbana, em que haja as trocas de experiências, oportunizando as famílias a sentirem-se construtoras do conhecimento. (ANGICO, p. 21-22, grifos nossos).

O memorial de formação propicia o pensar sobre os percursos feitos pelos professores até se tornarem profissionais docentes. Em sua dimensão etnossociológica abre espaço para problematizações desses percursos de formação em torno do como se tornaram professores e se projetam como professores,

permitindo o estudo e entendimento da constituição de uma classe de profissionais, ou seja, de uma profissão, a partir da formação desses sujeitos.

Nos excertos abaixo, vemos que, para esses professores, a entrada na profissão aconteceu através de convites (só posteriormente tornam-se efetivos através de concurso público). Fato marcante na maioria das histórias dos professores que atuam na zona rural há cerca de pelo ao menos 08 anos.

**No ano de 1995, iniciei a vida profissional no âmbito educacional. Fui convidada** pela 1ª dama do município de Encanto, para exercer a profissão de professora em uma turma multisseriada 3ª e 4ª série, com 24 alunos na faixa etária de 08 e 16 anos, na Escola Municipal “Manoel Oliveira” localizada no Sítio Nadador, Encanto - RN. **Ser professora é a realização de um sonho que sempre esteve atrelado a mim desde os primeiros contatos que tive com a escola** quando ainda era aprendiz, **diria que sou professora por convicção**. Além desse desejo pretendia ter no futuro independência financeira buscando superar tantas dificuldades através da profissão almejada. (PEREIRO, p. 15, grifos nossos).

**Descobri o verdadeiro prazer do ato de ensinar** no ano de 2005. Devido às necessidades de educadores, existentes em meu município, mesmo sem ter um curso superior, **fui convidado** a lecionar numa turma de 1º nível da Educação de Jovens e Adultos, EJA, na Escola Municipal Roberto Leite da Silva, no município de Venha Ver. (CACTO, p 08, grifos nossos).

Em 1998 sai à procura de serviço em Pau dos Ferros. Consegui em uma panificadora, mas, logo retornei para a cidade de Encanto porque **tinha sido convidado** pela secretaria de educação para lecionar em uma escola na zona rural, sítio Nadador, município de Encanto, numa 2ª serie dos anos iniciais, com 16 alunos, contratado pela Prefeitura Municipal. [...] **Fiquei entusiasmado** e não pensei duas vezes, aceitei de imediato, pois, tinha acabado de concluir o curso de magistério e estava empolgadíssimo para lecionar em minha própria turma. Trabalhei seis meses na Escola Municipal Oliveira com a turma mencionada. (ANGICO, p. 17, grifos nossos).

Iniciei profissionalmente como professora no ano de 1983, na Escola Municipal “Antônio Pereira da Silva”, situada no Sítio Carnaubinha, município de Encanto -

RN, com uma turma de alunos na faixa etária de 07 a 09 anos de idade, de séries diferentes que estudavam na mesma turma, em virtude da inexistência de espaço físico. **A profissão surgiu em minha vida a partir da necessidade de sobrevivência e a oportunidade de emprego ofertado pelo prefeito da cidade.** (CARNAÚBA, p. 14, grifos nossos).

A entrada na profissão é marcante na vida de qualquer pessoa. O ser professor, conforme os excertos destacados dos memoriais, varia entre a realização de um sonho profissional, no caso de Pereiro: **Ser professora é a realização de um sonho que sempre esteve atrelado a mim desde os primeiros contatos que tive com a escola [...] diria que sou professora por convicção.** E a necessidade de ter um trabalho produtivo que garanta a sobrevivência, como expressa Carnaúba: **A profissão surgiu em minha vida a partir da necessidade de sobrevivência e a oportunidade de emprego ofertado pelo prefeito da cidade.** Existe ainda a justificativa da necessidade de professores no município, expressa na escrita de Cacto; e a vontade de pôr em prática o que aprendeu no curso de Magistério, no caso de Angico.

## 5.2 A INSTITUIÇÃO COMO ESPAÇO DE SUBJETIVIDADE

Em sua dimensão etnossociológica, o memorial de formação abre espaço para pensar aspectos subjetivos da formação. A reflexão em torno da atuação e da formação como professor leva os formandos à problematização dos saberes, do agir e do pensamento que têm sobre o desempenho profissional, partindo sempre da conscientização de seus processos de formação profissional. (PASSEGGI, 2008).

Podemos pensar que os processos de formação profissional são iniciados desde os primeiros contatos com o saber sistematizado, pois, estamos, enquanto seres sociais e culturais, internalizando o que é propagado na interação social com o outro e buscando nos inserir nos meios sócio-culturais e educacionais dos quais fazemos parte. Certamente, que não recebemos passivamente as influências desse meio. Existe uma interação entre indivíduo (ser subjetivo) e meio social/cultural (objetivo).

Assim, a organização escolar e a pedagogia predominante em cada época são marcantes nessa interação, onde construímos nossas subjetividades, e aprendemos a ser quem somos. Tardif (2007, p. 20) destaca a importância de experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do professor, quando trata do caráter temporal do saber docente. Nesse sentido, a lembrança reflexiva sobre os primeiros anos de escolarização, bem como as referências feitas a membros da família que lhes ajudaram em momentos de aprendizagem, se torna importante para a compreensão de crenças, representações, valores e certezas que norteiam suas ações.

Nesse período **a aprendizagem acontecia de forma mecânica**, pois **em nenhum momento havia preocupação em formar sujeitos ativos, e sim, passivos receptores de informações**, pronto para aprender o que o professor ensinava. Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita na escola era transmitida de maneira imposta, como algo passivo e mecânico. **O educador via a criança como mera reprodutora, negando sua capacidade de construir o conhecimento**. Nessa concepção não se preocupava com formação, mas em ensinar a ler e escrever de forma descontextualizada. [...] A pedagogia era condizente ao ensino da época, **os discentes não tinham oportunidades de se expor frente aos acontecimentos**. [...] Vale salientar, que **minha mãe por ser alfabetizada contribuiu muito para o meu avanço escolar**. (PEREIRO, p. 11-12, grifos nossos).

**O primeiro período de minha vida escolar foi um pouco perturbante para mim**, uma vez que passava por uma nova realidade, **a professora demonstrava ser uma pessoa altamente autoritária**, com seus ensinamentos voltados para o soletramento e a decoreba, **não era respeitada a opinião nem os conhecimentos prévios dos alunos, somente a opinião da professora era acatada e por esta razão prevalecia a sua autoridade**. (CACTO, p. 02, grifos nossos).

**Nessa série, a metodologia de ensino se limitava a soletração e o conhecimento de letras do alfabeto por meio de cartilhas; cobríamos as letras trazidas pela cartilha**. [...] Quanto à forma de ensino, tinha como base **a pedagogia tradicional**, que era mais uma vez inserida com bastante

exigência, tornando o **aluno um ser passivo, obediente**. Os conteúdos eram trabalhados fora do contexto e da realidade dos alunos e o currículo regido pela Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB, nº 5692/71. (ANGICO, p. 14-15, grifos nossos).

**A professora desenvolvia o trabalho de forma rígida, usando o método tradicional** e a aprendizagem se assemelhava a um processo de “inculcação”, visto que na época essa era a metodologia utilizada. (CAJUEIRO, p. 10, grifos nossos).

**Nessa época o aluno não podia expressar suas opiniões durante a aula e tinha que aceitar tudo calado, sem questionar. O professor se apresentava como dono do saber**, porque com seu autoritarismo, deixava a turma inibida, sem condições de dialogar suas idéias. **Vejo que isso gerou em mim uma timidez que vem me acompanhando até hoje, talvez para sempre**. (CARNAÚBA, p. 11, grifos nossos).

Embora se apresentem de forma evocativa, os excertos demonstram as bases da formação desses profissionais, a qual acontece em contextos autoritários, regida pela Lei 5.692/61. Isso justifica a forma como agiam em seus primeiros anos de atividade docente, uma vez que sem formação profissional, se espelhavam nas experiências que tiveram quando alunos. Conforme Bruner e Weisser (1995, p. 149), “[...] a autodescrição torna-se uma forma importante não apenas de relatar (de maneira seletiva) o passado, mas também de se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas ao futuro.”

Toda e qualquer avaliação parte da leitura e da vivência cotidiana do aluno. **Foi com base nisso que refleti sobre como o educador pode mudar sua prática, analisando o passado como fui educado pude fazer com que meus alunos revissem suas ações dentro e fora de aula**. Assim tenho enfrentado desafios, mas com determinação encontro apoio para meu trabalho. (PEREIRO, p. 17, grifos nossos).

O memorial de formação se revela como alternativa às formas de avaliação tradicional, as quais ao focar aspectos quantitativos negligenciam a

subjetividade dos sujeitos em formação. Ao dar a voz ao professor, colocando-o no papel de ator-autor de sua própria história, direcionando-o para uma atividade reflexiva sobre si através da escrita, permite que faça interferências em seu processo formativo, inserindo na situação institucional de formação espaços para expressão de subjetividades.

Isso viabiliza a construção de novos contextos na formação e atuação profissional docente, quando dá condições para que, participando ativo e criticamente de sua formação, o professor-formando chegue à conquista de sua autonomia.

### 5.3 A RELAÇÃO ENTRE PARES E ENTRE FAMILIARES: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E INTRAGERACIONAIS

Ao expressar sentimentos de insegurança no exercício da profissão, os professores-formandos demonstram a necessidade de ajuda entre pares. Pereiro, por exemplo, buscou ajuda entre colegas e familiares que trabalhavam na educação para superar a insegurança causada pelas inovações educacionais que concebiam um novo papel para o professor, uma nova concepção de ensino e de aluno.

Mesmo assim, com essa formação **sentia-me insegura**, com muita dificuldade, **procurei colegas e minha irmã que já trabalhavam na educação, assim planejávamos juntas**. Esta insegurança provinha porque estava diante de uma nova concepção de ensino, adentrava-se a tendência construtivista, o professor já não era o dono do saber, a ele competia desenvolver os conhecimentos dos alunos por meio da mediação, interagindo com os alunos a partir de experiências e vivências da família e da sociedade. Assim, o educando assume o papel de sujeito ativo da construção dos saberes científicos a partir daqueles que ele vivencia. (PEREIRO, p. 15-16, grifos nossos).

Como observamos no memorial de Pereiro essa relação entre pares é ressaltada como experiência formadora (Josso, 2004): **sentia-me insegura [...] procurei colegas e minha irmã que já trabalhavam na educação, assim**

**planejávamos juntas.** Sentem a necessidade da ajuda de pessoas mais experientes. Há troca de experiências, compartilhamento de sentimentos, angústias e de experiências exitosas. A formação acontece nesse emaranhado de relações sociais. Angico, por exemplo, ressalta a importância da figura da mãe no seu processo de aprendizagem da leitura. Fala ainda da sua relação com a turma com a qual viveu sua primeira experiência como docente, frisando a importância do estágio realizado no magistério para esse início de carreira.

**Desenvolvi minha leitura com o auxílio de minha mãe,** que fazia leitura de livros infantis consultados na escola ou versos que a mesma comprava. (ANGICO, p. 13, grifos nossos).

Minha primeira experiência em sala de aula foi ótima. **Como tinha feito um bom estágio no magistério, me adaptei rapidamente a turma, sendo bem aceito por todos, o que facilitou bastante meu trabalho.** Embora trabalhando com o método tradicional, usando o quadro e giz na maioria das aulas e dispondo de pouco auxílio pedagógico, **com muito esforço, obtive êxito** com a turma. (ANGICO, p.17, grifos nossos).

Podemos afirmar, ainda, que há uma aprendizagem *intergeracional*. Conforme Lani-Bayle (2008, p. 297), ao tratar sobre transmissão intergeracional e formação nas histórias de vida, “Se o procedimento biográfico permite construir e conquistar a sua história narrando-a – e dando-lhe forma, formar-se –, ela dá acesso também a essa dimensão da anterioridade pela importância conferida ao genealógico, na gênese da pessoa, tanto pessoal quanto cultural.”

O intergeracional se refere ao contato estabelecido entre gerações. Constitui laços que vão além do tempo, sendo parte de nosso desenvolvimento pessoal, e portanto, de nossa história de vida. Esses laços influenciam nossas visões de mundo e nos introduzem na cultura e no saber. Segundo Barbosa, Câmara e Passeggi (2008, p. 222-223),

[...] compreender a transmissão intergeracional é compreender um pouco das heranças que fazem perpetuar/ressignificar/apagar a cada

geração de professores e alunos. Ao olhar sob essa perspectiva para as narrativas compreenderemos as dificuldades de “mudar a educação” e de “me transformar como professor”, uma vez que essas *heranças, experiências, grupos de convívio e de valores* docentes estão nessa rede que se alterna e se perpetua de forma quase imperceptível entre mestres, futuros professores, professores e alunos. (grifos no original).

Nos excertos abaixo, observamos a presença dessa aprendizagem intergeracional quando se toma como modelo a coordenadora pedagógica da escola e os professores orientadores do estágio no Curso do Magistério, nos primeiros momentos de exercício profissional.

Confesso que o desafio foi tentador e uma experiência valiosa; **a minha prática naquele período se relacionava somente nas poucas instruções da coordenadora pedagógica da escola e metodicamente espelhada nos professores com os quais havia sido orientado durante o estágio no Curso do Magistério.** Apesar das dificuldades **consegui desenvolver um bom trabalho** durante o ano. (CACTO, p. 08, grifos nossos).

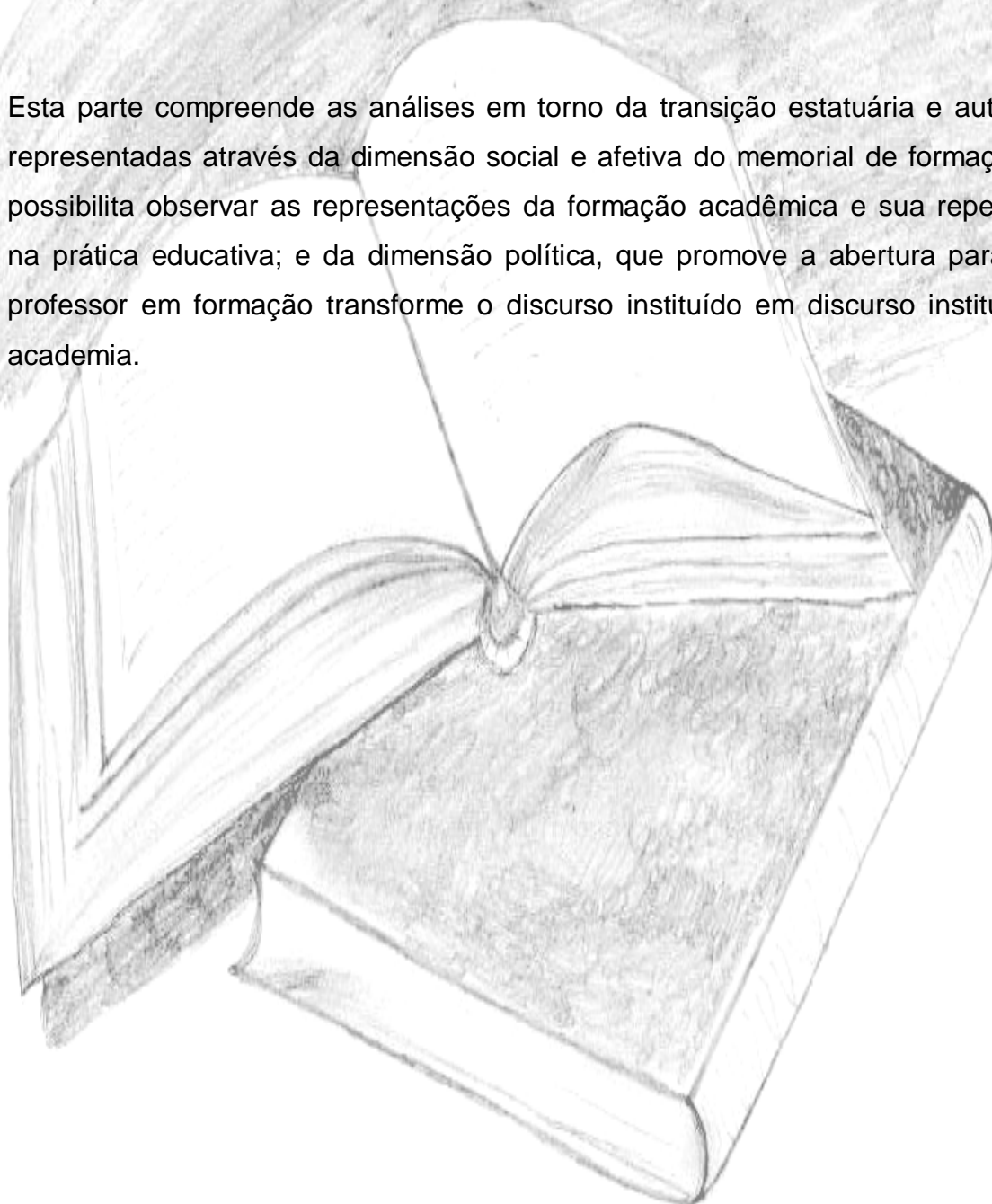
Nessa relação entre pares, há a necessidade de reconhecimento do trabalho desenvolvido, de afirmar-se como profissional, que se esforça para obter êxito e conseguiu desenvolver um bom trabalho. Precisam se adequar as exigências colocadas pelas reformas do ensino, ao mesmo tempo em que tomam como modelo a sua experiência de formação quando aluno, se espelhando nos professores que tiveram e nas metodologias de ensino que eles usavam, como já explicitado no comentário anterior.

## 6 TRANSIÇÃO ESTATUTÁRIA E AUTOESTIMA : O DISCURSO INSTITUINTE E O DISCURSO INSTITUÍDO

*Hoje, amiga, já conclui a última seção e agora posso dizer que, embora tenha sido permeada de dificuldades, foi um grandioso aprendizado, tanto como uma retrospectiva avaliativa da minha vida, como também posso denominá-lo como a mais nova conquista da minha trajetória pessoal e profissional. Desejo sorte na elaboração do seu memorial e espero que você possa usufruir das mesmas descobertas que eu vivenciei.*

Excertos da carta autobiográfica escrita por Cajueiro.

Esta parte compreende as análises em torno da transição estatutária e autoestima representadas através da dimensão social e afetiva do memorial de formação, que possibilita observar as representações da formação acadêmica e sua repercussão na prática educativa; e da dimensão política, que promove a abertura para que o professor em formação transforme o discurso instituído em discurso instituinte na academia.



## 6.1 A DIMENSÃO SOCIAL E AFETIVA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O memorial de formação revela uma dimensão social e afetiva, quando o professor-formando se coloca como alguém realizado pela conquista do mérito almejado. Trata-se de uma mudança de estado e de *status*. No caso dos professores-formandos do PROFORMAÇÃO/UERN, o memorial expressa a culminância de um processo que tornará real a transição de um nível de escolarização para outro mais elevado, certificando-o em um grau superior.

O *status* social e realização de um sonho/desejo estão relacionados. Encontram-se durante todo processo de formação. Existe um desejo de ascensão profissional, que se concretizará com a transição estatutária, elevando a autoestima.

Como professora **sempre estive ciente de que uma formação em nível superior é uma necessidade para nós** enquanto profissionais da educação, pois os desafios na sala de aula são muitos, e **requer um profissional bem habilitado, atualizado e embasado teoricamente** para poder atender as necessidades dos alunos. (PEREIRO, p. 19, grifos nossos).

Como estudante, **sempre sonhei fazer um Curso Superior**, de forma que viesse **suprir minhas necessidades de conhecimentos, bem como uma melhor qualidade de vida**. (CACTO, p. 11, grifos nossos).

**O ingresso na Universidade oportunizou-me enquanto educador o fortalecimento da prática**, através de **novas metodologias** embasadoras, podendo atuar com qualificação segundo a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira LDB nº 9394/96. (ANGICO, p. 32, grifos nossos).

**Ser aprovada no vestibular foi algo que me surpreendeu, pois fazia quase vinte anos que estava afastada dos bancos escolares**, além do mais a ansiedade sempre se fez presente. Ingressei no mundo acadêmico em setembro de 2005, obtendo a formação em nível superior, como também a instrumentalização necessária para refletir sobre o saber e o fazer e vivenciar práticas que fortalecessem o meu compromisso de educadora. (CARNAÚBA, p. 18, grifos nossos).

Nos excertos fica claro o reconhecimento da importância da formação em nível superior para o aperfeiçoamento profissional, como destacado na escrita de Pereiro, Cacto e Angico. Para Carnaúba, significa a volta aos bancos escolares. O sentimento passado por esses professores é de que existia uma ausência, a ausência de uma formação em nível superior que lhes atribuiria, por completo, o título de professores.

## 6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICA EDUCATIVA

Na formação acadêmica demonstram e enfatizam o significativo contato com as teorias da educação. Os memoriais mostram a valorização dos estudos teóricos para o redimensionamento da prática. Isso é muito reconhecido por todos os professores, que trazem nos memoriais suas referências de formação que passam a orientar suas práticas no contexto escolar.

**Essa formação para mim teve grande importância**, pois me **oportunizou fazer reflexões**, inerentes aos conteúdos curriculares. Também **percebi que muito havia a se buscar**, evidenciando assim uma longa caminhada a ser trilhada, **para exercer a profissão de professores** (PEREIRO, p. 14, grifos nossos).

Atualmente, **tenho comigo uma nova concepção de ensino e de aprendizagem**, considero o papel do aluno, da família, do educador, da função da escola e da sociedade civil, o que não quer dizer que não precise de uma formação ainda melhor, o caminho mais eficaz de exercer uma pedagogia construtivista é estar sempre se aprimorando, o que busco constantemente. (PEREIRO, p. 28, grifos nossos).

**Foi na vida acadêmica que adquiri compreensão do processo educativo** em sua dimensão histórica, sociológica, psicológica, econômica, didática, metodológica, **contribuindo para a minha auto-realização como profissional**. (CACTO, p. 10, grifos nossos).

Diante dessas demonstrações de mudanças, acredito que o Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO **propiciou novas metodologias a partir das leituras nos diversos teóricos**, subsidiando a um ensino de qualidade, conscientizando-me a importância dos estudos em busca de novos conhecimentos e da necessidade de aprender a aprender. (ANGICO, p. 33, grifos nossos).

O conhecimento das teorias educacionais é visto como muito importante para esses professores, seja para oportunizar **uma nova concepção de ensino e de aprendizagem**, para Pereiro; seja para adquirir **compreensão do processo educativo**, para Cacto; seja para propiciar **novas metodologias**, para Angico. A maior parte deles atribui a esse conhecimento a promoção da mudança de suas práticas. Além disso, é o conhecimento teórico que faz a diferença em sua formação como profissional da educação. Dessa forma, a formação acadêmica vem proporcionar a **auto-realização como profissional**.

### 6.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A escrita do memorial possibilita a expressão do professor-formando de seus pensamentos, opiniões e críticas. É o momento propício para inscrição do formando como autor nos discursos canônicos da academia, expressando e problematizando saberes construídos com a experiência e a prática em sala de aula. Delory-Momberger (2008, p. 95), afirma que, no quadro da autoformação,

Um aspecto essencial do procedimento integrativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional.

Dessa forma, e nesse entendimento, o memorial de formação abre espaço para a participação do sujeito no processo de formação, revelando sua

dimensão política quando o instituído passa a ser instituinte. “Essa dimensão política deve ser construída nos memoriais como um discurso instituinte, problematizador, passível de modificar o discurso e os modos de ser e de dizer instituídos, que interceptem processos de criatividade e de autonomização.” (PASSEGGI, 2008).

**Dessa forma, fui adquirindo e impondo uma nova postura de educador,** agora capacitado, na certeza de que há muito ainda a aprender, sendo a cada dia considerado um degrau a alcançar, o conhecimento é ilimitado e devemos sempre buscá-lo de forma a inovar, pois a educação exige estudos permanentes que de forma ávida venha beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e minha vida profissional e pessoal. (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

Ao pensar sobre seus processos formativos o professor se posiciona diante dos contextos no qual está inserido, decidindo sobre sua postura profissional a partir do que aprendeu no decorrer de sua trajetória. Assim, Pereiro afirma que foi **adquirindo e impondo uma nova postura de educador**. Isso é resultado de um trabalho que o leva a se descobrir como profissional através da interpretação de seus processos formativos, e que permite que sua voz sobre esses processos seja proclamada, participando dos discursos da academia.

#### 6.4 A VOZ E A VEZ DO PROFESSOR

Conforme Passeggi (2008), “A defesa e a aprovação do memorial é um momento de celebração da inserção da palavra do autor no discurso da academia”. A escrita do memorial representa abertura para a fala do professor-formando sobre seu processo de formação, inserindo sua fala e pensamentos nos discursos acadêmicos.

A voz do professor expressa o olhar que tem sobre a profissão e a formação na academia. O memorial dá abertura para que emitam opiniões e críticas sobre os segmentos escolares, sobre o exercício da profissão e sobre a formação

docente. Embora não seja estimulada nos memoriais uma análise crítica sobre o instituído na instituição formadora, é possível perceber a dimensão política do memorial quando emitem críticas e opiniões sobre as condições de trabalho, a organização do ensino, a função do professor na escola. De acordo com Barbosa, Câmara e Passeggi (2008, p. 222), “[...] Com a abordagem autobiográfica, a voz de muitos sujeitos sem voz ecoa nas narrativas desses professores e um pouco da história do cotidiano da educação pública no Brasil é contada na academia por quem está na escola.”

A concretização desse documento foi muito relevante, porque me oportunizou refletir sobre a trajetória de minha vida estudantil, profissional e acadêmica, **relatando as contribuições e aprofundamentos teóricos proporcionados pelo curso para o novo fazer pedagógico** (PEREIRO, p. 09, grifos nossos). Sendo este um produto do trabalho do curso de Pedagogia, **relato pontos que construíram a minha história** possibilitando percorrer um caminho que venho buscando nesses três anos **para compreender de forma significativa como se dá a prática pedagógica numa proposta de ensino renovado.** (PEREIRO, p. 29, grifos nossos).

**Para que haja uma educação de qualidade depende da boa formação do professor.** É de fundamental importância que, enquanto educador, tenha que tomar consciência e a responsabilidade para a construção de um ensino de qualidade. (CACTO, p. 16, grifos nossos).

**O professor precisa ser um pesquisador, reconstrutor do conhecimento** de maneira criativa e não mero reproduzidor de um conhecimento já construído, pois o ensino-aprendizagem dos seus alunos também depende da concepção do educador do que é ensinar e o que é aprender.

**A formação qualificada passa pela autoconscientização do próprio educador,** do seu papel de mediador para construção do conhecimento do educando. Refletir sobre as concepções e práticas educativas do professor, em sala de aula, nos leva a estabelecer relações com teorias subjacentes, observando a existência de diferentes intencionalidades educativas nas ações pedagógicas de quem educa.

**A função do professor deverá estar voltada para a qualidade da aprendizagem dos alunos, pelo seu desenvolvimento como cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.** Para isso é necessário que o professor, que é antes de tudo, um ser humano, se constitua dialeticamente como produto e produtor de um espaço cultural, político e social do qual faz parte. (ANGICO, p. 24-25, grifos nossos).

Nos excertos acima, há uma ênfase em torno da formação do professor e de seu papel numa proposta de ensino renovada, comprometida com a formação cidadã. Cacto atribui a uma educação de qualidade a boa formação do professor. Para Angico, o professor deve ser um pesquisador e reconstrutor de conhecimentos. A qualificação da formação passa pela autoconscientização do professor. Este, ainda conforme Angico, deverá estar voltado para **a qualidade da aprendizagem dos alunos, pelo seu desenvolvimento como cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.** De maneira geral, expressam opiniões e entendimentos sobre o ser professor e sobre seu campo de atuação.

As vozes enunciadas através da escrita do memorial de formação deveriam ser tomadas como base para a mudança do instituído pela instituição formadora e pelas políticas educacionais. Contudo, chegam filtradas pela voz dos pesquisadores e dos estudiosos da educação. Ressaltamos a importância de se estimular a crítica aos modelos educacionais e de formação instituídos a partir de narrativas de professores, pois se traduzem em campo propício para se considerar a voz do professor, não só em seu processo de formação, mas também sobre a atuação cotidiana na educação.

## CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Essa pesquisa não esgota as possibilidades de estudos em torno dos memoriais de formação. Situa-se como mais um estudo que procura evidenciar um dos aspectos que esse apresenta como fonte de pesquisa e prática de formação. Aqui estudamos o memorial de formação como dispositivo de pesquisa-ação-formação, inserido no paradigma antropofromador.

O memorial de formação se traduz como um trabalho autobiográfico que consubstancia a historicidade do seu autor-ator. Para tanto, é necessário que se realize atividades de pesquisa, reflexão, interpretação e síntese sobre os percursos formativos. Nesse sentido, a pesquisa desencadeia a atividade de investigação em torno da história de vida a ser narrada, exigindo a reflexão que promove a tomada de consciência sobre o percurso de vida e o desenvolvimento das aprendizagens no plano das interações entre o sujeito (indivíduo) e meio social/cultural – o que requer uma ação de interpretação das representações (individuais e coletivas), crenças, visão de mundo, atitudes, projetos e demandas de formação – promovendo o desenvolvimento da pessoa (do humano), ou seja, da formação.

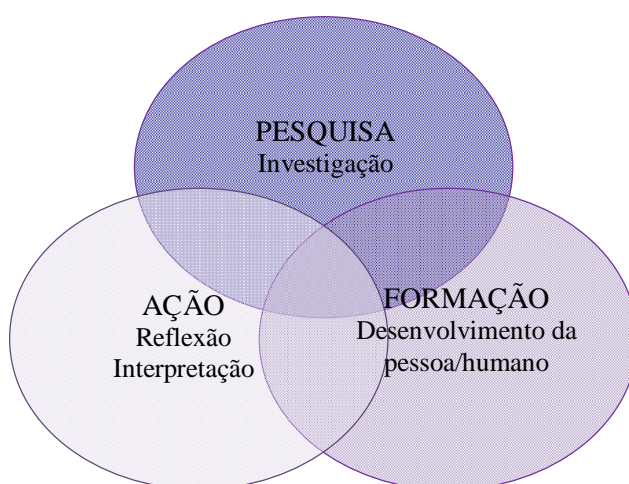


FIGURA 3: Memorial de Formação como Dispositivo de Pesquisa-Ação-Formação

A investigação desencadeada pela pesquisa exigida no momento de escrita do memorial conduz o autor-ator à produção de um conhecimento sobre si expresso através da ação de linguagem, ou atividade de escrita, onde são imprescindíveis as operações de reflexão e interpretação. Essa ação promove o pensar sobre os percursos formativos, inicialmente, numa linguagem interiorizada, que é externado através da linguagem escrita. A escrita autobiográfica, portanto, expressa uma interpretação sobre si. Nesse sentido, se apresenta como uma ação que institui e constitui a história de vida de uma pessoa na e pela linguagem, merecendo “[...] o *estatuto performativo*, entendido pelos lingüistas como enunciados que *efetua* a ação ao mesmo tempo em que a significam”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98).

Lembramos com Bronckart (2008), que a linguagem permite a interpretação do agir, quando ressalta que ela não informa diretamente sobre o agir em si mesmo, informa a interpretação do sujeito que escreve sobre seu agir. Podemos dizer, sobre sua história de vida. A partir da atividade de reflexão e interpretação sobre suas histórias de vida, o sujeito em formação constrói novas significações para seu agir, definindo e (re)constituindo os caminhos de seu desenvolvimento e de sua formação.

Enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação revela em suas faces avaliativa e formativa dimensões que devem ser consideradas e percebidas durante o processo de escrita. Suscita o exercício de uma prática reflexiva, necessária a formação do profissional da educação. São essas dimensões que dão ao memorial de formação o estatuto de dispositivo de pesquisa-ação-formação, quando permite a realização de uma arte criadora no desenvolvimento e a apropriação de processos formativos biografados em forma de um trabalho acadêmico (escrito), valorizando a subjetividade de quem escreve.

O memorial de formação é visto como um instrumento que potencializa os processos de aprendizagem e transformações dos sujeitos ao longo de seu percurso formativo. Esse trabalho contribui para explicitar o que ainda resta a fazer para transformar o cenário da educação brasileira, principalmente, no que se refere a formação de professores e a condições de trabalho e de aprendizagem das escolas do campo. Os resultados dessa leitura do que dizem os professores da zona rural, apenas anunciam outras questões em torno das formas de significar a prática

educativa através da narrativa autobiográfica, que somente com o prosseguimento de investigações nesse campo poderão ser respondidas. Considerando a imensa gama de inquietações que permeiam a investigação e utilização do memorial de formação, acreditamos que muitos pontos não foram fechados.

Os excertos dos memoriais destacados nas análises dessa pesquisa revelam a história dos participantes, num espaço-tempo que eles constituem, propícios para a compreensão e problematização da formação docente. Possibilita a identificação da dinâmica das aprendizagens obtidas com a pesquisa sobre a história de vida e de formação, focando a prática formativa no contexto da atuação profissional.

Está presente no memorial um elemento de natureza heterogênea que traduz o ser social e individual, cujas relações estabelecidas entre eles constituem num movimento dialético grupos sociais e/ou categorias profissionais. Esse elemento pode ser revelado em sua dimensão etnossociológica, quando promove o pensar sobre como se tornaram profissionais docentes. Além disso, abre espaço para problematizações sobre o ser professor a partir de aspectos subjetivos, que se configuram no agir e no desempenho profissional; e objetivos, que se configuram na interação com o meio social/cultural.

Em sua dimensão heurística permite que se compreenda os contextos de suas aprendizagens, provocando mudanças de percepção e atitudes. Para tanto, é necessário que o professor-formando pesquise sobre sua própria história, desenvolvendo um processo de investigação sobre si mesmo e sobre suas aprendizagens. A partir da descoberta e compreensão de seus processos formativos é possível que se reinvente, a partir de um novo olhar sobre si e sua formação. Passa, portanto, por um exercício de autoconhecimento.

Trata-se de uma pesquisa-formação que exige reflexão em torno dos percursos formativos. A reflexão subsidia a interpretação das experiências formadoras. Essa dimensão hermenêutica surge da necessidade que todo ser humano tem de compreender e dar sentido a vida. O memorial proporciona essa atividade de forma sistematizada e orientada durante a formação profissional. Para o profissional em formação, é uma atividade essencial para a reorientação da prática.

A narrativa de si representa a própria vida em forma de texto. A dimensão autopoiética do memorial de formação carrega um potencial para a autocriação. O

sujeito em formação narra a própria existência, num processo de descoberta de saberes biográficos. Isso proporciona a conquista de sua autoformação. Permite recriar-se a partir da autodescrição refletida. Em sua dimensão social e afetiva revela o desejo e a satisfação dos professores em participar de uma formação em nível superior.

Em sua dimensão política, o memorial de formação inscreve o formando como autor nos discursos da academia. Assim, ele expressa críticas e opiniões sobre a educação, condições de trabalho, formação docente, teorias estudadas, entre outros aspectos. Apesar de ser um trabalho que culmina numa defesa pública de si, não existe no âmbito acadêmico a valorização dessas vozes nos discursos científicos. Essa dimensão política poderia ser mais alimentada, se existisse interesse na publicação de histórias de professores, tomadas como contribuições para estudos e pesquisas sobre essa profissão, como fazem universidades de países como Argentina e Peru.

Essas dimensões sustentam e validam nossa defesa do memorial de formação como dispositivo de pesquisa-ação-formação, uma vez que se traduz como instrumento avaliativo que promove a união dessa tríplice, necessária quando se pensa a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva.

Assim, afirmamos ser pertinente a adoção do memorial de formação em cursos de formação que buscam formar professores críticos, pesquisadores, autônomos e intelectuais, considerando os seguintes pontos: quando há a preocupação com a formação articulado às experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, com saberes, dificuldades, contradições, tensões e problemas próprios da prática educativa; quando o sujeito em formação deve ser consciente das mudanças ocorridas em si mesmo e no seu ambiente de vivência; quando há a busca pela autoformação, de forma que o professor conscientize-se e aproprie-se de seu poder de formação, para que possa conduzir seu próprio processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação e ensaios autobiográficos tecidos com laços intergeracionais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [1977?].

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tingido com várias cores, tecido com vários fios: dimensões múltiplas e interativas na prática cotidiana da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003a.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**, institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 7, p. 273-286, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista\\_47/n47a16.pdf](http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_47/n47a16.pdf)>. Acesso em: 31 de março de 2010.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: A autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R. ; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASAL, Adolfo Yañez. Da explicação à compreensão. In: \_\_\_\_\_. **Para uma Epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, L. C.; ROCHA, R. N. A. da. **Parâmetros orientadores para a elaboração do Trabalho de conclusão de Curso do Curso de Pedagogia**: habilitação magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Mossoró/RN: UERN, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Cassimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. (Org.). O Método (auto)biográfico na emcruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Universidade do Minho, 1988.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores eo seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação).

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Vera Lúcia. A escrita de memoriais na dinâmica enunciativa: os cerceamentos das condições de produção. **Presente!** Revista de educação, Salvador, a. 15, n. 2, p. 30-33, jan/ago 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas. In: \_\_\_\_\_. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2006. p. 21 - 40.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito, ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António. O Método (auto)biográfico na emcruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho, Universidade do Minho, 1988.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 297-316.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época – v. 70).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escola: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas/SP, a. XXII, n. 74, p.143-157, abril/2001.

LÜDK, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: \_\_\_\_\_. **A imaginação sociológica**. Nova York: Zahar, 1982.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação: caminho para a re-significação de saberes de professores do campo**. Natal: PPGED/UFRN, 2008. Digitado.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. Diretrizes curriculares para a educação do campo e a formação de professores(as) em Portalegre/RN

e Dr. Severiano/RN. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife/PE. **Anais/Resumos do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. O Método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Universidade do Minho, 1988.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas/SP, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril/2001.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131.

\_\_\_\_\_. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re)construção identitária. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub4.pdf>> . Acesso em: 10 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub3.pdf>> . Acesso em: 10 ago. 2007a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**: Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2006.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Formação e pesquisa autobiográfica**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais/Resumos...** Salvador: UNEB, 2006a. CD-ROM.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (Dir.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 327 – 348.

\_\_\_\_\_. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, set/dez. 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Simone Cabral Marinho *et al.* **Projeto de Pesquisa – A política de educação do campo em municípios do Alto-Oeste Potiguar: ações e desempenho entre os atores sociais**. Pau dos Ferros, RN: DE/CAMEAM/UERN, 2006. Digitado.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego *et al.* **Relatório de Pesquisa - Educação do campo: fatores de exclusão de escolaridade no Alto-Oeste Potiguar**. Pau dos Ferros, RN: DE/CAMEAM/UERN, 2004. Digitado.

SILVA, M. E. B. R. Caminhos da formação docente em práticas autobiográficas: relato de experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais/Resumos...** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 2, jan/abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Estágio e narrativa de formação escrita (auto)biográfica e autoformação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 8, n. 11, p. 51-74, jan/jun. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Campus Avançado “Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia”*. **Projeto político pedagógico (PROFORMAÇÃO)**. Pau dos Ferros, RN: UERN, 2003.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação. *Campus Central*. **Instrução Normativa nº 01, de 07 de março de 2002**. Mossoró, RN: UERN, 2002.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – MATERIAL USADO DURANTE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

### **GUIA PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE** **Participação na aula de Prática de Ensino**

24 de Maio de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

Tema a explorar: *Olhares sobre a fala e a escrita de si*

✚ Sugestão para pauta da aula:

1. Carta Explicativa sobre a proposta de pesquisa – estabelecimento de um acordo entre pesquisadora, professores-formandos e professora-formadora.
2. Dinâmica do fósforo – apresentação: nome, município, tempo de profissão docente, olhar sobre a profissão... (vai falando sobre si enquanto a chama do fósforo estiver acesa).
3. Leitura e reflexão sobre o poema “Recordações da Primária”, de Isabel Maria Janeira – Objetivo: Refletir sobre as narrativas escritas – direcionar discussão para a escrita do 1º Capítulo do Memorial de Formação.
- ✓ Questões para discussão: O que o memorial de formação representa para cada um? Como vêem o início dessa escrita? Quais sentimentos perpassam o início desse trabalho? Como cada pessoa se percebe nessa escrita? Quais acontecimentos marcam o início da minha formação? Como percebe a relação entre vivência no campo e formação? Qual a relação de pertença que estabelece com o campo? A escrita do memorial proporciona espaço para estabelecer essas relações?
4. Momento para registro das reflexões levantadas (5 minutos).
5. Encaminhar dinâmica das Cartas Autobiográficas (Cada pessoa deve escrever uma carta falando sobre como tem vivido esse processo de escrito do memorial para uma das pessoas do grupo. As cartas devem ser assinadas com os pseudônimos escolhidos. No segundo momento de discussão, as cartas serão passadas para as pessoas, que terão um tempo para lê-las (sozinhas) e em seguida fazer suas considerações/socializações no grupo (poderão ser conselhos, partilha de situações semelhantes...).
6. Avaliação do primeiro momento.

**GUIA PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**  
**Participação na aula de Prática de Ensino**

Tema a explorar: *Olhares sobre a fala e a escrita de si*

**SISTEMATIZAÇÃO DAS POSSÍVEIS PERGUNTAS QUE PODERÃO SER  
 LEVANTADAS NO MOMENTO DE DISCUSSÃO**

<b>TEMÁTICA</b>	<b>PERGUNTA POSSÍVEL</b>	<b>OBJETIVO</b>
Pergunta inicial (para todos do grupo)	O que o memorial de formação representa para vocês?	Identificar o entendimento sobre o memorial de formação
Início da escrita: olhares sobre a escrita de si	Como vêm o início dessa escrita? Quais sentimentos perpassam o início desse trabalho?	Perceber a representação que têm dessa escrita autobiográfica em seu início. Identificar as dificuldades sentidas nesse início.
O eu, narrador/a-ator/atriz, autor da própria história	Como cada pessoa se percebe nessa escrita?	Verificar como se relacionam com a escrita
Início da vida escolar – lembranças da escola primária e da vida no campo	Estão concluindo a escrita do primeiro capítulo do memorial. Então, poderiam dizer quais acontecimentos marcam o início da formação de vocês? Como percebem a relação entre a vivência no campo e a formação?	Identificar elementos formativos no início da vida escolar que tenha relação com o campo.
Escrita do memorial de formação e vivência no campo	Qual a relação de pertença que estabelecem com o campo? A escrita do memorial proporciona espaço para estabelecer essas relações?	Identificar elementos formativos em narrativas autobiográficas, e que possibilitem expressar experiências e vivências dos sujeitos do campo.
Outros	Em aberto – considerações em torno do que foi discutido.	Incentivar a discussão sobre outros aspectos importantes para o grupo.

## GUIA PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

### Participação na aula de Prática de Ensino

19 de Julho de 2008 - 8h às 12h/13h às 17h

Tema a explorar: *A relação entre Autobiografia e história de vida em formação*

✚ Sugestão para pauta da aula:

#### ➤ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Dinâmica das Cartas Autobiográficas – recolher as cartas e entregar aos seus destinatários. Pedir para que leiam em silêncio.
2. Momento de socialização, considerações e reflexões sobre as cartas produzidas.
  - ✓ Questão para refletir: Quais aspectos revelam o potencial formativo dessas cartas? Pedir para que façam relação com o Memorial de Formação.
3. Introdução da temática: exibir filme – Escritores da Liberdade
4. Reflexão sobre o filme.
5. Exposição e discussão sobre autobiografia, história de vida, memorial de formação ou textos autobiográficos.
6. Realizar aplicação de questionário/entrevista.
7. Momento para registro das reflexões levantadas (5 minutos).
8. Avaliação do segundo momento.

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DE AUDIO FEITAS DURANTE AS AULAS NO PROFORMAÇÃO – 2008

**Primeira Observação – 24/05/2008 – Horário: 8h às 11h30**

Transcrição fita - 01

- 1 FA – Meu nome é [...], sou da cidade de Itaú.
- 2 P – Pode falar do tempo que ensina, certo?
- 3 FA – Meu nome é [...], trabalho na cidade de Itaú. Trabalho com o quarto ano.
- 4 **Gosto muito da minha profissão. Está com 6 anos que trabalho e espero um dia**
- 5 **me aposentar na sala de aula.** (risos/barulho)
- 6 PA – Heim! Com 6 anos já ta atrás de aposentadoria. (risos/barulho)
- 7 FA – Sou da cidade de Itaú. Ensino no quarto ano em uma escola particular e **faz oito**
- 8 **anos que ensino e gosto muito da minha profissão.**
- 9 PA – Vocês estão apagando os palitos, é? (risos)
- 10 FA – moro em Itaú, trabalho com o 5° ano. (risos/barulho)
- 11 FA – Meu nome é [...]. Moro em Itaú, trabalho **há 17 anos no Estado e no**
- 12 **Município,** com primeira e segunda sérias. Ai, Jesus! (risos/barulho)
- 13 FA – Meu nome é [...] sou de Itaú. **Trabalho há 6 anos na sala de aula** com o 4° ano.
- 14 E... **é, não gostava da profissão, não. Mas, fui obrigada a gostar, né. E espero**
- 15 **passar muito tempo lá.** (risos/barulho)
- 16 PA – E tomara que esse palito se apague! (risos)
- 17 FA – Meu nome é [...]. **Trabalho na educação infantil há 15 anos e a... valial!** (o
- 18 fósforo apagou/risos/barulho)
- 19 FA – meu nome é [...]. Trabalho na educação...
- 20 **VOZES NÃO IDENTIFICÁVEIS** – apagou, apagou, apagou! (gritam)
- 21 FA – Meu nome é [...]. Trabalho em Itaú há 8 anos com o 1° e 2° anos. Ensino
- 22 História.
- 23 FA – Sou [...], de Itaú. **Trabalho na educação há muito tempo. Já passei 15**
- 24 **Anos na zona rural, consecutivos.**
- 25 FO – [...], do Venha-Ver. Trabalho com o 4° e 5° anos, que antes era série. Na
- 26 zona urbana e na zona rural. Em relação a essa questão do campo é um ponto de vista
- 27 porque mesmo trabalhando na cidade tem os alunos do sítio. E no dia que chove muito
- 28 e os carros não vêm, quer dizer, não tem quase produção. Mas, mesmo assim, mesmo
- 29 trabalhando no campo, os estudantes do campo querem alguma coisa. São eles os que
- 30 querem mais.
- 31 **ALGUÉM DIZ** – Ta bom! (risos)
- 32 PA – Isso é um palito ou um cabo de vassoura, heim? É uma vela de 7 dias, é?
- 33 (risos/barulho)
- 34 FO – Meu nome é [...]. Sou professor do município do Encanto. Moro no
- 35 sítio Cacimba, município do Encanto. **Trabalho há 9 anos na educação.** Tenho 2

- 36 anos de contrato provisório. Após o concurso que fiz para professor, assinaram minha
- 37 carteira, né. E também, é uma profissão que não foi minha escolha. Caiu em
- 38 minhas mãos, mas que a gente aprende a gostar mesmo com o tempo. É aquele
- 39 negócio da necessidade. Trabalho também na zona rural, à 5km da minha casa.
- 40 Passo rio cheio, é uma dificuldade nesses momentos. Mas, a gente vai aguentando e
- 41 levando como Deus quer.
- 42 FA – Meu nome é [...]. De Venha-Ver. Ta com 10 anos que leciono na
- 43 educação infantil, e ta com 2 anos que tou no ensino fundamental. Para atender a
- 44 uma necessidade, não que seja de gosto e prazer, mas... (risos/barulho)
- 45 FA – sou [...]. Do município de Venha-Ver. Trabalho com uma
- 46 turma de 1º e 3º ano, na zona rural.
- 47 ALGUEM DIZ – Ainda não apagou! (barulho)
- 48 PA – Vocês estão vendo que o negócio de [...] é só pra dizer: Ei, diga que é casada!
- 49 (risos/barulho) Ele não diz! (risos/barulho)
- 50 FA – Eu sou [...]. Sou do município de Venha-Ver. Trabalho na zona rural com
- 51 o 4º ano. E faz 10 anos...
- 52 VOZES NÃO IDENTIFICÁVEIS – Apagou! Ta bom, ta bom! (risos)
- 53 FA – Meu nome é [...]. Trabalho na Escola José Gonçalves Chaves. Tenho 17
- 54 anos de profissão... apagou! (barulho)
- 55 FA – Meu nome é [...]. Sou do encanto. Trabalho na zona rural, numa turma
- 56 de 1º e 2º ano. Tenho 25 anos de trabalho em sala de aula. Sou casada, tenho 2
- 57 filhos.
- 58 PA – Mas não falou do marido, né! (risos)
- 59 FA – Meu nome é [...]. Estou atualmente na Sede, ensinando no 2º ano. Com 20
- 60 anos de sala de aula, mas 6 foi na zona rural, comecei com a educação de Jovens e
- 61 Adultos. E hoje, tou no ensino fundamental. Mas, ... (barulho)
- 62 FA – Sou [...], do Encanto. Trabalho na zona rural há 13 anos. Só que há 2
- 63 anos tou com a educação infantil.
- 64 FA – Meu nome é [...]. Trabalho na Sede, na Escola Maria Pereira Leite.
- 65 (barulho)
- 66 FA – Vamos ver se vai pelo ao menos acender! (risos) Meu nome é [...]. Mas, me
- 67 chamam de [...]. Eu trabalhei 7 anos na educação infantil. Só que agora tou
- 68 ensinando na Sede, na Escola Maria Pereira Leite, com ensino fundamental. (barulho)
- 69 FA – Meu nome é [...]. Faz 16 anos que trabalho como professora. Sempre
- 70 lecionei na educação infantil. E passei 9 sendo diretora. O meu forte é administrar,
- 71 mas como professora, tenho certeza, que sou uma ótima professora. Digo logo
- 72 porque sei o que faço. Podem dizer o que quiser, mas todo mundo sabe o que faz e

- 73 como faz. (risos/barulho) Sim, sou casada com Ronivon. (risos/barulho)
- 74 FA – Meu nome é [...]. **Trabalho no sítio e moro no sítio, com uma turma**
- 75 **multisseriada.** Do Venha-Ver.
- 76 PA – Meu nome é [...]. **Tá com 9 anos que tou acompanhando, que sou**
- 77 **professora no PROFORMAÇÃO. Nove anos de Prática de Ensino.** Já fiz as
- 78 estradas da zona rural todinha. Os prefeitos estão até me devendo. (risos) Já sofri o que
- 79 ninguém sofreu. Venha-Ver e Dr. Severiano só faltaram pouco me matarem. E de
- 80 Venha-Ver, acho que só... ficou com uma turma, e as outras todas foram eu. E do
- 81 Encanto também, Encanto
- 82 e Dr. Severiano eu a única professora de Prática de Ensino deles. Então, agora também
- 83 sou eu. **Adotei isso desde 99, e tou até hoje.** Mas já tou pedindo a Deus pra ver se...
- 84 (tom de brincadeira/risos/barulho)
- 85 **VOZES NÃO IDENTIFICÁVEIS** – [...], o sentimento é recíproco! (risos/barulho)
- 86 Mp – Mas, sabe o que é? **Na escrita desse trabalho** [do memorial] **vejo a angústia de**
- 87 **cada um.** Aí pego o material, e não ta bem legal. Aí pra dizer que não ta, porque se a
- 88 gente diz, olhe isso não ta legal, tem que ser com muita delicadeza porque elas
- 89 choraram, sapateiam, fazem de tudo. **E nas apresentações, hoje, essa turma aqui é**
- 90 **uma turma mais equilibrada. Mas, nós já passamos aqui por turmas que era**
- 91 **gente desmaiando, era chorando. Era uma coisa que... nossa!** Minha gente, as
- 92 primeiras turmas terminaram com 310 alunos. Era gente demais. Então, isso era uma
- 93 coisa que apavorava. Era apavorante demais! Era apavorante mesmo. Era apavorante
- 94 para os alunos, e apavorante também pra gente. Então já vi tanto sofrimento, que a
- 95 gente pensa que conhece os alunos e a gente só passa a conhecer na escrita do
- 96 memorial, que é uma história de vida que a gente só vai ter contato diretamente nessa
- 97 escrita. E a gente sofre com os alunos também, a gente vê o sofrimento deles e sofre
- 98 junto também. Aí, eu já sofri tanto com eles, que já ta bom de parar! (em tom
- 99 cômico/risos)
- APÓS APRESENTAÇÃO, PASSAMOS PARA LEITURA DO POEMA “RECORDAÇÕES DA PRIMÁRIA”, DE ISABEL MARIA JANEIRO
- 100 P – O que acharam do poema? O que ele fez lembrar, sentir?
- 101 FO – Fala da infância, lembra o tempo que ela estudava. Ela estudava num
- 102 colégio de freiras.
- 103 FA – É como se fosse um memorial também porque, tipo, é ela contando a vida dela
- 104 na escola, né.

- 105 FO – É interessante porque mesmo com tanta mudança, mesmo com as
- 106 novas tecnologias, ainda existem pessoas trabalhando dessa maneira aí. Então,
- 107 quer dizer, tem a postura dessa professora.
- 108 P – A intenção em trazer esse poema é justamente pra gente pensar sobre a
- 109 escrita da primeira seção do memorial, quando vocês vão relatar o início da
- 110 formação, da escolarização de vocês. Gostaria de abrir com vocês um momento
- 111 de discussão, sugerindo como temática “Olhares sobre a fala e a escrita de si”.
- 112 Nesse poema, a autora fala dela mesma, trazendo uma memória desse período
- 113 em que viveu a educação primária. Então: “Olhares sobre a fala e a escrita de
- 114 si”, como vocês, formandos e formadora vêm essa fala e escrita de si? O que o
- 115 memorial de formação, enquanto escrita autobiográfica, escrita de si,
- 116 representa pra vocês?
- 117 FA – Assim, no memorial temos que falar da vida estudantil. Podemos fazer a
- 118 relação teoria x prática. Pra mim, é uma autoavaliação.
- 119 FA – Assim, eu particularmente, escrever é um pouco difícil porque vejo que
- 120 essa escrita é uma autobiografia, então você vai falar de você, né, e aí ter que
- 121 ficar lembrando, fazer aquela retrospectiva todinha de tudo que aconteceu,

- 122 como era, como não era; mas, ao mesmo tempo, é prazeroso. No início, é
- 123 muito chato. E aí, depois a gente aprende a gostar.
- 124 FO – Eu acho, na primeira parte do memorial, achei muito interessante
- 125 porque tem tanta coisa que, não sou tão velho, mas tem tanta coisa que pra eu
- 126 fazer tive que pesquisar, foi preciso procurar saber algumas coisas dessas da
- 127 minha vida. E é uma coisa muito interessante, porque é um registro de sua
- 128 vida. Se daqui mais uns 30 anos, se Deus quiser, eu tiver vivo, é uma coisa que
- 129 vou rever e vou lembrar, com certeza. Se não tiver registro, a tendência é
- 130 esquecer casa vez mais. É um trabalho muito importante.
- 131 FA – É importante, mas pra mim, eu mesma não gostei muito de escrever essa
- 132 primeira parte porque a gente tem que lembrar de tanta coisa, que a gente
- 133 prefere esquecer.
- 134 FA – Tem que lembrar tanta coisa, eu também não achei fácil falar da nossa
- 135 infância. Eu mesma não achei fácil.
- 136 FA – Eu também não gostei muito, não.
- 137 FA - Não foi muito significante pra mim, vou ser sincera. Eu gostei mais da
- 138 segunda parte, quando foi pra falar da questão profissional. Eu gostei, mas
- 139 dessa primeira parte mesmo não.
- 140 FA – Pois, ao contrário, eu preferi a primeira. Gostei mais da primeira porque

- 141 apesar do sofrimento, você ta revivendo essa fase da vida da pessoa. E o
- 142 sofrimento, todos são gratificantes demais. Se eu fosse contar minha vida
- 143 estudantil não daria um memorial, daria um livro. Então, tou resumindo o
- 144 máximo, até porque a gente também tem muita preguiça de escrever. Não seria
- 145 justo colocar no memorial não sei quantas páginas com uma série de, e porque
- 146 [...] nem quer muito o emocional. Mas, no momento que você ta
- 147 escrevendo, tem tanta lembrança forte que por você registraria ali.
- 148 FA - Engraçado, né! É como a literatura, toca uns e outros não. Porque tudo
- 149 eu procuro levar pra minha vida profissional, pra o meu trabalho. Eu acho que
- 150 a segunda parte, eu me identifiquei mais por isso. Fui vendo assim como era
- 151 que eu fazia, hoje como é que faço. A primeira parte eu não... eu disse até que a
- 152 minha segunda parte [...] não se meta em voltar. E ta linda, a coisa mais
- 153 linda, maravilhosa! (risos)
- 154 FA – A minha ficou também linda. Aí, quando recebi do digitador, fiquei assim
- 155 parada. Porque eu achava que tinha escrito muito.
- 156 PA – Olhe a maior dificuldade que a gente tem, de escrever sobre nós mesmos,
- 157 é porque nós não temos a prática da escrita. Uma outra coisa também são as
- 158 emoções que tomam conta dessa lembranças. Enquanto são lembranças, as
- 159 lembranças ficam no campo do esquecimento. O registro é o escrito. Então
- 160 vocês estão fazendo agora a história da vida de vocês. A gente pede que não
- 161 coloque muito o emocional porque acaba interferindo, e acaba dando aquela
- 162 conotação de sofrimento. E a intenção do memorial é que você faça esse
- 163 resgate, mas que você diga como você cresceu, como foi que se deu a sua
- 164 formação. A gente não gosta de escrever sobre nossa vida porque a gente vem
- 165 de classe muito humilde, passa por sérias dificuldades, outras não são nem
- 166 dificuldades, são sofrimentos mesmo, e quando chega nisso ninguém gosta de
- 167 lembrar. Imagine escrever! Mas é preciso que escreva porque, é como as
- 168 meninas acabaram de falar, você tá vendo os avanços que aconteceram. Ta
- 169 vendo que você no meio de muitos conseguiu se sobressair. E eu acho que já
- 170 disse uma coisa aqui que tenho uma tristeza imensa, porque dos alunos do
- 171 primário que estudaram comigo, a única que chegou a um curso superior fui
- 172 eu. E isso pra mim é uma tristeza grande. Meus colegas se perderam. E eu
- 173 ainda sou daquelas que vou a escola pegar a relação dos colegas pra saber

174 quem eram, porque que se perdem nas lembranças. E isso é triste? É. Isso é

175 triste. E assim, as dificuldades que a gente vive na família de sofrimento

176 mesmo, de situação financeira que não é tão favorável ou que até hoje ainda

177 não são. E a questão do emocional também, as perdas que a gente vai tendo, os

178 sofrimentos. Enquanto ta tudo vivo ali, a gente acha que é, que sofre, reclama.

179 Mas, quando a gente começa a perder é que a gente vê o quanto é ruim. Agora,

180 a gente tem que fazer isso porque daqui há pouco a gente não vai ter mais

181 história. A gente tem que pra quem deixar história. É preciso que a gente

182 escreva nossa história porque temos filhos, e a gente tem uma continuidade, a

183 vida continua. A gente vai daqui a pouco, mas nossa história fica. **Isso não é**

184 **um memorial pessoal. É um memorial de formação. Mas, tem todo esse**

185 **conjunto que a gente não pode separar, a vida cultural, a vida social.** Uma das

186 coisas que mais me chamou atenção no memorial foi uma menina de Marcelino

187 Vieira. Porque a gente só conhece o aluno nessa fase de escrita. Aí, a gente

188 conhece a vida do aluno. Porque lá, quando eles estão na sala de aula, que a

189 gente vai observar, que a gente conhece a vida profissional. Tem o contato com

190 a prática. Mas, da vida pessoal a gente sabe pouco. E quando eu cheguei em

191 Marcelino Vieira pra fazer visita a essa menina. Ela é uma professora

192 espetacular. Na escrita do memorial dela, ela me disse, ela dizia como foi

193 alfabetizada. Muito cedo ficou sem mãe, o pai mudou pra Marcelino Vieira,

194 depois foi pra Brasília, e voltou. Coitada! Vivia de uma canto pra outro. Como

195 povo de sítio, chega num canto, pede morada de guarita, ah aqui não dá mais

196 certo e vai... e quando ela chegou em Marcelino Vieira não tinha mais... ela fez

197 a matrícula e a professora disse que tinha que trazer um caderno e um lápis no

198 outro dia. E o pai não tinha como comprar. Quando ela chegou na escola, a

199 professora não aceitou. Mandou que ela fosse pra casa. Aí, como ela não tinha,

200 não tinha como voltar a escola. A professora não aceitava. Aí, sabe como foi

201 que ela se alfabetizou? Pela janela! Numa turma a tarde, da professora da tarde.

202 Ela vinha e ficava na janela. Na terceira série, quer dizer, já muito mais

203 avançada. E ela se alfabetizou desse jeito. Aprendeu a ler desse jeito. Pela

204 janela de uma sala de aula, que não correspondia nem ao nível dela.

205 FA – **Por isso que nós professores temos que refletir muito para não prejudicar o**

- 206 **nosso aluno. Às vezes a gente age de uma maneira e nem percebe que está**
- 207 **prejudicando, né.**
- 208 PA – **Esse momento de escrita é um momento também pra vocês se**
- 209 **encontrarem. E fazer essa reflexão da sua prática. Se eu passei por tudo isso,**
- 210 **será que meus alunos não passam por essas mesmas dificuldades que passei?**
- 211 **Tantas vezes vejo aqui em relatos de memórias, que ia pra escola, que não**
- 212 **tinha alimentação certa, e quando chegava à escola não tinha também. Será que**
- 213 **essas crianças de hoje não passam pela mesma coisa?**
- 214 FO – Não tão quanto! Mas, passam.
- 215 PA – Passam pior, Aga.
- 216 FO – Eu acho que não! (barulho)
- 217 PA – Passa. Tem até uma história de quando eu era diretora ali do Perímetro.
- 218 Tinha uma menininha que todo dia, ela morava na zona rural, essa menina
- 219 chegava e ficava desinteressada, ela não queria nada, e a professora disse que
- 220 ela não abria nem a boca. Quando chegava, pegava no sono na sala de aula. Aí,
- 221 a professora começou a perguntar: minha filha, por que é que você dorme
- 222 tanto? Ela disse: Por nada! Eu digo, isso aí é fome. Eu perguntei: que horas
- 223 você levanta? Ela disse: cinco e meia. Que horas o carro passa lá pra lhe trazer?
- 224 Ela disse: seis e meia. Aí, quando você levanta, toma banho, toma café? (fez
- 225 gesto negativo) Ah, não dá tempo, não! Pronto! Descobri que o sono da menina
- 226 era fome. Todo dia quando a criança chegava, mandava servir logo o café d
- 227 a menina. Aí, acabou o problema. Quer dizer, a gente diz que não tem. Tem
- 228 pior, Aga. (barulho)
- 229 FO(aga) – não, eu falo em relação... é que agora, por exemplo, tem, mesmo que
- 230 pouco, mas tem uma ajuda. As coisas antes eram bem mais difíceis.
- 231 FA\* - O que acontece com a escola do Encanto? Lá onde é a sede, tem tudo. É a
- 232 menina dos olhos de todo mundo. Lá tem tudo. Tem merenda de boa qualidade.
- 233 Mas, você vai lá na zona rural, onde passa duas semanas sem ter nada, é
- 234 criança desmaiando de fome. Mas o professor da zona rural tem que se virar.
- 235 Eu nunca fui professora da zona rural, mas faço o mapeamento de tudo.
- 236 FA – Até pra chegar um boião lá, tem dificuldade.
- 237 FA\* - Lá na escola da sede é muito diferente. Tem sala de leitura, tem
- 238 informática, tem merenda de qualidade. Na zona rural não tem nada.
- 239 PA – É o cartão de visita, certeza! (barulho)
- 240 FA\* - Ainda dizem que não é diferente. Não tem apoio, não tem nada. Tudo vai
- 241 pra Sede.

- 242 FA – Eu já ouvi professor dizendo, da zona rural, que tinha aluno que levava
- 243 numa vasilhinha de margarina um feijãozinho porque o pobrezinho não tinha
- 244 outra coisa pra comer.
- 245 PA – Aí, a gente tem que pensar nisso. Quem são os meus alunos? De onde
- 246 eles vêm? O que eles fazem? Quantas vezes a indisciplina não está relacionada
- 247 a isso, a esses problemas? A relação com a família, os atritos que acontecem
- 248 em casa. Minha gente, você faz alguma coisa com fome? Ninguém faz. A gente
- 249 tem preguiça até de pensar.
- 250 FA – Eu tiro por um aluno que esse ano estuda comigo. Ele é lá da zona rural.
- 251 Quantas vezes já dividi meu lanche com ele, quando o lanche é uma fatia de
- 252 melancia. Ele tem costume de comer tarde, e melancia não é lanche.
- 253 PA – Melancia não enche bucho de ninguém! (risos)
- 254 FA – Ele diz logo que vai embora. Quando é duas e quarenta, ele pega o beco.
- 255 Quando o lanche é melancia, ele rasga o palavrão, é tanto nome. Aí, vem com
- 256 raiva. E nós professores temos um lanche diferente do dos alunos, por
- 257 exemplo, bolo. Ele olha pra melancia dele e senta bem pertinho de mim. Fica
- 258 com os olhos maior do que o rosto, parece Chaves. Eu dou o meu a ele porque
- 259 se ele não comer vai chamar nome. Ele chama nome, ele rasga, ele briga. É
- 260 fome! Eu dou logo. (barulho)
- 261 PA – Sim, vamos voltar para a primeira seção. Então, é isso. Essas
- 262 dificuldades que a gente tem de escrever é porque muitas vezes o passado da
- 263 gente, de humildade, de sofrimento; muita gente acha que envergonha.
- 264 Envergonha, não! Dignifica!
- 265 FA – Tercília, por exemplo, no meu tempo nós que passava o dia trabalhando e
- 266 ainda andava num sei quantos kms a pé para poder estudar. (barulho)
- 267 FO – Andei tanto a pé, passando rio...
- 268 PA – Porque uma coisa gostosa é, se existe uma coisa gostosa é você ir para o
- 269 campo das lembranças. E fazer o registro delas.
- 270 FA – Como o método que foi ensinado a gente. A gente sabe que ainda
- 271 existe o tradicional. Mas quando a gente vai fazer o confronto de como a gente
- 272 aprendeu pra agora, a gente vê que existe mudança. Realmente, existe. Agora,
- 273 só que em determinados momentos o tradicional ainda prevalece em nossa sala
- 274 de aula. Então, lembrar de como fui instruída, existe muita diferença de como a
- 275 gente ta trabalhando hoje. A forma de trabalhar a escrita, dá confiança,
- 276 autoestima...
- 277 PA – A punição hoje é de forma diferente.

- 278 FA – Claro que temos que mudar mais e mais. A tendência é tentar melhorar
- 279 cada vez mais a nossa prática de sala de aula. Mas, assim, eu tenho certeza que não
- 280 sou uma das piores professoras. (risos/barulho)
- 281 P – Pessoal, a primeira pergunta que fiz foi sobre o que o memorial representa
- 282 pra vocês. Respondendo a essa pergunta, vocês já entraram em algumas
- 283 questões que levantei aqui. Como vocês vêem o início dessa escrita? Sobre os
- 284 sentimentos que perpassam o início dessa escrita. Tem gente que disse que não
- 285 gostou, outros já sentem dificuldades em falar de si. E como cada pessoa se
- 286 percebe nessa escrita. Queria que vocês falassem mais sobre isso. Como é que
- 287 eu me percebo na escrita da minha própria história?
- 288 FO – **Eu vejo que é mais fácil você falar do outro do que de si.** Outra
- 289 questão que pra mim é uma dificuldade...
- 290 P – Então, como eu me percebo nessa escrita vocês poderiam estar falando
- 291 também que acontecimentos marcaram esse percurso de formação de vocês.
- 292 Que relação, eu que fui do campo, que sou professor do campo, que estudei no
- 293 campo faço com a minha formação nessa escrita do memorial. Essa minha
- 294 vivência no campo com minha formação. Que relação existe?
- 295 FO – **Por exemplo, eu fiz o Magistério. Até o magistério eu não sabia o que**
- 296 era a questão da Psicologia, por exemplo. Ou filosofia, ou sociologia. Aqui a
- 297 gente já tem a ABNT. Dificuldades de fazer citação e ainda com a ortografia.
- 298 Antes de entrar aqui eu achava que sabia escrever. Até que chegou um dia que
- 299 disse: Ah, eu não sei de nada. Porque no primeiro semestre eu sofri.
- 300 PA – **Mas a maior dificuldade que a gente percebe que vocês têm é de escrita**
- 301 mesmo. E essa articulação das idéias, numa seqüência lógica, predeterminada,
- 302 que vocês têm dificuldade. Outra coisa também são essas questões gramaticais.
- 303 A ortografia, a pontuação, a concordância verbal. Porque essa é uma coisa que
- 304 ta se espelhando agora, essas dificuldades eles trazem desde a base. Nós temos
- 305 dificuldades em produção de texto justamente por não dominar os gêneros. Aí,
- 306 ora ta no plural, ora ta no singular. Repete demais as palavras. É como se
- 307 faltassem palavras pra escrever. Ora ta no passado, ora ta no presente. **A maior**
- 308 **dificuldade é essa. E assim, eu sempre falo muito pra eles que é preciso**
- 309 **primeiro organizar as idéias mentalmente, numa seqüência predeterminada**
- 310 **com começo, meio e fim, que é isso o que um texto requer.** É um trabalho que
- 311 é ruim fazer, não é bom. Justamente pela ausência dessa prática de produção de

- 312 texto que nós não temos. A gente acha melhor fazer uma ligação, ou mandar
- 313 um recado, do que fazer um bilhete ou uma carta. E isso dificulta muito. Tanto
- 314 dificulta agora pra vocês na escrita de um trabalho dessa natureza como para o
- 315 ensino lá na sala de aula.
- 316 P – ela falou que tem vontade de escrever muito no memorial. E no memorial,
- 317 você tem que fazer uma seleção, não é Terçília? O que realmente foi formativo
- 318 para escrever.
- 319 PA – Isso!
- 320 P – O que foi significativo, o que marcou. Não tem como escrever tudo.
- 321 PA – Pois é, e principalmente o emocional que invade nessa hora. Ai, esquece
- 322 que o memorial é de formação, aí vamos pro emocional, aí perde o sentido do
- 323 texto. A dificuldade maior deles é essa. E na primeira seção é isso. Mas quando**
- 324 chega na terceira seção, é a crucial por falta de articular as idéias do antes e**
- 325 depois. E assim, uma outra coisa, Aga disse que quando chegou aqui se sentiu**
- 326 perdido, por quê? Porque lhe faltava a fundamentação pedagógica. E pra você**
- 327 fazer um memorial dessa natureza onde é preciso você articular as idéias, é**
- 328 preciso que você conheça a história da educação pra poder articular os aspectos**
- 329 filosóficos, sociológicos. Tem que fundamentar.**
- 330 P – Mais uma coisa. Para o pessoal do campo, a escrita do memorial possibilita
- 331 fazer relação com o espaço do campo, com a formação? Onde é que isso
- 332 aparece, a problemática do campo no memorial?.
- 333 PA – As dificuldades que vocês viveram como alunos e hoje como
- 334 professores.
- 335 SILÊNCIO
- 336 - Não responderam.
- 337 P – Gostaria que vocês escrevessem, em cinco minutos, o que representou esse
- 338 momento. Fizessem uma rápida avaliação da discussão.
- 339 P – Para vocês, o que é mais fácil fazer: falar de si ou escrever?.
- 340 VOZES – Falar!
- 341 FA – Falar é mais fácil. A gente não se incomoda com concordância, é mais**
- 342 espontâneo.** (barulho) Ei, Terçília, achei uma palavra linda pra o título do meu
- 343 memorial: reminiscência! Reminiscência da minha vida profissional. Eu não
- 344 gosto, tudo o que pegava ali é trajetória... (risos/barulho)
- 345 P – Bom pessoal, nesse meu trabalho, pretendo acompanhar vocês nas aulas de
- 346 Prática de Ensino e TCC. E hoje, gostaria de encaminhar uma dinâmica para a
- 347 próxima aula, que eu tou chamando de “Cartas Autobiográficas”. Então, eu
- 348 queria que vocês escrevessem uma carta falando sobre como vocês têm vivido
- 349 esse processo de escrita do memorial.

350 ALGUÉM DIZ – Agora complicou!  
 351 P – É só pra o pessoal da zona rural.  
 352 ALGUÉM – Ah, certo!  
 353 P – No próximo encontro, a gente recolhe as cartas. Vocês devem direcionar,  
 354 escolher um destinatário para essa carta. Vão escolher uma pessoa da turma  
 355 para quem vocês vão escrever essa carta. Um dos colegas de vocês. Vocês  
 356 trazem, eu recolho as cartas e faço a entrega.  
 357 PA – Vocês depositam nos correios, e o carteiro faz a entrega.  
 358 P – Alguém quer falar alguma coisa sobre esse momento?  
 359 FO – Para mim, achei muito importante e gratificante porque para nós  
 360 educadores nunca é demais está falando sobre essas questões de convivência,  
 361 de desafios, dificuldades.

**Primeira Observação – 24/05/2008 – Horário: 13h30 às 17h**

Transcrição fita - 02

**\*MOMENTO SÓ COM PROFESSORES(AS) DO CAMPO**

- 1 P – Boa tarde, pessoal! Eu gostaria de escolher junto com
- 2 vocês alguns nomes falsos, pseudo-nomes, para que no momento de análise de
- 3 falas e escritas de vocês eu não cite nomes. É uma forma de não revelar os

- 4 nomes de vocês. Para isso, precisarei desses pseudônimos. Mas eu queria que
- 5 esses nomes falsos expressassem um sentido pra vocês, e que tivessem alguma
- 6 relação com a atuação e vivência de vocês em escolas do campo. Acredito que
- 7 primeiro devamos escolher uma categoria. Seria nomes de plantas, animais,
- 8 lugares?
- 9 FO – A gente tem trabalhado lá na escola um projeto sobre o semi-árido, a
- 10 vegetação típica.
- 11 P – É, poderia ser plantas que caracterizam a região. E aí, cada um de vocês
- 12 pensaria numa planta. Com que planta me identifico?
- 13 FO – **Eu sou cacto!**
- 14 P – Por que cacto?
- 15 FO – **Porque é uma planta resistente, porque sou resistente. Não é por pouca coisa que desisto, não.**
- 17 FO – Que outras seriam?
- 18 FO – Tem o juazeiro!
- 19 FA – Tem a aroeira, algaroba, angico, o pereiro.
- 20 FA – **O pereiro, juazeiro ta sempre verde, no verão e no inverno.**
- 21 P – Seria bom que vocês anotassem isso. Que feita a escolha, desenhassem e
- 22 escrevessem o porquê dessa escolha.
- 23 FO – Pode ser repetido?
- 24 P – Não, não é interessante que seja repetido. Vou dar um tempo pra vocês
- 25 pensarem, depois a gente socializa.

- 26 FA – Danado é se sair repetido.
- 27 P – A gente repensa.
- 28 FA – Não vá olhar pra meu desenho, não!
- 29 FA – Não, não vou olhar pra isso não.
- 30 FO – Pra quem não sabe, mandacaru é a planta de onde se tira a madeira
- 31 pra fazer a colher de pau.
- 32 SILENCIO/ALGUMAS CONVERSAS PARARELAS -  
\*sertanejo-plantas que caem
- 33 as folhas, mas não morrem.
- 34 P – Terminaram? Vamos socializar? Pronto? Vamos começar? Seu nome é?
- 35 FA – [...].
- 36 FO – [...] vai ser o quê?
- 37 FA – Eu escolhi o cajueiro, porque tem um no terreiro de minha casa,
- 38 fazendo sombra e dá fruto também.
- 39 P – Então, [...] a partir de hoje é cajueiro. (risos)
- 40 FA – Eu coloquei assim, a minha planta é pereiro. Porque mesmo
- 41 no verão ele permanece verde e forte. Aí, é aquela coisa, mesmo com tantas
- 42 dificuldades que encontramos, todos somos batalhadores pra alcançar nossos
- 43 objetivos. Esperancosos!
- 44 FO – E eu, meu pseudônimo é cacto. Que representa a resistência,
- 45 persistência. Mesmo que no verão tudo seque, ele permanece firme, vivo!
- 46 FA – Eu vou me chamar juazeiro, porque o juazeiro nunca cai a folha, é
- 47 sempre verde, sempre renovando. Como na educação a gente tem sempre que
- 48 ta se renovando, buscando formação continuada a cada ano, sempre inovando
- 49 [...]
- 50 FO – No caso, mudei de sexo aqui porque o meu é laranjaeira. (risos)
- 51 Escolhi a laranjaeira porque ela é uma planta que oferece fruto, e suas folhas e a
- 52 casca servem para remédio caseiro. (após essa atividade, ele resolveu mudar o nome falso para Angico. Justifica a escolha dizendo: “Escolhi essa árvore por ser resistente com sua madeira rígida e sobreviver em lugares secos. Assim é a vida do professor resistente para vencer os desafios que encontra no caminho.”)
- 53 FA – A minha é o coqueiro. Porque é uma planta que sempre ta verde também e
- 54 dá fruto.
- 55 FA – A minha é carnaúba. Por que esse nome? Porque é o nome da zona rural
- 56 onde moro. Lá onde eu moro é Carnaubinha. Carnaúba lembra Carnaubinha.
- 57 P – Vai ser fácil de lembrar o dela, é só fazer a relação.
- 58 FA – NÃO ENTENDI NADA
- 59 FA – Eu é algaroba, porque é uma planta que ta sempre de bem com a natureza.
- 60 Aí, assim, tem dois pés de planta perto lá de casa que é bem grande e sempre
- 61 verde. Assim somos nós, do jeito que a planta ta sempre verde, igual nós,
- 62 persistentes, superando as dificuldades. Não desistir, enfrentar as dificuldades.

- 63 P – Observem que quando a gente encontra sentido para cada coisa que a gente
- 64 faz, acaba que encontrando na coisa um pouco de nós. Cada um de vocês
- 65 conseguiu fazer uma relação, procurando uma planta que perto de casa, uma
- 66 planta que lembra o lugar onde mora. Isso é interessante porque quando a gente
- 67 vai relatar nossas histórias de vida a gente ta trazendo esses elementos.
- 68 Gostaria que as cartas, que pedi, vocês procurassem circular entre vocês.
- 69 Querria que escolhessem os destinatários entre vocês e utilizassem esses
- 70 pseudônimos, tanto pra se referir como para assinar. A intenção é que vocês
- 71 escrevam sobre vocês mesmos, mas ao mesmo tempo ta falando desse
- 72 pereiro, desse cacto que é você. Escrevendo sobre um pseudônimo que é você
- 73 mesmo.
- 74 VOZES – Pronto?
- 75 P – Pronto! Foi rápido! (barulho)
- 76 FA – Quando você vai falar sabendo que é uma obrigação é**
- 77 diferente porque quando é espontâneo sai mais. Agora, quando você vai falar**
- 78 pensando em tudo aquilo fica difícil. É uma responsabilidade.**
- 79 FO – eu já sei tudo o que vou dizer no memorial, acredita? Tudo!**

## Segunda Observação – 19/07/2008 – Horário: 8h às 11h30

Transcrição fita - 03

\*Iniciamos esse momento com a apresentação das “cartas autobiográficas”.

\*Após a apresentação, exibimos o filme: Escritores da Liberdade

## Segunda Observação – 19/07/2008 – Horário: 13h30 às 17h

Transcrição fita - 04

\*DISCUSSÃO SOBRE O FILME – Escritores da Liberdade  
EXPOSIÇÃO/DISCUSSÃO SOBRE *Autobiografia e história de vida em formação*

- 1 P – O que acharam do filme?
- 2 FA – Muito bom! (risos)
- 3 P – foi bom o filme! (risos) Mas, tomando o direcionamento que eu dei, como vocês
- 4 avaliam, o que vocês conseguem perceber de formativo na escrita daqueles diários?
- 5 FA – São escritas que lembram o memorial, né. Quando vão falar da vida pessoal
- 6 de cada um. Eu acho que aquelas escritas deles serviu para... a partir do momento que
- 7 a professora leu, ela mudou toda a metodologia dela. Ela passou a trabalhar de acordo

- 8 com a vivência deles, a realidade, as necessidades deles. Ela viu que a necessidade
- 9 naquele momento era trabalhar aquilo que era realidade deles.
- 10 FA – Porque na realidade, ela vinha com outra proposta. Só que depois, ela não
- 11 conseguiu, e viu que tinha que mudar o método dela. Ela viu que se ela fizesse esforço
- 12 teria como tirar aqueles jovens das drogas, daquela vida.
- 13 FA – Exatamente. Até porque ela viu que eles eram assim agressivos, rebeldes pela
- 14 vida que eles levavam. O problema é que eles não tinham nada, né. E ela mudou toda a
- 15 metodologia, todo, quer dizer, e aí começou a trabalhar todo esse cotidiano deles, essa
- 16 realidade, e deu certo.
- 17 FA – Assim, uma coisa que marcou muito foi quando aquela menina falou que o
- 18 Branco tinha mais direitos e respeito. Então assim, lutar pelo respeito. Quando ela
- 19 falou depois, tinha uns três alunos que respeitavam ela. Agora, conseguiu que eles se
- 20 respeitassem, que ela respeita ela e ela, ele. E esse respeito se conseguiu através da
- 21 amizade, que existe uma afetividade. E a partir dali cada um foi conhecendo a vida do
- 22 outro, né. Todo mundo ali tava junto, mas ninguém conhecia ninguém. Passaram a
- 23 conhecer a partir da história de cada um.
- 24 P – Eles encaravam a vida como uma guerra, separados por raças. E aí, cada um no
- 25 seu lugar. Quando começaram a escrever, incentivados pela professora, através das
- 26 leituras de diários de outras pessoas que também passaram por dificuldades,
- 27 começaram a refletir sobre a vida deles e ver que realmente aquele caminho que
- 28 estavam seguindo não era o caminho certo. Então, toda aquela história deles passa por
- 29 uma história de formação. Se vocês observaram, todos começaram a falar desde como
- 30 foi a infância deles. Passa muito pelo entendimento por formação como processo de
- 31 vida que vai nos formando. Acontecimentos que marcam, que nos fazem mudar
- 32 maneiras de ser, de agir. E eles só passaram a refletir sobre isso no momento que
- 33 começaram a ler sobre outras vidas, a ouvir sobre a vida de outras pessoas e a pensar e
- 34 escrever sobre sua própria vida. Eu trouxe aqui um material para fazer uma breve
- 35 exposição sobre as discussões que vêm sendo feitas em torno das escritas
- 36 autobiográficas e histórias de vida.
- 37 Diferenças entre autobiografia, biografia, relatos de vida e histórias de vida.
- 38 Memorial descritivo – memorial de formação
- 39 FA – **Mas o que escrevem nesse memorial [descritivo]? Vai falar sobre o quê?**
- 40 FA – **Por que que você só veio pesquisar isso agora?**
- 41 P – Porque só entrei no mestrado esse ano. Mas, vejo que teria sido mais interessante
- 42 se tivesse chegado antes.

- 43 FA – **É, teria nos ajudado mais.**  
44 FA – **Teria contribuído muito! Nós tivemos orientações mais da estrutura, não**  
45 **com essa discussão toda.**  
46 P – Também avalio que pra minha pesquisa teria sido mais interessante. Mas o tempo  
47 de curso de vocês não batia com o tempo do mestrado, dois anos. Ou pegaria do início  
48 pra metade, ou do meio pra o final.  
49 P – Bom, era isso o que eu queria trazer pra vocês.  
50 FA – **Lélia, foi muito bom isso que você trouxe pra gente. Se você tivesse chegado**  
51 **antes não teria sentido tanta dificuldade em construir meu memorial. Da maneira**  
52 **como você colocou tudo isso, a gente vê que o memorial ta nos instigando**  
53 **alguma coisa, queria assim, dizer que teria sido maravilhoso ver isso no início,**  
54 **mas como isso não foi possível, né. Mas, foi muito bom.**

\*Falaram da necessidade que sentem em ler outros memoriais.

**Terceira Observação – 30/08/2008 – Observação da aula de Prática de Ensino**

Sem gravação de áudio.

**Quarta Observação – 20/09/2008 – Discussão dirigida -**  
Horário: 8h às 11h30

- 1 P – Bom, vou iniciar aqui com vocês uma entrevista coletiva.  
2 Gostaria que quando  
3 vocês fossem falar, dissessem o nome para que eu possa identificar no momento da  
4 transcrição, certo? No primeiro encontro, perguntei como vocês viam o processo de  
5 escrita do memorial. Queria que vocês me falassem agora como se vêem nesse final da  
6 trajetória dessa formação, que é o que vocês falam na última seção do memorial  
7 Como vocês se vêem hoje nesse final de curso?  
8 SILENCIO  
9 FA – Como assim, o que contribuiu?  
10 P – Sim.  
11 FA – **Contribuiu muito, né! E que a gente sabe que não devemos parar**  
12 **por aqui. A gente ainda tem muito o que buscar, se a gente for pensar, a**  
13 **caminhada é longa e que ninguém aprende tudo. Pelo contrário, quanto mais se**  
14 **busca mais ver que precisa buscar.**  
15 FO – **Além das leituras dos kits, em que os teóricos entrou, também a**  
16 **troca de experiências de pessoas dos três municípios que estavam juntos há 3**  
17 **anos, né, que não deixa de trocar experiência, de falar da vivência em cada sala**  
18 **de aula. Além das leituras, as metodologias que foram trabalhadas foram muito boas.**

- 18 Com certeza, esses 3 anos foram de muita luta e também de determinação porque em
- 19 muitas coisas avancei em relação ao meu trabalho em sala de aula, melhorou bastante.
- 20 **Eu até relato no meu memorial em relação a isso aí, como era minha vivência há**
- 21 **3 anos atrás pra hoje. E melhorou bastante mesmo. Muitas coisas que não**
- 22 **conhecia, nunca li, as teorias que ajudam bastante para a sala de aula.**
- 23 FA – Que muitas vezes sabia e não queria pôr em prática. Que a gente tem
- 24 que ver que isso aí já vem rolando há muito tempo, a questão do construtivismo há três
- 25 anos atrás. E que a gente sabia que tinha que mudar, e muitas vezes nos acomodava. É
- 26 igual a quê? A nossa formação, mas se acomodar vai permanecer...
- 27 FO – **Acredito que ao longo do curso, a questão dos teóricos foi muito**
- 28 **importante. A fundamentação teórica para nosso curso [prática]. E, essa questão da**
- 29 **relação, de você falar da entrosação dos 3 municípios pra mim trouxe muita**
- 30 **bagagem. Hoje me sinto uma pessoa mais segura pra aplicar minhas aulas com**
- 31 **meus alunos. E principalmente, essa questão das aulas de Prática, ela veio ressaltar**
- 32 **ainda muito mais com essas orientações. Porque quando a gente ta escrevendo, vem**
- 33 **muitas coisas na cabeça da gente. A gente bota no papel, assim de forma até**
- 34 **quase que desorganizada. Quando chegamos aqui, a partir da própria**
- 35 **metodologia da professora, ela nos orienta e a gente chega a ter uma noção do**
- 36 **que faça e do que foi realmente a questão buscada aqui. E eu senti um pouco de**
- 37 **difficuldade em fazer a relação teoria e prática. Quer dizer, senti. Hoje eu fico mais**
- 38 **a vontade. Essa questão dos teóricos é de muita importância para nossa vida, e como a**
- 39 **colega também falou, não vamos parar por aqui não. É como se aqui dentro tivesse**
- 40 **uma coisinha roendo para que possamos avançar mais um pouco. Como eu disse, me**
- 41 **sinto uma pessoa mais capacitada, com mais, assim, despertou em mim mais um**
- 42 **desejo nessa questão de alfabetizador, de professor. Porque eu me sentia em sala**
- 43 **de aula, como se diz, como uma pessoa aleatória. Eu não gostava muito de ler,**
- 44 **mas quando eu comecei a ler esses teóricos: Paulo Freire, Ana Teberosky, Piaget.**
- 45 **Enfim, como se diz, despertou em mim um desejo pela leitura. E eu sinto que não**
- 46 **vou parar por aqui, não. Vou continuar.**
- 47 FA – Pegando a carona com [...]. Antes de eu entrar aqui, eu já passei
- 48 por cada coisa na minha sala de aula que Ave Maria! Menina, eram coisas tão
- 49 tremenda! E era coisa ... Mas hoje em dia, acontece as coisas, no intervalo, e a gente

- 50 nem... mas por que é? **A gente ta mais segura, né. Agora, quando a gente não ta**
- 51 **segura, ai a gente fica tensa. E não tem como não ficar. Quando chega alguém pra**
- 52 **observar nossa sala, nosso jeito de trabalhar. Mas, sei que minha prática**
- 53 **melhorou muito, muito.**
- 54 FA – Eu sei que até o momento que [...] chegou na minha sala de aula, **eu**
- 55 **era uma pessoa assim, insegura de tudo. Depois que ela, do que ela trouxe pra**
- 56 **minha sala de aula a partir daquele dia eu senti que eu fiquei muito mais segura. Tudo**
- 57 **o que eu ia fazer era pensando em que, sabe, eu fiquei buscando, sabe. Eu não gostava**
- 58 **muito de fazer leitura. Até porque depois que eu entrei aqui foi que peguei uma sala de**
- 59 **aula. Eu não tinha sala de aula. Aí eu aprendi muito. Foi muito criativo, Ave Maria.**
- 60 **Foi muito bom esse curso pra mim. Aprendi com as pessoas aqui.**
- 61 **FA – E os avanços também, né? Eu comecei numa turma de creche. Ensinei 4**
- 62 **anos de creche. Entrei pro ensino fundamental no mesmo ano que entrei aqui na**
- 63 **universidade. Quer dizer, foram avanços e mudanças. Ensinava a crianças de**
- 64 **creche e mudei, peguei o CBS final. Primeiro, segundo e terceiro ano que é hoje,**
- 65 **numa mesma sala.**
- 66 **P – Era uma sala multisseriada?**
- 67 **FA – Multisseriada! Mas, ocorreram as mudanças e através do curso só foi**
- 68 **atender de melhorar o trabalho. Aquele nervosismo, perdemos. E assim, antes de eu**
- 69 **entrar no ensino infantil eu já havia ensinado no ensino fundamental, aí houve**
- 70 **concurso no Venha-Ver pra o ensino infantil, depois voltei pra o ensino fundamental.**
- 71 **Mas, quando tava no ensino fundamental que chegava um supervisor, Ave Maria, era**
- 72 **mesmo como se o mundo tivesse se acabando pra mim, aquele nervosismo. Mas, me**
- 73 **acostumei e agora tanto faz vir alguém da coordenação pedagógica como qualquer**
- 74 **outra pessoa, pra mim tanto faz. Os avanços agora é melhorar.**
- 75 **P – Mais alguém quer falar?**
- 76 **FA – Eu aprendi muito. Eu já trabalhava, e assim, a gente já**
- 77 **tinha um jeito/saber de trabalhar, mas depois que a gente entrou aqui clareou**
- 78 **mais, ficou tudo mais fácil pra gente saber trabalhar.**
- 79 **P – Em síntese, a avaliação que vocês fazem do PROFORMAÇÃO. O curso atendeu**
- 80 **ou não atendeu as expectativas?**
- 81 **FO – Acredito que o PROFORMAÇÃO não deixava a desejar o quanto o**
- 82 **da noite. Sinto que o PROFORMAÇÃO pra nós que estamos em sala de aula ele é**
- 83 **mais viável do que o curso normal da noite. Porque assim, as pessoas que vêm a noite para**

- 84 o curso normal, como não têm uma prática em sala de aula, acho que há uma questão
- 85 assim, vamos dizer assim, de contraste. **E nós não, a tendência nossa é mais**
- 86 **progredir e de nos dar uma direção a seguir. E nós já sabemos o que queremos**
- 87 **que é ser professor.** As pessoas que vêm para o curso normal, não tou criticando nem
- 88 querendo dizer o normal não seja bom, certo? Até porque as disciplinas, os teóricos
- 89 são os mesmos que nós vimos aqui. **A diferença que vejo é que nós já somos**
- 90 **professores, mesmo que leigos. Mas, estamos nessa direção, já que sabemos o que**
- 91 **queremos.** E eles não. Eles vêm assim que com a experiência, com experimento, se
- 92 não gostar, lá quando vai passar pelo estágio, se não gostar param por ali.
- 93 P – Ou continuam e se formam sem querer aquilo.
- 94 FO – Por isso que digo que o **PROFORMAÇÃO** é muito bom. É um curso
- 95 já direcionado para a área específica, no caso, para nós que já somos professores.
- 96 FO – De imediato, eu pensei muito quando fui aprovado, vindo aquela
- 97 questão: Meu Deus, o que é que vai ser agora? Porque já sabia o que iria acontecer no
- 98 curso, né. Devido conhecer muitas pessoas. Que seria nos finais de semana. As
- 99 brincadeiras, férias, essas coisas todas, tudo, iam tomar nosso tempo todo. É tanto que
- 100 ta com 3 anos que a gente não tem férias, não tem feriado, não tem nada. Só aqui na
- 101 faculdade. E logo quando fui aprovado fiquei questionando: Meu Deus, o que vai ser
- 102 agora? Esses 3 anos, como é que vai ser minha vida? Mas, como aluno, os 3 anos
- 103 aproveitei bastante. Sortiu muito efeito. Graças a Deus! Agradeço muito por ter
- 104 entrado nesse curso do **PROFORMAÇÃO**. Agora, nessa reta final, só tenho
- 105 muito a agradecer. É tanto que eu já tinha tentado outras vezes na graduação
- 106 normal pensando nisso, devido esse tempo ser corrido. Não ter mais férias, não
- 107 ter... a questão centrava muito nisso. Mas, graças a Deus superei e tou aqui
- 108 Espero continuar, não sei quando, mas vou pedir a Deus força pra gente
- 109 continuar.
- 110 FA Adevanice – Assim, pelo ao menos eu quando vim fazer o **PROFORMAÇÃO**.
- 111 Quando eu entrei já era baseada no construtivismo. Não era mais aquela coisa
- 112 totalmente tradicional. Mas, apesar disso, o tradicional de qualquer maneira
- 113 permanecia na sala de aula. Talvez até frequentemente, só que não totalmente,
- 114 eu nunca fui, graças a Deus. Mesmo estando escrevendo, não foi aquela coisa
- 115 assim de permanecer na tradicional ou seguir a maneira de como fui instruída

- 116 na sala de aula, como a gente foi alfabetizada. Aí, depois do curso a tendência é
- 117 a pessoa abandonar.
- 118 FO – Infelizmente, esse é o último ano de curso, né. Quantos**
- 119 **professores estão ainda aí nos municípios precisando de um curso desse? Não**
- 120 buscaram a tempo ou não tiveram a oportunidade da prefeitura do município
- 121 não comprar vaga. Graças a Deus a gente teve essa sorte e durante esses anos foram
- 122 oferecidas vagas pra gente lá do Encanto, e foi bom, gratificante. Só não entrei**
- 123 no primeiro ano, que foi em 99, foi um ano que teve uma concorrência muito**
- 124 grande. Passei, mas eram poucas vagas para a quantidade enorme de**
- 125 professores leigos. Por isso, fiquei tentando para a graduação normal. Tentei**
- 126 ainda umas 4 vezes, mas não consegui ser aprovado. E consegui entrar aqui só**
- 127 em 2005.**
- 128 FO – A gente sabe que essa questão do aprendizado depende muito do
- 129 interesse do próprio aluno. No caso, aqui na universidade nós somos alunos.
- 130 Somos professores e também somos estudantes. E mais uma vez que o ensino
- 131 em geral valeu muito a pena. Foi muito bom. Até porque, como eu disse,**
- 132 mudou muito, veja que muitas pessoas aqui eram inseguras e hoje se sentem**
- 133 **capacitadas para atuar no campo em que estão.**
- 134 FA – Agora que a atuação em sala de aula depende muito da gente, né.**
- 135 Porque se eu vier buscar uma formação aqui e não tentar mudar. Posso buscar**
- 136 conhecimento pra mim e não buscar desenvolver lá fora.**
- Porque a gente sabe
- 137 que acontece, o curso é bom? Sim. Maravilhoso! É muito significativo. Mas
- 138 depende muito da gente. Porque muitas vezes a gente vê como no curso da
- 139 graduação normal da noite, tem aquelas pessoas que você ver super dotada de
- 140 conhecimento, mas diz que não sabe lidar com alunos de 1ª e 4ª séries. Quer
- 141 dizer, existe muito isso aí. Existe a teoria, mas não existe a prática. É aí onde a**
- 142 gente vê que pra nós, no caso do PROFORMAÇÃO, já é bem diferente porque**
- 143 nós já estamos lidando com aquilo ali. É bem diferente porque ser professor**
- 144 não é pra todo mundo não. A gente sabe que a gente vem, busca conhecimento**
- 145 e que se for buscar ainda tem muito o quê encontrar.**
- 146 P – Sobre a escola do sítio e da cidade. Cheguei aqui falando disso, escolhi
- 147 vocês por serem do sítio. Há uma discussão de que existem diferenças entre
- 148 escolas do sítio e da cidade. Vocês identificam alguma diferença entre escola
- 149 do sítio e escola da cidade?

- 150 FO – Existe! E como existe! **O acompanhamento da zona rural é**
- 151 **totalmente diferente do da zona urbana. O acesso a materiais didáticos, essas**
- 152 **coisas assim, tudo é mais difícil. Porque quem trabalha na zona rural, não sei**
- 153 **nos municípios onde os colegas moram, mas lá onde a gente mora é a questão**
- 154 **da equipe pedagógica. Porque nós somos tudo! Somos professor, médico,**
- 155 **enfermeiro, pai, mãe, palhaço, o que aparecer na escola ta sob nossa conta. E**
- 156 **essa é uma dificuldade que acho muito grande pra uma escola que na zona rural**
- 157 **como a que a gente trabalha tem mais de 100 alunos pra ser tudo em cima do**
- 158 **professor. É uma coisa que acho inadmissível fazerem um negócio desses porque além**
- 159 **de você ta em sala de aula, ser responsável por tudo que passa ali dentro [escola], é**
- 160 **complicado. Já na zona urbana não sei, porque nunca tive a experiência de trabalhar na**
- 161 **zona urbana. Mas, na zona rural faz 10anos que trabalho e tem essas dificuldades**
- 162 **que é sempre bom a gente ta falando.**
- 163 **FA – Mas acredito que pra quem trabalha na zona urbana tudo é mais**
- 164 **fácil. Tem equipe pedagógica que dá aquele apoio, tem mais acesso a tudo. Não**
- 165 **tem aquela correria de pessoas soltas na escola. É tudo fechado. Antes de ontem**
- 166 **houve uma reunião na minha escola e eu disse ao diretor que a partir de**
- 167 **segunda-feira eu ia ser só professora dentro da sala de aula, não ia ser mais**
- 168 **vigia. Porque a partir de 10h na escola onde eu trabalho é aquela correria de**
- 169 **menino solto, jogando bola lá num salão que tem e eu fecho a sala pra ver**
- 170 **se/soltar, botar menino pra fora, perturbando e batendo em janelas. Por isso,**
- 171 **disse ao diretor que a partir de segunda-feira só vou ser professora. Não ia ser**
- 172 **mais nada dentro da escola. Aí, ele até disse assim: “Muito bem, Selma! Você**
- 173 **ta no seu direito. Porque nós como diretor já era pra ter resolvido isso aí.” Aí,**
- 174 **eu disse que desde muito antes que nós batemos nessa tecla e não tem jeito.**
- 175 **(treme a fala/chora/se emociona)**
- 176 **FA – Mas as diferenças são muitas. Até no estado físico da escola. Na**
- 177 **cidade, sem dúvida, todo final de ano é organizada. Fazem reforma. Tem**
- 178 **aqueelas que não é não praticamente uma reforma, mas é, em geral, porque a**
- 179 **escola já bem pintadinha, adaptadazinha. Mas sempre tão arrumando alguma**
- 180 **coisa. Quer dizer, se mudar cadeiras, essas aqui [sobras] vão lá pra zona rural.**
- 181 **E é aquela coisa assim, eu digo por que durante esse período, esses 13 anos de**

- 182 trabalho e eu que vinha trabalhando com 3ª e 4ª séries que  
corresponde ao ciclo
- 183 final.
- 184 P – Era multisseriada?
- 185 FA – Sim. Porque na zona rural sempre existe isso. Pelo fato  
de ter 8
- 186 crianças de uma turma, 9 de outra. Aí não tem como, aí eles  
juntam, né [...], a
- 187 gente trabalha sempre assim. E eu sempre vinha trabalhando  
assim, mas aí depois
- 188 trouxeram pra minha escola. Antes ele trabalhava lá em cima  
e trouxeram ele pra cá.
- 189 Então, colocaram ele no 4º ano e a Secretária de Educação  
com o prefeito pediu,
- 190 fizeram um combinado pra eu ficar com a educação infantil.  
Porque de tudo eu já tive
- 191 experiência, graças a Deus. Ano passado e esse ano. Só que  
é muita responsabilidade.
- 192 Pronto, fiquei com a educação infantil, nada tem adaptado à  
criança. Se ele vai tomar
- 193 água, você tem que ir dar água porque não tem um  
bebedouro, é numa garrafa. Então
- 194 tem que ir lá colocar a água. Vai ao banheiro, você tem que ir  
com ele. Quer dizer,
- 195 enquanto você vai lá, fica a sala só. É aquela coisa, quer  
dizer, você trabalhar numa
- 196 creche como na da cidade, no Encanto, com tudo adaptado.  
Banheirinho, torneirinha...
- 197 é, a criança vai ao banheiro não tem água encanada na pia pra  
lavar as mãos. Quer
- 198 dizer, já vem um problema que pede responsabilidade sua, de  
você tá ali. Ah! Vou
- 199 botar um pouco d'água nessa bacia pra essa criança lavar as  
mãos. **É como se diz,**
- 200 mãe mesmo de verdade.** Mas, graças a Deus, a experiência  
que tive foi maravilhosa.
- 201 Ter criancinhas, que apesar das dificuldades, lendo. E é bom  
porque hoje quando se
- 202 fala no ensino fundamental já ver que você pode hoje tá no  
1º, amanhã pode tá no 2º e
- 203 assim vai. Já passei por essas turmas tudinho, até chegar na  
educação infantil. Só que
- 204 eu venho descendo de lá pra cá. E quando a gente começa a  
trabalhar pensa que a
- 205 turma mais pesada é o 4º ano. Eu hoje tenho certeza que  
tudo, tudo é pesado. **A gente**
- 206 sabe que tem que ter jogo de cintura. Agora, a educação**  
**infantil é a base de tudo,**
- 207 viu. Pode ter certeza e escrever!** Porque se ela tiver um  
menino no 1º ano bem feito.
- 208 Gente se ela chegar sabendo ler no 3º ano pra frente ela vai  
embora.
- 209 FO – Essa questão do analfabetismo que tem aqui no Rio  
Grande do
- 210 Norte pode ser também por causa dessa questão aí, de não  
ter, as crianças não
- 211 estudarem cedo. Deixam pra ir a escola só numa idade quase  
adulta, uma
- 212 criança de quase 10,11 anos é que tá indo a primeira vez a  
escola, aí torna
- 213 difícil. Lá onde a gente tá trabalhando depois que foi  
colocada a creche, a
- 214 educação infantil lá na escola, vejo que daqui a 2, 3 anos,  
quando essas

- 215 crianças tiverem no 3º ou 4º, 5º ano, elas vão ter mais facilidade do que as que
- 216 vieram antes porque já tão tendo contato, já tão sabendo ler, escrever, né. E
- 217 esses de 3,4 anos atrás não sabiam ler nem escrever e, além disso, a questão do
- 218 comportamento.
- 219 FA – Agora, como diz [...], é aquela coisa que a criança já vai se
- 220 adaptando a escola. Até porque em casal...]
- 221 FA – Criando gosto, né.
- 222 FA – [...] as vezes, em casa eles já utilizam também o banheiro. É
- 223 difícil? É. Porque, no caso do sítio onde eu trabalho, é criança de 3 anos
- 224 misturado com de 4 anos e de 5 anos. Quer dizer, a responsabilidade maior já
- 225 vem daí. Porque não posso trabalhar com 3 anos como eu trabalho com 5 anos.
- 226 Já é diferente. Na cidade, quem ta trabalhando com 3 anos, ta trabalhando só
- 227 com aquele nível de 3 anos. **Por isso que existe diferença. Existe, e como**
- 228 **existe. Na cidade, se a criança adoecer tem como levar pra o médico, que é**
- 229 **perto. No sítio, você fica olhando, imagina, bota o menino no braço. Fulana**
- 230 **venha aqui, fique aqui com minha turma, pra ir deixar em casa ou pegar**
- 231 **alguém que é pra mãe se deslocar com a criança. É difícil, viu! O atendimento**
- 232 **da equipe pedagógica é diferente.**
- 233 P – A escola de vocês tem mais de 100 alunos?
- 234 FO – É, 104!
- 235 P – Tem diretor?
- 236 FO – Não, somos só nós.
- 237 P – Só vocês três?
- 238 FO – Não, somos nós mais 4. São 6 turmas.
- 239 P – Mas, com todas essas dificuldades, vocês estão satisfeitos no sítio? Se
- 240 pudessem mudar pra cidade, mudariam?
- 241 VOZES – Não, eu não.
- 242 FO – Eu digo o seguinte, se me botar pra trabalhar em qualquer lugar,
- 243 eu trabalho. Eu trabalho em qualquer lugar, com qualquer pessoa, não tenho
- 244 escolha, não. **Agora, pra mim, ir pra cidade se tornaria melhor pelo seguinte,**
- 245 **porque o acesso é bem melhor, não vou ter que passar rio, fica mais próximo**
- 246 **da minha casa. É bem melhor. Agora, que eu me sinto realizado no sítio porque**
- 247 **trabalho há 10 anos, que não são 10 dias. Mas, eu trabalho em qualquer canto.**
- 248 Se um dia me transferirem pra cidade, eu venho com todo gosto. Se me
- 249 mandarem lá pra onde eu comecei, também vou.
- 250 FA – **também trabalho em qualquer canto. Mas só que a gente já tá com**
- 251 **vários anos de trabalho naquela escola, é claro que a gente prefere ficar no**
- 252 **campo do que na cidade. Quanto a equipe pedagógica que não temos o apoio,**

- 253 que a gente não tem, mas que deveria ter. Porque aqui a gente tem duas
- 254 supervisoras na Secretaria de Educação, por que não esse povo se dedicar, eu
- 255 digo assim, elas chegarem lá e ajudarem, né. Não é que elas vão ajudar na sala
- 256 de aula, mas assim, por exemplo, muitas vezes tem um problema com um
- 257 aluno, aí a gente tem que sair da escola e ir pra casa dos pais conversar. Então,
- 258 é aquela coisa, isso é dever do supervisor. E a gente não tem esse apoio lá de
- 259 maneira alguma. Se tem, é uma reunião mensalmente, antes; e agora nunca
- 260 mais, ninguém mais teve reunião. Nunca mais tivemos presença de supervisor
- 261 pra nada. Até um projeto que a gente tava trabalhando no PROFA,
- 262 abandonaram e alegaram que as condições não dava. Aí, a maior dificuldade
- 263 que acho de trabalhar na zona rural é falta de apoio da equipe pedagógica. Não
- 264 é aquele apoio pra ir pra o lugar do professor, mas ajudar principalmente com
- 265 as famílias.
- 266 FA – Agora eu acho assim, é essa questão aí. Só que a gente vê que tem
- 267 muitos professores que acha que a equipe que diz, assim, eu queria um dia
- 268 trabalhar na cidade porque lá tem equipe pedagógica. Assim, eu digo assim
- 269 nesse sentido, porque ir trabalhar na cidade, o controle da minha sala de aula
- 270 sempre tive, eu não quero trabalhar na cidade pra ta 24 horas, porque tem
- 271 equipe pedagógica, chamando venha cá. A supervisora sai, vou chamar quem
- 272 de novo? Eu acho que nós educadores com relação a isso aí é quem tem que pôr
- 273 limite nos nossos alunos. Acontece muito de o professor querer ta na lá na
- 274 cidade, por quê? Aluno deu trabalho, vai pra secretaria. Lá vem a supervisora
- 275 blá blá blá... Volta a criança ta do mesmo jeito. **Eu tou na zona rural, eu tenho o**
- 276 **controle da minha turma, graças a Deus, busco ser amiga deles. Desenvolvo o**
- 277 **meu trabalho da melhor maneira possível pra alguém depois dizer assim, aí sai**
- 278 **os comentários, professora tal não tem domínio de sala de aula, me chama 24**
- 279 **horas lá. Então, uma parte da vantagem que acho na zona rural é porque você**
- 280 **tem que ter punho realmente. Dizer assim, eu vou ter que desenvolver meu**
- 281 **trabalho, quem tem que ta lá sou eu, quem tem que lutar com meus alunos sou**
- 282 **eu. Agora, se for a família, eu acho que quem tem que buscar sou eu. Agora, se for**
- 283 **um motivo mais complicado, aí sim, aí já é caso de... Mas nós educadores**
- 284 **temos que ter acompanhamento da equipe, sem dúvidas. Agora, a família nós**

- 285 temos que buscar realmente porque quem vai dar conta desse resultado é nós
- 286 mesmo. Eu já acho assim. E ter o controle de sala.
- 287 FA – Eu já acho o contrário. Nós temos que ter. Elas tão ali pra isso. Elas
- 288 não vão muitas vezes aí pra Pau dos Ferros, passeando pelas ruas? Por que não
- 289 estão no trabalho delas? A gente num ta no trabalho todo dia, por que elas não
- 290 tão? Não vão pelo ao menos uma vez por semana pelo ao menos pra ver como
- 291 estão as turmas? Saber como é que ta a escola, o que ta faltando, como ta indo,
- 292 por quê? Minha revolta é isso aí. **Trabalho na zona rural, gosto de trabalhar na**
- 293 **zona rural. A zona rural sempre foi e será excluída da equipe pedagógica.**
- 294 Muitas vezes até os colegas da gente que trabalham na zona urbana, diretores e
- 295 tudo, se acham mais educadores. Só que eu, particularmente, não me troco por
- 296 certos educadores da escola urbana.
- 297 FO – Na zona rural tem bons educadores.
- 298 FA – são tantas dificuldades na zona rural. Lá em nós é dificuldade por lá,
- 299 viu. Olhe que a gente entra de 12h30 e sai às 5h, tem dia que nem água tem pra
- 300 beber. Não tem, não tem! Cadê a equipe pedagógica que ta ganhando pra ver
- 301 esses casos aí? As crianças vão embora pra casa porque não agüentam. Ora, um
- 302 calor desse!
- 303 FA – a única coisa que acho necessário na nossa escola, fora um
- 304 acompanhamento melhor, não que ta ali 24 horas me dizendo o como tenho que
- 305 fazer porque a minha maneira de ensinar eu já sei, vim buscar uma formação
- 306 pra isso. Quero só o apoio mesmo. Apoio no sentido assim, nesse caso aqui eu
- 307 não poderei resolver, de material quando precisar, ta entendendo? Mas, assim,
- 308 se for preciso ajudar em alguma atividade, tudo bem. Mas se for também pra ta
- 309 criticando... You falar, a questão da nossa escola nós temos portadores de
- 310 necessidades especiais. A questão do surdo. Aí sim, nós vamos mandar uma
- 311 pessoa pra ajudar no trabalho de vocês, seria maravilhoso, falando sério.
- 312 Agora, fora isso aí. Vamos ter que rebolar mesmo. Não é fácil você saber que
- 313 ta lidando com, sem saber, será que ele aprendeu a ler? Será que ele sabe que
- 314 isso aqui é... É difícil trabalhar a leitura e a gravura também. Se eu levar o
- 315 nome bola e não levar uma bola pra ele ver que aquilo é uma bola, não tem
- 316 como. Tem que trabalhar com gravuras, tem que trabalhar com o material. É
- 317 difícil? É. Eu fico me perguntando, será que ele aprendeu o quê meu Deus?
- 318 Matemática, ótimo! Eu acho mais fácil trabalhar Matemática com ele do que a

- 319 leitura. Você compreende na hora quando ele entende. Porque é com material
- 320 concreto, ele vai contar, ele vai pintar, vai desenhando.
- 321 FA – Menina, se o professor não se esforçar pra dar conta!
- 322 FO – Na minha turma são dois.
- 323 FA – Minha turma é de 1° e 2° ano e tem mais uma menina com
- 324 problemas mental, só que é a mais inteligente da turma. Só que a família é que
- 325 diz que ela tem problema mental pra tirar o benefício. Mas ela é tão inteligente.
- 326 P – Certo! Sobre a escrita do memorial. Como vocês avaliam esse processo? A
- 327 orientação?
- 328 FA – É muito difícil, mas quando você termina de fazer, né. É preciso
- 329 muita leitura, muita leitura, muita pesquisa, principalmente nessa terceira
- 330 seção.
- 331 FO – Quando você passa a escrever e, aí é quando você vai perceber
- 332 o quanto é importante, porque você vai deixar uma coisa que é um registro seu. É
- 333 tanto que quando fui fazer minha primeira seção, meu Deus, o que é que vou
- 334 botar no papel. Mas, aí comecei a escrever e cada parte que eu ia escrevendo eu
- 335 via o quanto era importante. E na primeira seção foi que vi o quanto realmente
- 336 o memorial era importante. Quando você passa a escrever, você ver a
- 337 realidade o que passou naqueles três anos. Porque se for só relatar, com o
- 338 tempo esquece, e aquilo ali ta registrado. A cada dia que você quiser rever o
- 339 que passou, você vai lá e ler. Você tem algo pra mostrar a alguém seu, a uma
- 340 pessoa de sua família o que você viveu durante esses três anos na faculdade. E
- 341 muito gratificante. Eu acho muito importante. É cansativo, tem que ter muita
- 342 paciência. Leitura muita mesmo. Pessoas que não lêem, não conseguem.
- 343 P – E a expectativa da defesa?
- 344 FO – assim, tudo o que você faz sabendo que vai ser avaliado, que
- 345 precisa de nota pra ser aprovado, você passa por nervosismo. Por que aqui
- 346 ninguém ta nervoso? Porque a gente sabe que não ta sendo avaliado, pode falar
- 347 a vontade. Mas, se você chegar e disser assim: vocês só vão ser aprovados
- 348 nesse curso se vocês falarem coerente, falar certo.
- 349 P – Cria uma tensão, não é?
- 350 FO – você já ia ver gente aqui apertado, já ditado. Pelo ao menos eu
- 351 sou assim, quando sei que algo vai me prejudicar futuramente, se eu não souber
- 352 fazer aquilo, e que tem que ter um padrão pra seguir, eu começo a ficar
- 353 nervoso. Uma coisa que me deixa nervoso demais é falar em microfone.

- 354 Quando eu pego nele já começo a gaguejar, me falar as palavras, tipo, não sai.
- 355 FA – Se essa defesa fosse lá no auditório eu desistia.
- 356 FA – No primeiro vestibular, em 99, eu não fiz. E quando as meninas
- 357 disseram que quando fossem apresentar o memorial era lá no auditório, com
- 358 microfone, eu disse: Ave Maria! Deus me livre! Ainda bem que eu não passei.
- 359 FO – Eu também não queria fazer o **PROFORMAÇÃO** por isso aí,
- 360 porque eu nunca fui de falar em público. Eu gosto de escrever, faço minha
- 361 parte, mas pra ir pra público. Já fui convidado várias vezes pra participar em
- 362 Igrejas, pra fazer um comentário do evangelho. Assim, eu entendo pra mim,
- 363 mas quando é pra eu falar pra outras pessoas não sai as palavras.
- 364 FA – **Eu também sou assim. Se for pra escrever, escrevo um livro.**
- 365 FO – já fui chamado várias vezes convidado, mas eu digo que faço
- 366 parte do que precisar, mas fico ali no meu canto.
- 367 FA – **Falar, eu falo. Mas pra apresentar o memorial, vou lá apressado, vai**
- 368 **falando, vai; mas, vai que vem uma pergunta. Você já ta nervosa ali. A gente**
- 369 **não consegue responder mais nada, não.**
- 370 FA – **Minha voz sai normal, mas quando tou nervosa minhas mãos**
- 371 **gelam.**
- 372 FO – **A minha voz treme. Minha garganta fica seca.** Eu bebo muita
- 373 água quando apresento um trabalho. Eu altero a voz. Sei lá.
- 374 FA – **Minha voz não sai.**
- 375 **BARULHO**
- 376 P – Pra finalizar essa conversa, vocês têm pretensão de seguir estudando numa
- 377 pós-graduação? Tentar Especialização?
- 378 FO – Eu tou querendo parar um tempo, organizar minha vida, ficar
- 379 mais tempo com a família. Porque a gente tem que cuidar também da família,
- 380 né. Mas, com certeza, quando eu esfriar minha cabeça, aí vou continuar. Mas,
- 381 no momento, não pretendo. Quero pelo ao menos um ano.
- 382 FA – Eu também pra vir pra Pau dos Ferros eu não faço mais não.
- 383 FA – Se for pra São Miguel, até São Miguel, eu faço. Mas pra
- 384 aqui, não.
- 385 FO – **Eu acredito que futuramente todos queiram fazer.**
- 386 FA – **É, não parar no hoje.**
- 387 FA – **Aí, tem aquela coisa, as pessoas dizem assim vá logo enquanto**
- 388  **você ta lá porque depois que parar.**
- 389 P – **Vocês sabem que existe uma seleção interna aqui? A pós-graduação abre**
- 390 **uma quantidade de vagas específicas para egressos de Pedagogia. Eu fiz essa**
- 391 **seleção no ano passado e entraram 2 pessoas do PROFORMAÇÃO.**
- 392 FO – **E como é essa seleção?**

- 393 P – Eles pedem uma carta de intenção de pesquisa e o currículo. A diferença da
- 394 seleção externa é que o egresso não precisa fazer a prova escrita.
- 395 FO - aí, eles avaliam.
- 396 P – Sim.
- 397 FO – **Ah, eu quero fazer.**
- 398 P – Então, fique atento para a divulgação do edital.
- 399 FO – O que avaliam no currículo?
- 400 P – Os cursos que você fez, experiência de trabalho, participação em eventos.
- 401 No ano passado o maior peso foi atribuído à experiência profissional na
- 402 educação.
- 403 FO – E é quanto tempo a Especialização? Um ano?
- 404 P – Um ano.
- 405 FO – Paga?
- 406 P – Paga.
- 407 FO – É aos sábados?
- 408 P – É, sextas e sábados.
- 409 FO – **Ah, eu vou fazer.**
- 410 P – Você assiste aula durante 6 meses. Os outros 6 é para a monografia.
- 411 FO – Aí defende também?
- 412 P – Defende!
- 413 FO – Aí faz o projeto? E o orientador?
- 414 P – É, faz o projeto e é escolhido um orientador conforme os interesses.
- 415 FO – **Eu quero fazer em EJA.**
- 416 P – Vai ter uma em EJA, vi um cartaz no mural ali fora.
- 417 FO – **Eu gosto muito de EJA.**
- 418 P – Pessoal, muito obrigada pela contribuição.

## ANEXO C - TRANSCRIÇÕES DAS AVALIAÇÕES FEITAS SOBRE O PRIMEIRO MOMENTO

*Um olhar sobre o memorial*

*No decorrer das discussões em sala de aula, percebi que o memorial não é somente um trabalho de conclusão, mas sim, uma aprendizagem que leva a nos formar enquanto profissional.*  
(Leção na zona rural)

*Durante esse momento de experiência.*

*Foi um momento muito proveitoso onde pudemos juntos relatar os acontecimentos das nossas vivências do 1º capítulo até hoje.*

*Como também relatos de muitas coisas que aconteceram na 1ª série até hoje, os avanços que tivemos, como também os obstáculos encontrados durante a minha vida escolar e profissional.*  
(Leção na zona rural)

*Um novo olhar*

*O desafio dos profissionais da área escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes.*

*Diante da necessidade de ampliar a minha prática, busco hoje uma formação. Pois a profissão é fator de qualificação concebendo a teoria e prática de forma reflexiva e ativa. Tendo em vista que a diversidade que nos cerca é preciso educar o olhar, voltando-o para novas direções e aprofundamento de conhecimentos diante das mudanças e exigências que nos deparamos.*

*No entanto, na conclusão do curso, deixamos registrada toda a trajetória de minha vida estudantil e profissional, a qual requer muita leitura e organização de idéias.*

*(Leção na zona rural)*

*A importância da escrita*

*Ao iniciarmos a aula, tivemos o prazer de dialogar sobre a importância da leitura e escrita do nosso memorial de formação, no qual foi discutido a partir de algumas questões, buscando principalmente a vivência dos profissionais que atuam no campo.*

*Foi muito bom, pois, a cada aula através de debates, conselhos, escritas, leituras, exemplos, nos fortalecem e aprimoram cada vez mais nossa prática, tanto de escrita como no nosso fazer pedagógico.*

*Falar sobre algo que foi vivenciado é maravilhoso e quando temos pessoas que nos orientam, torna-se mais significativo, porque é através da leitura do outro que percebemos nossas dificuldades.*  
(Leção na zona rural)

*Momento de si*

*A escrita de um memorial nos faz refletir sobre o eu. Torna-se um auto-retrato, algo subjetivo. É uma auto-avaliação de vida pessoal, profissional e acadêmica.*

*Abre caminhos para que possamos crescer como pessoa, e ao mesmo tempo, é fonte de subsídios para a nossa vida profissional, possibilitando um elo de ligação entre teoria e prática.*

*(Não se identifica)*

*Reflexão*

*Geralmente os modos de falar são marcados por menos atenção e menos planejamento que os modos de escrever. Na escrita do meu memorial a valorização da minha vida profissional/estudantil foi revista. Sentimentos afloram... lembranças... e acima de tudo vários conceitos foram reavaliados.*

*Como educadora, ao longo dos três capítulos fica a certeza do quanto é necessário continuar buscando conhecimentos. Meu paralelo teoria/prática, no meu ponto de vista melhorou... Porém ainda falta muito a fazer.*

*Portanto, espero que com as pós-graduações, seja melhorado o meu currículo e práticas como profissional da educação. Sei que é necessário muito empenho, leitura, força de vontade e acima de tudo amor pela profissão, mesmo que, nosso país não possua políticas públicas suficientes para oferecer uma educação de qualidade e nem salários dignos para os profissionais dessa área.*  
*(professora da 1ª série)*

*Relato sobre a fala e a escrita do memorial*

*Em relação a fala, acredito que é um relato voltado para uma reflexão pessoal referente a vida de cada um. Para isso, é necessário que estejamos preparados para que o sentimentalismo não interfira no trabalho final de formação acadêmica.*

*A escrita é um dos momentos mais difíceis, pois sabemos que a língua que se fala não é como a que escrevemos. Sei que não sou totalmente capaz de escrever a um nível de escrita que venha atender os critérios formais da língua escrita, quando escrevo e fico inseguro peço ajuda de pessoas que tem mais conhecimentos do que eu.*  
*(não se identifica)*

*Reflexão sobre a escrita do memorial*

*Diante das leituras e discussões em sala de aula, percebi que a construção do memorial, na somente uma avaliação de conclusão de curso, mas também uma aprendizagem de formação. Isto quer dizer que quanto mais se escreve, mais se aprende.*  
*(professora da zona urbana)*