

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone Medeiros de Carvalho

**DE VOLTA AO LUGAR DE ALUNA: AS RELAÇÕES DOCÊNCIA-
DISCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS**

Belo Horizonte
2012

Simone Medeiros de Carvalho

**DE VOLTA AO LUGAR DE ALUNA: AS RELAÇÕES DOCÊNCIA-
DISCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rocha de Lima

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

C331d
T Carvalho, Simone Medeiros de.
De volta ao lugar de aluna : as relações docência-discência na formação de professoras [manuscrito] / Simone Medeiros de Carvalho. - UFMG/FaE, 2012.
165 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria de Lourdes Rocha de Lima.
Bibliografia : f. 148-157.
Anexos : f. 158-165.

1. Educação -- Teses. 2. Professores e alunos -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Autobiografia -- Teses.
I. Título. II. Lima, Maria de Lourdes Rocha de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Simone Medeiros de Carvalho

**DE VOLTA AO LUGAR DE ALUNA: AS RELAÇÕES DOCÊNCIA-DISCÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS**

Tese defendida em 28 de fevereiro de 2012 e aprovada pela banca
examinadora composta pelos seguintes professores:

Professora Doutora Maria de Lourdes Rocha de Lima (UFMG) – Orientadora

Professora Doutora Rosilene Horta Tavares (FAE/UFMG)

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares (FAE/UFMG)

Professor Doutor José Pereira Peixoto Filho (UEMG)

Professora Doutora Cláudia Oliveira Santos (UEMG)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado forças para vencer mais este desafio profissional e ter me sustentado nos momentos em que me faltaram forças para continuar.

Aos meus familiares: Mãe, Pai, Gilmara, Fernanda, Lilian, Leonardo (*in memoriam*), Beto, Delma, Michael e Mayra que se sentem doutorandos junto comigo.

À professora Lourdinha, minha orientadora, que me acolheu de forma carinhosa no Programa de Pós-Graduação e compartilhou comigo esse sonho de escrever uma tese recheada de “histórias de si” e com as quais fomos descobrindo identificações, ressonâncias e pertencimentos.

Aos professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – setor de Didática, pela oportunidade de aprendizado de ser professora, durante a vigência da bolsa CAPES/REUNI.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação: Rose, Ernani e Daniele por sua disponibilidade em me ajudar em todos os momentos desta caminhada – desde a primeira matrícula até a defesa desta tese.

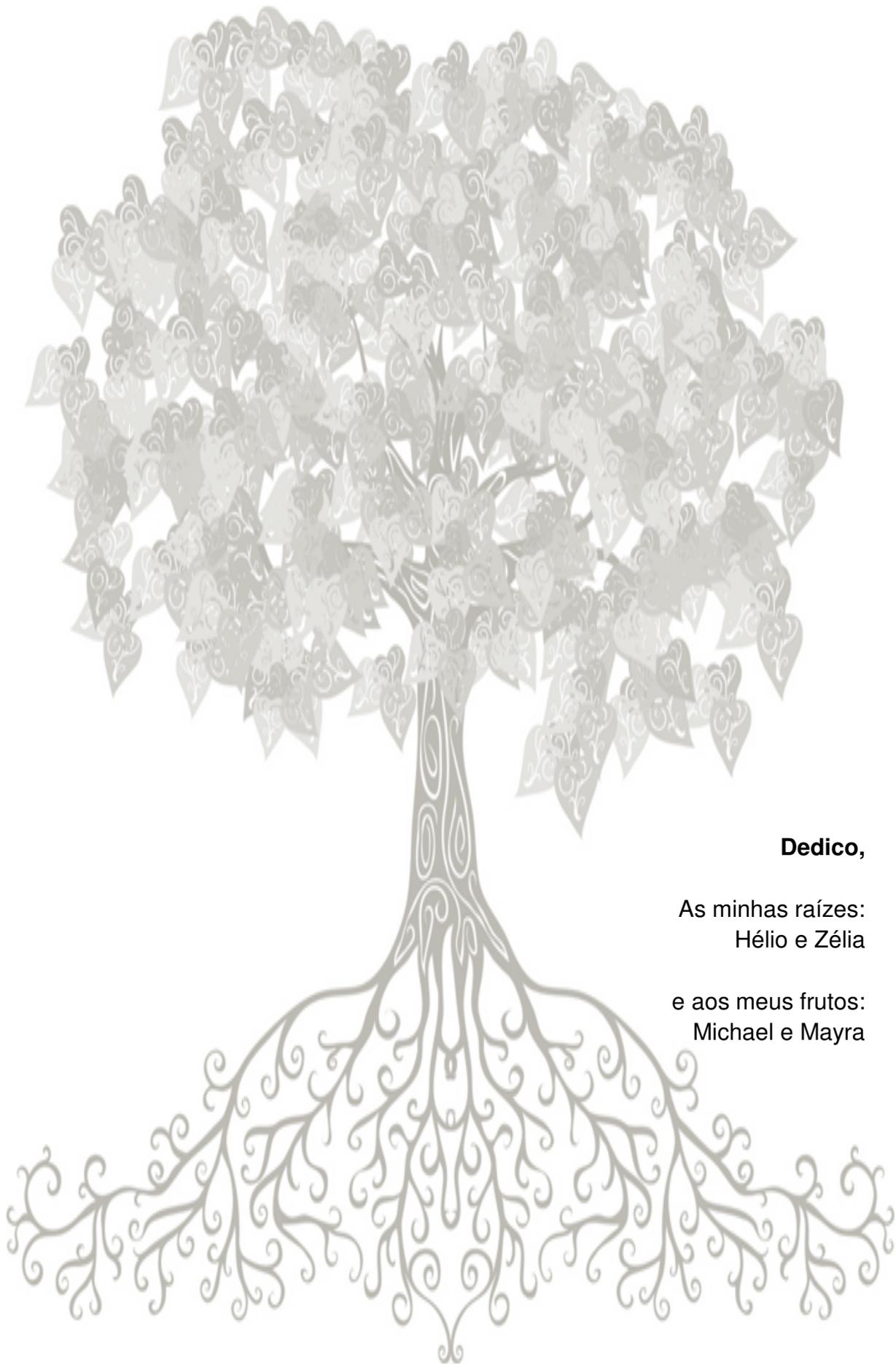
Aos professores Leôncio, Rosilene, Cláudia e José Peixoto pela disponibilidade de fazer uma leitura crítica deste trabalho e participar da banca examinadora.

Aos colegas de linha de pesquisa: Juliana, Lana, Maria de Lourdes, José Alves, Beth, Sandro, Maurício que compartilharam comigo essa caminhada, oferecendo apoio, incentivo e diálogos enriquecedores sobre a pesquisa durante as aulas e viagens para os congressos e seminários.

À Direção da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e seu corpo docente, que autorizaram a realização da pesquisa e deram suporte para a coleta de dados.

Aos professores e professoras da Escola Municipal Marconi que dividem comigo a tarefa de educar, compreendendo e cobrindo minhas ausências para me dedicar ao trabalho de pesquisa.

Meus agradecimentos especiais às professoras parceiras nessa investigação que generosamente compartilharam comigo suas vidas, angústias, escolhas, dificuldades e alegrias no percurso de torna-se professora.



Dedico,

As minhas raízes:
Hélio e Zélia

e aos meus frutos:
Michael e Mayra

RESUMO

Historicamente, a formação de professores caminhou para a institucionalização com a criação das Escolas Normais no século XIX e a instituição dos cursos de Pedagogia no início do século XX e as reformas dos anos de 1990, que criaram os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior. Esses espaços e modelos para a formação docente foram suplantados pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia em 2006, que deram à formação de professores das séries iniciais o status universitário através do curso de Pedagogia. Hoje, todos os alunos do curso de Pedagogia são candidatos a professor das séries iniciais. Não existe, atualmente, nenhuma distinção entre aquele aluno que já possui a formação em nível médio [ou não] no magistério, aquele que já exerce a profissão docente e aqueles que nunca tiveram contato formal [como professores] com a profissão. Deste modo, coexistem, nos cursos de Pedagogia, alunos marinhoiros de primeira viagem, alunos-professores iniciantes, alunos-professores experientes. Temos observado que várias alunas do curso de Pedagogia vivem a experiência de ser aluna e de ser professora ao mesmo tempo. Algumas dessas alunas já são professoras há vários anos e retornam às salas de aula como alunas de um curso que propõe “formar para ser professora”. Acreditando que uma parte do aprendizado da profissão docente só ocorre ou só se inicia em exercício e que, o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professora, questionamos quais são e como se estabelecem as relações entre o aprendizado e o exercício da docência. Esta tese é um exercício de construir um intertexto, que incorpora outras vozes, diálogos com teorias e pesquisas que atribuem à linguagem um aspecto central na formação do pensamento e na atribuição de sentido e significação do mundo e das coisas. Tecemos um diálogo com as proposições de Jerome Bruner, Paulo Freire, António Nóvoa e também com as pesquisas que utilizam a abordagem (auto) biográfica. Esses diálogos são o pano de fundo deste estudo, uma proposta para compreender as alunas-professoras como sujeitos constituídos no campo da intersubjetividade, retomando elementos de seus percursos de formação. Tendo como objetivos deste estudo: a análise da formação docente a partir das narrativas de alunas-professoras, a investigação dos processos de simultaneidade da docência-discência e a elaboração de um perfil das alunas do curso de Pedagogia que simultaneamente vivenciam a condição de docente a partir das (auto) biografias, interpretando com o uso da hermenêutica crítica os significados das práticas docentes dentro dos contextos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência x Discência – Pedagogia - Formação de educadores- Pesquisa Narrativa – Relato (auto) biográfico.

ABSTRACT

Historically, the teacher's formation walked into the institutionalization with the creation of the Normal Schools in the 19th century, the institution of the Pedagogy courses in the beginning of the 20th century and the educational reforms of the 1990 decade that created the Superior Institutes of Education and the Normal Superior course. These spaces and models for the teaching formation were supplanted in the Curricular Guidelines of the Pedagogy course in 2006 that gave to elementary school teacher's the university status through the Pedagogy course. Today, all the students of the Pedagogy course are candidates to the spots of elementary school teacher's. Currently, there is no distinction between the student that already have the graduation in high school [or not] of the professorship course, the student that already clerks the teacher's career, and the student that never had formal contact [as a teacher] with the career. So, coexists, in the Pedagogy courses, the rookie students, the student-teachers that are beginners and student-teachers that do have experience. We have observed that plenty of the students from the Pedagogy course are living the experience of being a student and being a teacher at the same time, but some of these students already have been teachers and are returning to the classrooms as students of a course that proposes "the graduation for being a teacher". Believing that a part of the teacher profession's learning only occurs or begins with the exercise, and that the professional exercise is the condition to consolidate the process of becoming a teacher, we question what are the relations between the learning and the teach exercise and how these relations are consolidated. This thesis is an exercise of constructing an intertext, that assembles other voices and dialogs with theories and researches that attribute to the language a central aspect in the formation of the thought and in the attribution of sense and signification of the world and its things. We weave a dialog with the propositions of Jerome Bruner, Paulo Freire, António Nóvoa and also with the researches that use the (self) biographic approaching. These dialogs are the background of this study, a proposition to comprehend the student-teachers as subjects that are constituted in the field of the intersubjectivity, retrieving elements of its formation routes and having, as aims of this study: the analysis of the teacher education from the point of the student-teachers narratives, the investigation of the teacher-student simultaneous processes, and the elaboration of a profile of the students of the Pedagogy course that live, at the same time, the condition of teacher and student, interpreting, with the use of the criticizing hermeneutic, the meaning of the docent practices inside of the graduation processes.

KEYWORDS: Teaching x Learning - Pedagogy - Educator's Graduation - Narrative Research - (Self) Biographic Report

RÉSUMÉ

Historiquement, la formation de l'enseignant est entrée dans l'institutionnalisation avec la création des écoles normales dans le 19^{ème} siècle, l'institution des cours de pédagogie au début du 20^{ème} siècle et les réformes de l'éducation de la décennie 1990 qui a créé les Instituts Supérieurs de Éducation et le cours Normale Supérieure. Ces espaces et des modèles pour la formation pédagogique ont été supplantés dans les directives sur les programmes de cours Pédagogie en 2006 qui ont donné à l'enseignant de l'école élémentaire le statut universitaire à travers le cours de pédagogie. Aujourd'hui, tous les étudiants du cours de pédagogie sont des candidats à des tâches de l'école élémentaire de l'enseignant. Actuellement, il n'y a pas de distinction entre l'étudiant qui a déjà le diplôme à l'école secondaire [ou non] du cours de professeur, l'étudiant qui a déjà commencé sa carrière de l'enseignant et l'élève qui n'a jamais eu de contact formel [en tant que professeur] avec la carrière. Donc, coexiste, dans les cours de pédagogie, les élèves débutants, les enseignants-étudiants qui sont les débutants et les étudiants-enseignants qui disposent de l'expérience. Nous avons observé que l'abondance des étudiants du cours Pédagogie vivent l'expérience d'être un étudiant et d'être un enseignant dans le même temps, mais certains de ces étudiants ont déjà été enseignants et sont de retour dans les classes que les élèves d'un cours qui propose «l'obtention du diplôme pour être un enseignant». Estimant qu'une partie de l'apprentissage de la profession enseignante se produit seule ou commence à l'exercice, et que l'exercice professionnel est la condition pour consolider le processus de devenir un enseignant, nous nous interrogeons sur ce que sont les relations entre l'apprentissage et l'enseignement d'exercice et la façon dont ces relations sont consolidées. Cette thèse est un exercice de construction d'un intertexte, qui rassemble d'autres voix et des dialogues avec les théories et les recherches qui attribuent à la langue un aspect central dans la formation de la pensée et dans l'attribution de sens et la signification du monde et de ses choses. Nous tissons un dialogue avec les propositions de Jérôme Bruner, Paulo Freire, Antonio Novoa et aussi avec les recherches qui utilisent le biographique (auto) approche. Ces dialogues sont l'arrière-plan de cette étude, une proposition de comprendre les enseignants-étudiants en tant que sujets qui sont constitués dans le domaine de l'intersubjectivité, la récupération des éléments de ses voies de formation et ayant, comme objectif de cette étude: l'analyse de la formation des enseignants du point de vue des récits des étudiants-enseignants, l'enquête sur les processus enseignants-étudiants simultanés, et l'élaboration d'un profil des étudiants du cours de Pédagogie qui vivent, dans le même temps, la condition de l'enseignant et l'élève, interprétant, avec l'utilisation de l'herméneutique critique, le sens des pratiques docent à l'intérieur des processus d'obtention du diplôme.

MOTS-CLÉS: Enseignement x Apprentissage - Pédagogie - Graduation de l'éducateur - La Recherche Narrative - (auto) Biographique Rapport

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FaE/CBH/UEMG	Faculdade de Educação - Campus de Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais
FAEEBA	Faculdade de Educação – Universidade do Estado da Bahia
FEUSP	Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro -Americana ao Ensino Elementar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Figuras		
Figura 1	Círculo Hemenêutico-Dialético.....	44
Figura 2	Faixa de Moebius.....	146
Tabelas		
Tabela 1	Evolução do grau de formação dos profissionais do ensino 1996-2010.....	31
Tabela 2	Fases principais da entrevista narrativa.....	42
Tabela 3	Frequência das alunas-professoras a eventos culturais.....	114
Tabela 4	Frequência de realização de atividades entretenimento e ou de informação.....	115
Tabela 5	Proporção de alunas-professoras, segundo frequência da participação em Associações e ou Instituições da Sociedade Civil.....	117
Gráficos		
Gráfico 1	Proporção da alunas-professoras segundo a idade.....	96
Gráfico 2	Distribuição das alunas-professoras de acordo com Raça/Cor – autodeclaração.....	96
Gráfico 3	Perfil das alunas-professoras em relação ao Estado Civil.....	97
Gráfico 4	Proporção de alunas-professoras segundo a constituição familiar.....	97
Gráfico 5	Alunas-professoras segundo a condição de ser ou não principal provedoras da renda familiar.....	98
Gráfico 6	Proporção de alunas-professoras, segundo a faixa de renda individual mensal.....	98
Gráfico 7	Distribuição das alunas-professoras segundo o tempo de magistério.....	100
Gráfico 8	Distribuição das alunas-professoras por tipo de estabelecimento de ensino.....	101
Gráfico 9	Distribuição das alunas-professoras quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a escola.....	101
Gráfico 10	Distribuição por etapas/segmentos da educação básica em que trabalham.....	102
Gráfico 11	Distribuição das alunas-professoras por quantidade de turnos trabalhados.....	103
Gráfico 12	Como as alunas-professoras se autodefinem profissionalmente.....	103
Gráfico 13	Perspectivas profissionais.....	105
Gráfico 14	Modalidade de Formação no Ensino Médio.....	106
Gráfico 15	Distribuição das alunas-professoras de acordo com o tipo de instituição em que concluíram o Ensino Médio.....	106
Gráfico 16	Razões para a escolha do curso de Pedagogia.....	107
Gráfico 17	Período no qual as alunas-professoras estão matriculadas.....	107
Gráfico 18	Opinião das alunas-professoras sobre a função do curso de Pedagogia..	108
Gráfico 19	Pretensões profissionais depois da conclusão do curso de Pedagogia conforme a habilitação.....	109
Gráfico 20	Percepções das influências da formação na atuação.....	110
Gráfico 21	Proporção de docentes, segundo grau de concordância com os aspectos da LDB 9394/96.....	111
Gráfico 22	Opinião as alunas-professoras sobre as finalidades mais e menos importantes a serem alcançadas pela educação.....	113
Gráfico 23	Proporção de alunas-professoras, segundo gêneros de leituras preferidas no tempo livre.....	116
Gráfico 24	Escolha em função do gênero textual para a história de vida.....	122

SUMÁRIO

Palavras Iniciais.....	14
1. A Escuta de Si Mesmo: o problema de pesquisa e seus pontos de partida.....	18
1.2 Para escrever esta tese.....	37
2. Diálogos com outras vozes.....	46
2.1 Diálogos com as Pesquisas sobre História de Vida e Narrativas Autobiográficas.....	47
2.2 Diálogos com Paulo Freire.....	56
2.3 Diálogos com António Nóvoa.....	63
2.4 Diálogos com Jerome Bruner.....	71
3. De Casarão Rosado a Faculdade de Educação: revisitando a história da formação de professores em Minas Gerais.....	75
4. De volta ao lugar de aluna: um perfil das alunas-professoras	92
4.1 As alunas-professoras segundo idade, etnia, família, renda	96
4.2 As alunas-professoras e sua situação funcional	99
4.3 As alunas-professoras e a sua formação	105
4.4 As alunas-professoras e suas práticas socioculturais	113
5. Diálogos com as alunas-professoras: (entre)vistas narrativas.....	119
5.1 Se sua vida fosse contada ela seria.....	121
5.2 Ressonâncias da aluna na professora.....	125
5.3 A construção de uma identidade profissional.....	129
5.4 O papel da reflexão sobre as experiências vivências na construção de saberes e práticas.....	133
5.5 As relações entre a docência e a discência.....	137
6 A faixa de Moebius ou a guisa de conclusão.....	141
7 Referências	148
8 Anexos.....	158
Anexo I: Grupos de Pesquisa – Brasil	159
Anexo II: Termo de Consentimento Livre.....	162
Anexo III: Guia para Entrevista Narrativa.....	164

“Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível. Um dia descubro. Vai ser fácil, existente, de pegar na mão e sentir. Não sei o que é. Não imagino forma, cor, tamanho. Nesse dia vou rir de todos. Ou não. A coisa que me espera, não poderei mostrar a ninguém. Há de ser invisível para todo mundo, menos para mim, que de tanto procurar fiquei com merecimento de achar e direito de esconder”. Carlos Drummond de Andrade, Esquecer para Lembrar, 1979, p. 43.

Mais uma tese sobre os professores? Pergunto-me ao escrever estas palavras iniciais apresentando esta tese. Respondo que não é mais uma tese sobre os professores, é uma história com muitos “nós” os muitos “nós” que formam a profissão que escolhi ainda menina. Uma história repleta de muitas vozes que ecoam nas salas de aula nos anos iniciais da Educação Básica ou nos cursos de formação, e que também ecoam na mídia culpabilizando os “nós” pelas mazelas da escola ou apresentando os “nós” como salvadores de uma humanidade perdida.

Desatar estes “nós”, trazer para a superfície turbulenta destes tempos, algo que, historicamente, foi ficando confuso, intrincado, ideologizado, fetichizado... Desvelar como fui me tornando a professora que sou, a partir das histórias de como nós fomos nos tornando ou deixando de ser professores e professoras. Conto aqui os percursos de vida e formação de uma professora, que poderia ser qualquer outra, só que esta em particular, pensa escrever uma tese. Não uma tese para ditar normas ou modos de ser e estar na profissão, mas uma tese para desatar os “nós” de nossa formação e como um bardo¹ viver a experiência de contar e (des) atar esses “nós”.

Historicamente, a formação de professores caminhou para a institucionalização com a criação das Escolas Normais no século XIX, a instituição dos cursos de Pedagogia no início do século XX e uma (re) forma sem fim iniciada nos anos 1990, que culminaram com a (re) invenção dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior. Espaços e modelos suplantados pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia em 2006, que deram à formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica o status universitário, no curso de Pedagogia.

¹ Segundo o dicionário de termos literários, originariamente o vocábulo “bardo” designava entre galeses, irlandeses e escoceses, a casta dos poetas e cantores, o que correspondia ao trovador da poesia ibérica. Ora prestigiados, ora em desgraça, mantiveram-se até o século XVIII, mas agora reduzidos à condição de vagabundos ou mendigos. Daí por diante, o termo “bardo” passou a ser sinônimo de “poeta”.

Hoje, todos os alunos do curso de Pedagogia são candidatos a professor dos anos iniciais. Não existe atualmente nenhuma distinção entre aquele aluno que já possui a formação em nível médio [ou não] no magistério, aquele que já exerce a profissão docente e aqueles que nunca tiveram contato formal [como professores] com a profissão. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, mesmo que em suas disposições transitórias, exige a formação docente em nível superior para o magistério nos anos iniciais da Educação Básica também para aqueles que já são professores. Existem programas especiais de formação superior para professores em exercício, mas estes não conseguem abarcar toda a gama de professores e professoras diluídas nas escolas públicas e privadas, sem a formação em nível superior. Deste modo coexistem nos cursos de Pedagogia, alunos marinhoiros de primeira viagem, alunos-professores iniciantes, alunos-professores experientes.

Como professora-formadora destes professores e professoras todos os dias questiono o “vir-a-ser” professor e professora, em busca de modos de (re) formar estes professores e professoras, pensando que eles ficarão nas salas de aulas, por mais 25... (sic) 30 anos. Neste exercício de preparar no presente para agir no futuro, vou caminhando e, enuncio aqui, aquilo que pesquisamos para compreender este sujeito-professor, imbricado em mim e em “nós”.

Assim organizamos este processo investigativo em seis capítulos, conforme apresentado a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado **A Escuta de Si Mesmo: o problema de pesquisa e seus pontos de partida** faço uma reflexão sobre minha trajetória acadêmico-profissional, problematizando essa jornada apontando os questionamentos e argumentos que justificaram a realização desta pesquisa. Ainda neste capítulo, apresento uma análise das pesquisas sobre os professores e a sua formação como fomento das hipóteses iniciais deste trabalho. Na segunda parte do capítulo, apresento um relato do processo de pesquisa, bem como os critérios de seleção da instituição e

das depoentes, o processo de entrevista e o diálogo com as ferramentas teórico-metodológicas.

O segundo capítulo, **Diálogos com outras vozes**, é um exercício de construir um intertexto a partir das proposições teóricas de Paulo Freire, António Nóvoa, Jerome Bruner e com as pesquisas que utilizam a abordagem (auto) biográfica, fazendo uma ancoragem teórica desta pesquisa na vertente fenomenológico-hermenêutica.

O terceiro capítulo tem como título **De Casarão Rosado à Faculdade de Educação: revisitando a história da formação de professores em Minas Gerais** e tem como objetivo reconstruir o percurso histórico das políticas de formação de professores em Minas Gerais, tendo como pano de fundo a história da instituição do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte.

O quarto capítulo, **De volta ao lugar de aluna: um perfil das alunas-professoras** apresenta, a partir de dados estatísticos, um perfil mais amplo dos sujeitos pesquisados, considerando os espaços e tempos em que estes estão inseridos – universidade/escola – focando na questão central da investigação: os processos de simultaneidade docência-discência.

O quinto capítulo, **Diálogos com as alunas-professoras: (entre) vistas narrativas**, procura explicitar os significados atribuídos pelas alunas-professoras ao binômio docência-discência em sua formação a partir das narrativas destas acerca de si mesmo e de seus contextos de trabalho e formação.

Finalizando esta tese, o sexto capítulo **A faixa de Moebius** apresenta uma análise conclusiva da pesquisa, bem como a possibilidade do estabelecimento de novas abordagens para a formação de professores.

1. A Escuta de Si Mesmo: o problema de pesquisa e seus pontos de partida

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um depende do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, pp. 25-26).

Inspirada pelas palavras de Freire, que mostra como o ensinar-aprender estão imbricados historicamente na formação do professor e da professora, em dois tempos simultâneos um como docente e outro como discente, apresento neste capítulo dois pontos de partida, ressaltando que é na interseção destes pontos que se situa o problema a ser investigado, ou seja, como ocorre o processo de aprendizagem da docência em situações de simultaneidade docência-discência.

O primeiro ponto de partida desta tese é a minha trajetória pessoal e profissional, pois este problema de investigação surge em um momento singular de minha formação: a transição entre a professora dos anos iniciais da Educação Básica e a professora-formadora de outros professores e professoras no Ensino Superior. Em um complicado exercício de ocupar estes dois lugares ao mesmo tempo e ter que deixar um lugar para assumir outro - o lugar de professora dos anos iniciais e me tornar professora universitária - as minhas certezas sobre a formação de professores e professoras ficam cada vez mais fluidas e os saberes, até então construídos, têm de ser reconfigurados.

Neste cenário pedagógico de trans-forma-ção, a dúvida e a incerteza se instauram, conforme nos diz Garcia (2001, p. 16) “Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a consciência de nosso ainda não saber é o que nos convida a

investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos.” Assim, nesse complicado exercício de reconfiguração de saberes, práticas e experiências, a atividade de narrar minha trajetória pessoal e profissional é um ponto-chave para compreender as origens da problemática de investigação aqui apresentada.

Gosto de narrar minhas experiências pessoais. O primeiro movimento que fiz nesta direção foi no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado Minas Gerais, quando narrei minhas memórias de infância sobre brinquedos e brincadeiras em um conto². Este exercício narrativo sobre meus percursos de vida e formação tiveram continuidade no Mestrado em Educação em dois momentos distintos: o primeiro na ocasião de ingresso, como parte do processo seletivo, na escritura do memorial; e o segundo na escritura da dissertação, na qual as histórias de vida das professoras investigadas se cruzam com a minha história de vida. Retomo parte destas memórias para, em seguida, traçar esboços dos novos caminhos que estou trilhando.

Concomitantemente à minha vida acadêmica, iniciei a carreira oficial de professora do ensino público concursada³. Nesse tempo não tinha ideia do que significava ser professora concursada. Então, à medida que me formava no curso de Pedagogia, entrava cada vez mais no universo da “docência-discência”, imbricados na minha formação pessoal e profissional, afinal sou uma “professora em construção”, parodiando Vinícius de Moraes. Durante o dia eu era a professora, alfabetizando crianças, à noite eu era a aluna do curso de Pedagogia, aprendendo a ser professora.

Situada nestes dois universos – o da docência e da discência – o que eu estudava à noite era colocado em prática na sala de aula, durante o dia, quando lecionava. Assim, o trabalho que realizava em sala de aula, de certa forma, também refletia as novas perspectivas do trabalho docente propostas

² CARVALHO, Simone M. **O mundo do armário**. In: Caderno de Educação FAE/UEMG-CEPEMG. Belo Horizonte: v.03, n.09, p.27. Belo Horizonte, 1997.

³ Professora das séries iniciais no município de Betim – MG.

pela Rede Municipal de Educação em Betim – Minas Gerais, a partir de 1993 e que culminaram na implantação dos Ciclos de Formação Humana em 1998.

Este movimento de reestruturação pedagógica recebeu o nome de “Escola Democrática” e fez parte de crescente número de projetos e políticas educacionais, consideradas inovadoras, que surgiram no início dos anos 1990⁴ e redimensionaram os tempos e espaços escolares, os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

Envolvida neste movimento de transformação, eu, aluna-professora, me deparava novamente com o binômio docência-discência para vencer o desafio da interação. Segundo Tardif (2002, p.50), a atividade docente é fundamentalmente interacional e “não um saber sobre um objeto de conhecimento, mas a capacidade de se comportar como sujeito, como ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas”.

Neste sentido, era urgente transformar a escola num espaço coletivo, construindo saberes e práticas junto com os professores e professoras. Deste modo, comecei, junto com as professoras do turno, um movimento de estudos sobre nossas práticas como alfabetizadoras e, principalmente, o estudo de casos de alunos com problemas de aprendizagem. O trabalho com este grupo deu origem a três trabalhos de mestrado⁵ e uma série de outros apresentados em eventos e cursos de formação de professores.

Tomando como ponto de partida estas vivências, ingressei no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde em 2002,

⁴ Refiro-me as políticas educacionais, vinculadas a governos democráticos, eclodiram a partir de 1993, com diferentes denominações, Escola Popular, Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Sem Fronteiras, Escola Candanga, entre outras.

⁵ VIEIRA, Madalena. A formação continuada de professores na escola: análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais; MELO, Rosângela. Jovens leitores de meios populares: histórias e trajetória de leitura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. CARVALHO, Simone. Professor-mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor. 2002. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

defendi a dissertação de mestrado “Professor-Mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor”⁶. Com este trabalho tive a oportunidade de reconstruir a experiência de resignificação do papel das professoras dos anos iniciais a partir da implantação dos Ciclos de Formação Humana.

Trata-se de uma pesquisa microetnográfica, realizada no período de 2000-2002 nas escolas municipais de Betim, na qual analisei a prática de professoras do 1º ciclo a partir da imersão no cotidiano das escolas, da análise de aulas gravadas em vídeo e entrevistas sobre a trajetória acadêmico-profissional das professoras investigadas. Nesta pesquisa, vi surgir uma nova imagem profissional do professor e da professora: contraditória, multifacetada, repleta de ambiguidades, condicionada pelas dimensões socioculturais que envolvem esses sujeitos.

Na pesquisa realizada durante o mestrado, a diversidade de práticas observadas e a variedade de formas de ensino das professoras analisadas revelam que no processo de constituição da docência se confirmam ou se rejeitam tradições e concepções pedagógicas anteriores e também se constroem, coletivamente, novas práticas mais democráticas e inclusivas. Deste modo, o aprendizado da docência, conforme afirma Guarnieri (2000, p.13), “ocorre a medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”.

Minhas experiências pessoais e profissionais me convencem, cada vez mais, que nos tornamos professores e professoras com os outros professores e professoras. Assim, me parece que, a “Lei Geral do Desenvolvimento Cultural” proposta por Vigotski⁷ não se aplica somente aos alunos, mas também a nós, professores e professoras, pois o aprendizado de nosso ofício ocorre primeiro

⁶ Dissertação de Mestrado – disponível em: www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CarvalhoSM_1.pdf

⁷ Todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1991, p.14)

no plano social coletivo, nas relações que estabelecemos com os outros, e depois no plano individual, quando é por nós internalizada.

Continuando minha história, tenho enfrentado um novo desafio: formar outros professores e professoras. Desde 2002, quando conclui o mestrado em educação, trabalho como professora dos anos iniciais e como professora-formadora de outros professores e professoras. Minha presença nestes dois espaços – Escola de Ensino Fundamental e Universidade – me permite fazer algumas observações e questionamentos sobre as relações entre o aprendizado e o exercício da docência, tal como nos diz Nóvoa:

De facto, parece impensável que alguém possa dedicar à formação dos outros [...] sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação. No domínio da formação, a utilização da metáfora da “placa de sinalização” – que indica o caminho sem jamais o ter percorrido – é manifestamente inadequada e até deontologicamente criticável. (NÓVOA, 1988, p. 127)

Venho observando que várias alunas do curso de Pedagogia vivem, tal como eu vivi, a experiência de ser aluna e de ser professora ao mesmo tempo. Algumas destas alunas já são professoras há vários anos e retornam as salas de aula como alunas de um curso que se propõe “formar para ser professora”⁸. Novamente o binômio docência-discência me provoca: quando nos tornamos professoras? Esse questionamento corrobora com os apresentados por Arroyo:

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, TV? (ARROYO, 2000, p. 124)

⁸ Refiro-me a atual exigência de formação de professores para o exercício do magistério nas séries iniciais no ensino superior.

Acredito, conforme afirma Guarnieri (2000, p.9), que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Mas, quais são e como se estabelecem as relações entre o aprendizado e o exercício da docência? Dito de outra forma, quando neste jogo de papéis, a professora e a aluna se fundem, ou o ensinar, como nos diz Freire (1996, p.25-26) se “diluí na experiência de aprender”?

Além disso, conforme explica Fernandez (1991), professores e professoras têm um modelo de aluno ideal. Para estes o aluno ideal é aquele que aprende, que está sempre limpo, bem educado, alimentado, trabalhador, que tem bons modos, é agradável, entre outras qualidades. Considerando que os professores constroem um modelo de aluno ideal, tenho questionado se, de modo inverso, estas alunas-professoras constroem um modelo de professor ideal⁹, ou seja, que ressonâncias¹⁰ podem ser identificadas nesta intrincada rede de relações entre a docência e a discência?

Nesse desafio de formar outros professores e professoras, as práticas, os saberes, a partilha de conhecimentos e a reconstrução das trajetórias pessoais e profissionais são os caminhos que tenho trilhado, através da reflexão sobre as experiências de vida e formação, como forma de ensinar-aprender a ser professor e a ser professora.

Souza (2006) nos fala da dupla dimensão do trabalho com as experiências de vida e formação como instrumento de pesquisa, na coleta de dados e como instrumento de formação de professores e professoras. Nesse noviciado como

⁹ “O tipo-ideal é uma construção racional que, cumprindo com algumas exigências formais, deve apresentar em seu contexto as características de uma utopia. De fato o tipo-ideal nunca ou dificilmente pode ser achado na realidade.” (WEBER, 1982, p.79).

¹⁰ Utilizo aqui o conceito de ressonância da física descrito no século XIX por Jules Poincaré e apropriado pela psicanálise, tal como proposto por Elkīn (1998, p.320) “[...] denomino ressonâncias esses agrupamentos particulares, constituídos pelas interseções dos elementos comuns a diferentes indivíduos ou diferentes sistemas humanos, que suscitam as mútuas construções do real dos membros do sistema [...] esses elementos parecem ressoar sob o efeito de um fator comum, um pouco como um corpo vibra sob efeito de uma dada frequência sonora..”

professora-formadora tenho trabalhado com essas experiências como parte do processo formativo de aprender a ser professor e a ser professora.

Muito dessa ideia de trabalhar com as experiências prévias dos alunos e alunas, tem inspiração em minha dissertação de mestrado. Trabalho no qual analiso, ancorada em uma abordagem sócio-histórica, o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, que é utilizado como guia estruturante da ação educativa pelas professoras investigadas, servindo de meio para a concretização de novas aprendizagens e como o processo de ensinar-aprender é “tri literalmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” (VIGOTSKI, 2001, p.73).

Face às proposições elaboradas até este ponto e partindo da premissa que, de forma análoga ao processo de ensino-aprendizagem com crianças, o professor não é uma “tabula rasa”¹¹ e concordando com Tardif (2002, p. 31) “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa”, questiono: Quais saberes são - ou deveriam ser - postos em jogo no processo de aprendizagem da docência? Que conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre a profissão são mobilizados no aprendizado da docência?

Estes questionamentos me remetem aos estudos que elegem os professores e conseqüentemente suas práticas e saberes, tanto os de formação quanto os da experiência como objeto de estudo. Como explica Tardif (2002) grande parte dos saberes docentes provém de suas histórias de vida, especialmente de sua socialização enquanto alunos (trajetória pré-profissional) e das suas experiências ao longo da carreira (trajetória profissional) deste modo, questiono: Como os saberes e as práticas docentes são construídos ou reconstruídos, simultaneamente, na relação docência-discência?

¹¹ Na época moderna o termo tabula rasa foi difundido por Locke, que fala da mente como se fosse “um papel branco, vazio de letras”. (Mora, 2001, p. 2809) e utilizado por vários autores para se referir aos modelos pedagógicos que desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos.

Em minha atividade como professora-formadora, as experiências de vida e formação dos alunos e alunas são utilizadas de diferentes formas de apresentação: oral, escrita, iconográfica, e em diferentes momentos, com diferentes objetivos. Nas aulas de Metodologia de Alfabetização, retomo as memórias do como fomos alfabetizados e alfabetizadas, para analisarmos os diferentes métodos de alfabetização e suas permanências/transformações ao longo do tempo; nas aulas de Didática são retomadas as memórias afetivas dos nossos antigos professores – professores marcantes¹² - como forma de resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre o ensino; e também nas Oficinas de Escritas de Si, o Registro do como nos tornamos professores e professoras.

Ao refletir sobre esta trajetória pessoal e profissional vou encontrando os “nós”, os laços que estabeleci ao longo desta caminhada. Penso como estes contextos – escola e universidade – foram formadores da minha identidade pessoal e profissional e definiram, de certa maneira, as posturas, posições e atitudes que assumi como pessoa, professora e como pesquisadora. É Dominicè, na esteira de Sartre, que esclarece esse movimento formador:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização no decurso do qual à forma que damos a nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade. [grifos do autor] (DOMINICÈ, 1988, p.61).

O segundo ponto de partida desta tese, são as leituras referentes às pesquisas sobre os professores e com os professores que fornecem diferentes hipóteses para responder às questões até aqui enunciadas, dentre as quais destaco: as políticas públicas para formação de professores no contexto neoliberal e no cenário pós LDB 9394/96, a crescente desvalorização dos profissionais de ensino e a proletarização do trabalho docente, as questões de gênero e os modelos contemporâneos de formação docente.

¹² Para Lima (1995) as memórias de professores mais marcantes constituem saberes docentes que vão se constituindo no exercício de sua prática a partir das lembranças de professores.

O crescente discurso educacional, fundamentado nos resultados das avaliações sistêmicas da Educação Básica (SAEB – PROVA BRASIL- PISA), aponta os professores como responsáveis pelo fracasso do sistema escolar e pelo insucesso dos alunos, fatores que têm justificado as políticas de certificação e formação profissional, no que Santos denomina de formação na cultura do desempenho:

No que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas veem influenciando a criação de novos interesses e valores. Nesse processo está sendo forjada a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições escolares. Na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. (SANTOS, 2004, p.1154)

A crescente desvalorização dos profissionais de ensino e a proletarização do trabalho docente é apontada pelo estudo de Enguita (1991) que conclui que o trabalho docente é algo ambíguo que oscila entre o profissionalismo e a proletarização. Corroborando com a tese da ambiguidade apresentada por Enguita (1991), Apple (1995, p.32) salienta que os professores têm uma localização contraditória de classe, pois “partilham os interesses tanto da burguesia, quanto os da classe operária”, porque seu conhecimento intelectual os aproxima da burguesia e sua condição econômica, condicionada pelos baixos salários e condições precárias de trabalho, os aproxima do proletariado.

Continuando sua análise sobre a profissão docente, Apple (1995, p.32) afirma que “os professores/as não são apenas pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas num gênero específico”. Dados estatísticos mostram que a docência nos anos iniciais da Educação Básica é uma atividade majoritariamente feminina¹³, o que implica que a questão de gênero não pode ser ignorada como tradicionalmente ocorre nas pesquisas, mas sim ser incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área

¹³ 93% dos professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental são do gênero feminino, de acordo com dados do MEC/INEP. Censo dos Profissionais da Educação Básica – 2009.

(INEP, 2003). Deste modo, assume-se nesta proposta de investigação a opção pelo gênero feminino, ao se referir aos sujeitos a serem investigados.

Ainda sobre esta questão, Costa (1995), analisando o trabalho docente e a questão da profissionalização, afirma que para além da questão profissional é necessário considerar que o magistério está amplamente feminizado, sendo necessária fazer uma análise das questões de gênero. Essa questão também aparece vinculada a tese da proletarização e da precarização nos trabalhos de Enguita (1991), Apple (1995) e Nóvoa (1991). De acordo com estes autores, o trabalho docente foi se constituindo como trabalho feminino historicamente, em “uma esfera política em que homens e mulheres estão implicados desigualmente.” (COSTA, 1995, p. 179).

Todavia, merecem ainda serem destacados os impactos das políticas e reformas educacionais neoliberais, analisadas nos trabalhos de Torres (1998), Maués (2003) e Santos (2004). É no contexto destas políticas que é gestada esta imagem “ambígua” e “multifacetada” do trabalho docente, em um “alargamento” e “flexibilização” das funções docentes e uma crescente perda de autonomia, como apresentam Evangelista e Shiroma (2007).

Muito tem se escrito sobre as reformas do anos de 1990 e as implicações das políticas educacionais adotadas, sobretudo no campo de formação de professores. Essas discussões assumem diferentes facetas: ora fetichizada e mascarada pela alcunha de “reforma neoliberal” e captaneada pela crítica marxista; ora atrelada a uma visão reducionista e economicista da educação como suporte para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, não se pode negar que, no atual estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que reconfiguram as políticas sociais, entre elas as que se referem a formação de professores e que redefinem o papel destes nesta nova ordem econômica. Conforme esclarece Robertson:

Entre os formuladores de políticas públicas, atualmente existe um interesse intenso em desenvolver a criatividade como base para a invenção e a inovação, com a sugestão de que pedagogias novas, mais ativas, centradas na criança são desejáveis e deveriam ser promovidas nas escolas. É nesse contexto que nos dizem que “professoras/es são importantes” (OECD, 2006) e que agora uma educação de alta qualidade é mais necessária do que nunca. (ROBERTSON, 2008, p. 36)

Neste cenário, as políticas públicas para formação de professores vieram a reboque das grandes reformas da educação que se espalharam pela América Latina, nos anos de 1990 e acompanharam o processo de democratização pós-regime ditatorial. Estas políticas foram subsidiadas por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO) e são essenciais para fomentar uma nova forma de regulação social adequada à ordem econômica globalizada (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007).

Estas autoras analisam como os professores constituem, ao mesmo tempo, o papel de protagonistas e de obstáculos às reformas educativas promovidas por organismos internacionais. Deste modo tem sido feito um esforço para se apresentar os professores como uma espécie de nó górdio¹⁴ da educação, constituindo-se ao mesmo tempo como causa e solução dos problemas educacionais, conforme esclarece Robertson:

A narrativa mestra da economia baseada no conhecimento é poderosa em sua capacidade de se articular com e dar direção a projetos, estratégias, práticas e subjetividades que podem sustentar e realizar uma nova e longa onda de acumulação. Ela amarra a educação mais próxima e completamente à economia, embora priorize o “conhecimento” [...] Essa nova ordem – uma economia baseada no conhecimento – requer e constitui uma virada ontológica e epistemológica na sociedade [...] Ela também aponta um papel diferente para os/as professores/as, para o bem ou para o mal. (ROBERTSON, 2008, p. 57-58).

Neste contexto das reformas educacionais, foram gestadas novas políticas públicas para formação de professores em cumprimento ao dispositivo legal presente na LDB 9.394/1996, que em suas disposições transitórias determina

¹⁴ A expressão nó górdio significa uma grande dificuldade, alguma coisa que só pode ser resolvida através de uma decisão enérgica e inteligente, ou por um remédio heroico.

que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (§ 4º art. 87).

Gatti, André e Sá Barreto (2011) realizaram um Mapeamento das Políticas Públicas Docentes postas em curso nas duas últimas décadas e revelam como a dinâmica das políticas docentes impacta de maneira significativa o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país. Para as autoras, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, a materialidade do trabalho docente e outros aspectos são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Ressaltando a importância do papel dos professores na qualidade da educação básica, as referidas autoras apontam para o delineamento de uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação. Esta política poderia traduzir-se em um novo processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e carreira dos professores. Considerando a formação como um processo contínuo de construção e afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores e professoras.

No que se referem aos questionamentos das políticas implementadas, as autoras demonstram que houve uma preocupação dominante com a expansão da oferta de cursos, especialmente via educação à distância. Este modelo formativo vem sendo implementado, sem críticas ou alternativas formativas, que qualifiquem a formação dos professores na direção da profissionalização. Para elas as normatizações existentes são insuficientes para garantir minimamente essa qualificação, especialmente quando se trata da formação inicial.

Ao nosso olhar, as políticas desencadeadas a partir da instauração da LDB 9394/96, mudaram o quadro da formação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, conforme se observa nos dados do Censo da Educação

Básica (tabela 1). Essas mudanças e transformações podem, até certo ponto, justificar a busca destas alunas-professoras por uma formação acadêmica.

Tabela 1: EVOLUÇÃO DO GRAU DE FORMAÇÃO - Funções Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1996-2010

ANO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL COMPLETO	MÉDIO COMPLETO	SUPERIOR COMPLETO	TOTAL	% FUNÇÕES DOCENTES COM ENSINO SUPERIOR
1996	63.257	55.225	500.238	157.817	776.537	20,3%
1997	-	-	-	-	-	-
1998	44.335	50.641	531.256	172.715	798.947	21,6%
1999	31.814	45.356	541.704	188.179	807.053	23,3%
2000	21.774	44.510	548.469	200.326	815.079	24,5%
2001	11.912	34.609	543.383	219.349	809.253	27,1%
2002	5.126	17.888	541.313	244.798	809.125	30,2%
2003	3.236	11.129	503.664	293.083	811.112	36,1%
2004	2.633	8.841	469.597	341.637	822.708	41,5%
2005	227	2.686	265.426	347.406	821.565	42,2%
2006	297	2.615	208.364	423.994	635.270	66,7%
2007	---	5.515	260.091	419.419	685.025	61,0%
2008	---	4.669	280.555	432.108	717.332	60,0%
2009	---	4.137	275.293	442.083	721.513	61,0%
2010	---	4.018	265.744	447.533	717.295	62,3%

Fonte dos dados: INEP/MEC - No ano de 1997 não há sinopse estatística da formação das funções docentes

Essa formação “superior” de aproximadamente 60% dos professores da Educação Básica vai abrir caminho para uma nova fase das políticas de formação docente: o estabelecimento de programas de formação continuada para professores em exercício. De acordo com Gatti (2008, p.57) “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’”.

Neste contexto, encontramos vários programas destinados tanto à formação acadêmica inicial para professores em exercício, especialmente naqueles municípios onde ainda encontram-se professores leigos¹⁵ e programas destinados à capacitação dos professores em áreas consideradas deficitárias pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para Dias-Da-Silva (2007, p. 172) “temos vivido a década da formação continuada... Nesses dez anos, em nome da obrigatoriedade da formação para todos os professores,

¹⁵ Professores leigos: aqueles que não possuem habilitação para o magistério, seja no nível médio ou ensino superior.

fomos apresentados ao conceito de “certificação” e ao adjetivo “presencial” aposto ao verbo ensinar”.

No bojo destas políticas e programas, a valorização da experiência dos professores, a ênfase na formação continuada, a predominância do saber-fazer e o domínio da racionalidade técnica e prática têm justificado o aligeiramento da formação inicial dos professores. Esse processo aligeirado dá ênfase à formação prática/certificação de experiências, opondo o conhecimento do professor versus a aprendizagem do aluno, numa transposição direta de um polo ao outro, como analisam Torres (1998) e Maués (2003). Não se trata de reificar ou condenar os saberes da experiência, mas fundamentalmente de “superar a dicotomia entre a formação inicial e em serviço, buscar novas articulações, ver esses dois momentos como complementares, como parte de um *continuum*” (TORRES, 1998, p.177).

Analisando as políticas para formação de professores, Maués (2003) demonstra como a formação por competências está ligada às exigências das indústrias e organismos multilaterais, bem como a ênfase na formação continuada são propostas por estas organizações, como forma de reparar as lacunas e deficiências da formação inicial. Torres (1998) alerta que as políticas de formação docente acontecem de forma isolada, à margem das reformas curriculares ou administrativas, desconsiderando outras dimensões [social – política – econômica – cultural] que afetam a vida dos professores.

Esses modelos flexibilizados de formação de professores seguem as recomendações de organismos internacionais para fazer frente à demanda emergencial de formação de professores em nível superior, pós LDB 9394/96. Assim, proliferaram pelo País, cursos de formação acadêmica inicial para professores em exercício, centrados no desenvolvimento de competências e habilidades de ensino e que valorizam experiências anteriores dos professores, dando ênfase à dimensão prática do ensino.

Freitas (2007) aponta algumas tensões e problemas na formulação de políticas públicas de formação docente: a flexibilização da formação através da institucionalização de programas emergenciais; a retomada dos Institutos Superiores de Educação com o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil - UAB; a conseqüente substituição da formação acadêmica no âmbito da universidade e a reconfiguração da formação inicial em serviço e à distância.

Para Freitas (2007), a massificação de novas propostas de formação com metodologias de inspiração claramente neo-tecnicistas em cursos que visam apenas à certificação profissional, reforçam o caráter técnico-instrumental do trabalho docente e deste modo, “a sólida formação teórica, de base científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontram-se comprometidas, pela retirada destes estudos dos cursos de formação.” (FREITAS, 2007, p. 1212).

Para além do pragmatismo reducionista revelado em sua análise, Freitas (2007) ainda alerta para a retirada dos cursos de formação de professores da universidade e a utilização, face ao “caráter emergencial”¹⁶, da formação à distância, em cursos semipresenciais (vide Veredas e mais recentemente o surgimento da UAB), na formação inicial de professores.

Para Shiroma e Evangelista (2007), essa “profissionalização” via certificação/formação aligeirada é notadamente marcada por um processo de desintelectualização do professor. Essa “certificação” permeada pelo discurso neoliberal do gerencialismo aplicado à educação, que tem por objetivo formar um “professor-profissional” distanciado do discurso crítico, afinado no cumprimento dos programas e diretrizes da educação básica e predisposto a utilizar “pacotes” educacionais (vide livros paradidáticos e didáticos, apostilas).

¹⁶ De acordo com dados da recém-criada Capes da Educação Básica, o Brasil tem um déficit de cerca de 300 mil professores, formados em nível superior, para atuar nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Santos (2007) apresenta três paradigmas que orientam a formação docente. Estes modelos e modos de formar os professores e professoras são fundamentais para compreendermos como têm sido estruturados os cursos de formação de professores no Brasil e também para compreender o modelo de formação do professor subjacente à atual legislação.

O primeiro paradigma da formação apresentado por Santos (2007) é o proposto por Schön, que destaca a reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade prática e a proposta de formação de um professor reflexivo, que tem no seu horizonte de atuação a resolução de problemas em contextos práticos. Neste modelo a formação de professores deveria estar voltada para o domínio de conhecimentos teóricos e técnicos e seu uso para solucionar problemas práticos.

O segundo paradigma da formação apresentado por Santos (2007) é o proposto por Zeichner, que também enfatiza a reflexão como elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade prática situada na resolução de problemas sociais, numa perspectiva emancipatória e crítica. O terceiro paradigma da formação apresentado por Santos (2007) é o proposto por Zeichner e Liston, que apresentam as diferentes tradições e correntes no campo da formação docente, a saber: a tradição acadêmica voltada para o domínio do conteúdo escolar; a tradição da eficiência social baseada no desenvolvimento de competências de ensino como forma promover uma formação docente de modo eficiente e eficaz e a tradição reconstrucionista social voltada para uma prática engajada que contemple estudos da linguagem, da história, da cultura e da política.

O modelo de formação de professor subjacente à legislação apresentado por Santos (2007) mostra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia encontram-se esvaziadas de orientações para a formação docente, propondo um alargamento das funções do professor, incluindo a gestão da escola e a atuação em espaços não escolares. Este modelo pouco contribui

para a formação de um professor preparado para lidar com os graves problemas de ensino existentes na atualidade. Para a referida autora:

[...] penso que estas polarizações [teoria x prática] precisam ser mais bem examinadas. O professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica. [...] O problema é que a atividade docente tem sido, muitas vezes, exercida a partir do senso comum. (SANTOS, 2007, p. 250-251)

Diniz-Pereira (2000, 2002, 2007) fazendo uma revisão histórica sobre os modelos de formação de professores no Brasil aponta que, nos anos de 1970, sobre a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, grande parte dos cursos de formação de educadores estava organizado sob a perspectiva do professor como um “organizador do processo de aprendizado” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.16) – num modelo de racionalidade técnica o professor seria um técnico especializado.

Na década seguinte, o mesmo autor aponta que a formação dos professores seguiu dois pontos básicos “o caráter político” e “compromisso com as classes populares” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.18), numa perspectiva de denúncia dos problemas da educação brasileira e defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, incluindo neste debate as discussões sobre as condições materiais do trabalho docente.

Para o Diniz-Pereira (2002), nos dias atuais, o debate teoria-prática não saiu de pauta; o modelo da racionalidade técnica, duramente criticado nos anos de 1980 e que separa o pensar do fazer ainda está presente nas discussões sobre formação docente, especialmente quando se discutem as questões de profissionalização – professor como profissional. Para o autor:

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo de formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo de racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica. (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20)

Diante de todos esses fatores apresentados, tem se em mente que não é fácil compreender a singularidade da formação docente e sua complexidade, pois de acordo com Fontana (2000, p. 105): “Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. [...] Nesse jogo, somos muitas a um só tempo [...] Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade”.

O atual panorama das pesquisas sobre formação de professores no Brasil foi mapeado por Brzezinski e Garrido (2006, p.15) em sete grandes categorias: a) Concepções de Docência e de Formação de Professores; b) Políticas e Propostas de Formação de Professores; c) Formação Inicial; d) Formação Continuada; e) Trabalho Docente; f) Identidade e Profissionalização Docente; g) Revisão de Literatura. Situar esta investigação em uma destas categorias é uma tarefa difícil, pois a intenção é investigar, nas histórias de vida e percursos de formação de alunas-professoras do curso de Pedagogia, as relações entre o aprendizado e o exercício da docência. As autoras do relatório também expressam esta dificuldade:

Alertamos também para outro aspecto que interfere no processo de identificação das categorias, pois no contexto educacional brasileiro, nos dias atuais, há intersecção entre as categorias Trabalho Docente e Formação Inicial. Isso se deve, notadamente, a programas especiais de certificação em Pedagogia para professores da rede pública que têm diploma de magistério em nível de segundo grau. (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2006, p. 18).

Considerando as categorias apresentadas por Brzezinski e Garrido (2006), pretende-se, nesta tese, situar os percursos de formação e as histórias de vida das alunas-professoras investigadas num eixo longitudinal, compreendendo a formação como algo que atravessa a vida destas alunas-professoras, e numa dimensão transversal, perpassar as categorias de formação inicial e formação continuada e suas relações com o exercício da docência, tendo como objetivo geral desta tese compreender os significados, ressonâncias e implicações da relação entre docência-discência na formação de alunas-professoras no curso de Pedagogia.

1.2 Para escrever esta tese

Esta tese nasceu de um desejo, o desejo de analisar, interpretar e compreender a formação de professores e professoras. Desejo alinhavado e costurado as minhas experiências como professora dos anos iniciais da Educação Básica e professora formadora de outros professores. Esta tese é um momento de reflexão sobre estas experiências formadoras, mas sobretudo, esta tese é um momento de diálogo. Diálogo com as ideias de muitos outros que também se dedicaram a análise desta complexa profissão – a docência. Uma tese com muitos nós,

“Como pesquisadores que escrevem narrativamente, entendemos parte desta complexidade como problema de múltiplos `eus´. Quando escrevemos de forma narrativa, convertemo-nos em `múltiplas vozes´ (Barnieh, 1989). O `eu´ pode falar como pesquisador, como professor, como homem ou mulher, como comentarista, como participante da pesquisa, como crítico narrativo ou como construtor de teorias/teóricos. Não obstante, quando vivemos o processo de pesquisa narrativa somos uma única pessoa. Da mesma maneira que somente somos um quando escrevemos. No entanto, quando escrevemos narrativas, converte-se em algo importante a resolução sobre qual das vozes é a dominante cada vez que escrevemos `eu´.” (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 41)

A escritura desta tese foi guiada por alguns pressupostos. O primeiro deles é que a docência e a discência constituem um binômio sendo processos indissociáveis na formação de professores e professoras. O segundo pressuposto é que o ensino produz a aprendizagem e, em sua contramão, o aprender produz o ensinar. Da constatação destes dois pressupostos temos um terceiro: a aprendizagem da profissão docente é um processo que não começa na formação inicial e que não se conclui na aquisição de uma certificação/diploma.

Tendo no horizonte estes pressupostos, perseguimos três objetivos nesta investigação: 1) elaborar um perfil das alunas do curso de Pedagogia que simultaneamente são professoras; 2) analisar os percursos de formação narrados pelas alunas-professoras do curso de Pedagogia, em busca de

compreender os sentidos e os significados atribuídos por elas ao binômio docência-discência; 3) analisar processos de simultaneidade da docência-discência, trazendo para o corpus da pesquisa informações significativas sobre as políticas públicas para formação docente.

Para alcançarmos esses objetivos optamos por uma investigação qualitativa em educação. Segundo Alves (1991) esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. É importante esclarecer que estes indícios da significação constituem signos, portanto o signo se torna objeto de estudo.

Devido à amplitude do quadro das pesquisas qualitativas que abrigam uma vertente numerosa de procedimentos e técnicas de investigação e análise dos dados, recorreremos às características apresentadas por Bogdan e Biklen (1999) como orientadoras dos procedimentos de investigação a serem utilizados, a saber:

1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) os dados recolhidos são na sua essência descritivos; 3) interessa mais o processo do que simplesmente o resultado ou os produtos; 4) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e 5) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 47-51)

No quadro geral das pesquisas qualitativas em educação, optamos por uma investigação narrativa, tal como proposta pela professora Maria Helena Abrahão,

As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. (ABRAHAO, 2004, p. 203).

Para Connelly e Clandinin (1995, 2000), a narrativa é tanto fenômeno que se investiga como método de investigação, pois está focalizada sobre a experiência humana e se apresenta como forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana. Segundo estes autores, narrativa é o nome que se dá à qualidade que estrutura a experiência estudada e é também o nome dos critérios e das categorias de investigação. Assim via narrativa (auto) biográfica, é possível desvendar modelos e discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação.

Conforme explica Bolívar (2002, 2006) a pesquisa narrativa não é apenas uma metodologia, ela é fundamentalmente uma ontologia que prioriza uma natureza dialógica e social, na qual a subjetividade e a intersubjetividade são moldadas pelo discurso comunicativo. Nesse jogo de subjetividades, em um processo dialógico, a pesquisa narrativa se torna um meio privilegiado de construir conhecimentos, uma ferramenta poderosa e relevante para entrar no mundo do significado, da identidade e do conhecimento prático.

As narrativas estão inseridas em um contexto sócio-histórico mais amplo, não sendo possível formulá-la sem tal sistema de referentes, pois se trata da “narrativa de um sujeito que se constrói desde dentro dos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social em que está inserido” (ABRAHÃO, 2004, p. 209). Ainda sobre os aspectos inerentes às narrativas (auto) biográficas, a autora esclarece que:

Trabalhar com História de Vida pressupõe um momento próprio do pesquisador para extrapolar a narrativa da história de uma vida e interpretar o narrado para além da enunciação, construindo uma tessitura da narrativa com a teoria e a análise dos contextos em que as trajetórias narradas foram vivenciadas e de como foram (re) significadas pelo narrador. (ABRAHÃO, 2004, p.54).

Como locus da investigação, elegemos o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG, que descreveremos mais detalhadamente no terceiro capítulo desta tese. A escolha se deu em função de um duplo

significado: um ligado às memórias de formação desta pesquisadora e de sua orientadora, que foram alunas da instituição em diferentes momentos históricos e outro ligado a existência de poucas pesquisas que analisam a instituição, a despeito de sua importância no contexto histórico do curso de Pedagogia.

Para proceder à escolha dos sujeitos desta investigação, tomamos como referência o estudo de Huberman (1995) sobre o percurso profissional dos professores. Mesmo que o autor se refira a professores secundários e da cultura francesa, o modelo por ele proposto contempla percursos possíveis por professores de Ensino Fundamental na nossa realidade. Desta forma, elegemos como sujeitos desta pesquisa alunas do curso de Pedagogia que também são professoras do Ensino Fundamental nos anos iniciais e na Educação Infantil com mais de 05 anos de experiência, pois estas alunas-professoras já consolidaram um repertório pedagógico e também já definiram sua identidade profissional. Para o autor:

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda vida. (HUBERMAN, 1995, p.40)

Visando cobrir todo o universo pesquisado, elaboramos um questionário, com base no estudo realizado em 2003 pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação/INEP e com o Instituto Montenegro “O perfil dos educadores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” e também nos questionários elaborados por Dan C. Lortie em 1975 para sua pesquisa-inquérito: “Schoolteacher: a sociological study”. Em visitas a instituição nos meses de outubro e novembro de 2010, foram aplicados 53 questionários, cujos resultados são analisados no quarto capítulo desta tese e compõem o perfil das alunas-professoras analisadas.

Das respondentes dos questionários, selecionamos, com base na justificativa apresentada para a questão “Se sua vida fosse contada ela seria? Justifique

sua resposta” 03 (três), alunas-professoras que demonstraram em sua resposta: empatia pelo tema da pesquisa e boa capacidade argumentativa. Contudo, apesar de haver alguns critérios de escolha, não houve qualquer preocupação de representatividade amostral ou estatística na seleção dos sujeitos, face às dificuldades encontradas para conseguir depoentes. Muitas alunas-professoras que responderam do questionário não disponibilizaram telefone ou e-mail para contato (esse dado era facultativo), dentre as que disponibilizaram as formas de contato conseguimos enviar e-mail para 18 alunas-professoras, destas 07 retornaram o e-mail com telefones para contato e somente 03 se dispuseram a participar da entrevista.

Selecionados as alunas-professoras que participariam da segunda parte do estudo, realizamos as entrevistas narrativas que, para Jovchelovitch e Bauer (2007, p.93), consistem em “uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. Para os autores, as narrações “são ricas de colocações indexadas a) porque elas se referem à experiência pessoal e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações” (ibidem, p.92).

Para Jovchelovitch e Bauer (2007) as pesquisas narrativas desempenham um papel importante na conformação de fenômenos sociais, se tornando um método de pesquisa bastante popular nas ciências humanas, pois o ato de contar uma história é bastante simples, mas o trabalho com pesquisas que utilizam entrevistas narrativas requerem um rigoroso processo de preparação para fugir do esquema pergunta-resposta. Assim, optamos por seguir o esquema de fases, conforme exposto no quadro:

Tabela 2: Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo – Pesquisa Exploratória Formulação de questões exmanentes – Elaboração do guia da entrevista narrativa
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais – as entrevistas poderão trazer fotos de diferentes momentos de sua história de vida e formação.
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Apud: (JOVCHELOVICH e BAUER, 2007, p. 97) com adaptações.

Para os autores citados, a entrevista narrativa deve ser utilizada em projetos de investigação que analisem os intercruzamentos entre histórias de vida e contextos sócio-históricos, pois as narrativas individuais revelam contextos mais amplos assim “as narrativas não copiam a realidade do mundo de fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.” (ibidem, p. 110).

As entrevistas narrativas gravadas em áudio e posteriormente transcritas compõem o *corpus* de análise do quinto capítulo desta tese. As entrevistas foram agendadas com as alunas-professoras em horários de sua disponibilidade, no período de férias/recesso escolar. A duração de cada uma dessas entrevistas foi em média 2 horas. Ao iniciar cada entrevista procurei explicitar em linhas os objetivos da pesquisa para, em seguida, solicitar que as alunas-professoras narrassem seu percurso de vida e formação, focando na

questão central da investigação: os processos de simultaneidade docência-discência.

Todo o processo de entrevista foi focado nas memórias sobre a trajetória acadêmica e profissional como docente e discente, incluindo fragmentos de suas histórias de vida. Tomamos por base da narrativa a entrevista aberta e flexível, passando por um processo não diretivo, mediante o qual o investigador apenas está presente como facilitador, sem estabelecer relações de censura ou direcionando para respostas conduzidas.

Posteriormente à realização das entrevistas, todo o material foi transcrito e submetido às entrevistadas para que as mesmas fizessem correções, apontamentos e aprofundamentos no conteúdo. Além desta devolutiva, as alunas-professoras, assinaram um termo de livre consentimento e esclarecido, sendo que, no intuito de proteger a identidade das depoentes, optamos pelo uso de nomes fictícios, alguns escolhidos pelas próprias entrevistadas.

Conforme salientam Ludke e André (1986), toda entrevista requer uma série de exigências, cuidados e grande respeito pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Ao nosso olhar as entrevistas constituíram-se numa oportunidade ímpar de reviver algumas situações de nossa vida profissional para além da ideia de um mero instrumento de coleta de dados, conforme afirma Ferraroti:

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções. (...) Nós não contamos a nossa vida e os nossos "Erlebnisse" a um gravador, mas sim a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que

serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que o se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda a reciprocidade. (FERRAROTI, 1988, p. 27) [aspas do autor].

Coerente com a corrente teórica adotada que sustentou a elaboração desta proposta de investigação até aqui enunciada, apresentamos então procedimentos de análise dos dados recolhidos nas entrevistas narrativas.

Minayo (1999) apresenta três possibilidades de análise dentro de uma pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo, a análise do discurso e a hermenêutica-dialética. Optamos então pelo modelo de análise hermenêutico-dialético compreendendo as narrativas como um texto a ser desvelado em sua profundidade e a profusão de sentidos, desenhando e definindo os contextos, trazendo-os para o bojo da análise.

A hermenêutica e a fenomenologia interagem com o método dialético porque enquanto a hermenêutica busca a compreensão, destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido e, a dialética enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. Todos os argumentos apresentados pela autora reforçam nossa opção pelo método hermenêutico-dialético para a análise das entrevistas narrativas, circunscrevendo nossas análises a uma espécie de Círculo Hermenêutico Dialético, expresso na figura abaixo:

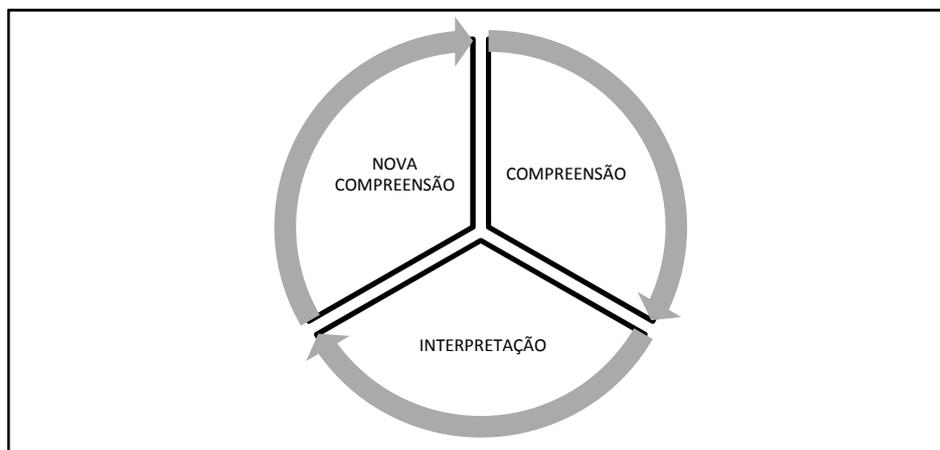


Figura 2: Círculo Hermenêutico-Dialético

Conforme explicita Minayo (1999), o método hermenêutico-dialético é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca o diálogo como “resultado de um processo social” e “como processo de conhecimento” expresso por meio da linguagem. Por estas características o método hermenêutico se relaciona com o dialético, trazendo para o primeiro plano a compreensão no tratamento dos dados.

Deste modo, a busca pela compreensão do sentido se orienta por um possível consenso entre o sujeito agente e aquele que busca compreender; assim, a compreensão só se dará pelo estranhamento, pois, só o fracasso na tentativa de entender o que é dito dentro de um sistema de intersubjetividade, pode levar alguém a penetrar na opinião do outro, na busca da sua racionalidade e verdade.

Para Minayo (1999), a hermenêutica interage com o método fenomenológico porque, sem uma apreensão dos fatos, dos fenômenos tais quais eles acontecem – afastada dos pré-conceitos, dos pré-juízos – não há como interpretá-los ou compreendê-los verdadeiramente e elaborar ideias construindo conhecimentos.

2. Diálogos com outras vozes

Num exercício de construir um intertexto¹⁷, incorporam-se a esta tese outras vozes, diálogos com teorias e pesquisas que atribuem à linguagem um aspecto central na formação do pensamento e na atribuição de sentido e significação do mundo e das coisas. Numa aproximação inicial do referencial teórico, tecemos um diálogo com as pesquisas que utilizam a abordagem (auto) biográfica e dialogamos também com as proposições de Paulo Freire, António Nóvoa e Jerome Bruner.

2.1 Diálogos com as Pesquisas sobre História de Vida e Narrativas Autobiográficas

Esta perspectiva do uso das narrativas (auto) biográficas como recurso metodológico não é recente, remonta aos estudos biográficos realizados ao longo da história e, efetivamente, às pesquisas sociológicas numa abordagem interacionista, realizadas pela *Escola de Chicago* na década de 1920, como descrevem Bogdan e Biklen (1999).

Existem diferentes nomenclaturas e abordagens no campo das pesquisas que se utilizam das histórias de vida nas pesquisas com os professores e sobre os professores. Nestes trabalhos pode ser identificada uma polissemia de termos: História Oral; Autobiografia; Biografia; Relato Oral; Depoimento Oral; História de Vida; História Oral de Vida; História Oral Temática; Relato Oral de vida; Narrativas de Formação; Memórias de Professores mais marcantes; entre outros.

Diante dessa polissemia, um balanço do atual estado da arte destas pesquisas é fundamental para estabelecer em qual vertente destas pesquisas está

¹⁷ A partir deste ponto esta tese será enunciada na 3ª pessoa, pois se trata de uma elaboração coletiva, tecida nos discursos entre as proposições teóricas apresentadas pelas autoras, resultado do processo de interlocução entre orientanda e orientadora e também da interlocução entre pesquisadora e narradoras. Conforme explicita Benveniste (1995, p.256): "Não pode haver vários "eu" concebidos pelo próprio "eu" que fala, é porque "nós" não é uma multiplicação de objetos idênticos, mas uma *junção* entre o "eu" e o "não-eu", seja qual for o conteúdo desse "não-eu"."

ancorada esta proposta de investigação. Este estado da arte pode ser encontrado em três textos, que fornecem um amplo panorama das pesquisas no campo das histórias de vida e abordagens autobiográficas.

Dois dos três textos apontados foram publicados no ano de 2006, na revista *Educação e Pesquisa da FEUSP*, dentro da seção em foco, em torno do tema *Histórias de vida e formação*¹⁸. O primeiro texto, elaborado por Bueno et al. (2006), faz uma revisão dos trabalhos da área de Educação que utilizaram a abordagem autobiográfica e as histórias de vida, num recorte temático, abrangendo os temas formação de professores e profissão docente e temporal nas pesquisas realizadas no Brasil, no período compreendido entre 1985 e 2003. Apresento então um breve comentário sobre os principais achados e as lacunas apontadas pelas autoras.

Um primeiro achado é o crescente número de pesquisas realizadas a partir dos anos de 1990, bem como a enorme dispersão metodológica e temática apresentadas por tais pesquisas, notadamente sobre a influência das pesquisas apresentadas por Nóvoa (1992, 1995) nas coletâneas *Vida de Professores* e *Profissão Professor*, que foram distribuídos aqui, logo após sua publicação em Portugal.

Outro achado das pesquisadoras é a emergência de grupos de pesquisa dedicados a esta temática nos programas de pós-graduação, no que resulta um grande número de teses e dissertações defendidas entre 1990 e 2003, que também geraram um considerável número de publicações de livros e a inclusão desta temática nos artigos publicados em periódicos.

Destacam-se ainda o grande número de pesquisas que utilizam as histórias de vida como fonte de dados desprezando uma vertente, tida como muito

¹⁸ Fazem parte desta publicação os trabalhos dos genebrinos Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso e da pesquisadora francesa Christine Delory-Momberger, sobre as histórias de vida e formação e o trabalho de revisão e balanço das produções nacionais sobre o tema, elaborado pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOME – FEUSP).

promissora apresentada pelas autoras, que é a utilização das histórias de vida como projeto de formação, adotada pelos pesquisadores genebrinos Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. Ainda no bojo das pesquisas realizadas pelo grupo de Genebra, as autoras destacam a possibilidade das pesquisas em que o pesquisador investiga a própria vida, como a tese de doutorado de Josso, *Cheminer vers soi*, publicada em 1991.

Dentre as lacunas e esvaziamentos apontados pelas pesquisadoras estão a falta de estudos sobre as questões de gênero utilizando esta abordagem e a necessidade da definição de referenciais teórico-metodológicos e procedimentos de pesquisa pertinentes ao campo das autobiografias e histórias de vida.

O segundo texto, publicado na mesma revista por Gaston Pineau, apresenta um panorama histórico das práticas de trabalho com histórias de vida francófonas, propondo um recorte histórico que abrange o período entre 1980 e 2005. O autor divide o texto em três períodos históricos e faz um recorte temático contemplando as correntes do movimento biográfico e suas distinções conceituais, metodológicas e terminológicas. Apresento um breve relato deste estudo, enfocando os recortes propostos pelo autor.

Pineau (2006) destaca três grandes períodos históricos do campo: um período de eclosão (anos de 1980), no qual surgiram várias pesquisas que partem da crise paradigmática das ciências sociais e humanas e situam-se como pesquisas de transição paradigmática numa dispersão temática que tentavam “articular o que está dividido, juntar e dar sentido a elementos e eventos interníveis de trajetos erráticos, caóticos” (PINEAU, 2006, p. 334); um segundo período, nomeado de fundação (anos de 1990), em que são criadas várias associações de pesquisa¹⁹ que “visaram definir, catalisar e provocar sinergia

¹⁹ As associações são: Association Internationale des Históires de Vie em Formation – ASIHVIF, criada em 1990; Association Romande des Histoires de Vie em Formation – ARHIV, criada em 1992 por pesquisadores suíços; Reseaux Québécois pour lês Histories de Vie – RQPHV, criada em 1994 por pesquisadores canadenses; e as associações criadas por pesquisadores franceses: Histoire de Vie Grand Ouest – HIVIGO, criada 1995; Histoire de Vie

dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (ibidem, p. 334) e também o início de uma coleção de publicações sob sua coordenação – *Histoire de vie et formation* – reunindo títulos em uma vertente antropológica e a outra em narrativa; o terceiro período, denominado desenvolvimento diferenciado (a partir dos anos 2000), que congrega autores e pesquisadores de várias nacionalidades que contribuem com o desenvolvimento teórico-metodológico das pesquisas com histórias de vida e sua divulgação e fortalecimento.

Em relação ao recorte temático, Pineau (2006) apresenta um panorama das correntes do movimento biográfico. Segundo o autor, estas pesquisas situam-se “na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido” (ibidem, p.338), organizadas em três tipos: as pesquisas pessoais (literatura íntima), as pesquisas temporais (genealogia, memória, lembranças, entre outras) e as pesquisas no mundo da vida em sua raiz grega *bios* (biografia, autobiografia, relato de vida e histórias de vida).

Em outro recorte temático, Pineau (2006) apresenta as diferenciações terminológicas: **biografia** – escritura da vida de outrem, herança da Escola de Chicago, que inclui as biografias profissionais; **autobiografia** – escritura da própria vida, que “constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (p. 340); **relato de vida** – relato narrativo da experiência vivida; **histórias de vida** – busca nos relatos, biografias, autobiografias seu caráter temporal.

O terceiro texto, elaborado por Souza, Sousa e Catani (2008), foi publicado pela revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade faz um balanço das pesquisas brasileiras que utilizam as autobiografias e histórias de vida, apresentadas no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica –

CIPA – nos anos de 2004 e 2006, resgatando a memória destes eventos e sistematizando as contribuições para o campo.

Destacam-se no texto a criação de grupos de pesquisa que utilizam a abordagem autobiográfica e histórias de vida no Brasil²⁰ de modo coincidente com a emergência de grupos de pesquisa e associações internacionais descritas por Pineau (2006). Outro ponto importante é a dispersão, já discutida anteriormente, na apropriação dos autores estrangeiros:

[...] torna-se claro que as apropriações das obras de Nóvoa, Josso, Dominicé e Pineau foram muito diversificadas e as leituras que delas foram feitas utilizaram ora conceitos tópicos, ora proposições e inspirações sobre os modos de formar e pesquisar e ora apenas convocaram esses autores para legitimar os próprios argumentos dos que escreviam. (SOUZA, SOUSA E CATANI, 2008, p. 34)

A análise apresentada pelos autores, do 1º CIPA, revela ainda a existência de dois grupos distintos: as pesquisas que utilizam as histórias de vida e/ou os relatos autobiográficos como dados de pesquisa, com a finalidade de reconstrução das experiências de formação e trabalho e outras que utilizam estes dados com sentido ilustrativo e a presença de pesquisas que exploram o caráter formativo destas abordagens.

Na análise apresentada pelos autores o 2º CIPA revela a ampliação do número de pesquisas relacionadas à temática com a presença marcante de trabalhos que contemplaram a pesquisa/formação e a dimensão formativa das pesquisas com histórias de vida e autobiografias dito de outra forma, trata-se da distinção entre pesquisas sobre os professores e pesquisas com os professores. Em relação aos autores citados nos trabalhos apresentados, é maciça a presença de citações das obras de Nóvoa (1988, 1992, 1995) e Josso (2004).

Destacamos ainda a realização do 3º CIPA, em setembro de 2008, evento organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cujo

²⁰ A este respeito, ver quadro [anexo] dos grupos de pesquisa no Brasil que trabalham com histórias de vida, pesquisas (auto)biográficas e narrativas na formação de professores.

tema era: Pesquisa (Auto) Biográfica, Formação, Territórios e Saberes, tendo como objetivo central:

[...] reunir pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento para buscar aproximações epistemológicas, teóricas e metodológicas sobre a *reflexividade (auto) biográfica* como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano e examinar suas contribuições para a investigação científica, as práticas educacionais, procedimentos de formação e intervenção social [grifos da autora] (PASSEGGI, 2008).

O evento foi marcado pela participação dos principais pesquisadores internacionais francófonos, dentre os quais destacamos a participação de Pierre Dominicé (Universidade de Genebra - Suíça), Cristine Deloy-Momberger (Universidade de Paris - França), Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra – Suíça) e Gaston Pineau (Universidade de Tours - França). Além de ampla participação internacional, fica evidente nos trabalhos a colaboração entre autores brasileiros e estrangeiros na consolidação deste campo de pesquisa na área educacional no que se refere à formação de professores. Além do exposto neste evento, ocorreu a assembleia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica – BIOgraph.

O 4º CIPA aconteceu na Universidade de São Paulo – USP, em 2010 com a seguinte temática: Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, tomando para si a responsabilidade de examinar o lugar instituído pelos estudos e perspectivas (auto) biográficas no cenário intelectual brasileiro em suas dimensões sócio-histórico-psicológicas e estéticas. Tivemos, neste evento, a oportunidade de apresentar uma versão inicial desta tese, recolhendo importantes contribuições teórico-metodológicas e verificando as questões de pertencimento – *filia* – desta pesquisa a uma das três vertentes aqui categorizadas.

A presença de diferentes autores nas pesquisas que se utilizam das histórias de vida e trajetórias de formação nas pesquisas com e sobre os professores e as professoras, indicam que estas pesquisas podem ser agrupadas em três

movimentos distintos, ressaltamos que qualquer categorização pode ser reducionista, mas arriscamo-nos a fazê-la para situar esta tese em uma destas vertentes.

Uma primeira vertente destas pesquisas encaminha-se para a análise destas histórias de vida no campo da *Historiografia*, trabalhando com a História Oral, como sendo uma metodologia de pesquisa e documentação de fontes para o estudo da história contemporânea, destacando nesta vertente os trabalhos de Demartini (1988, 1989, 1993) e Fonseca (1997) que explicita:

Fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens – sujeitos que produziram e ensinaram – explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver. (FONSECA, 1997, p.43)

Uma vertente crítica dos estudos com histórias de vida pode ser encontrada em diferentes pesquisas, tendo como referência os trabalhos organizados por Ivor Goodson (1992, 1993). Estes estudos e pesquisas têm origem nos movimentos de emancipação feminina no final dos anos de 1970, com uma abordagem estruturalista que é progressivamente encaminhada para um referencial pós-estruturalista [multiculturalismo] nos anos 90.

As pesquisas nessa vertente procuram emancipar os sujeitos oprimidos, dando-lhes voz e vez, revelando como as estruturas sociais condicionam e silenciam as vidas destes sujeitos e denunciando as situações de opressão e exclusão. No conjunto destes estudos estão as pesquisas com grupos sociais excluídos, dentre os quais destaco os trabalhos de Caldart (1997, 2000) com educadores do Movimento Sem Terra – MST, Gomes (1994, 1995), analisando as histórias de vida de professoras negras e Fischer (2005) que estudou a vida e a carreira de professoras do ensino fundamental numa perspectiva foucaultiana.

Outra vertente destes estudos são as pesquisas de cunho fenomenológico-hermenêutico que focalizam o professor como pessoa. Como destaca Nóvoa (1992), estas pesquisas constituem uma viragem nos estudos sobre os professores, marcada pela publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, em 1984, e desde então as pesquisas tentam “recolocar os professores no centro do debate”(NÓVOA, 1992, p.15). Este cenário pessoalista, de acordo com Nóvoa (1992), abriu caminho para as abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, encarando a formação em sua dimensão humana e não somente em sua dimensão prático-instrumental. Nessa vertente se destacam os trabalhos dos genebrinos Pineau, Dominicé e Josso; os trabalhos publicados por Nóvoa (1988, 1992, 1995) e as pesquisas brasileiras de Souza (2004, 2006); Abrahão (2002, 2004); Bueno, Catani e Sousa (1996, 1997, 1998, 2003, 2006) e Lima (1995, 2008).

Considerando os levantamentos bibliográficos empreendidos e partindo da premissa de que, para estes pesquisadores, as memórias do vivido são locus de construção e reconstrução de saberes, o fazer e os saberes docentes estão entretecidos nas trajetórias profissionais e histórias de vida dos professores e das professoras; e que, no decurso de suas vidas, os professores e professoras (re) constroem, (re) configuram e (trans) formam as identidades e subjetividades, optamos por ancorar esta tese na vertente de cunho fenomenológico-hermenêutico.

Deste modo, tomamos como referência a perspectiva apresentada por Josso (1988, 1999, 2004), de compreender a formação de professores do ponto de vista do aprendente²¹, tomando as narrativas das alunas-professoras investigadas como “projeto de conhecimento”, utilizando-as como dado de pesquisa e ao mesmo tempo como possibilidade de reflexão sobre o percurso de vida e formação:

²¹ O termo aprendente para Josso (2004, p.19) quer enfatizar “o ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem”.

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. (JOSSO, 2004, p.38)

A ideia de formação ao longo da vida apresentada pela autora também é um importante balizamento para compreender as relações entre o aprendizado e o exercício profissão docente, representados, nesta tese, pelo binômio docência-discência. Para Josso (2004, p.39), formar-se é a capacidade de integrar na prática o saber-fazer e os conhecimentos das diferentes disciplinas e sendo assim, investigar os sujeitos através de suas narrativas “permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural”.

Essa ideia proposta por Josso (2004) também aparece no texto de Catani et. al. (2003). Para estas autoras as concepções de docência encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem a entrada dos docentes nos cursos de formação de professores, e esta formação se estende ao longo da vida por todo percurso profissional e escolar.

Podemos ainda citar os trabalhos de Abrahão (2002, 2004) que estuda as histórias de vida de educadores rio-grandenses, apresentando uma leitura transversal do conjunto das histórias colhidas e categorizadas em três dimensões: formação, vida pessoal/profissional e construção da identidade. Abrahão (2004) na análise destas histórias ressalta o caráter temporal da experiência humana em uma perspectiva tridimensional, apoiada na análise interpretativa de Ricoeur. Nessas histórias o presente, o passado e futuro se imbricam, revelando ambiguidades e o caráter dialético da dimensão contextual

em que as histórias de vida se constroem. De forma muito similar se manifesta Moita:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (MOITA, 1992, p. 115):

2.2 Diálogos com Paulo Freire

A opção por Freire como referência teórica no campo da formação docente justifica-se por dois aspectos que consideramos primordiais: o primeiro é a possibilidade de vislumbrar uma concepção de formação de professores que supere a visão dicotômica teoria-prática, e o segundo pela natureza dialógica de seu pensamento filosófico. Buscamos em suas obras os sentidos e os significados necessários para a compreensão do binômio docência-discência.

Nas obras de Freire, encontramos um amplo arcabouço teórico-conceitual fundamentado em categorias epistemológicas que foram concebidas em sua teoria-prática: o diálogo, a utopia, a conscientização, a práxis, a reflexão. Estas categorias guiaram nosso estudo, já que “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber as relações com outros objetos” (FREIRE, 1993, p. 33) e que “a compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, sem jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.” (ibidem, p.30).

Freire, com seu pensamento dialógico, produz uma série de livros tecidos por diálogos com seus interlocutores, aberto ao compartilhamento e construção de significados em suas palavras: “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE e SHOR, 1986, p.14). Em Freire o diálogo é uma necessidade existencial, prerrogativa

fundamental da humanização e da construção de significados de criação e recriação do conhecimento.

A perspectiva dialógica freireana perpassa toda a sua pedagogia, uma vez que o diálogo é a estrutura de todo processo de conhecimento [gnosiológico]. Para Freire “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (FREIRE, 1977, p.69).

Nessa mesma esteira, Freire (1977) adverte que dialogar não é simplesmente trocar ideias, não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas. No diálogo deve existir um compromisso com o pensamento crítico e com a transformação social; o diálogo que não leva a uma ação transformadora é puro verbalismo. Dessa forma, em Freire a educação é um encontro – ato dialógico – entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação.

Freire, ao longo de suas obras, nos apresenta um sujeito da práxis, um ser humano que se constrói sócio-historicamente, inacabado, mediado por suas relações com o mundo e os outros seres humanos pelo diálogo, tal como enuncia “tenho chamado a atenção para a natureza humana construindo-se social e historicamente e não como um a priori”. Freire então sustenta uma forte opinião de que “a gente não é, de que a gente está sendo” (2001, p.79), deste modo vamos sendo professores-alunos, alunos-professores, docentes-discentes, ensinantes-aprendizes, aprendizes-ensinantes... Freire cria um neologismo para descrever estas imbricações filosófico-pedagógicas a “dodiscência”²².

O termo “dodiscência” criado por ele nasce da aglutinação DOCÊNCIA + DISCÊNCIA e demarca a sua concepção teórica de ensino-aprendizagem: o

²² FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro, 1996. p. 31.

ato de ensinar é, ao mesmo tempo, o de aprender. Em várias situações Freire vai reafirmar este pensamento, como vemos nesta passagem,

É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. [grifos do autor] (FREIRE, 1997, p.19)

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, utilizando a metáfora da “educação bancária”²³, Freire vai nos mostrar que existe nesta concepção uma oposição permanente entre educador e educando, não sendo possível, deste ponto de vista, compreender a docência e a discência como um binômio, pois esta relação se transforma em uma antinomia. Superando as concepções pedagógicas tradicionais e neoliberais, Freire propõe uma pedagogia dialógica, onde não há espaço para a distinção educador-educando. Em suas palavras,

Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. (FREIRE, 1987, p.79)

Precisamos, tal como explica Freire, conceber a educação como uma situação gnosiológica, sem dicotomizar o pensar da ação, pois somente em uma situação dialógica de produção do conhecimento é que podemos transformar a antinomia educador-educando, num ato cognoscente em que o sujeito educador se reconheça também como aprendiz. Para nosso interlocutor “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 26) e:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em

²³ Para Freire (1987) a concepção bancária de educação é aquela em que a educação é um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos aos alunos pelo professor – similarmente a metáfora da tabula rasa (vide, nota 12).

que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 68)

Essa relação docência-discência na obra freireana vincula-se à compreensão que as relações “entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (FREIRE, 1997, p.82). Segundo nosso interlocutor todas as reflexões em torno dos princípios teóricos devem emergir da experiência, não havendo espaço para teoria que não esteja “molhada da prática vivida” (ibidem, p. 32).

É a partir deste movimento dialético de pensar as relações teoria-prática, educador-educando e docência-discência que Freire vai sistematizar suas ideias sobre a formação dos educadores em suas obras: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (1986), Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar (1997), A educação na cidade (1991) e Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente (1996).

A formação do educador imaginada por Freire foi posta em prática no período em que ele foi Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991) e era uma atividade permanente nos grupos de trabalho criados por ele para promover a formação dos professores e professoras em exercício profissional.

A formação defendida por Freire (1991) é uma a formação docente permanente, de cunho político, que deve desenvolver no educador a consciência de ser sujeito de sua prática, no sentido de poder criá-la e recriá-la constantemente por meio da reflexão, do compromisso com os avanços científicos do conhecimento humano e com a construção de uma escola de qualidade. Os princípios desta proposta são:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.

4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular na escola. 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: · A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; · A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; · A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80).

Os pensamentos e ações de Freire se integram aos nossos pensamentos sobre uma formação docente que nasce do cotidiano das escolas em um exercício de reflexividade e, tal como nosso interlocutor, acreditamos que “a melhora da qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores, e a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p.72).

Em Freire (1987), esse processo de repensar e recriar suas experiências, seus saberes e práticas exige distanciamento e curiosidade epistemológica para apreendermos nossas práticas em toda a sua inteireza, num movimento dialético pleno do qual o saber resulta da própria prática.

Esse processo passa por um exame sobre nossa maneira de agir, nossa forma de ver o mundo, de nossos valores e condicionamentos culturais; esse *corpus* de condições materiais e contextuais é formador de nossa práxis, de nosso *que-fazer*. A formação permanente do educador, de acordo com Freire, deve partir desta reflexão rigorosa e assim “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991, p.58).

Este movimento permanente de repensar a prática conduz Freire ao interesse pelas histórias de vida e pelos percursos de formação, de tal maneira que, em

várias de suas obras o autor reconstrói sua própria trajetória como educador, numa espécie de partilha dos conhecimentos obtidos nestas reflexões, tal qual afirma: “Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na leitura persistente, crítica de textos teóricos” (FREIRE, 2001, p. 87).

Narrando os acontecimentos sócio-históricos que marcaram sua vida, especialmente os relacionados ao movimento popular e à resistência ao regime ditatorial, Freire procura a compreender os fatos e os feitos nos quais ele se envolveu. Nessas reflexões ele vai reconstruindo, refazendo o seu caminhar existencial, analisando os silêncios e os longos diálogos que estabeleceu com as pessoas das comunidades locais em vários lugares do mundo em defesa do radicalismo crítico e do inédito-viável²⁴.

Em suas narrativas Freire, indaga o leitor sobre os acontecimentos atuais, em uma apropriação da ideia de um tempo anacrônico (aqui – lá / hoje – ontem), em que se multiplicam as sensações e percepções de um utópico mundo da vida:

Por isso, venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. (FREIRE, 1997, p.91)

A partir de “temas dobradiça”²⁵, Freire vai indicando um caminho pelas histórias de vida e percursos de formação que não podem ser ignorados, desconsiderados ou relegados ao segundo plano. Caminho que percorremos em busca da compreensão das relações docência-discência na formação de

²⁴ O “inédito-viável” é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 1992, p. 103)

²⁵ Freire se refere a “temas dobradiças” como situações problematizadoras, que propiciam a (re) construção do conhecimento.

professores, sem separar um eu profissional do eu pessoal, tal como nos ensina nosso interlocutor:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2001, p. 80)

Acreditamos que as propostas pedagógicas e filosóficas de Freire, entrecruzadas com as histórias de vida e os percursos profissionais destas alunas-professoras, constituem-se em um caminho para a pesquisa uma vez que a posição freireana supõe a superação das dicotomias e antinomias existentes nas concepções tradicionais de formação de professores.

Este profundo diálogo freireano com a Pedagogia constitui um ponto de interseção, um caminho fértil para os diálogos que foram tecidos na escritura desta tese entre as proposições teóricas e as histórias de vida e percursos de formação das alunas-professoras. Assim, ao longo desta tese, estabelecemos um diálogo com essa Pedagogia e suas muitas facetas “do Oprimido”, “da Esperança”, “da Autonomia”, “da Indignação” como fio condutor, de nossos estudos sobre o binômio docência-discência na formação de alunas-professoras.

2.3 Diálogos com António Nóvoa

O estudioso português António Nóvoa, desde o final dos anos de 1980, aparece como uma referência importante no campo das pesquisas sobre formação de professores. Apesar de suas publicações se referirem aos movimentos históricos da formação de professores em Portugal, a fecundidade de suas ideias e suas propostas constituem um referencial teórico muito utilizado por pesquisadores brasileiros.

Sob o signo do regresso dos professores ao centro de nossas preocupações e das políticas educacionais Nóvoa (1999, 2008), vai reconstruindo sócio-historicamente a pessoa professor, a formação e a profissão docente numa trilogia identificada ao longo de suas obras: a pessoa do professor, a profissão docente e as instituições escolares. Esta trilogia orienta nosso diálogo com seus constructos teóricos e também fundamenta nossas análises sobre as relações docência-discência na formação de professores.

Em diversos textos, Nóvoa destaca a centralidade dos professores no debate contemporâneo sobre a educação, seja como vilão, responsabilizado pelo fracasso da educação, ou como mocinho, convocado a assumir seu papel como protagonista na educação das futuras gerações. Como explicita o autor “recentemente, várias organizações internacionais têm falado da nova “centralidade” dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato””. (NÓVOA, 1999, p.13)

Esta centralidade dos professores no atual debate sobre a educação, para Nóvoa, provoca um “excesso de discursos” e uma “pobreza de práticas”. Utilizando o par excesso-pobreza, Nóvoa (1999) questiona o excesso dos discursos políticos e acadêmicos e de “vozes” dos professores. Segundo o autor, o excesso de discursos políticos visa esconder a pobreza das ações políticas para a formação de professores, criticando o excesso de discursos de

especialistas internacionais sobre a centralidade da docência na sociedade do conhecimento. Estes discursos se revelam à análise pouco fecundos, pois exercem pouca ou quase nenhuma influência sobre a formulação de políticas e programas de formação docente, que continuam engessados e submetidos à lógica do mercado. Nóvoa (1999) também critica o excesso de “vozes” dos professores, permeadas de maneira acrítica pelos discursos dos especialistas e políticos e que, ressoando de maneira isolada, não se fazem ressoar na formulação de políticas voltadas para os professores.

Tomando este cenário de excesso-pobreza como referência, Nóvoa (1999, p.18) aponta que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. Se esta formação é emergente deste contexto, o autor advoga em favor da necessidade reconstrução das lógicas de formação em programas que valorizem a sistematização dos saberes docentes e que assumam a centralidade do desenvolvimento identitário estimulando a construção coletiva do conhecimento e não divorciando a teoria da prática, refundando as relações entre escola e universidade. Assim:

Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Mais recentemente, retomando estas proposições e alertando para o fato de que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2008, p.22), o autor destaca que necessitamos tomar algumas medidas para superar os “dilemas e contradições da docência” (ibidem, p.23).

Estas medidas apoiam as discussões que temos encaminhado até o presente momento sobre as implicações das relações docência-discência. A primeira medida sugerida por Nóvoa (ibidem, p.23) é que urge passar a formação de professores para dentro da profissão, o que inicialmente parece soar de modo

estranho, mas olhando sob a perspectiva das relações docência-discência, implica em “concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”.

A segunda medida sugerida por Nóvoa (2008) é promover novos modelos de organização da profissão, criando uma cultura colaborativa de partilha de saberes e conhecimentos, estabelecendo parcerias entre escolas e universidades e entre professores mais experientes e mais jovens, ou seja, tal qual indagamos, nosso interlocutor ressalta a necessidade de uma aprendizagem realmente colaborativa e entre pares, que aconteça em exercício profissional.

E por fim, a terceira medida que consiste em “reforçar a presença pessoal e pública dos professores” (NÓVOA, 2008, p.25), que também é coincidente com nossos pensamentos de que “fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (ibidem, p.25). Tal como o objetivo ambicioso desta investigação, para Nóvoa, é necessário elaborar “uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade”, ou seja:

Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2008, p. 25)

Nóvoa (1997), fazendo uma paródia do velho ditado popular nos diz que “é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”²⁶. Este adágio ilustra bem o pensamento de nosso interlocutor, uma vez que, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” e esta dimensão pessoal tem sido, histórica e

²⁶ NOVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. Em: FAZENDA, Ivani.(org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2002 p. 29-41

sistematicamente, ignorada pelos programas de formação de professores, “confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1997, p.24).

Para Nóvoa (1997), a discussão sobre a formação profissional para o magistério tem salientado a necessidade de se compreender a pessoa do professor, sua experiência e especificidade da profissão e seus saberes, a escola e seus projetos de formação. Assim, Nóvoa (1997) aponta que o desafio atual consiste em fazer com que os professores se reconheçam como produtores de saberes e como produtores de seu ofício, uma vez que:

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p. 27). [aspas no original].

Nóvoa (1997) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para repensar a formação de professores. Segundo o autor, historicamente, a profissão docente e sua formação foram tuteladas inicialmente pela Igreja e posteriormente pelo Estado, como forma de manter o controle sobre o professorado, deste modo:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção de reprodução o corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1997, p. 16).

Para Nóvoa (1995), as distinções dicotômicas entre o pensar e o fazer, a reflexão e a ação, a teoria e a prática, o ensino e o aprendizado, o professor e

aluno, atravessam transversalmente a formação de professor. Como sujeitos atravessados por dimensões pessoais, profissionais e institucionais, a formulação de políticas e programas de formação docente que deem conta de tais dimensões, é uma tarefa que não cabe nos espaços burocratizados ou institucionalizados, pois a universidade e a escola sozinhas não seriam capazes de formar este professor. Nesse sentido, Nóvoa ainda acrescenta que:

[...] as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão, à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de um logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (NÓVOA, 1995, p.25)

Se para Nóvoa (1995), a formação não passa pela acumulação de cursos, técnicas e conteúdos, esta formação só será efetivada por meio de um trabalho reflexivo e analítico das práticas dos professores num movimento dinâmico, um exercício permanente de (re) construção da identidade pessoal e profissional, processo que, no caso dos professores, está em permanente crise e é multifacetado e ambíguo. Para nosso interlocutor:

A identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário [...] A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1995, p. 16)

A construção da identidade profissional do professor é algo contínuo e dinâmico, nesse processo Nóvoa (1995) destaca três elementos: a adesão, a ação e a autoconsciência. Esses três “AS” se referem à: adesão a um conjunto de princípios, crenças e convicções; a ação pedagógica que acontece após a tomada de decisões; e a autoconsciência como a tomada de consciência acerca do pensar e do fazer, de maneira crítica.

As provocativas afirmações de Nóvoa (1988, p.109), para quem, a despeito das transformações ocorridas no modo como as sociedades organizam a formação,

o caráter propedêutico da educação escolar se manteve inalterado, pois “educar é preparar no presente para agir no futuro”, pressuposto que separa “os espaços da formação dos espaços da ação” fazendo com que coexistam “dois tempos, dois espaços [...] duas lógicas distintas”. Essas provocações balizam nossos pensamentos sobre as relações do binômio docência-discência do mesmo modo provocativo, uma vez que é no intercruzamento da formação-ação é que está ancorada esta investigação. O autor ainda adverte que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes [...] que permitam compreender a globalidade do sujeito [...] nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 1997, p. 26-27).

Investigar estes processos de simultaneidade da docência-discência, objetivo desta proposta de investigação, para Nóvoa (1997, p. 26) deve ser feito a partir de “momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais”. Estes momentos se traduzem na proposta de Nóvoa, por nós também assumida, de trabalhar com as histórias de vida e o método (auto) biográfico, compreendendo que “os professores são ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da formação” (NÓVOA, 2002, p.22). Assim:

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se num movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” [grifos e aspas do autor] (NÓVOA, 1988, p. 116)

Nóvoa publicou junto com Matthias Finger o livro O método (auto) biográfico e a formação²⁷, em 1988. Nesse livro, estão presentes uma coletânea de textos fundadores do movimento (auto) biográfico na formação inicial ou continuada de adultos [entendido aqui como pessoas adultas e não somente Educação de Jovens e Adultos]. Neste livro os autores procuram situar historicamente o

²⁷ Neste volume, publicado em 1988, estão os textos de Adèle Chené, Franco Ferraroti, Gaston Pineau, Marie Christine Josso, Pierre Dominicé e dos próprios organizadores Matthias Finger e António Nóvoa.

método biográfico²⁸ e sua integração no campo das ciências sociais e humanas, especialmente no que se refere a sua indicação como proposta de formação. No texto publicado neste volume, Nóvoa (1988, p.116) enfatiza da formação como algo que “é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Nóvoa e Finger (1988) observam que os debates em torno da utilização do método biográfico no quadro das ciências sociais remontam ao século XIX como alternativa ao positivismo e foi aplicado sistematicamente pelos pesquisadores da Escola de Chicago, no início do século XX. No entanto, sua aplicação no campo das Ciências da Educação, é algo recente e que surge nos anos oitenta, com os pesquisadores fundadores do campo, que escrevem os artigos do livro por eles publicado.

A partir da experiência vivenciada por ele no projeto PROSALUS, Nóvoa (1988) enumera seis princípios que sistematizam a proposta por ele apresentada para a formação de adultos. Destacamos estes princípios, como orientadores desta proposta de investigação:

1º princípio – Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de ‘compreensão retrospectiva’.

2º princípio – A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).

3º princípio – a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional.

4º princípio – Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber.

²⁸ O método biográfico é entendido como a utilização das histórias de vida e formação como proposta de formação de adultos e também com proposta metodológica de investigação em ciências sociais e humanas.

5º princípio – **a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.**

6º princípio – **A formação tem de passar por aqui...** [pelas histórias de vida]. (NÓVOA, 1988, p. 128-130) [grifos e aspas do autor].

Fazendo uma revisão do impacto das publicações “O método (auto) biográfico e a formação”- em 1988, e da publicação Vida de Professores em 1992, Nóvoa (1995) faz uma importante reflexão sobre a apropriação do método (auto) biográfico pelas Ciências da Educação, ressaltando que há uma maior aceitação no meio acadêmico das perspectivas (auto) biográficas; há um risco de banalização destas propostas e de um esvaziamento teórico e conceitual. Isto posto, o autor ainda enfatiza que:

No entanto, as abordagens (auto) biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e consistem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente, no plano pessoal e profissional [...] As abordagens (auto) biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação. (NÓVOA, 1995, p.6-7)

Analisando o pensamento de Nóvoa (1988, 1995) compreendemos então que a história de vida é o terreno sob o qual os professores constroem sua profissão. É por este motivo que elegemos as histórias de vida destas alunas-professoras como material a ser analisado, em busca de compreender as implicações da relação docência-discência na formação de professores.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com, com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p.17)

2.4 Diálogos com Jerome Bruner

Se para Vigotski (2001) a psicologia não facultava nenhuma conclusão pedagógica, e compreendendo que “o processo educacional é [também] um processo psicológico, o conhecimento de alguns fundamentos gerais da psicologia ajuda a levantar cientificamente o assunto” (VIGOTSKI, 2001, p.10). Permitimo-nos então, neste trabalho, estabelecer interlocuções com a Psicologia Cultural²⁹ de Jerome Bruner, especialmente com suas ideias em torno da narrativa como fenômeno humano sócio-histórico-cultural.

De acordo com Bruner (1998) as ciências sociais na década de setenta abandonaram o positivismo e começaram a buscar uma postura interpretativa, colocando o significado no foco central, defendendo a necessidade de se buscar um novo modo de interpretação da realidade. Com efeito, para Bruner (1998, p.115) “conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos diferentes [...] o que produz realidades diferentes”.

Bruner (1998) se refere a dois tipos de pensamento: um paradigmático (lógico - científico) e outro narrativo; esses dois modos de pensamento, embora complementares possuem características distintas e se prestam a objetivos diferentes. O *paradigmático* é mais adequado para a construção de explicações não contraditórias, causais, mecânicas, generalizáveis e, por conseguinte, descontextualizadas. O *narrativo* é mais adequado para a construção de significações pessoais que se caracterizam pela intencionalidade, contextualização e ambiguidade. Em relação à verdade, o modo de pensamento paradigmático se apoia em procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas, enquanto no pensamento narrativo a busca é pela verossimilhança.

²⁹ A Psicologia Cultural é um ramo da psicologia que se preocupa em analisar os comportamentos humanos em toda sua complexidade e globalidade, considerando-os como fenômenos culturais e rejeitando a ideia de sua redução a componentes meramente biológicos. Nessa perspectiva, a mente, o pensamento e a consciência não são visto como fenômenos internos do indivíduo, mas como eventos interindividuais, coletivos e sociais. (JERVIS, 2004, p. 40).

O modo de pensamento paradigmático busca um sistema lógico-formal e matemático de descrição e explicação, no domínio daquilo que é observável, transcendendo o particular e buscando o universal; enquanto o pensamento narrativo se interessa pelas intenções humanas, pelas “epifanias do comum”, surge do interesse particular, do inesperado, do anômalo, do irregular, o pensamento paradigmático é mais apropriado para tratar de coisas físicas e o pensamento narrativo se presta a tratar de pessoas.

Sabe-se que as histórias são sobre sujeitos humanos e não sobre o mundo da natureza [...] o que marca os seres humanos é que seus atos não são produzidos por “forças” físicas como a gravidade, mas por estados intencionais: desejos, crenças, conhecimento, intenções, comprometimentos. (BRUNER, 2002, p. 120)

A narrativa autobiográfica para Bruner, permite um acesso ao si mesmo em termos dos significados construídos pelo indivíduo e pela cultura, tanto em sentido contemporâneo como histórico, uma vez que a cultura é uma construção histórica coletiva e, também, porque nela se pode transitar em vários sentidos, no tempo e no espaço, por meio do social e de suas instituições. Segundo Bruner (2002, p.140) “vivemos num mar de histórias e, tal como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a descobrir a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias.”

Um si-mesmo [*self*] transacional nos é apresentado por Bruner e esse si-mesmo é projetado externamente nos nossos discursos, mas também é construído internamente. A descoberta deste si-mesmo implica na existência de dois universais que orientam os homens nas suas relações com a cultura e com a história. O primeiro seria a reflexividade humana, que nos permite alterar o passado a luz do presente, e o segundo é a capacidade de buscar alternativas, buscar outros modos de ser, agir, engajar-se. Bruner propõe duas exigências para o estudo do si-mesmo: a primeira é focalizar como o si-mesmo é definido pelo indivíduo e pela cultura na qual ele toma parte; a segunda

exigência é ter em conta as práticas sociais nas quais estes indivíduos estão engendrados.

Conforme esclarece Bruner (1997, p.102) devemos buscar a interpretação dos significados dentro de contextos “esses contextos são contextos práticos, é sempre necessário perguntar o que as pessoas estão fazendo ou tentando fazer num certo contexto”. Mas qual o modo de ter acesso a este si-mesmo? Como esta dupla condição aluna-professora, implica na construção de um si-mesmo?

Assumindo as proposições de Bruner (1997, p.107) um modo possível seria “fazer uma investigação retrospectiva, através de autobiografias”, trazer para o *corpus* da investigação “um relato do que se fez, em que cenário, de que modo e por que razão”, ou seja, devemos nos interessar pelo relato “do que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava e assim por diante”.

Bruner (1997, p.46-52) aponta algumas propriedades das narrativas: “ela difere de outros modos de organizar a experiência e de outras formas de discurso”; “pode ser real ou imaginária”; “é especializada em forjar relações entre o excepcional e o comum”; “têm uma sequencialidade emergente”; “organiza as experiências dos indivíduos”; “têm um estatuto moral e epistêmico”. Em modo mais geral:

Uma história, em suma, é uma experiência vicária, e o tesouro de narrativas no qual podemos entrar inclui, ambigualmente, tanto “relatos de experiências reais”, como produto de uma imaginação modelada [...] uma história é sempre uma história de alguém. (BRUNER, 1997, p.53) [aspas no original]

Bruner, tal como Bakhtin (1999), vê uma dupla função para a linguagem uma forma de comunicação e um meio para representação do mundo em suas palavras “a linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento ou realidade” (BRUNER, 1998, p.139). Em relação à linguagem das narrativas

Bruner (1997) define quatro constituintes gramaticais [propriedades] para que ela seja efetivada: primeiro é a de ser um meio para enfatizar a ação humana; o segundo é a capacidade de trazer para o primeiro plano aquilo que é incomum; o terceiro é a sensibilidade ao canônico; e um quarto, mas não menos importante, é que a narrativa deve ter uma voz.

Neste trabalho, a narrativa constitui-se como procedimento para a coleta de dados e método de investigação, tendo em vista que as histórias narradas estão submetidas a um “círculo hermenêutico” e concordando com Bruner (2002, p.119), “você não pode explicar uma história; tudo que você pode fazer é dar a ela várias interpretações”, mas o que significa dizer isso?

Antes de mais nada, isto implica que nenhuma história possui uma única interpretação exclusiva. Seus supostos significados são, a princípio, múltiplos [...] o objetivo da análise hermenêutica é dar uma explicação convincente e não contraditória do que significa uma história. (BRUNER, 2002, p.132)

* * *

Apresentadas as referências desta investigação, propomos então compreender a formação docente, a partir das narrativas das alunas-professoras, tomando como referência o tripé proposto por Nóvoa (1997, p. 15): desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento institucional (produzir a escola). Deste modo nos predispomos a elaborar “uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*” (NÓVOA, 2008, p. 25).

3. De Casarão Rosado a Faculdade de Educação: revisitando a história da formação de professores em Minas Gerais

Muitos autores e pesquisadores discutem a formação docente no contexto pós LDB 9394/96, no entanto, neste trabalho, nos propomos analisar os fundamentos históricos da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica em suas origens, (des) atar os “nós” que nos constituem. Se de fato os professores são importantes e estão na ordem do dia por que não averiguar onde se (des) atam os “nós” de nossa formação?

Ressaltamos que toda trama que se tece no presente tem laços com o passado, tal como nos ensina Nóvoa (2002, p. 239) “é partir de uma “história dos problemas”, isto é, da forma como historicamente uma determinada realidade se transformou num problema, que poderemos imaginar novas aproximações”. Desta forma, o objetivo narrativo deste capítulo é reconstruir o percurso histórico da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte.

Desdobramos esta memória em três grandes “nós”. O primeiro nó corresponde ao momento fundador e a consolidação dos ideais liberais na formação de professores, o segundo nó corresponde ao tecnicismo educacional e a estreita vinculação entre educação e trabalho, por fim o terceiro nó que corresponde ao movimento dos educadores e as reformas do sistema de ensino nos anos de 1990.

Neste percurso histórico tomamos como pano de fundo a história da formação de professores em Minas Gerais a partir da criação da Escola Normal Modelo da capital Belo Horizonte até os dias atuais com a criação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e a sua consolidação no cenário da formação docente. A seguir transcrevemos parte da mensagem do Governador Francisco Salles em 1906, que relata os problemas da formação do magistério que justificaram a implementação da Escola Normal Modelo da Capital:

Como já tive oportunidade de dizer-vos, e ainda confirmo neste momento, o ensino público primário é o serviço que na actualidade mais atenção e até mesmo sacrifício merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo directo e decisivo que exerce na formação da sociedade. Elle exige medidas remodeladoras, que só dependem de recursos orçamentários para serem adoptdas. [...] O ensino primário precisa ser encarado pelas duas faces - formação do professorado e fundação da escola [...] Lembrei a conveniência de remodelar o ensino normal, creando uma escola modelo na Capital, que se destine ao preparo completo do professor e sirva de paradigma ás escolas particulares equiparadas [...] A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercício do magistério; augmentar seus vencimentos, que são realmente pouco remunerados de sua actividade. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Antonio de Salles ao Congresso Mineiro no ano de 1906.

O estabelecimento de escolas específicas para o preparo dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Já em 1835, com a Lei nº 10, havia a determinação da criação de uma Escola Normal para que nela fossem habilitados os professores para o magistério da instrução primária, deste modo, nos meados do século XIX as escolas normais foram se consolidando como locus para a formação de professores. O modelo de formação dos professores era fortemente influenciado pela cultura europeia, especialmente seguindo o modelo das *grandes écoles* francesas (Tanuri, 2000).

Em Minas Gerais, a Lei nº 13 de 1835, cria a Escola Normal na então capital – Ouro Preto. Esta escola, tal qual as outras espalhadas pelo país, teve uma trajetória efêmera, marcada por interrupções e fechamentos – foi estabelecida em 1840, interrompida em 1842 e reestabelecida em 1846, interrompida novamente em 1852 e implementada definitivamente em 1872 (Gouveia e Rosa, 2000). Essas interrupções e fechamentos estão expressas no discurso do presidente da província do Paraná em 1876 “as escolas normais são plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (apud in TANURI, 2000, p. 64).

Ao longo do século XIX conforme observam Gouveia e Rosa (2000, p.24) e Tanuri (2000, p. 65) as primeiras escolas normais tinham uma organização curricular rudimentar, “não ultrapassando o nível e os conteúdos dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica.” O ensino de natureza prescritiva se limitava ao ensino do método mútuo e na inculcação de valores morais rígidos, de suma importância para moralizar a sociedade e disciplinar o povo. Tal qual afirma Nóvoa (1995, p.16) “quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente.”

Com o advento da Proclamação da República em 1889 e a organização da Constituição Federal em 1891, evocavam novas aspirações políticas para a construção da nação. Neste novo projeto de sociedade a educação passou a ser vista como um instrumento de transformação social e econômica, motor capaz de transformar o súdito em trabalhador assalariado. Com a constituição dos estados federados, seguiu-se um modelo de descentralização do ensino primário e da formação de professores, que ficou a cargo de cada estado da Federação. Sob a batuta dos Estados, seguiram-se várias reformas do ensino que influenciaram diretamente a formação de professores, sob a óptica de princípios positivistas, viabilizando a consolidação dos ideais liberais.

Em Minas Gerais, a necessidade de legitimar o regime republicano, leva o governo mineiro a reorganizar o sistema de ensino, fixando assim novas bases para o funcionamento da educação primária no Estado. A forte preocupação em dotar o estado de um sistema escolar público faz com que a Escola Normal seja foco de atenção, pois cabe a ela proporcionar “educação intelectual, moral e prática, necessária e suficiente para o bom desempenho do professor primário”. (Lei nº 41, de 1892, apud in PEIXOTO, 2003, p. 111).

Deste modo, a Escola Normal será foco de reformas conforme descreve Mourão (1962), durante os governos de Afonso Pena e Francisco Salles, normalizando a formação de professores. Durante estas reformas a formação de professores passa a ter dois níveis uma vez que eles, “ deveriam necessariamente ter um preparo bem acima das exigências do currículo elementar a ser dado para os alunos” (ibidem, p.87). Deste modo as Escolas Normais se tornam, pouco a pouco, o locus privilegiado da instrução dos professores primários.

Minas Gerais respira o ar republicano e para seus governantes, Ouro Preto, representava o antigo regime, com suas vielas estreitas e casario barroco. Idealizada, planejada, moderna, saída das pranchetas de arquitetos e engenheiros, Belo Horizonte – a nova capital – representa o novo regime. Seu traço moderno com avenidas, ruas largas e arborizadas, aponta para um futuro promissor inspirado nos ideais da razão, inteligência e progresso (Peixoto, 2003). É neste novo contexto-cenário que João Pinheiro institui os grupos escolares e manda criar a Escola Normal Modelo da Capital em 1906. Inicialmente funcionando em um prédio na antiga Avenida Liberdade (atual Avenida João Pinheiro), seus trabalhos passam em definitivo para o atual prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais, na Rua Pernambuco, no ano de 1909.

Cabe ressaltar que neste momento embora o magistério seja uma profissão destinada a homens e mulheres, a Escola Normal da Capital destina-se exclusivamente a mulheres, o que se pode notar pela presença no currículo da disciplina: Costura e Trabalhos com Agulha, que deveria levar em conta o papel da mulher como dona de casa, conforme relata Peixoto (2003). Embora o decreto lei que cria a Escola Normal da capital tenha a instituído como escola modelo, a equiparação dos direitos dos professores e do currículo das demais escolas normais só será efetivado em 1925 através do decreto nº6831, no governo de Mello Vianna.

No decreto de 1925, encontram-se os germens da formação de professores em nível superior, conforme assevera Peixoto (2003). Este decreto introduz modificações importantes na formação do professor, reestruturando o Curso Normal em dois níveis: o curso Fundamental, de 2 anos e um curso Normal de 4 anos, para a formação pedagógica. Além disso, o decreto previa a criação de um curso Normal Superior, no nível pós-médio, destinada ao aperfeiçoamento literário das normalistas, com a duração de dois anos e que não chegou a funcionar.

Fica evidenciada pelo discurso e currículo da época uma preocupação com a formação intelectual geral e humanística do professor, distanciando assim a formação docente da influência positivista e abrindo caminho para as influências do pragmatismo norte-americano de John Dewey e para as ideias da Escola Nova europeia, implementadas em Minas Gerais no corpo da reforma Francisco Campos (1928-1930).

Conforme relata Peixoto (2003), do ponto de vista ideológico, a reforma proposta por Francisco Campos estava revestida por um profundo caráter liberal, preocupando-se fundamentalmente em promover uma ampla reconstrução social pela escola, alocando os indivíduos na estrutura social segundo seus talentos e aptidões, e deste modo “integrar o indivíduo ao meio social, dotando-o de certa homogeneidade na maneira de sentir, transformando-o de indivíduo em cidadão”. (PEIXOTO, 2003, p.79)

Por meio de uma série de regulamentos e decretos³⁰, a reforma Francisco Campos caminha em três direções: na ampliação e melhoria da qualidade do ensino primário, na formação e aperfeiçoamento dos professores e na instituição de programas pedagógicos. Partindo de uma forte crítica ao modelo pedagógico tradicional, Campos busca inspiração nos princípios da Escola

³⁰ Decreto-lei nº 7970 A, de 15 de outubro de 1927, do ensino primário; Decreto-Lei nº 5162, de 20 de janeiro de 1928, do ensino noturno; Decreto-Lei 8094, de 20 de janeiro de 1928, do programa de ensino primário; Decreto-Lei nº 8225, de 11 de fevereiro de 1928, do programa do ensino moral, e Decreto-lei nº 8987, de 22 de fevereiro de 1929, regulamentando a Escola de Aperfeiçoamento.

Nova trazendo o aluno para o centro da ação educativa com o objetivo de se buscarem novos métodos de ensino e novas formas de organização do trabalho escolar.

Com o intuito de ampliar o alcance de sua reforma Campos vai investir na formação do professorado e para tanto, cria a Escola de Aperfeiçoamento (Decreto-lei nº 8987, de 22 de fevereiro de 1929, regulamentando a Escola de Aperfeiçoamento). De acordo com Prates (1990), Campos enviou um grupo de renomadas professoras³¹ mineiras a Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, para que elas pudessem se familiarizar com os preceitos da Escola Nova. No retorno ao Brasil, em 1929, este grupo constituiu o núcleo da Escola de Aperfeiçoamento, em conjunto com uma equipe de educadores europeus³² que Campos trouxera da Europa.

O curso da Escola de Aperfeiçoamento era um curso pós-Normal, que funcionava em regime integral, atendendo alunas-professoras de diferentes regiões do Estado. Conforme Prates (1990), as alunas se dedicavam ao estudo das seguintes disciplinas no primeiro ano: Biologia (incluindo a Social), Psicologia Educacional (compreendendo Psicologia Geral e Individual, Desenvolvimento da Criança, Técnica Psicológica e Elementos de Estatística), Metodologia Geral e da Língua Pátria, Socialização (compreendendo atividades extracurriculares), Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação Física e Organização de Biblioteca. No segundo ano: Psicologia Experimental (Desenvolvimento Mental da Criança, Técnica Psicológica), Metodologia (de cada disciplina); Metodologia da Língua Pátria, Desenho e Modelagem, Socialização, Estudos dos Diversos Sistemas Escolares, Legislação Escolar de Minas Gerais, Noções de Direito Constitucional, Higiene Escolar (compreendendo Alimentação) e Educação Física. O objetivo principal da Escola de Aperfeiçoamento era preparar pessoal para atuar nas escolas: professores, assistentes técnicos, diretores que

³¹ Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (Lúcia Casasanta) e Amélia de Castro Monteiro.

³² Theodore Simone, Jeanne Milde, Artus Perelet, Leon Walter e Helena Antipoff.

assumiriam o papel de multiplicadores das ideias, métodos e técnicas aprendidas.

Conforme Prates (2000), durante os seus 17 anos de funcionamento a Escola de Aperfeiçoamento formou um total de 487 alunas-mestras, que vieram a ocupar postos de destaque no ensino e na formação de outros professores e professoras, traduzindo-se assim em um espaço,

[...] que fosse, ao mesmo tempo, o espaço concreto e de encontro do ideal de educação de uma elite de profissionais da Escola Nova e do ideal de modernização do sistema de controle político e social pretendido pelas elites governamentais do Estado mineiro. (PRATES, 2000, p. 82)

A criação e organização do Instituto de Educação se deu 15 anos mais tarde, em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto 1.666 e a extinção da Escola de Aperfeiçoamento. Este decreto transformou a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais e, visando uma maior integração do ensino, foram criados dois anexos, um Jardim de Infância e um Grupo Escolar. Os cursos da modalidade pós-normal foram substituídos pelo Curso de Administração Escolar.

Com a integração efetiva de três níveis educacionais (educação pré-escolar – ensino primário – ensino secundário), o Instituto de Educação ganha reconhecimento por seu método prático usado no Curso Normal e passa a oferecer outros cursos de especialização de professores, que, pela legislação, só poderiam se realizar nessa instituição, como o ensino supletivo e a habilitação de novos funcionários da administração escolar.

O Curso de Administração Escolar seguia os mesmos moldes da Escola de Aperfeiçoamento, funcionando na modalidade pós-normal. Este curso destinava-se à habilitação para o magistério de algumas disciplinas do Curso Normal: Didática Geral, Especial e Psicologia e também para a formação de

profissionais para a rede estadual de ensino: Inspetores Escolares, Diretores, Orientadores Pedagógicos.

Conforme explicitam Prates (1990), Paiva e Paixão (2002) e Peixoto (2003), duas concepções de Escola Nova se confrontavam no Instituto de Educação: uma concepção com características mais naturalísticas e humanistas vinda da corrente europeia, e outra que se aproximava mais do pragmatismo e utilitarismo vinda da corrente norte-americana. Apesar de ambas questionarem a escola tradicional e adotarem o método ativo na educação infantil prevaleceu, no interior da instituição, o pragmatismo utilitarista da corrente americana. Essa prevalência se intensifica na implementação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE, que funcionou no período de 1956 até 1964, no âmbito do acordo de cooperação Brasil – Estados Unidos nos acordos MEC/USAID.

O PABAE caracterizou-se pela presença do chamado tecnicismo americano no aperfeiçoamento de professores da Escola Normal e, conforme analisam Paiva e Paixão (2002), um dos objetivos do programa era reviver a Escola de Aperfeiçoamento, devolvendo a Belo Horizonte o título de “Capital Pedagógica do Brasil”, conquistado à época das reformas de Francisco Campos, com a implementação em Belo Horizonte, do seu centro-piloto.

No PABAE, de acordo com Paiva e Paixão (2002), o mais importante não era o conteúdo, mas o meio, ou seja, o como ensinar a partir do interesse da criança. Essa metodologia foi gradativamente introduzida nas escolas primárias. Em uma primeira etapa, os professores formados pelo programa constituíam-se em multiplicadores dentro das Escolas Normais e em uma segunda etapa instituiu-se a modalidade de “treinamento em serviço” contemplando os administradores e orientadores escolares formados pelo Curso de Administração Escolar. Ainda segundo as autoras,

[...] a incorporação de treinamento de especialistas, atividades de extensão e assessoramento no âmbito do currículo e da supervisão [...] tendo em vista o que era considerado um grave

problema do sistema de ensino: o número de professores leigos no ensino primário. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 134).

Ainda conforme as autoras existia dentro da sociedade mineira e no próprio Instituto de Educação uma forte oposição ao programa, principalmente por parte dos professores do Curso de Administração Escolar, que viam sua influência no estabelecimento de programas de ensino e na produção de materiais didáticos ser diminuída. Cabe ressaltar ainda que o PABAE vai introduzir uma nova figura no cenário da formação docente, o supervisor escolar,

A supervisão que se dissemina com a ajuda do PABAE supervaloriza métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 56).

Também é interessante observar que, o PABAE antecipa o tecnicismo educacional, que entraria em voga no Brasil na década seguinte (anos 1970), atrelando a educação ao desenvolvimento econômico e ao mundo do trabalho uma vez que o novo sistema econômico em processo de industrialização demandava um novo tipo de recursos humanos, mais preparado e especializado. Este cenário vai impactar a formação dos educadores,

A perspectiva tecnicista orientou toda a atuação do PABAE. Treinamento nas técnicas de ensino foi a palavra-chave nos acordos, nos textos da USOM-B, na orientação da preparação dos brasileiros nos EUA e no perfil de assistência ao ensino normal e primário contada no Centro-Piloto de Belo Horizonte. A produção de material didático era o suporte para este treinamento e seguia orientação tecnicista para facilitar a apropriação, pelos treinados, de métodos considerados mais modernos e mais eficientes na tarefa de ensinar os conteúdos básicos da Língua Pátria, da Aritmética, dos Estudos Sociais e das Ciências. (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 154-155)

O PABAE funcionou até 1964 quando foi transformado em uma divisão regional do INEP, funcionando como DAP (Divisão de Aperfeiçoamento do Professor). Entretanto sua herança histórica na formação de professores em Minas Gerais prevaleceu nos anos posteriores, conforme asseveram Paiva e Paixão (2002).

O Curso de Administração Escolar criado em 1946 funcionou até 1969, quando foi substituído por força da Lei 5540/68 (e suas regulamentações)³³ pelo curso de Pedagogia. Criado pelo Decreto Lei 1190 de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Pedagogia, no âmbito do sistema universitário brasileiro, funcionava seguindo o esquema “3 + 1”: três anos de bacharelado e mais um ano de curso de didática [licenciatura]. Mesmo depois da criação dos cursos de Pedagogia em 1939, o Curso de Administração Escolar continuou em funcionamento como um curso pós-médio, formando os professores pertencentes ao quadro do magistério da rede estadual de ensino.

Com o advento da Lei 5540/68, a Congregação do Instituto de Educação encaminhou ao governo do Estado um projeto para criação do curso de Pedagogia. O curso então foi aprovado pela Lei Estadual nº 5009/69, instituindo-o enquanto curso isolado, aberto a qualquer concluinte do ensino Médio, ofertando as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas [licenciatura curta] e Especialista de 1º grau, vindo mais tarde, em 1975, a ofertar novas habilitações: Administração da Escola de 2º Grau, Supervisão de Escola de 2º Grau, Inspeção da Escola de 1º e 2º graus e Orientação Educacional – por meio de convênio com a Secretaria de Estado de Educação ainda foram habilitadas professoras da rede estadual de ensino em nível de licenciatura curta em Administração e Supervisão de 1º Grau.

Conforme destaca Matos (2009), durante os anos de 1980, o curso de Pedagogia manteve sua influência no sistema educacional do Estado com a participação de professores em eventos pedagógicos e na elaboração de programas de ensino. Além disso, os anos de 1980 foram marcados por lutas em torno do reconhecimento do estatuto de 3º grau do curso de Pedagogia e dos docentes que ali trabalhavam.

³³ O Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para a formação de especialistas da educação e de professores para as escolas Normais. A Resolução nº 02/69 determinava a formação dos professores para o curso Normal e dos especialistas para as atividades de orientação, supervisão, inspeção e administração no curso de Pedagogia.

Este período também marca a crescente desvalorização social do magistério dos anos iniciais de escolarização (professoras primárias), principalmente após a extinção da Escola Normal e sua substituição pela Habilitação Específica de 2º grau para o magistério (HEM) no corpo da LDB 5692/71, ainda conforme assevera Tanuri:

Assim, a já tradicional Escola Normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso Normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p.14)

Com a fragmentação tecnicista levada a cabo pelas Leis 55540/68 e 5692/71, o curso de Pedagogia e o curso Normal vão progressivamente tendo o seu conteúdo esvaziado. Se antes o Curso de Aperfeiçoamento (CAE) representava continuidade dos estudos no Ensino Normal, agora o curso de Pedagogia passa também a formar o professor dos anos iniciais. Desta forma, convivem dentro do Instituto de Educação dois *locus* para a formação de professores: o curso de Magistério e o curso de Pedagogia.

Essa existência de dois *locus* para formação de professores se deve ao parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Valendo-se da premissa jurídica, “quem pode o mais, pode o menos” Chagas (1969), propõe uma série de regulamentações ao curso de Pedagogia que permitirão o apostilamento da habilitação do magistério para os anos iniciais. É nesse momento que o curso de Pedagogia passa a preparar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Os pareceres de Chagas (1969, 1973) vão subsidiar as discussões nos anos de 1980, que culminaram com a definição de ser a docência a base da formação do pedagogo.

Durante os anos de 1980 vão tomar corpo as críticas ao modelo de formação de professores e pedagogos. Se por um lado o curso de Pedagogia era criticado duramente por privilegiar a formação do especialista (Supervisor,

Orientador, Administrador, Inspetor), por outro, o curso de Magistério de 2º grau também era criticado por fornecer uma formação deficitária ao professor dos anos iniciais.

Em meados da década de 1980, o currículo do curso de Pedagogia do Instituto de Educação passa por uma reformulação curricular. Essa reforma vai incorporar as críticas vigentes nos meios acadêmicos em torno da formação docente e da Pedagogia, que até então estavam carregadas do instrumentalismo e do racionalismo que marcaram o tecnicismo educacional.

Nesse período, o curso de Pedagogia do Instituto de Educação assume a docência como eixo central da formação dos pedagogos: extinguindo as habilitações de curta duração; aumentando o número de semestres de seis para oito; estabelecendo a obrigatoriedade da habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e para as demais habilitações o aluno do VI período teria que fazer a opção por uma das habilitações previstas no currículo (Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional). Nesse período, também era possível ao aluno que comprovasse experiência no magistério dos anos iniciais de 1 ano, tivesse apostilado em seu diploma o curso de Magistério para as séries iniciais.

Nos anos de 1990, intensificam-se os debates em busca da definição da identidade do curso de Pedagogia e do profissional nele formado. Estas discussões refletiam as clássicas dicotomias epistemológicas do campo educacional: professor x especialista; especialista x pedagogo; gestor x educador; docência x discência.

O curso de Pedagogia, em suas origens, era destinado ao preparo de profissionais da educação para atuarem em administração, supervisão, inspeção e orientação educacional, além da habilitação para o Magistério das disciplinas pedagógicas no curso Normal. Mas desde a criação do curso de Pedagogia observa-se uma dicotomia em sua base de formação representada

pela subdivisão do curso em bacharelado (especialista da educação) e a licenciatura (docência das disciplinas pedagógicas). Esta dicotomia acabou contribuindo para a indefinição da identidade do profissional formado por esse curso, conforme esclarece Brzezinski:

Com efeito, a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando um lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2002, p. 46).

O curso de Pedagogia permaneceu por quase 3 décadas inalterado, sendo regulado apenas pelo Parecer nº 252/69. Esse longo período chegava ao fim com redemocratização do país e a instituição de novos marcos regulatórios para a Educação Básica. É esse cenário que abre espaço para o movimento dos educadores e para a busca de uma nova identidade para o curso de Pedagogia, que culminou com a criação da ANFOPE em 1990, que sintetizava o pensamento de grande parte dos movimentos em torno da formação dos professores.

Com a criação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 1990, a incorporação do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação em 1994 e a implantação da LDB9394/96, o curso de Pedagogia vai passar por grandes alterações e é nesse contexto-cenário se consolida a formação do pedagogo para a docência nos anos iniciais da Educação Básica.

O curso de Pedagogia, que funcionava até então como curso isolado, é incorporado a UEMG pela Lei Estadual nº 539/94 e se transforma em Faculdade de Educação. É interessante observar que a Lei nº 10.323/1990 já previa a incorporação do Instituto de Educação a UEMG, incluindo a educação básica que figuraria como Centro Pedagógico, conforme assevera Miranda

(1998). Essa incorporação total do Instituto de Educação com as modalidades (educação infantil, educação básica, ensino médio e ensino superior) não se consolidou, sendo incorporado apenas o curso de Pedagogia.

Na reforma curricular de 1998, foram conservadas as tradicionais habilitações do curso de Pedagogia sob o nome de *Gestão dos Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional* e foi introduzida a habilitação *Docência para a Educação Básica*. Esta reforma pressupunha o exercício profissional do pedagogo em quaisquer locais onde ocorram processos educativos: sala de aula, escolas, Sistema Educacional, organizações sociais, movimentos sociais, organizações de trabalho e produção e outras. Esse modelo de formação vai funcionar no período entre 1998 e 2011.

Nessa reforma, ficou de fora a docência na Educação Infantil, que era realizada como Enriquecimento Curricular ou como nova habilitação. Desde a LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, dando às creches e pré-escolas uma dimensão educativa que se faz seguir da exigência de profissionais qualificados para o trabalho nestas instituições.

Em 2008, o FAE/CBH/UEMG vai apresentar uma nova proposta para a formação de pedagogos. Esta proposta vai se orientar pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia implementadas em 2006 e também pelas necessidades de formação demandadas pela sociedade. Deste modo, o curso de Pedagogia passa a concentrar a formação em torno de dois eixos: a Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão de Processos Educativos, organizando a formação dos pedagogos em torno de oito Núcleos Formativos semestrais estruturados em Eixos Temáticos:

NF I – Contextos sociais, culturais e educacionais;
NF II – O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais;
NF III – O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
NF IV - O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
NF V – Políticas, Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
NF VI – Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
NF VII - Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
NF VIII - Políticas, Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 20)

Além dos Núcleos Formativos, o curso também conta com atividades que compõem as Práticas Pedagógicas de Formação, organizadas da seguinte forma:

Atividade de Integração Pedagógica – AIP (288 horas-aula);
Trabalho de Conclusão de Curso (108 horas-aula);
Prática de Pesquisa (100 horas-aula em horário extra-escolar);
Estágio Supervisionado (250 horas-aula no horário escolar e 30 horas-aula extra-escolar);
Práticas Pedagógicas em Docência/Gestão (160 horas-aula fora do horário escolar e 100 horas-aula de atividades teórico-práticas de aprofundamento). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 20)

Além do processo de reestruturação pedagógica observa-se também um processo de reestruturação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à integração destas ao currículo do curso de Pedagogia. Estas atividades se compõem a partir da seguinte organização: o Centro de Pesquisa – órgão técnico-consultivo das Câmaras Departamentais e do Conselho Departamental que coordena, acompanha e avalia as atividades de pesquisa da instituição; o Núcleo de Estudos e Pesquisa – órgão que congrega e articula as discussões divulgando os resultados das diversas produções de caráter científico e prático; o Centro de Extensão – organiza as ações e projetos extensionistas vinculadas aos diferentes *loci* de atuação dos pedagogos; Centro de Ensino – órgão que acompanha e monitora a inserção profissional dos alunos e alunos egressos da instituição; Centro de Comunicação – órgão

responsável pela publicação das produções acadêmico-científicas da instituição e também é responsável pela manutenção do acervo da biblioteca do FAE/CBH/UEMG; e o Núcleo de Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia – centro de preparação dos alunos para a utilização de diversos materiais e recursos tecnológicos, responsável pela manutenção do Laboratório de Informática.

Conforme analisa Matos (2004, 2009), é oportuno lembrar que o currículo em desenvolvimento desde 1998 no Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG é resultado de um longo período de estudos, pesquisas e eventos diversos realizados com o objetivo de construir uma base teórico-conceitual e metodológica, de modo a tornar o seu processo formativo consistente e coerente com as perspectivas de formação em discussão no país e com os resultados colocados pela realidade social, principalmente em relação à história de uma instituição voltada para a formação dos professores do Estado.

Ao final deste panorama histórico da instituição observamos que ao longo dos anos as mudanças na organização e funcionamento do curso foram conferindo a este um caráter formador de docentes da Educação Básica em todas as suas dimensões (educação infantil e anos iniciais) em um processo integrado aos espaços de atuação dos professores e professoras.

Cabe-nos ainda sinalizar que os próximos capítulos desta tese tratarão de ver mais de perto as alunas-professoras desta instituição formadora em busca de compreender “de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente” (NÓVOA, 2009, p.1).

4. De volta ao lugar de aluna: um perfil das alunas-professoras

Depois de procurarmos, no capítulo anterior, compreender a história da formação de professores e de analisar a consolidação do FAE/CBH/UEMG como *locus* privilegiado da formação de professores e professoras em exercício profissional, remontado sua trajetória histórica, apresentando neste capítulo os resultados do estudo exploratório que fizemos junto às alunas-professoras desta instituição.

Começamos por explicitar a natureza do estudo e a metodologia escolhida, a construção do instrumento de recolha de dados utilizado, bem como os cuidados na elaboração deste e seus objetivos. Em seguida, apresentamos os resultados que obtivemos e como este conjunto de dados compõe e representa um perfil das alunas-professoras do FaE/CBH/UEMG.

O nosso estudo exploratório cruza um tratamento qualitativo-quantitativo sobre as respostas de 53 alunas-professoras a 40 questões (fechadas) de múltipla escolha introduzidas em um questionário. Os questionários foram aplicados em visitas à instituição nos meses de outubro e novembro de 2010. Percorremos todas as salas de aula da instituição, em todos os turnos (manhã, tarde e noite) perguntando quais alunas que se encaixavam no perfil: ser professora a mais de 05 anos; convidamos então as alunas-professoras que se encaixavam no perfil a responder o questionário, perfazendo um total de 53 alunas-professoras respondentes.

Utilizamos a metodologia quantitativa, neste estudo exploratório, para proceder à análise das respostas obtidas em um questionário aplicado às alunas-professoras do FaE/CBH/UEMG. Para tanto, recorremos à estatística descritiva, apresentando gráficos e tabelas, com os indicadores de frequência.

A opção por um estudo exploratório de natureza quantitativa fez-se na consonância com vários autores³⁴ que apontam a necessidade de superação

³⁴ ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995. MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O.

da oposição entre abordagens qualitativas e quantitativas e buscar a articulação entre as principais vertentes. Tal qual apontam estes autores, é habitual às pesquisas qualitativas serem multimetodológicas, isto é, utilizarem diversos instrumentos de coleta de dados. Decorre destas leituras a compreensão que, neste estudo, a pesquisa exploratória de caráter quantitativo se configura como um modo mais eficaz de nos aproximarmos do objeto de estudo para compor um perfil das alunas-professoras.

O desejo inicial de fazer uma pesquisa que cobrisse todo o universo pesquisado nos conduziu à elaboração de um questionário para recolhimento dos dados. Em termos metodológicos, tomamos como referência os estudos realizados pela UNESCO (2004), no Brasil e LORTIE (1975/2002), nos Estados Unidos. Estes estudos foram fundamentais na elaboração, coleta e tratamento dos dados desta primeira dimensão da pesquisa, em que utilizamos o método *survey*³⁵ para composição do perfil das alunas-professoras.

Na pesquisa brasileira, o estudo realizado em 2003 pela UNESCO em parceria como o Ministério da Educação/INEP e com o Instituto Montenegro, “O perfil dos educadores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” que abrange 5.000 (cinco mil) professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplou características sociais, econômicas e profissionais. As questões deste estudo foram nosso principal guia na elaboração das questões do questionário que aplicamos, no sentido de conseguir maior objetividade e fidedignidade dos resultados obtidos.

A pesquisa realizada por Dan Lortie (1975/2002) realizada nos anos de 1960 é um grande inquérito sobre os professores norte-americanos. Neste estudo, Lortie traça um abrangente perfil do *ethos* ocupacional dos professores, ou

Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

³⁵ De acordo com (HAIR JUNIOR et. al., 2005) *Survey* é um procedimento para coleta de dados primários a partir de indivíduos. Os dados podem variar de crenças, opiniões, atitudes e estilos de vida até informações gerais sobre a experiência do indivíduo, tais como gênero, idade, educação, e renda.

seja, "o padrão das orientações e sentimentos que são peculiares para os professores e que os distinguem de outras ocupações" (LORTIE, 2002, p. viii). O autor, neste estudo, se preocupou em construir um perfil a partir das características únicas do trabalho dos professores e que os diferenciam de outras profissões. As questões formuladas por Lortie (1975/2002) sobre as condições de trabalho, formação e entrada na carreira também foram um importante balizamento na elaboração das questões do questionário que aplicamos.

Tomamos os seguintes cuidados no questionário que elaboramos: obter dados pessoais que na fase da entrevista, nos permitissem estabelecer relações entre as características do perfil com as narrativas; usar uma linguagem simples e clara para facilitar a compreensão das questões formuladas; formular enunciados de "forma neutra" e misturando aspectos favoráveis e desfavoráveis para evitar influenciar as respondentes; usar perguntas fechadas com espaço para que se a respondente que não se encaixasse em alguma característica pré-estabelecida pudesse respondê-las de forma aberta.

O conjunto de variáveis foi selecionado com base nos estudos de Lortie (1975/2002) e da UNESCO (2004) considerando os espaços e tempos em que as alunas-professoras estão inseridas – escola/universidade – focando na questão central desta investigação: os processos de simultaneidade docência-discência.

Este perfil estruturou-se a partir de dados de cunho individual e social, agrupando-se em torno dos seguintes temas: identificação, atividade profissional, formação anterior à entrada no curso de Pedagogia, formação no curso de Pedagogia, suas percepções sobre o papel dos professores e informações sobre suas práticas socioculturais.

4.1 As alunas-professoras segundo idade, etnia, família, renda

Os dados do estudo evidenciam uma concentração de alunas-professoras com idades entre 20 e 30 anos, demonstrando que a idade das professoras investigadas é mais baixa em relação ao panorama nacional, que apresenta uma maior concentração de professores na faixa etária de 45 anos. Em relação à idade, destacamos também que, no perfil apresentado pelo GESTRADO (2009/2010), os professores mineiros apresentam a maior média de idade 42,3 anos, mas respondentes mineiras apresentam uma média de idade bastante inferior. Este fato nos leva a considerar a renovação dos quadros do magistério e a busca por formação no momento de entrada na carreira.

Gráfico 1.1: Proporção da alunas-professoras segundo a idade

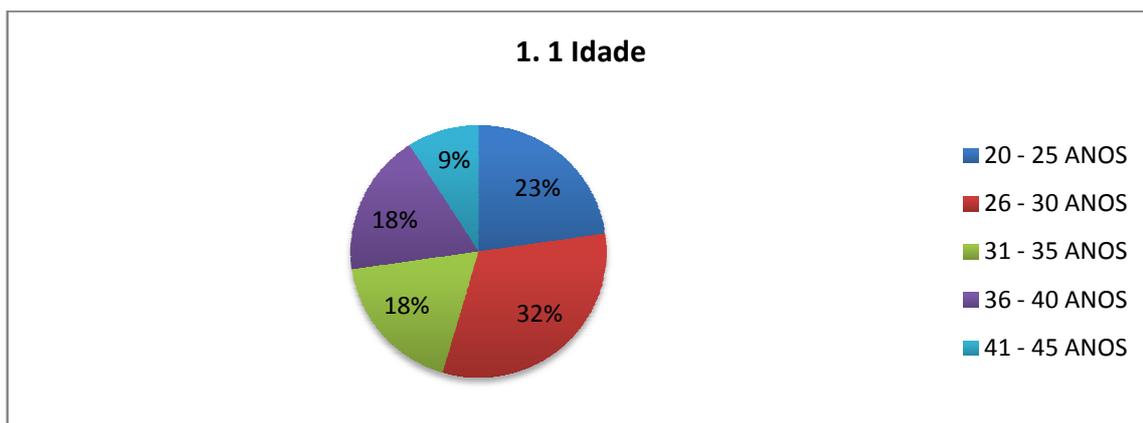
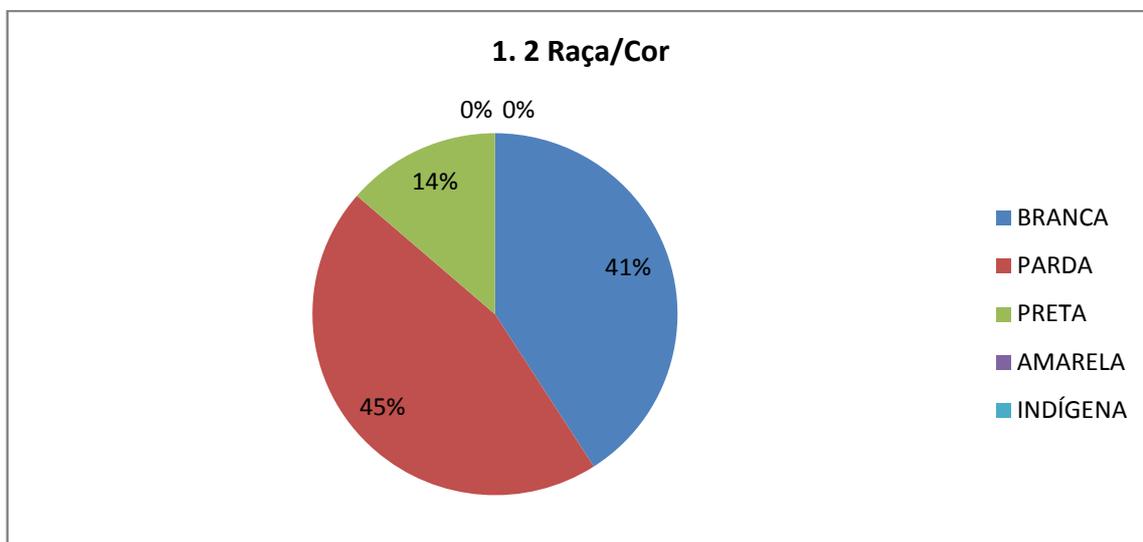
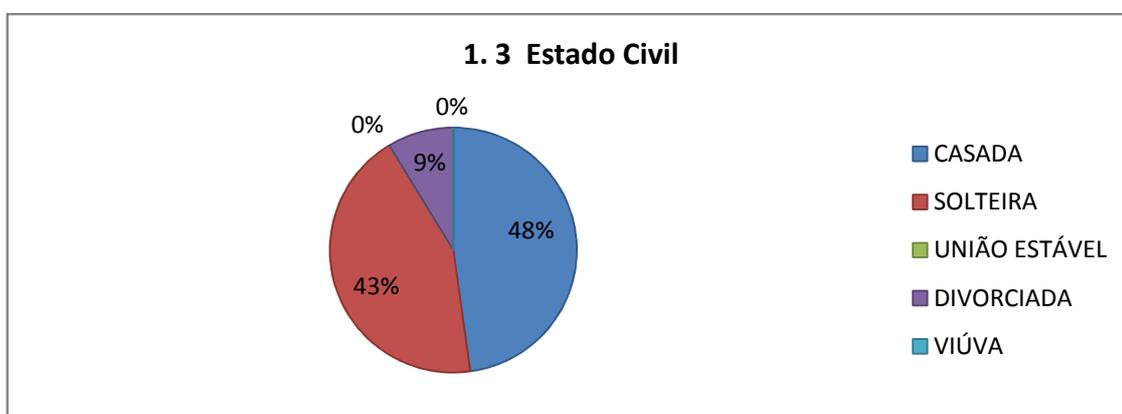


Gráfico 1. 2: Distribuição das alunas-professoras de acordo com Raça/Cor – autodeclaração



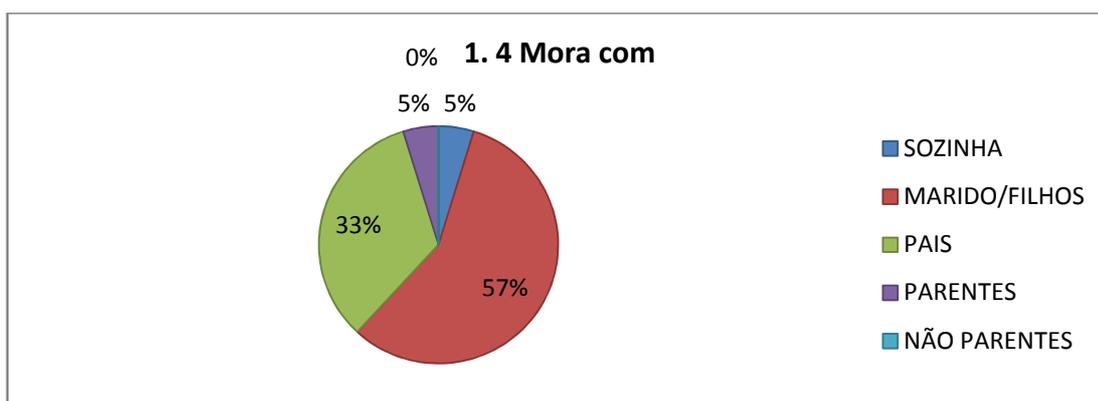
Na questão do pertencimento étnico – autodeclaração de raça/cor – percebemos que 86% das alunas-professoras se autodeclararam brancas ou pardas, não havendo presença de indígenas e amarelos. Estes dados corroboram com os apresentados pelo INEP (2009), onde 85% dos professores se autodeclararam brancos ou pardos e também mantém as mesmas proporções dos dados apresentados pelo GESTRADO (2009/2010), onde 83% dos professores se autodeclararam brancos ou pardos, sendo o grupo dos pardos o mais numeroso.

Gráfico 1.3: Perfil das alunas-professoras em relação ao Estado Civil



Em relação ao estado civil das alunas-professoras apresentado no gráfico 1.3, 48% das alunas-professoras se autodeclararam casadas e 43% solteiras, o que pode ser relacionado à faixa etária mais baixa (entre 20 e 30) apresentada pelas respondentes. Estes dados completam-se com os apresentados pelo gráfico 1.4, uma vez que 57% das alunas-professoras já construiu uma unidade autônoma em relação à família original (formada com seus pais).

Gráfico 1.4: Proporção de alunas-professoras segundo a constituição familiar

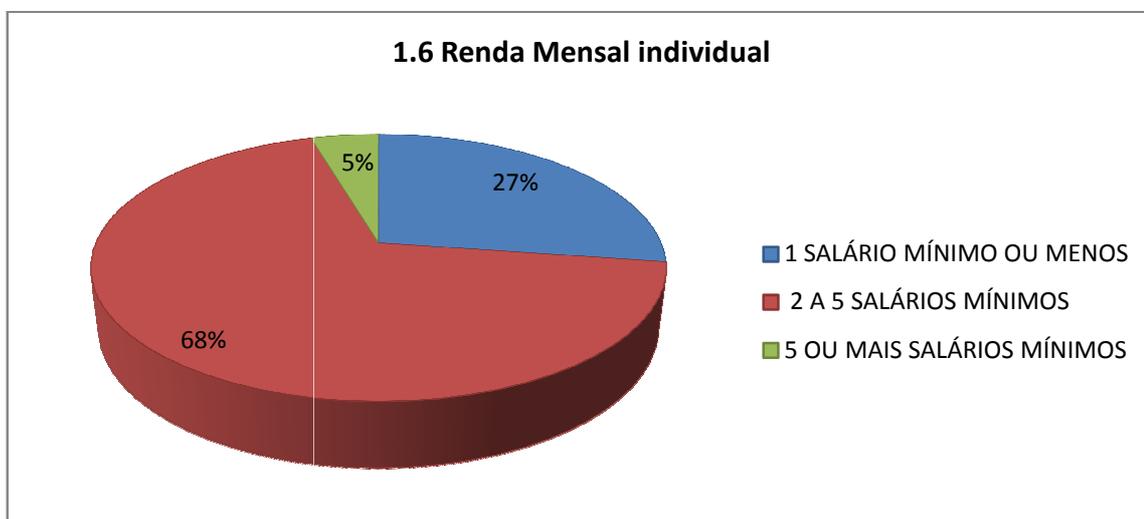


Apesar de 57% das respondentes já ter constituído uma unidade autônoma em relação à família original, apenas 9% se consideram principal provedoras da renda familiar, conforme vemos no gráfico 1.5. Este fato nos leva a pensar na valorização dos profissionais do ensino no que se refere à condição salarial dos professores sem formação superior, conforme evidenciado no gráfico 1.6, uma vez que 68% das respondentes recebem de 2 a 5 salários mínimos, o que corrobora com os dados obtidos pelo GESTRADO (2009/2010), uma vez que 65% dos docentes declararam uma renda de até 3 salários mínimos.

Gráfico 1. 5: Alunas-professoras segundo a condição de ser ou não principal provedoras da renda familiar



Gráfico 1. 6: Proporção de alunas-professoras, segundo a faixa de renda individual mensal



4.2 As alunas-professoras e sua situação funcional

Conforme já enunciamos anteriormente, nosso foco é a simultaneidade docência-discência, ou seja, traçar a situação funcional das alunas-professoras investigadas nos ajuda a compor o perfil profissional das docentes em situação de formação – discência.

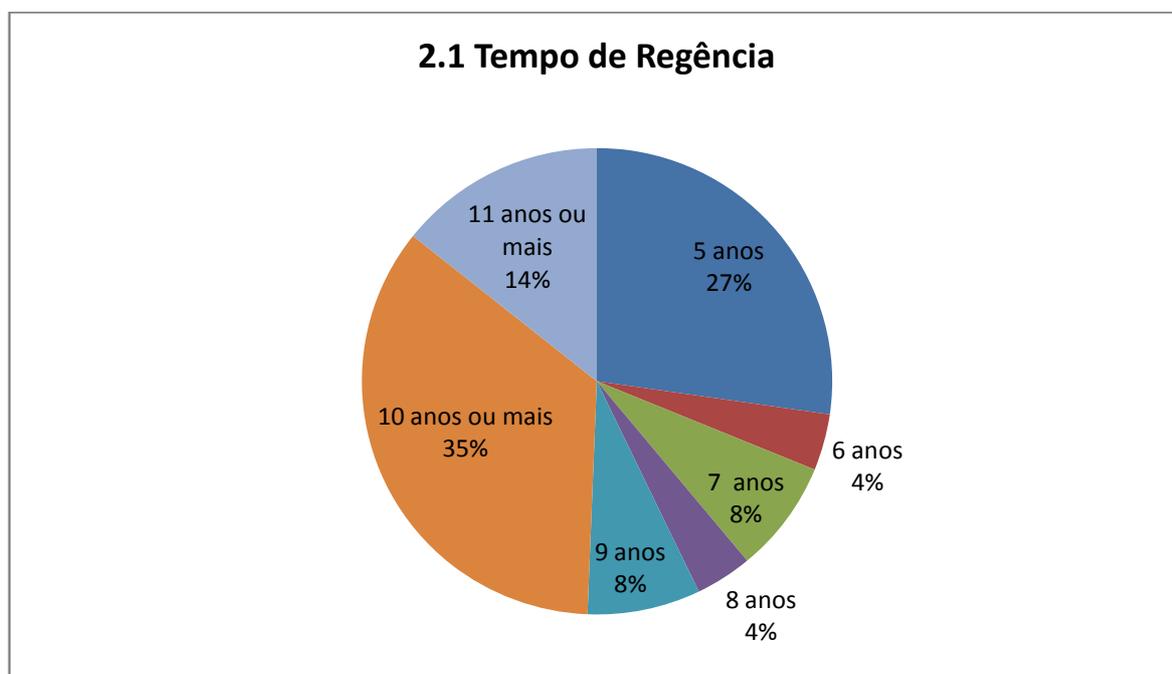
Recorremos à Huberman (1995) e seu clássico estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores para delimitarmos os sujeitos da pesquisa. Huberman (1995) apresenta uma síntese das seguintes fases: entrada na carreira (1-3 anos); estabilização/consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos); diversificação/experimentação/questionamento (7 – 25 anos); serenidade/distanciamento afetivo/conservantismo (25 – 35 anos); desinvestimento (35 – 40 anos). Mesmo que Huberman não garanta que as etapas por ele propostas sejam vividas por todos os indivíduos numa dada profissão, este autor acredita numa tendência de se agir de uma determinada forma num determinado período da carreira, de acordo com a experiência e o com o conhecimento que o indivíduo possui.

Deste modo, circunscrevemos todas as respondentes em uma fase posterior à entrada na carreira (5 anos de exercício profissional ou mais), ou seja, que estão gradativamente avançando para uma fase de ‘estabilização’ ou ‘comprometimento definitivo’ com a docência. Pressupõe-se que nesta fase as alunas professoras já superaram o entusiasmo inicial e o “choque com o real”³⁶ e já se identificam como professoras, tal qual nos diz HUBERMAN (1995, p.40): “Num dado momento, as pessoas passam a ser *professores*, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de oito a dez anos, no mínimo”.

³⁶ Entendemos o choque com o real tal qual Veenman apud in Tardif (2002, p. 84) “o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias”.

Em relação ao tempo de docência das alunas-professoras investigadas, observa-se no gráfico 2.1 que 45% delas encontram-se na fase de estabilização da carreira, sendo mais numeroso o grupo de professores com 10 ou mais anos de experiência docente - 41% das respondentes – o tempo médio em que as entrevistadas trabalham na educação é 11 anos. Nossos dados corroboram com os apresentados pela UNESCO (2004), onde 53% dos professores começaram a trabalhar antes de concluir a habilitação, e também com os dados obtidos pelo GESTRADO (2009/2010) no qual o tempo médio em que os sujeitos pesquisados trabalham com Educação é de 14 anos.

Gráfico 2.1 : Distribuição das alunas-professoras segundo o tempo de magistério



No que se refere ao tipo de estabelecimento de ensino em que as investigadas trabalham, um dado nos chama a atenção: o fato de 9% serem proprietárias das escolas em que atuam, conforme o gráfico 2.2. Ainda sobre o tipo de estabelecimento de ensino, ressalta-se o fato de 59% das respondentes trabalharem na rede pública de ensino, distribuídas entre escolas comunitárias (9%), estaduais (14%) e municipais (36%).

Gráfico 2.2: Distribuição das alunas-professoras por tipo de estabelecimento de ensino

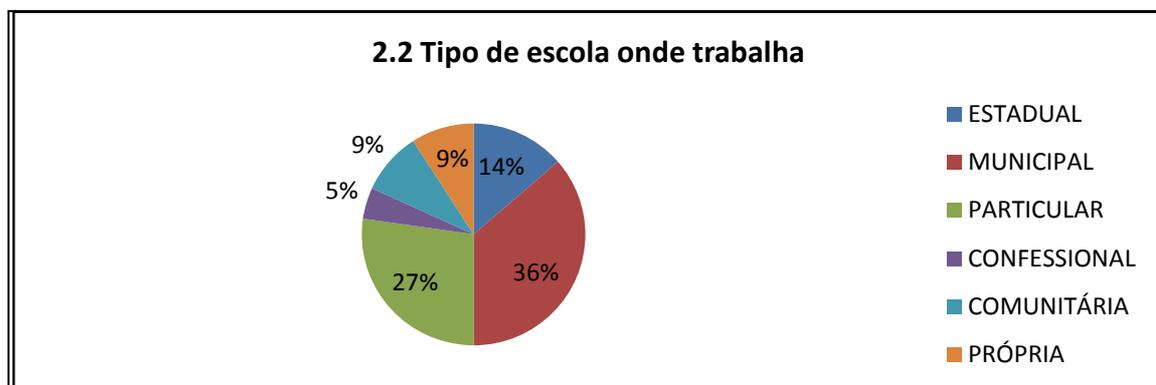
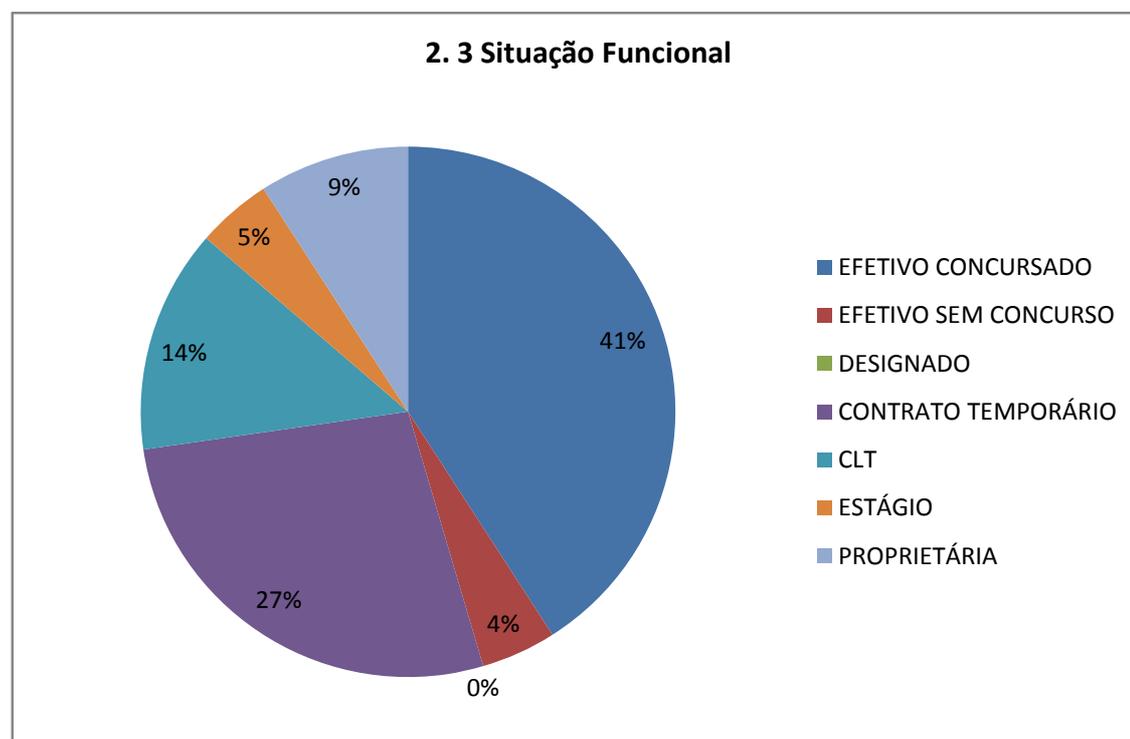


Gráfico 2.3: Distribuição das alunas-professoras quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a escola.



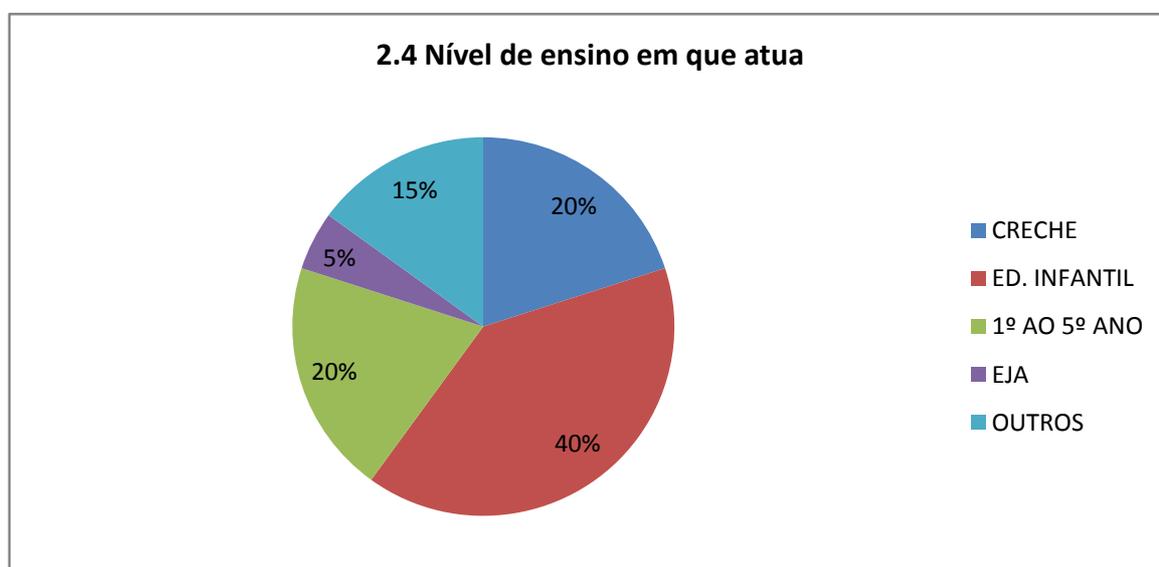
Considerando a situação funcional das respondentes (Gráfico 2.3), a maior parte (41%) é composta por professoras concursadas. Há ainda 4% de professoras efetivas, sem concurso público. Destaca-se ainda o elevado número de professoras com contratos de trabalho temporário (27%).

Estes dados apontam para a fragilidade nas formas de vínculo dos professores com as escolas onde trabalham. Fragilidade esta aumentada pela falta de

concursos públicos, pelas novas formas de contratação de professores temporários e pela exigência de formação superior nos últimos concursos (diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expedido por instituição de ensino superior credenciada).

No gráfico seguinte (2.4) verificamos que 60% das respondentes atuam na educação da infância, seja na modalidade Creche (0 – 3 anos), onde atuam 20% das respondentes ou na modalidade Educação Infantil (4 -5 anos), em que atuam 40% das alunas-professoras. Não realizamos uma correlação estatística entre o número de alunas-professoras concursadas e as que trabalham na Educação Infantil, mas observamos que nesta etapa da Educação Básica é permitido o ingresso de professores por concurso com o curso de Magistério, nível médio.

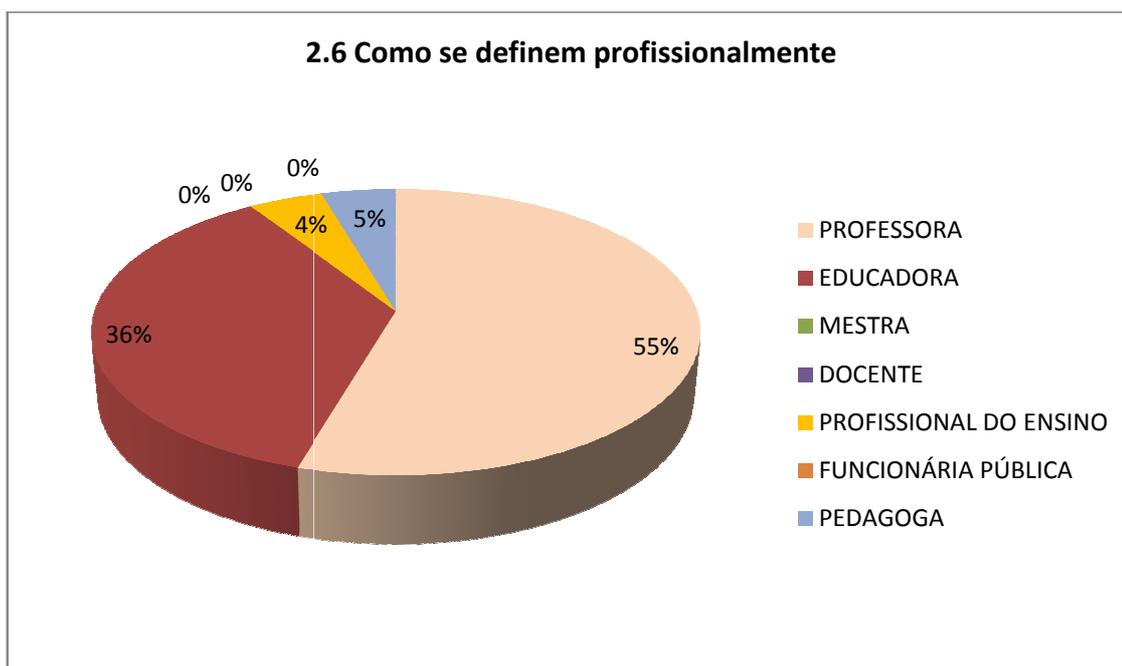
Gráfico 2.4: Distribuição por etapas/segmentos da educação básica em que trabalham



Inquiridas sobre a quantidade de turnos em que trabalham, a maior parte das alunas-professoras assinala a opção *um* turno (67%). Estes dados corroboram com os dados apresentados pela UNESCO (2004) onde 58,5% dos professores afirmam trabalhar apenas em *uma* escola (Gráfico 2.5).

Gráfico 2.5: Distribuição das alunas-professoras por quantidade de turnos trabalhados

Como se trata de uma pesquisa que traça um perfil das alunas-professoras, decidimos inquiri-las sobre como elas se definem profissionalmente (Gráfico 2.6). Esta questão nos fornece indícios dos significados da docência para estas alunas-professoras, pois as palavras nos nomeiam, nos explicam, nos conformam, nos informam... Tal qual explicita Larrosa (2002, p.21): “trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.”

Gráfico 2.6: Como as alunas-professoras se autodefinem profissionalmente

Nesse sentido, verificamos que a grande profusão de termos que definem os professores profissionalmente se assenta na distinção entre mão e cérebro, entre pensar e executar, entre teoria e prática, entre educador e professor, entre professores e pedagogos, ou seja, todas estas distinções encontram-se englobadas na genérica categoria profissionais da educação, estabelecida por força da Lei 9394/96 em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Os dados evidenciam a clara distinção entre professores (55%) das inquiridas e educadores (36%) das inquiridas. Esta distinção foi estabelecida na criação do cargo de Educador Infantil no âmbito da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2003, já que 60% das inquiridas trabalham na Educação Infantil. Os educadores infantis são responsáveis pela educação da infância – de 0 a 5 anos – sendo admitidos por concurso público em nível médio – antiga habilitação do magistério – recebendo salários menores que os recebidos pelos denominados professores municipais. Esta distinção é alvo de constantes manifestações da categoria e também de inquérito civil, por parte do Ministério Público, que recentemente (2011) se manifestou contrariamente a esta distinção (Inquérito Civil Público 0024.10.002.972-7).

Inquiridas ainda sobre suas perspectivas profissionais (Gráfico 2.7) encontramos a mesma profusão de cargos e funções destinadas aos licenciados em Pedagogia definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006). As diretrizes preveem a atuação dos licenciados em atividades de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal e em serviços de apoio

escolar, bem como na gestão e organização de sistemas e instituições de ensino. Os dados obtidos corroboram com os apresentados pela UNESCO (2004), onde metade dos entrevistados (50,2%) declaram que sua principal aspiração profissional para os próximos anos é permanecer na função atual, na mesma ou em outra instituição de ensino.

Gráfico: 2.7 Perspectivas profissionais



4.3 As alunas-professoras e a sua formação

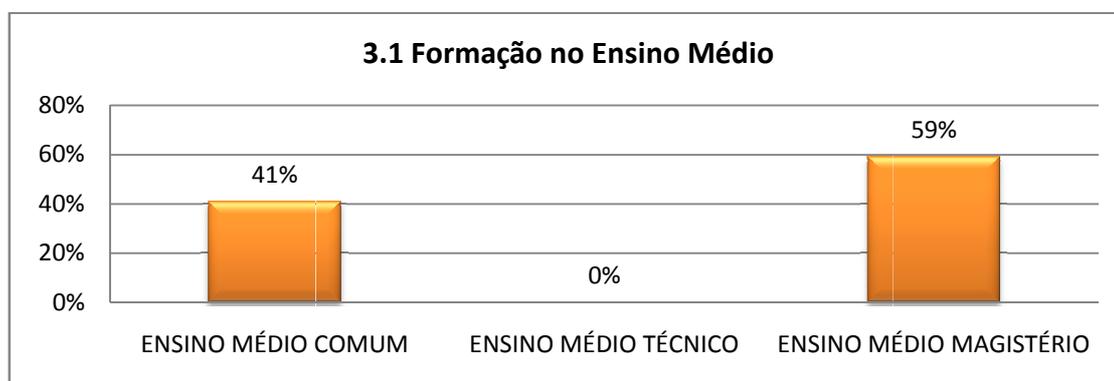
Nesta seção nos dedicamos a explorar os dados referentes a formação educacional das alunas-professoras, sendo analisados: o tipo de formação realizada no Ensino Médio; o tipo de instituição na qual concluíram o Ensino Médio; as razões para a escolha do curso; as funções do curso de Pedagogia; as relações entre a formação no curso de Pedagogia e a prática pedagógica; os aspectos da educação nacional expressos na LDB 9394/96; e indagações sobre o papel dos professores.

Sobre a formação no ensino Médio, os dados indicam que 59% das inquiridas realizou o curso na modalidade Normal (Gráfico 3.1). Estes indicadores demonstram que 41% das alunas professoras não receberam nenhum tipo de formação pedagógica e podem ser consideradas, à luz da legislação atual, como professoras leigas³⁷. Cabe ainda salientar que os dados obtidos reforçam

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina, no Artigo 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de

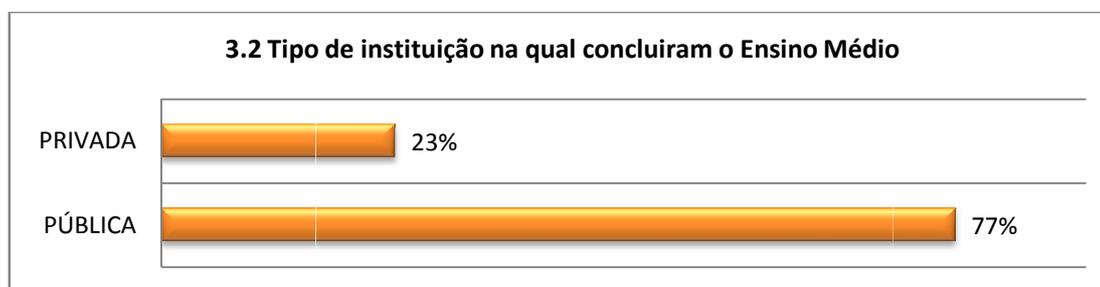
a ideia central desta pesquisa de que os/as professores/professoras começam a atuar antes de concluírem a formação no nível superior e também a convicção de que o curso de Pedagogia foi instituído sócio-historicamente como uma modalidade de formação continuada e em serviço para professoras da educação básica que concluíram a formação no ensino médio na modalidade Normal.

Gráfico 3.1: Modalidade de Formação no Ensino Médio



Considerando ainda a formação realizada no Ensino Médio, verifica-se 77% das inquiridas concluíram os estudos desta modalidade de ensino na escola pública. Não foi possível realizar uma correlação estatística entre o número de concluintes do Ensino Médio na modalidade Magistério e o tipo de escola, mas os dados apontam que grande parte das normalistas [oriundas da escola Normal] concluíram seus estudos na rede pública de ensino.

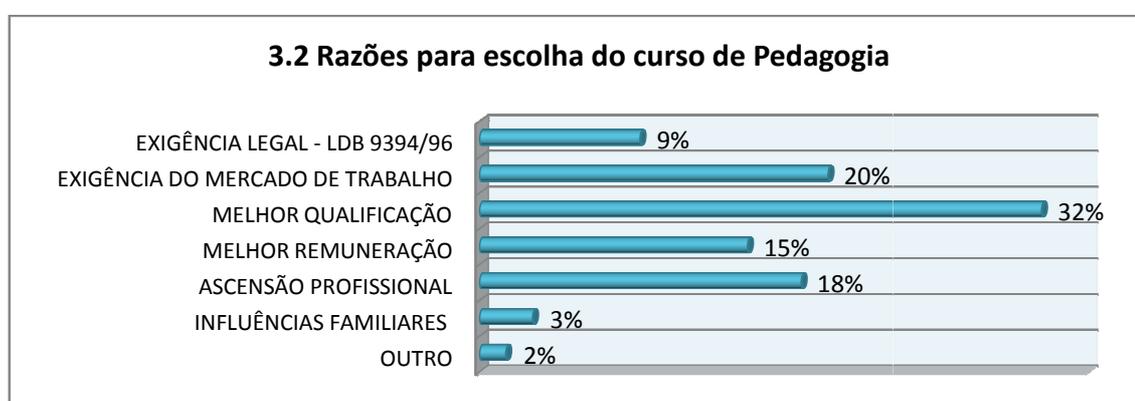
Gráfico 3.2: Distribuição das alunas-professoras de acordo com o tipo de instituição em que concluíram o Ensino Médio



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”.

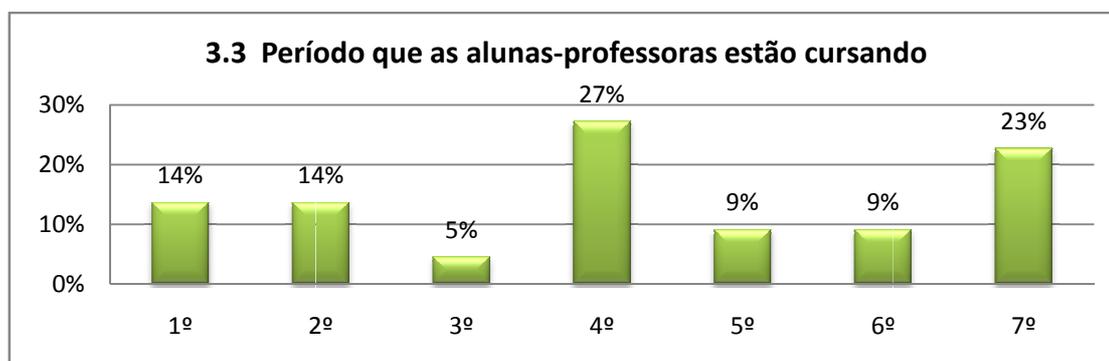
Inquiridas sobre os motivos para a escolha do curso de Pedagogia (Gráfico 3.2), as razões se concentram na opção “melhor qualificação” conforme 32% das respondentes, seguida por 20% das respondentes que afirmam ser esta uma exigência do mercado de trabalho e 18% que afirmam ver no curso superior uma possibilidade de ascensão profissional. Chama a atenção o fato de que apenas para 9% das respondentes a exigência legal da LDB 9394/96 seja uma das razões para a escolha do curso de Pedagogia, visto que é cada vez maior o número de instituições públicas e privadas que, por força da LDB, exige a formação em nível superior.

Gráfico 3.2: Razões para a escolha do curso de Pedagogia



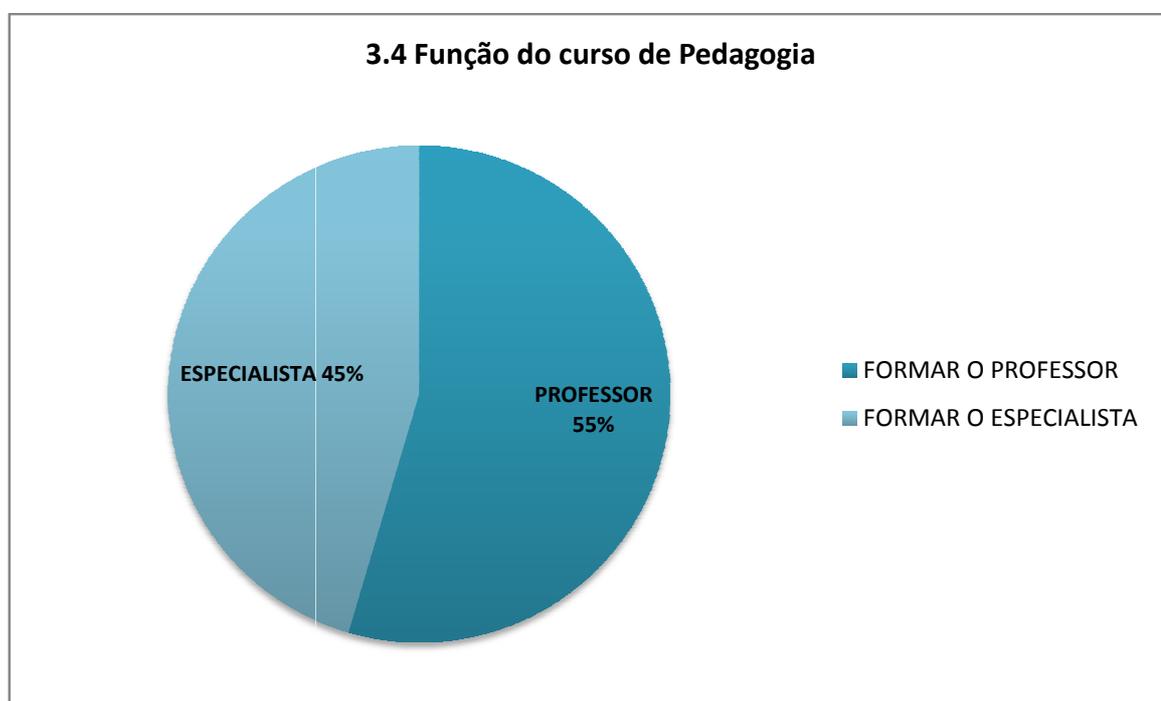
Interessava-nos saber o período do curso de Pedagogia que nossas inquiridas estavam matriculadas, visto que, buscávamos momentos de simultaneidade docência-discência e por isso não aplicamos questionários às concluintes do curso, matriculadas no 8º período. Os dados obtidos revelam que grande parte das alunas-professoras está distribuída entre o 1º e 2º ano de formação (60%), conforme se observa no gráfico 3.3.

Gráfico 3.3: Período no qual as alunas-professoras estão matriculadas



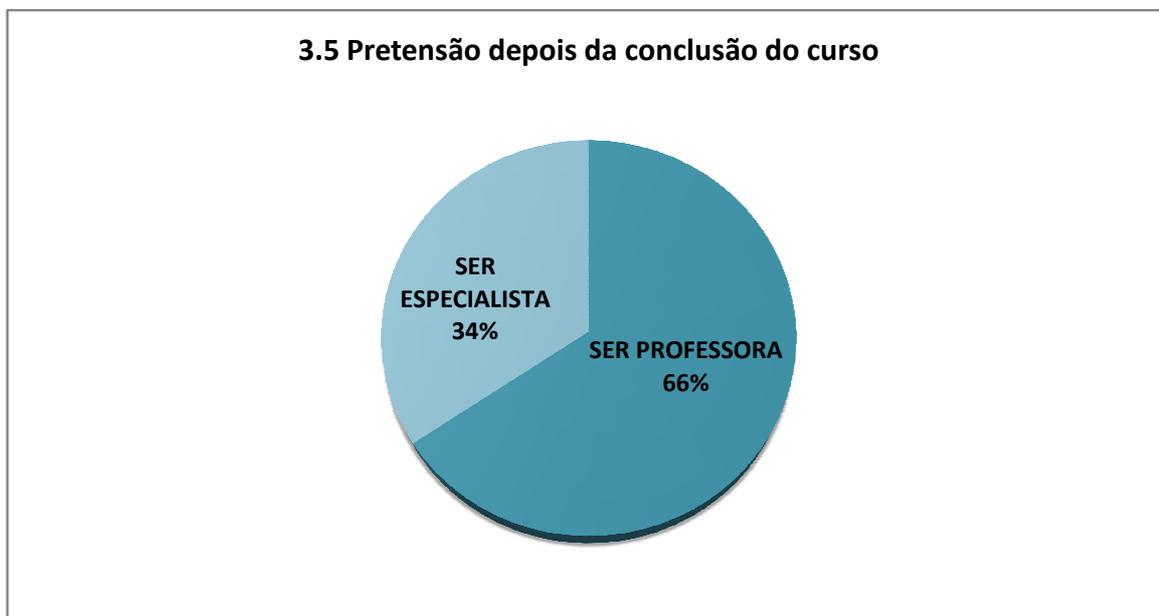
Conforme se observa no gráfico 3.4, para 55% das respondentes a função do curso de Pedagogia é formar o professor dos primeiros anos da Educação Básica. Essa convicção das respondentes revela o embate travado nas duas últimas décadas em torno das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia – implementadas em 2006 – que assume a posição defendida pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) de que a docência deve ser a base da formação dos pedagogos e pedagogas.

Gráfico 3.4: Opinião das alunas-professoras sobre a função do curso de Pedagogia



Ainda sobre as distinções entre o especialista e o professor, conforme se observa no gráfico 3.5, 66% das respondentes pretendem “ser professora” depois da conclusão do curso de Pedagogia – aqui novamente o binômio docência-discência nos provoca: mas elas já não são professoras? O que significaria ser professora para nossas inquiridas?

Gráfico 3.5: Pretensões profissionais depois da conclusão do curso de Pedagogia conforme a habilitação

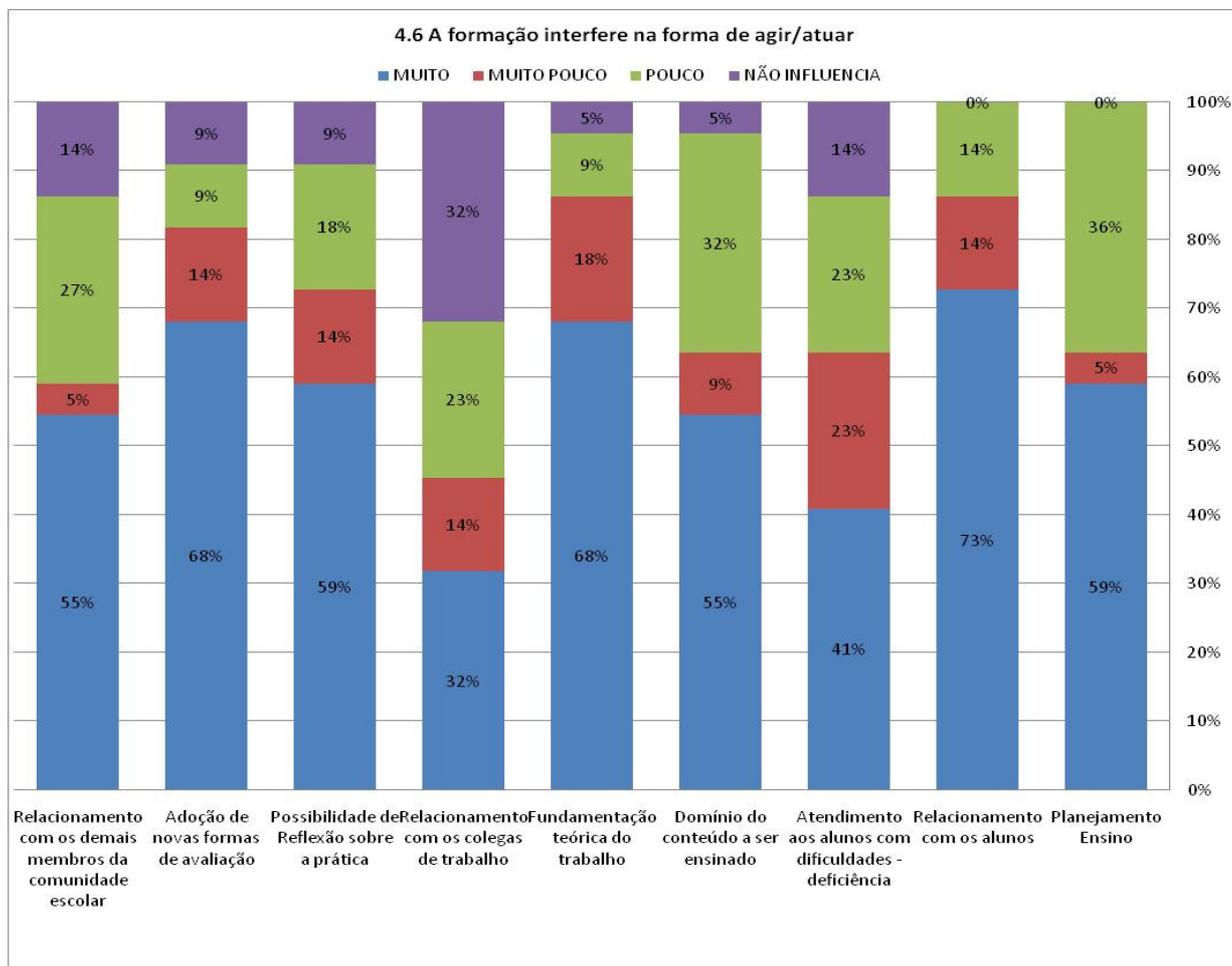


Focalizando nosso interesse na questão central deste trabalho – as relações entre docência-discência – questionamos de que forma a formação interfere na forma de agir/atuar (Gráfico 4.6). Nesta questão, chama atenção o fato de que para 73% das inquiridas, a formação interfere diretamente no relacionamento com os alunos.

Outra categoria abordada nesta questão é que para 68% das alunas-professoras a formação interfere na adoção de novas formas de avaliação dos alunos e na fundamentação teórica de sua prática, influenciando ainda na possibilidade de reflexão sobre a prática, para 59%.

Observa-se ainda que a formação exerce muito pouca ou nenhuma influência sobre o relacionamento com os colegas de trabalho (48%) das inquiridas e que para 59% destas a formação pouco contribui para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ ou deficiências. Os dados obtidos corroboram com os obtidos pelo GESTRADO (2009/2010), que informam que para 86% dos educadores o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem é deficitário ou inexistente.

Gráfico 3.6: Percepções das influências da formação na atuação

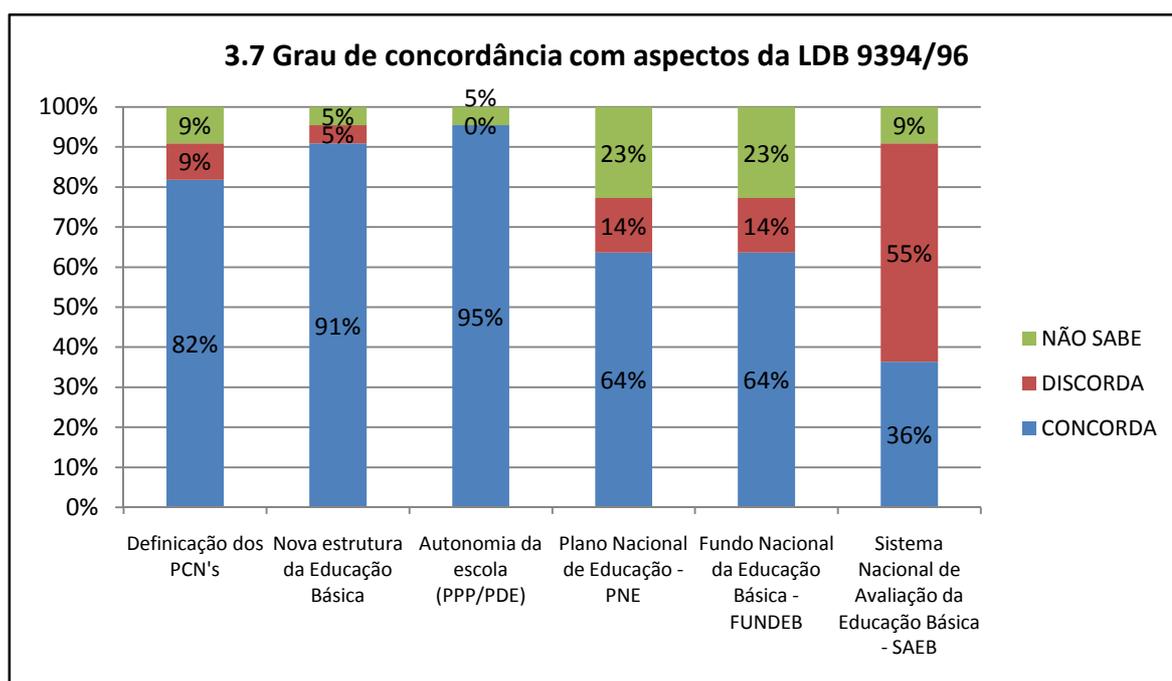


No que se refere aos aspectos das políticas educacionais, optamos por adotar a mesma categorização utilizada pela pesquisa da UNESCO (2003/2004), que toma como categorias as políticas concretizadas em consonância com a LBD 9394/96, a saber: Art. 26 – a adoção de uma base curricular nacional comum (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais); Art. 9º - o Plano Nacional de Educação (PNE); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF/FUNDEB); a instituição do Sistema Nacional Avaliação Escolar (SAEB) e o Art. 15º- que define a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas.

Em concordância com os dados obtidos pelo estudo da UNESCO (2003/2004), observa-se um alto grau de concordância das inquiridas com os principais

aspectos da LDB 9394/96 (Gráfico 4.7). 95% das alunas-professoras concordam com a autonomia da escola através da legitimação dos instrumentos de gestão democrática da escola (Projeto Político Pedagógico). Outra mudança introduzida pela LDB e bem aceita pelas alunas-professoras é a nova estrutura da educação básica, que passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que é aprovada por 91% das respondentes. Para 82% das inquiridas é importante a definição de competências e diretrizes norteadoras do conteúdo curricular da educação e relacionando este aspecto com o gráfico 4.6, ressalta-se uma grande preocupação destas com a definição e domínio do conteúdo a ser ensinado.

Gráfico 3.7: Proporção de docentes, segundo grau de concordância com os aspectos da LDB 9394/96



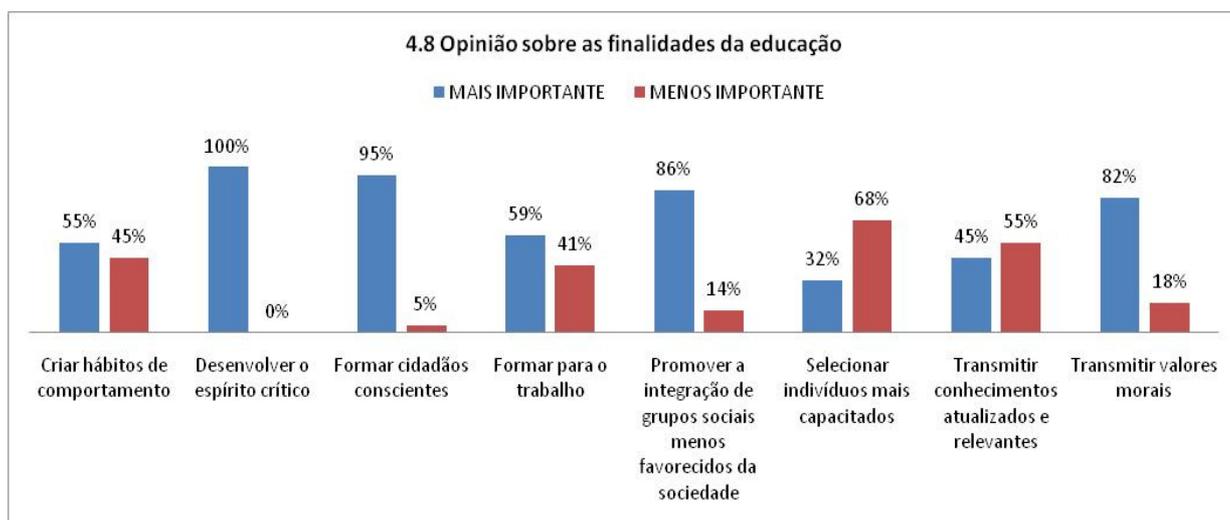
O Plano Nacional da Educação (PNE) e o Fundo Nacional de Educação (FUNDEB) receberam o aval de 64% das inquiridas. Estes também são os itens que apresentam maior percentual desconhecimento pelas alunas-professoras (23%). Para a UNESCO (2004) o fato de estes serem os itens onde o percentual daqueles que não opinaram é maior do que o dos que discordam (14%). Estes dados refletem a pouca ou quase nenhuma

participação das inquiridas no processo de debates e consultas que culminaram na aprovação do Plano Nacional de Educação e no Fundo Nacional da Educação Básica. Ao nosso olhar os dados revelam um distanciamento dos professores e professoras da formação de políticas públicas que têm impacto direto em suas formas de atuação, carreiras e salários.

Inquirimos as alunas professoras sobre suas opiniões acerca dos objetivos e finalidades da educação básica, tais quais, os questionamentos desenvolvidos pela UNESCO (2004) (Gráfico 4.8). De acordo com a LDB 9394/96 art. 2º, a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Solicitamos ainda que as respondentes assinalassem duas finalidades que julgassem mais importantes e duas finalidades que julgassem menos importantes.

Os dados obtidos mostram que, para as alunas-professoras as finalidades mais importantes da educação são: desenvolvimento do espírito crítico (100%); formação de cidadãos conscientes (95%); e promoção da integração social de grupos menos favorecidos. Dentre as finalidades menos importantes destacam-se a transmissão de conhecimentos (55%) e a seleção de indivíduos mais capacitados (68%). No que se refere à transmissão de conhecimentos atualizados e relevantes, há uma contradição em relação os dados apresentados no gráfico 4.7 que demonstra um percentual de 82% de inquiridas favoráveis à adoção de parâmetros curriculares.

Gráfico 3.8: Opinião as alunas-professoras sobre as finalidades mais e menos importantes a serem alcançadas pela educação



4.4 As alunas-professoras e suas práticas socioculturais

Para nós, os dados acerca das práticas socioculturais das alunas-professoras nos ajudam a compreender como elas lidam com estes aspectos e em que medida estes fazem parte de suas vidas e se incorporam as suas identidades profissionais, uma vez que deveriam também fazer parte da formação humana num sentido mais ampliado.

As alunas-professoras foram inquiridas sobre suas preferências socioculturais, incluindo sua frequência em eventos culturais e quais as suas atividades culturais preferidas. Incluem-se nesse rol as atividades de lazer e espaços de sociabilidade que, dentre uma série de outras experiências, estão também relacionados “às práticas culturais da população brasileira” (UNESCO, 2004).

A maioria das inquiridas assinalou frequentar ou usar algumas vezes por ano (englobados aí as que frequentam semanalmente ou mensalmente) a maior parte dos eventos e locais listados na seguinte ordem de frequência: 1º - locação de fitas de vídeo/DVD; 2º - Cinema; 3º - Exposições; 4º - Museus; 5º -

Teatro; 6º - Clubes; 7º - Danceterias, bailes, bares com música ao vivo. Observa-se que 100,0% das inquiridas dá preferência à locação de fitas de vídeo ou DVD, sendo que 72,7% destas afirmam assisti-los uma vez por semana, uma frequência considerada alta em relação às demais categorias apresentadas.

Tabela 3: Frequência das alunas-professoras a eventos culturais

Tipo de evento	Frequência a eventos culturais					Total
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	
Museus	4,5	9,1	68,2	4,5	13,6	100,0%
Teatro	18,2	13,6	45,5	22,7		100,0%
Exposições em centros culturais	22,7	22,7	36,4	18,2		100,0%
Cinema	9,1	31,8	54,5	4,5	13,6	100,0%
Fitas de vídeo/DVD	72,7	18,2	9,1			100,0%
Shows de rock			22,7	13,6	63,6	100,0%
Shows de MPB	4,5	18,2	22,7	13,6	40,9	100,0%
Concerto de música erudita ou ópera	4,5	9,1	9,1		77,3	100,0%
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo.	9,1	18,2	22,7	18,2	31,8	100,0%
Estádios esportivos	4,5	22,7	9,1	18,2	45,5	100,0%
Clubes	4,5	31,8	27,3	13,6	22,7	100,0%

Ainda sobre as preferências culturais das alunas-professoras, observa-se uma frequência maior de atividades ligadas à profissão e a formação. Somando-se as frequências *habitualmente* / *sempre* observamos que: 95,5% das alunas-

professoras participam de cursos e seminários; 90,9% leem revistas especializadas em educação; 100% leem materiais de estudo ou formação; 86,4% compram livros não didáticos e 99,6% frequentam a biblioteca.

No que diz respeito às atividades de entretenimento/informação (tabela 4), observamos que 100% das alunas-professoras afirmam ler revistas, assistir televisão, ouvir rádio e utilizar o computador somando-se as frequências *habitualmente/sempre/às vezes*. Ainda sobre as atividades de entretenimento/informação, 86,4% das inquiridas leem jornal e 90,7% utilizam o correio eletrônico. Os dados obtidos corroboram com os dados obtidos pelos estudos realizados pela UNESCO (2004) e pelo GESTRADO (2009/2010), que indicam ser a opção pelo lazer doméstico bastante usual.

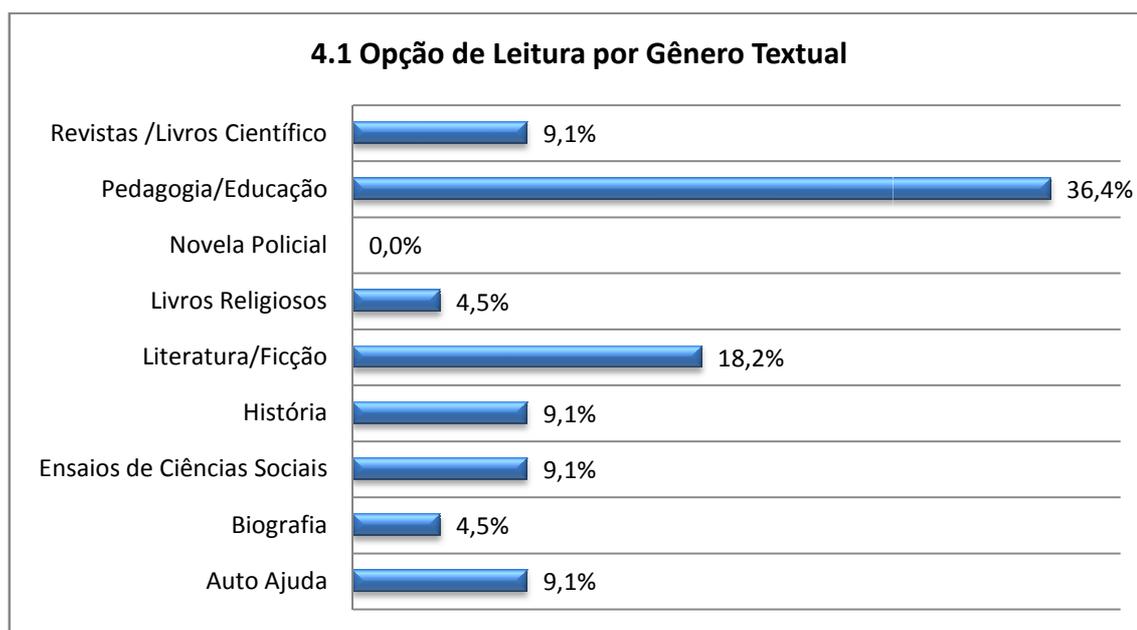
Tabela 4: Frequência de realização de atividades entretenimento e ou de informação

Tipo de atividade	Frequência de atividades %				Total %
	Habitualmente/ Sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	
Participa de seminários/cursos de especialização	45,5	50,0	4,5		100,0
Lê revistas especializadas em educação	68,2	22,7	9,1		100,0
Fotocópia materiais	68,2	27,3	4,5		100,0
Lê materiais de estudo ou formação	90,9	9,1			100,0
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	4,5	4,5	45,5	45,5	100,0
Compra livros (não didáticos)	59,1	27,3		13,6	100,0
Lê livros de ficção	27,3	40,9	18,2	13,6	100,0
Frequenta a biblioteca	72,3	27,3			100,0
Estuda ou toca algum instrumento musical	27,3	13,6	18,2	40,9	100,0
Lê jornal	50,0	36,4	4,5	9,1	100,0
Lê revistas	63,6	36,4			100,0
Pratica alguma atividade física	36,4	13,6	18,2	31,8	100,0
Vê televisão	54,5	45,5			100,0
Ouve rádio/música	63,6	36,4			100,0
Tira fotografias	68,2	31,8			100,0
Usa correio eletrônico	81,6	9,1			100,0
Utiliza computador	100,0				100,0

Em contraposição, as atividades de entretenimento/informação que obtiveram as menores frequências são a prática e estudo de idiomas estrangeiros 45,5% das inquiridas afirmam nunca ter se dedicado ao estudo de outros idiomas, mesmo que este seja parte integrante da grade curricular do ensino fundamental. Outros dados significativos são a quantidade de alunas-professoras que nunca se dedicaram ao estudo de algum instrumento musical (40,9%) e também a afirmativa de 31,8% de alunas-professoras que não realizam nenhum tipo de atividade física.

Inquirimos as alunas-professoras sobre o tipo de gênero textual das leituras que preferiam se ocupar em seu tempo livre. Dentre os gêneros considerados mais interessantes por elas, a opção que obteve maior número de respostas foi *Pedagogia/Educação* (36,4%), proporcionalmente superior aos demais. O segundo gênero mais apontado foi *Literatura/Ficção* (18,2%). Os dados obtidos corroboram com os obtidos pela pesquisa realizada pela UNESCO (2004) que também indica uma significativa preferência por leituras relacionadas ao trabalho e área profissional.

Gráfico 4.1: Proporção de alunas-professoras, segundo gêneros de leituras preferidas no tempo livre



Verificamos também a participação das alunas-professoras em associações, sindicatos e outras organizações da sociedade civil (tabela 5) e observa-se de um modo geral uma baixa taxa de frequência ou participação nas associações ou entidades citadas. Dentre as frequências mais elevadas, observa-se que a participação em entidades religiosas é habitual para 36% das respondentes, seguida por 14% que afirmam participar de clubes esportivos, centros culturais, entidades filantrópicas e ONGs. Observa-se também uma baixa participação nos sindicatos, sendo que 59% afirmam nunca ter participado do sindicato da categoria. Os dados obtidos apresentam uma correlação com os obtidos pelo estudo do GESTRADO (2009/2010) no que se refere à participação nos sindicatos (62% dos entrevistados não participa) e filiação a partidos políticos (90% não são filiados).

Tabela 5: Proporção de alunas-professoras, segundo frequência da participação em Associações e ou Instituições da Sociedade Civil

Tipo de associação	Frequência da participação				Total
	Habitualmente	Ocasionalmente	Alguma vez no passado	Nunca	
Associação ou Clube Esportivo	14%	14%	32%	41%	100%
Paróquia/Templo/Sinagoga/Mesquita/Igreja ou Associação Religiosa	36%	32%	9%	23%	100%
Associação de Bairro (moradores, etc.)	5%	5%	9%	82%	100%
Centro Cultural (musical, cineclube, etc.)	14%	27%	9%	50%	100%
Sindicato	9%	18%	14%	59%	100%
Partido Político	5%	5%	5%	86%	100%
Associação Ecológica ou de Direitos Humanos	0%	14%	9%	77%	100%
Associação de Consumidores	0%	5%	9%	86%	100%
Cooperativa	5%	5%	9%	82%	100%
Entidade Filantrópica	14%	9%	18%	59%	100%
ONGs	14%	5%	18%	64%	100%

Finalizado este processo de tabular e analisar os dados obtidos nos resta a seguinte indagação: traçamos um perfil das alunas-professoras investigadas? Retomemos então o conceito dicionarizado de perfil, “conjunto dos traços do rosto de uma pessoa visto de lado; Aspecto, representação de um objeto visto de lado; Descrição em traços rápidos, retrato moral de uma pessoa”(Aurélio, 2009).

Seria este conjunto de dados apresentados um conjunto de características básicas das alunas-professoras investigadas? Uma resposta positiva possível nos é apresentada pelo pensamento analítico, que consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir de suas partes. Entretanto, para nós, é impossível compreender um fenômeno tão complexo quanto a docência-discência de uma perspectiva unidimensional, uma vez que se encontram implicadas outras categorias e dimensões não apuradas pelo questionário. Nesse sentido, o perfil aqui traçado é apenas um esboço de um retrato das alunas-professoras investigadas.

Para nós, compreender quem são estas professoras-alunas é fundamental no estabelecimento de novas políticas públicas de formação que se distanciem dos estereótipos e estigmas da profissão docente e se aproximem da realidade dos professores e professoras que permanecerão nas escolas pelos próximos 25... (sic) 30 anos.

5. Diálogos com as alunas-professoras: (entre)vistas narrativas

Compreender os significados atribuídos pelas alunas-professoras ao binômio docência-discência em sua formação a partir de seus percursos de vida e formação é uma forma de compartilhar saberes e vivências e produzir conhecimentos. Como afirma Josso:

A situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática a vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas, implica igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. (JOSSO, 2004, p.28)

Urge resgatar estas alunas-professoras como pessoas, pois “[...] sem a pessoa, não se pode entender o comportamento da pessoa.” (VIGOTSKI, 1996, p.51). Suas histórias, percursos e trajetórias nos possibilitam a compreensão dos significados por elas construídos e em construção a partir do resgate de suas experiências. Assim, esse trabalho pretende desvelar estas pessoas como uma forma de “conhecer o significado – conhecer o singular como universal” (ibidem, p.186).

Optamos por trazer as narrativas em sua totalidade, reconhecendo as alunas-professoras como sujeitos de conhecimento e produtoras de saberes. Deste modo, neste capítulo apresentaremos as histórias de vida na primeira pessoa, isto é, nos próprios termos em que nos foram contadas. Os diálogos estabelecidos com as entrevistadas incorporam-se a esta pesquisa como uma forma de compreender as alunas-professoras como sujeitos constituídos no campo da intersubjetividade, mediada pela linguagem, retomando elementos de suas histórias de vida e de seus percursos de formação.

Para além de dar voz e vez às alunas-professoras do curso de Pedagogia, procuramos encontrar espaços na pesquisa que reconheçam e legitimem as narrativas como fontes para a formação inicial e/ou continuada de professores

e professoras. Essas narrativas revelam experiências, acontecimentos e nos convidam a refletir, a compreender e a dar conta de nossa *presença no mundo*,

Desta maneira, podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é. (FREIRE, 1997, p.21)

5.1 Se sua vida fosse contada ela seria...

*A vida sob diferentes olhares*³⁸

"Minha vida daria um romance..."

Quantas vezes você já ouviu essa frase?

Há os mais modestos: - Minha vida daria um conto.

E os pretensiosos: - Minha vida daria um ensaio.

Os misteriosos: - Minha vida daria uma tese científica.

Os exagerados: - Minha vida daria um romance russo.

Os mais exagerados ainda: - Minha vida daria uma ópera!

Os humildes: - Minha vida daria uma nota de pé de página.

Os atualizados: - Minha vida daria uma minissérie.

Há os que dizem, vagamente: - Minha vida daria um filme.

E os que são mais específicos: - Minha vida daria um filme com Sharon Stone e Robert de Niro, participação especial de José Lewgoy e com Charles Bronson no papel de "Lobo".

Qualquer vida daria um livro, mas há os que pensam grande: - Minha vida daria um best-seller.

E os radicais: - Minha vida daria um panfleto.

Os hipocondríacos: - Minha vida daria uma bula.

Os pessimistas: - Minha vida daria um mau livro.

Os óbvios: - Minha vida daria uma biografia.

Os românticos: - Minha vida daria um bolero.

Os trágicos: - Minha vida daria um tango.

Os jurídicos: - Minha vida daria um parecer.

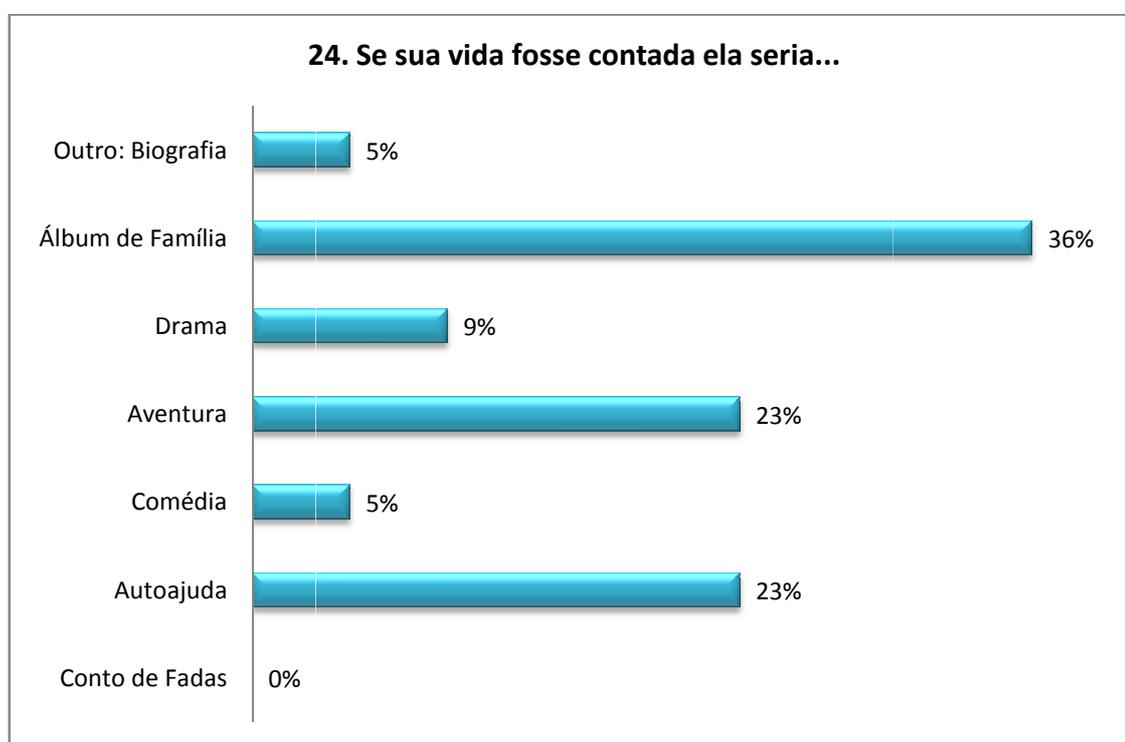
Os indiscretos: - Minha vida daria vários processos.

E os fatalistas: - Minha vida vai dar, no máximo, um necrológio...

³⁸ VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A vida sob diferentes olhares**. In: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 7 de março de 1993.

E a sua vida, se fosse contada o que seria? Foi esta pergunta que fizemos as 53 alunas-professoras respondentes do questionário analisado no capítulo 5. Para 36% de nossas inquiridas, a sua vida seria um *álbum de família*; 23% afirmam que suas vidas seriam uma *aventura* e outras 23% afirmam que suas vidas seriam um livro de *autoajuda*. Para nenhuma de nossas entrevistadas a vida seria um *conto de fadas*, então avisamos aos leitores desta tese que não encontrarão nenhum “... e viveram felizes para sempre”.

Gráfico 24: Escolha em função do gênero textual para a história de vida



Do universo de respondentes do questionário, entrevistamos 03 alunas-professoras. A composição deste grupo de alunas-professoras foi um trabalho árduo, pois poucas respondentes do questionário haviam preenchido os dados que permitiam o contato (telefone ou e-mail) uma vez que este dado era facultativo, e depois de muita insistência, telefonemas e e-mails conseguimos três alunas-professoras que se dispuseram a conceder entrevista. Ressaltamos que qualquer uma das 53 respondentes do questionário atenderia os critérios iniciais da pesquisa: ser professora a mais de 05 anos e ser aluna

do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG. Em função disso a seleção das depoentes aconteceu de forma aleatória a partir da disponibilidade de conceder a entrevista.

Descrevemos, a seguir, cada uma das entrevistadas, disponibilizando informações sobre sua atuação profissional que permita a caracterização individual dos sujeitos desta pesquisa. Os nomes utilizados são fictícios, escolhidos pelas próprias depoentes, no sentido de preservar as suas identidades.

Gisele: solteira, 32 anos de idade, se auto-define como parda, reside no município de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. Atualmente está cursando o 7º período do curso de Pedagogia. Cursou o Ensino Médio comum e em 2003 cursou o pós-médio Magistério dos anos iniciais no Instituto de Educação. Sempre estudou em escolas da rede pública de educação. É professora [educadora infantil] na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e trabalha em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI desde 2005. Durante toda a sua formação [curso de Magistério e curso de Pedagogia] vem atuando como professora na Educação Infantil.

Cláudia: casada, 43 anos de idade, se auto-define como parda, tem 02 filhos, reside em Belo Horizonte, em um aglomerado. Atualmente está cursando o 8º período do curso de Pedagogia. Cursou o Ensino Médio na modalidade Magistério dos anos iniciais em uma escola pública e também fez, nos anos 2001-2003, o curso Normal Superior. Trabalhou na Rede Estadual de Ensino como professora e também como auxiliar de secretaria por 10 anos. Desde 2005 trabalha em uma UMEI como professora [educadora infantil]. Durante todo o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia vem atuando como professora na Educação Infantil.

Marina: casada, 38 anos de idade, se auto-define como negra, tem 02 filhos, reside em Belo Horizonte. Atualmente está cursando o 8º período do curso de Pedagogia. Cursou o Ensino Médio modalidade Magistério dos anos iniciais no período de 1989-1992. Trabalha como professora dos anos iniciais da Educação Básica na Rede Municipal de Belo Horizonte desde 2002. Segundo ela mesma nos conta em sua entrevista é professora há mais de 20 anos, pois desde quando estudava no curso de Magistério ela trabalhava na Educação Infantil.

Sistematizar e analisar as informações provenientes das entrevistas constituiu-se em outro grande desafio desta tese, dado a singularidade e individualidade de cada percurso de vida e formação narrado. Apesar de termos um roteiro de entrevista previamente elaborado, a narrativa das alunas professoras aconteceu com tanta intensidade que passado e presente se imbricam, não havendo, neste sentido, uma ordem cronológica da apresentação dos fatos.

Para sistematizar este conjunto de dados, circunscrevemos as narrativas nas seguintes categorias: as ressonâncias da aluna na professora e na escolha da profissão; a construção de uma identidade profissional; o papel reflexão sobre as experiências vivenciadas na construção de saberes e práticas; e as relações entre a docência e a discência na percepção destas alunas-professoras.

As narrativas analisadas suscitaram um grande número de outros aspectos que mereciam ser abordados por sua importância para a compreensão do ser professor no contexto atual. No entanto, tivemos que pontuar e analisar apenas alguns deles, os quais permitiram compreender como se dão as relações entre a docência [ensino] e a discência [aprendizagem] na formação de professores no curso de pedagogia.

5.2 Ressonâncias da aluna na professora e na escolha da profissão

Quais as relações entre as ressonâncias e as memórias? Durante todo o processo de escrita desta tese esta foi uma questão que nos acompanhou. Ressonância é a capacidade de soar novamente, reverberar. A ressonância aqui se apresenta como metáfora de algo que vai tocar o sujeito e fazê-lo reviver [reverberar] algo que aconteceu no passado. Mas isso é memória? É Bergson quem nos ajuda a pensar,

No que concerne à memória, ela tem por função primeira evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil. Mas não é tudo. Ao captar numa intuição única momentos múltiplos da duração, ela nos libera do movimento de transcorrer das coisas, isto é, do ritmo da necessidade. Quanto mais ela puder condensar esses momentos num único, tanto mais sólida será a apreensão que nos proporcionará da matéria; de sorte que a memória de um ser vivo parece medir antes de tudo a capacidade de sua ação sobre as coisas, e não ser mais do que a repercussão intelectual disto. (BERGSON, 1999, p. 266-267)

Se a memória tem como função primeira evocar percepções passadas análogas a uma percepção presente, presentificando o passado, então as ressonâncias são memórias. Memórias que se apresentam em diferentes momentos da narrativa das alunas-professoras e que compõem um conjunto de saberes e fazeres adquiridos na discência e que se manifestam na docência. Aprender a ser professor, a ser professora, é um movimento permanente de reconstruir saberes e fazeres.

Toda vez que eu dou uma atividade[exercício] para meus alunos fazerem eu tenho também que fazer, porque quando eu era aluna, na primeira série, me lembro de pensar assim: “quando crescer vou ser professora, só para mandar os outros fazerem as coisas e eu ficar olhando”. Isso hoje me incomoda, principalmente porque sinto que meus alunos estão pensando do mesmo jeito que eu pensava. Professora Marina.

Todas as vezes que eu sento na mesa, eu lembro da minha professora, e também toda vez que eu pego a régua para apontar o alfabeto, eu lembro das

minhas professoras de 1ª a 4ª que também faziam isso. Os vistos que eu dou no caderno também me fazem lembrar delas, porque é um carimbo. As práticas que eu faço hoje, até mesmo as pequenas práticas, eu faço com a ciência que eu estou reproduzindo aquilo que alguma professora fez comigo. Professora Cláudia.

Em alguns momentos você se pega repetindo atitudes dos professores que você não gostava quando era criança. Neste ano, por exemplo, eu tive um aluno que era muito sapeca, era aquele menino que estava sempre aprontando e fazendo aquela cara de paisagem. Um dia esse menino aprontou e eu chamei atenção dele. Lembro-me de ter me abaixado perto dele e de ter falado: seu pustema! Esse era o nome que uma professora que eu tive chamava meus colegas. Depois eu fiquei me sentindo muito mal, aquilo era uma coisa que eu não gostava... Eu "taxei" aquele aluno e querendo ou não ao fazer isso você acaba expondo a criança, ridicularizando-a; são atitudes que eu penso que não são legais. Depois eu procurei o aluno e pedi desculpas, falei que a minha atitude não tinha sido legal e que a dele também não. Lembro-me também de coisas positivas, tive uma professora no pré que brincava muito com a gente e eu sou muito assim gosto de sentar com os alunos e brincar, tento não ser uma professora que fica distante dos alunos – a escola deveria até ter um chuveiro para que as professoras pudessem tomar banho no final do horário – cantar, brincar, sentar no chão, correr com eles no pátio, brincar de massinha, são coisas que eu me lembro de que esta professora fazia e eu achava o máximo. Professora Gisele.

Essas ressonâncias também nos dizem daquilo que aprendemos sobre como não ser professoras e professores. O depoimento de Cláudia nos remete a uma concepção bancária de educação; concepção elaborada e denunciada por Freire (1987) centrada na crença de uma oposição permanente entre o educador e o educando e que se distancia da possibilidade do diálogo e da reflexão. Dentro de uma concepção bancária de educação, o processo de ensinar-aprender fica reduzido a um mero processo de transferência de conhecimentos, no qual o professor é o transmissor e o aluno o receptáculo.

Aprendi muito aqui no curso de Pedagogia também, porque tive um professor que eu não quero ser igual a ele. Ele me ensinou a não ser o que ele é: Grosseiro. Várias vezes ele entrou na sala e deixou claro que não gostava da gente. Falou que tem pena de professor de 1ª a 4ª série, porque eles tem que ficar olhando pra cara dos seus alunos todos os dias, e ele falou que achava muito bom que ele só tinha que ir na nossa sala uma vez por semana, mas mesmo assim isso era uma tortura pra ele. Ele não falou, mas deixou bem claro que nós éramos burros, que ele é que era o professor e que ele sim ia dar aula,

e deixou claro que não gostava da opinião dos alunos. Ele não é aquele professor que faz a pergunta e escuta o aluno, e se o aluno responder uma asneira, ele ignora porque é aluno e está ali para o professor ensinar: "Olha, isso não é assim, você está se desviando do caminho, pense melhor, leia tal livro...". Não. Ele, na minha visão, é assim: "Você é burro, e eu sou o professor. Eu estou aqui pra te ensinar, e você, fique calado". No dia que ele disse para a sala que tinha pena dos professores de 1ª a 4ª, a turma inteira ficou arrasada, chocada com a postura dele, e nós tivemos que enfrentar um semestre inteiro com ele, rezando pra que ele não fosse nosso professor no próximo semestre. Professora Cláudia.

Essa ressonância intensa de sentimentos e ações faz parte do aprendizado da profissão docente, tal qual questiona Nóvoa (2000, p.54), “porque que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” Esse questionamento nos obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos e experiências, de acasos até, que forma consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores e professoras. Também Freire nos conduz a esta reflexão,

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (FREIRE, 2005, p. 32-33)

Logo nas primeiras falas das alunas-professoras, foram se revelando as ressonâncias das experiências enquanto alunas na escolha da profissão, como bem nos lembra Arroyo (2000, p. 17): “Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo”.

Às vezes tinham aqueles mais severos, que cobravam, que não deixam ir ao banheiro. Para ir ao banheiro você tinha que responder aquela pergunta, se você não respondesse você não poderia ir, e tinha aquelas que eu admirava – olhava para elas e pensava: quando crescer quero ser igual a ela. Acho que a minha opção pelo magistério tem tudo a ver com estes professores, até a cobrança; eu me cobro muito, mesmo que eu não consiga fazer do jeito que tem de ser feito. Na infância tod menina tem aquela coisa de querer ser professora, de juntar as bonecas e dar aulas imaginárias. Professora Gisele.

O sonho de ser professora foi formado, em sua maior parte, pelas professoras que eu tive e que realmente me influenciaram, principalmente as de 1ª a 4ª série, que são as que a gente se aproxima mais. As minhas professoras tiveram uma influência muito forte em mim, porque eram boas profissionais. Não porque eram minhas amigas, porque naquela época não existia amizade com professor, e nem tanto diálogo quanto existe hoje. Professora Cláudia

Minha opção pelo magistério está muito ligada aos professores que tive durante toda a minha vida. Quando eu era pequena, me lembro da professora Cleuza, ela era alta, negra e eu a achava linda, talvez porque sou negra igual a ela. Eu queria ser igualzinho... ter aquela letra linda, redondinha e ter a capacidade de explicar qualquer coisa, por mais inexplicável ou absurda que ela parecesse. Professora Marina.

Esse movimento de retomar os fatos que as conduziram a escolha profissional também passa pelas influências familiares, mesmo que a realidade se revele contraditória e marcada pelos dilemas da profissão docente: baixos salários, pouca valorização profissional, carga horária excessiva, entre outros tantos problemas já alardeados. De acordo com Dubar (1997), a escolha e a construção de uma identidade profissional tem estreita ligação com as influências familiares e com as experiências vivenciadas, que se encontram ligadas ao processo de identificação com a profissão. Ainda segundo Dubar (1997), dois processos concorrem para a constituição das identidades: um processo biográfico (*identité pour soi*), ligado à trajetória e as experiências vivenciadas por cada um; e um processo relacional, sistêmico (*identité pour autrui*), que está ligado às relações partilhadas em atividades coletivas, organizações e instituições.

Eu queria ser professora desde a infância, mas a minha família me achava muito inteligente para ser professora. Meu pai sempre dizia que eu tinha de ser médica, advogada, dentista e que professora não era profissão, já minha mãe sempre achou bonito ser professora, ela tinha o maior orgulho de contar de suas primas do interior que eram professoras. Quando fui fazer a matrícula no 2º grau só tinha duas opções: Magistério ou Contabilidade; na hora da escolha lembrei-me da minha mãe e do seu discurso sobre a importância dos professores e escolhi fazer Magistério. Hoje minha família tem orgulho das coisas que conquistei como professora. Professora Marina.

A questão de querer ser professora existe desde a infância, do mesmo jeito que as meninas gostam de brincar de "aulinha". Então, a minha mãe comprou

um quadrinho (lousa) que eu tenho até hoje, e juntávamos eu, meu irmão e as coleguinhas, e brincávamos... aquela coisa de falar que já era professora desde a infância. Ser professora é muito bonito. Meus pais sempre gostaram (de eu ser professora). Eu acho que é aquela questão de que há anos atrás, no tempo deles, ser professora era visto como uma coisa boa. Minha mãe é do interior, e ela me conta que naquele tempo, falar que era marido de professora era uma honra, era como se fosse um título. Por exemplo, se fosse naquela época, o meu marido seria respeitado porque era marido da Professora Cláudia. Hoje, como professora, coitada da Cláudia; É mais fácil eu falar que eu sou esposa de um motorista reconhecido na firma em que ele trabalha. Então, eu acho que essa questão de achar bonito e de valorizar a professora como no tempo deles, de certa forma influenciou na minha criação. O meu marido, por sua vez, ele não é muito de falar não, mas de vez em quando ele fala que eu sou professora, e fala com a boca cheia. A minha família aceitou, gosta, e tem essa visão de que ser professora ainda é uma coisa boa. Professora Cláudia.

5.3 A construção de uma identidade profissional

Ao longo de nossas conversas sobre aprender a ser professora foi se delineando uma reflexão em torno da construção de uma identidade pessoal e profissional, formada no jogo das relações sociais, nos espaços de ensino-aprendizagem, nas vivências em um processo contínuo de significação e re-significação, ou simplesmente na necessidade de dizer-se, tal qual argumenta Larrosa (1996, p.22), “não sejamos outra coisa que um modo particular de contar o que somos, ou que é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras”.

Marcelo (2009) sintetizando estudos e pesquisas sobre a questão da identidade docente enumera quatro constantes ou características deste processo identitário que conseguimos captar ao longo das narrativas das alunas-professoras.

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao

longo da vida. (...) 2. A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto (...). Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. 3. A identidade profissional docente é composta por subidentidades (...) e têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho(...) 4. A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO, 2009, p. 112-114)

Eu demorei muito tempo para descobrir que eu era professora e o engraçado e que precisei passar por uma situação constrangedora para descobrir que eu era a professora... Um dia, voltando da escola, fui abordada por um "pivete", pensei logo que era um assalto e enfiei a bolsa debaixo do braço, então o menino me deu uma lição de moral: "eu não vou te assaltar, eu sei que você é professora, eu tô com fome"; minha cara foi no chão e chamei o menino para entrar na padaria em frente ao ponto de ônibus e paguei um lanche para ele... Naquele dia eu disse pra mim mesma: eu sou professora. Sei que os professores são desvalorizados, ganham pouco, etc. etc., mas são eles que acolhem, ensinam, educam, formam. Professora Marina.

É uma coisa minha. Eu não gosto que me chamem de tia. Nada contra professoras que aceitam ser chamadas de tia e gostam. É bonitinho, mas eu não gosto, não aceito. Aí eu falo com os pais dos meus alunos que eu não aceito, que eu não sou tia, e explico pra criança: Quem é a tia de vocês? Aí eles respondem: é a irmã do papai e a irmã da mamãe. Aí eu falo: Pois é, eu sou irmã do papai ou da mamãe? E eles respondem: Não, você é nossa professora. Eu estudei, ralei, paguei e tudo isso pra ser professora, pra melhorar meu aprendizado e passá-lo pra essas crianças no dia a dia. Então, eu acho muito bonito, mas eu não gosto, não cabe em mim ser chamada de tia. Chamem de Cláudia, não tem problema nenhum. Se não quiser me chamar de Cláudia, chama de professora e tá tudo ok. Cláudia é a professora. É a que tá ali no dia a dia, a que tá buscando algo novo pra ensinar pra essas crianças. Não é porque eu vou dar aula pra uma criança de 5 anos na Educação Infantil, que eu vou simplesmente levantar de manhã, vestir uma roupa, amarrar o cabelo e ir trabalhar de qualquer jeito. Eu sou uma profissional. O dia que eu não quiser ser profissional, eu largo a profissão de professora. Professora Cláudia.

As reflexões das alunas-professoras nos remetem a necessidade de uma formação política, de assumir um compromisso que é pessoal e social, para além de qualquer ideia de dom, chamamento ou vocação. Cláudia, no relato que faz acima, nos lembra disso e nos remete as argumentações de Freire,

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia* (...) Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. FREIRE, 1997, p.09)

Ao narrarem suas experiências, as alunas-professoras também nos contam de suas descobertas profissionais e de algo que não é o apreendido nos cursos de formação docente, construindo paulatinamente um sentimento de pertencimento, reconhecimento, *filia*.

Em 2004, eu comecei a trabalhar numa escola especial, mas não me dei bem. Não é meu perfil trabalhar com alunos especiais, então eu fiquei só 6 meses. Durante o tempo em que trabalhei como Auxiliar de Secretaria, sempre estava dando aulas, porque quando as colegas faltavam eu ia como substituta. Até que eu gostava, mas não é mesma coisa de alguém que tem uma turma. Professora Cláudia.

Quando comecei a dar aulas na Rede [Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte] me colocaram como Professora Apoio, então eu ia a várias salas de aula para fazer “projeto” das outras professoras. Aquilo me perturbava, não conseguia ter um segmento, um planejamento, nada... chegava ao final do dia com sensação de que eu estava ali apenas para tampar buracos. Somente no ano seguinte, quando escolhi as turmas que conseguir desenvolver um trabalho bacana e me encontrar como professora. Professora Marina.

As alunas-professoras que trabalham na Educação Infantil também relatam os dilemas da formação identitária deste profissional, recém-incorporados ao quadro dos profissionais do ensino, uma vez que, é somente na LDB 9394/96 que a Educação Infantil sai do âmbito da Assistência Social e passa a ser uma das modalidades da Educação Básica. Esse novo ordenamento vai, de certo

modo, acirrar o debate entre a dimensão do cuidado e a dimensão do ensino, impactando diretamente na constituição da identidade profissional.

No âmbito da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, local de trabalho de 02 de nossas alunas-professoras, a distinção entre professores e/ou educadores infantis foi criada em 2003, quando da criação do cargo de Educador Infantil pela Lei 8679/2003, com remuneração, plano de carreira e atividades discricionárias diferenciadas. Essas distinções são objeto de reflexão por parte de nossas entrevistadas, que revelam em suas narrativas a mobilização política em torno do debate educador x professor.

O professor da Educação Infantil ficou menosprezado. Quando você entra pra educação infantil, dá a impressão de que você é babá de luxo do aluno, e não professora. Antes do decreto, a gente achava que era professora. Aí, na visão, principalmente dos pais de alunos da UMEI, eles queriam que a gente usasse avental, igual a uma empregada doméstica. Não que eu despreze as empregadas domésticas, mas eu acho que aquilo não tem nada a ver com a nossa função como professora. Então, eu voltei a ser dona de casa também, porque é quando eu preciso de usar avental pra não sujar a roupa, mas porque usar na escola? Não concordei, não usei. O prefeito quando foi lá inaugurar a UMEI, tudo lindo, a comunidade toda reunida e tudo o mais... Quando ele chegou ao berçário, uma colega quase explodiu de raiva, porque ele falou que "gostaria muito de ter um bebê porque ele teria uma babá muito bonita". A própria comunidade nos vê como babás. Eu não queria ser babá, mas lutei muito até conseguir mudar para uma escola que não tem berçário e minha situação melhorou um pouco, mas a política não; a política continua a mesma. As professoras mais antigas nos olham como se nós não fôssemos professoras. As UMEIs têm professoras capacitadas, com um desenvolvimento altíssimo para trabalhar com os alunos, muito boas em todos os sentidos, então, essa discriminação é desnecessária. Depois que a Secretária [se referindo a resposta da Secretária Macaé Evaristo ao Ministério Público sobre a situação do Educador Infantil] colocou esse decreto de que nós, educadoras infantis, temos que nos organizar, no espaço e no tempo, para brincar com os alunos e cuidar deles, a situação piorou, porque ela acabou provando que nós não somos professoras. Quando eu recebi a carta e li, fiquei sem ar; Parecia que eu não cabia ali dentro. Então eu fui passando de sala em sala, mostrando para as colegas o que estava escrito ali, e elas também ficaram indignadas. Nós nos reunimos e conversamos muito, porque precisávamos soltar aquilo de dentro da gente, porque a carta trouxe uma agonia muito grande. Até que saiu, há pouco tempo, uma lei do prefeito atual [se referindo ao projeto de Lei encaminhado pelo prefeito em janeiro de 2012 ao legislativo municipal que

altera a nomenclatura para Professor da Educação Infantil] que mudou a nomenclatura, e agora nós somos professoras da Educação Infantil; Pelo menos a gente tem a palavra Professora na frente do nome, que não deixa a gente ser tão discriminada. Não é mais um educador infantil, agora você é professora da educação infantil. Professora Cláudia.

No curso de Pedagogia fiz um trabalho sobre a história da educação infantil que me ajudou a perceber o quanto as coisas mudaram, melhoraram. Foi porque aconteceram estas lutas, estes momentos de parar, de brigar... Muita coisa que estudo aqui me ajuda a questionar: como vou lutar por alguma coisa que eu não conheço? Então os estudos me ajudam a discutir, a persuadir outras pessoas, a acreditar que a mudança é possível. Pode até ser que as coisas não aconteçam da noite para o dia, mas talvez daqui a alguns anos... Quando você estuda, você percebe que seu grau de mobilização política fica maior. Hoje eu vejo que esta questão do educador infantil e a polêmica: se é professor, se é educador. É uma questão que vai além da questão salarial, é uma divisão que foi criada dentro da rede municipal de educação. Têm os professores das disciplinas especializadas, as professoras P1 [professoras dos anos iniciais] e as educadoras infantis. O professor da antiga 5ª à 8ª se acha melhor que a professora P1, a professora P1 mesmo que ela só tenha o magistério [ensino médio] ela se acha melhor que a educadora infantil. É também uma questão de plano de carreira, se eu fizer o Mestrado, vou receber menos pela minha formação. Por que essa diferença? Só porque eu trabalho em uma faixa etária diferenciada? A formação não é a mesma? Eu acho que o nome deve ser professora, porque educadora não parece profissão. Quando me perguntavam minha profissão eu ficava na dúvida: eu sou professora ou sou educadora? Minha profissão: eu sou professora; então o meu cargo tem que ser professora. Professora Gisele.

5.4 O papel reflexão sobre as experiências vivenciadas na construção de saberes e práticas

“Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo (...) Como ressonância original de um amplo contexto histórico, em que se processa o mundo social da vida, formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina” (MARQUES, 1992, p.43).

As palavras de Marques (1992) sintetizam as argumentações que construímos ao longo desta tese sobre a importância do contexto histórico para a formação identidade docente. O autor situa a reflexão sobre as experiências como parte integrante da formação pessoal dos educadores, indicando que essa reflexão deve sempre implicar em uma crítica e em uma ruptura com o estabelecido para se produzam novas significações, novos aprendizados, novos saberes. Vejamos então como a reflexão sobre a prática vai se constituindo em novos saberes para as alunas-professoras entrevistadas.

Eu acredito que temos pouco espaço para colocar como as coisas são na escola, tem poucos professores no curso de Pedagogia que abrem espaço para essa reflexão. A maior parte dos professores do curso não está dentro da escola vivenciando aquelas situações, quando eles [os professores] falam da escola fico com a sensação de que eles estão falando apenas daquilo que leram nos livros. Não estou desconsiderando os saberes dos professores do curso de Pedagogia. Quando me refiro a estas coisas fico pensando nas relações teoria-prática, essa talvez seja a maior dificuldade, de tentar conciliar estas duas coisas. Isso não quer dizer que a sua experiência seja a verdade absoluta, mas que essa experiência tem que entrar no jogo da reconstrução, de buscar novos conhecimentos, de fazer novos questionamentos. Essas reflexões passam por aquilo que eu estou fazendo dentro da escola. Professora Gisele.

O movimento reflexivo dos professores é necessário, reflexão sobre aquilo que o fazemos em sala de aula. O bacana da educação é possibilidade de rever aquilo que somos e fazemos. É desse movimento que surge a aprendizagem, que surgem os projetos de trabalho. Vou dar um exemplo, no ao passado, toda segunda-feira, quando chegavam à escola, os alunos vinham me contar que tinha pescado no fim de semana. Eu não sabia nada de pescaria, mas topei a ideia de fazer um projeto sobre os peixes do rio São Francisco. Esse trabalho com os alunos acabou tendo continuidade na monografia que estou escrevendo aqui no curso de Pedagogia, que é sobre a questão da excursão na escola. Será que as escolas usam as excursões como parte de um projeto educativo? O curso de Pedagogia acabou me dando uma cutucada, sabe. Você pode ficar estagnado, vendo a vida passar ou você pode levantar e correr atrás das coisas que você quer e daquilo que você acredita. Professora Gisele

Eu faço uma reflexão para não fazer o mesmo com os meus alunos[se referindo as experiências que ela vivenciou enquanto aluna], mas de vez em quando a gente peca, porque às vezes a gente faz alguma coisa achando que foi legal, mas depois vê que não foi tão legal assim. A gente erra também, e por

isso que a gente tem que fazer a reflexão de como foi o seu dia de aula em todos os sentidos; na parte pedagógica, na parte humana. Professora Cláudia

Hoje penso mil vezes antes de dizer qualquer coisa para o meu aluno, sabe, com o passar do tempo você vai amadurecendo e percebendo que algumas coisas que você fazia não eram legais. Procuro adequar as atividades que desenvolvo em sala de aula ao nível dos alunos, sem as discriminações que eu fazia antes, "taxando" alguns alunos de "burros". A vida dentro das escolas públicas nestes 20 anos me ensinou muita coisa, aprendi, por exemplo, que quanto mais você ouve o seu aluno, mais você sabe o que ele está pensando, então se o menino me dá uma resposta "errada" procuro logo saber como ele chegou a aquela conclusão. Sabe, aprendi que diante de uma pergunta, de um "mal dito", de uma atitude, o professor tem que parar e refletir e não sair atirando para todo lado. Professora Marina.

Os professores e professoras também devem encontrar espaço para que estas reflexões sobre sua prática nos cursos de formação. Para além de aprender todo um corpo de conhecimentos teóricos, a reflexão sobre o nosso *que-fazer* e sobre nossas vivências enquanto alunos e professores deve integrar-se aos conhecimentos das diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia.

A partir do momento que você entra dentro de uma sala, a gente passa por todas as dificuldades, mesmo trabalhando na Educação Infantil, já que ali você pega alunos com todos os tipos de comportamento, que acaba se revelando um desafio, também. Mas os cursos nos dão, com as leituras teóricas, um subsídio para a gente tentar dominar isso, mesmo que na hora você não consiga, porque tem hora que você fica perdida e sem saber o que fazer, mas depois de esfriar a cabeça, você vê que já estudou aquilo, vê que não deveria ter falado daquele jeito, vê que não deveria ter gritado e feito aquilo daquela forma. Aí sim você tenta buscar em cima daquilo que você aprendeu no curso e nas leituras, uma forma de melhorar sua atitude com os alunos. Professora Cláudia.

Ao mesmo tempo, eu acho que a teoria ajuda muito porque a ela foi baseada em um estudo, e está ali para te dar uma ideia de o que você pode fazer com aquela teoria. A teoria é um conhecimento. A prática, muitas vezes, te pega de surpresa. Às vezes você lê aquelas teorias bonitas e pensa que está no paraíso, que amanhã você vai chegar à sala de aula e fazer aquilo, mas quando você chega na sala e tem alunos pulando, alunos gritando, um empurrando o outro, você pensa: "Onde está esse paraíso que eu pensei?" Então, a teoria é importante, mas ela se distancia um pouco da prática, porque

tem horas que você tem que fazer alguma coisa radical, e se você for levar ao pé da letra a teoria, o problema não é resolvido, não é voltar lá no tempo da palmatória, que não é a nossa prática, mas você tem que agir de alguma forma. Professora Cláudia

Sinto uma dificuldade muito grande aqui [curso de Pedagogia] de colocar as coisas que vivencio na escola. Não sei alguns professores acham que não é importante, se o que a gente acha da escola é errado, se o que tem valor é o que os “outros” dizem sobre a escola. Em algumas disciplinas do curso fiz questão de usar as produções dos meus alunos, teve colega que ficou falando que eu estava maluca, mas acabei aprendendo muito sobre a alfabetização, os métodos de ensino, a forma de introduzir a letra cursiva. Sabe, a teoria é muito importante, porque às vezes você fica anos e anos repetindo a mesma coisa; daí você lê um texto ou participa de uma aula e muda o jeito de fazer, descobre um jeito melhor. O trabalho de conclusão de curso que estou escrevendo também é sobre minha prática, peguei essas novas ideias sobre a avaliação e estou tentando ver estas avaliações sob o ponto de vista da professora; de como ela entende estes resultados e trabalha com os alunos a partir deles. Acredito que sem o curso de Pedagogia me sentiria muito perdida dentro da escola, acho que não saberia nem por onde começar. Professora Marina.

Às vezes me questionava: o que eu estou estudando aqui no curso que é importante na minha prática na escola? Nada? Muito das coisas que aprendi aqui [curso de Pedagogia] me ajudaram a encontrar um sentido naquilo que eu estava fazendo na escola. É muito diferente quando você é aluna-professora, eu percebo que algumas alunas [que não trabalham na escola] tem uma visão muito limitada ao que sai nos jornais, ao que ouviram falar, uma visão muito ligada aos estereótipos da escola pública como um lugar ruim ou aquela visão romântica da escola – com tudo “bonitinho”, tudo “inho” – e não é assim... Eu acredito que temos pouco espaço para colocar como as coisas são na escola, tem poucos professores no curso de Pedagogia que abrem espaço para essa reflexão. A maior parte dos professores do curso não está dentro da escola vivenciando aquelas situações, quando eles [os professores] falam da escola fico com a sensação de que eles estão falando apenas daquilo que leram nos livros. Não estou desconsiderando os saberes dos professores do curso de Pedagogia. Quando me refiro a estas coisas fico pensando nas relações teoria-prática, essa talvez seja a maior dificuldade, de tentar conciliar estas duas coisas. Sem a minha experiência na escola como professora acredito que seria uma aluna “aluada”, falaria de uma escola que está apenas na minha imaginação. Isso não quer dizer que a sua experiência seja a verdade absoluta, mas que essa experiência tem que entrar no jogo da reconstrução, de buscar novos conhecimentos, de fazer novos questionamentos. Professora Gisele.

Para Freire (1996) é necessário que o professor construa saberes e virtudes para diminuir a distância entre o que ele diz e o que ele faz, diminuindo assim “a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a coerência”. Este movimento de teorizar sobre as experiências buscando coerência também se encontra descrito nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica (CNE/CP nº. 1/2002) que recomenda em seu artigo 3º, inciso II, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, considerando para tal a “simetria invertida”³⁹, onde o preparo do professor demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

Ainda sobre esta questão, Lima (2008), a partir de suas experiências como formadora de outros professores e professoras vê, na disciplina Didática a possibilidade da reconstrução destas experiências. Segundo a autora analisa, a Didática sempre trabalhou com o ensino e com o processo de conhecimento, deste modo, a Didática compreende o movimento dialético que o processo de ensino enfrenta na produção do conhecimento com o outro, em dado contexto de aprendizagem, não perdendo sua natureza de práxis. Esse movimento dialético é, em suma, o momento da prática empírica, da leitura teórica da prática (percebendo suas contradições), e da construção coletiva da prática pensada, reflexiva e crítica.

5.5 As relações entre a docência e a discência

Entregamos para as alunas professoras um pequeno trecho do livro Pedagogia da Autonomia “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), que é o nosso marco inicial, e também compartilhamos algumas questões desta tese: Como se dá a relação entre a

³⁹ Donald Shön (1987) defende a idéia da formação de professores reflexivos através da estratégia de análise de situações homólogas (*play in a hall of mirrors*), ou seja aquelas situações semelhantes as quais ele enfrentará na prática.

docência [ensino] e a discência [aprendizagem] no processo de sua formação pessoal como professora? Quando a pessoa da aluna e a pessoa da professora se fundem? Uma de nossas entrevistadas, quando leu a frase, nos disse: “Nossa, eu já li esta frase tantas vezes, mas nunca parei para pensar nisso...”.

As respostas não vieram de imediato, a surpresa diante da pergunta conduziu nossas inquiridas a uma espécie de negação ao falar deste “si mesmo”, a um lugar de não “poder dizer-se”, ao espelho que interroga “quem sou eu?”. Essas reflexões também fazem ressonância com as palavras de Arroyo (2000, p.28): “Como tirar a máscara da professora e do professor quando termina o espetáculo da docência. A máscara virou modo de ser? Personalidade?”.

Eu sou professora o tempo todo, em casa, no ônibus, na fila do banco... uma vez um rapaz me disse logo de cara na fila do banco: “ A senhora é professora!” A Marina professora, a Marina aluna e a Marina pessoa nunca se separam; Acho que nem quando eu morrer elas vão se separar, porque acredito que as pessoas vão se lembrar de mim como professora. Sempre me pego aprendendo com os alunos; quando eu era professora na Educação Infantil, dei uma folha com uma nuvem desenhada para os alunos colarem palitos de fósforo com as cabeças do palito apontando para o chão, como se fosse pingos de chuva; um menino colou todos os palitos virados para a nuvem, então perguntei para ele porque ele tinha colado os palitos assim e ele me disse: “Professora, para chover tem que ir água lá pra cima”. Eu e a minha santa ignorância, não é que o menino sabe mais do que eu? Quase todos os dias aprendendo uma coisa nova com eles [referindo-se aos alunos], não é que os alunos sabem mais do que eu, eles sabem, mas o conhecimento deles precisa ser – sistematizado – essa palavra chique aprendi aqui no curso. Ser professora é isso, aprender sempre. Professora Marina

Eu levo a Gisele para dentro da escola, lembro-me de quando eu era pequena e que minha família não tinha dinheiro para comprar os brinquedos da época, então minha mãe ficava lavando roupas e improvisava uma “cabaninha” com lençol para que eu pudesse brincar, lembro-me dela cantando, ela cantava muito, cantigas de roda e toda vez que faço essas coisas na escola eu me lembro da minha infância. Minhas lembranças são muito sensoriais, eu sinto, sinto o cheiro, ouço alguma música e aquilo me remete à infância. Eu vejo que os meus alunos gostam desta atitude, tem momentos do semestre que você não pode se dar ao luxo de brincar com os alunos, você tem aquela papelada toda para fazer, então você tem que deixar os alunos brincando e escrever...

Nesses momentos os alunos ficam me chamando: Gisele vem brincar com a gente! Vejo que os alunos sentem falta. Sou uma professora muito detalhista, muito caprichosa, eu tive professoras que também eram assim. Quando não dá tempo de fazer o trabalho na escola, acabo levando serviço para casa, perco finais de semana, deixo às vezes de sair. Acho que a maior dificuldade que tenho hoje é conciliar todas as atividades que tenho aqui no curso com as atividades que faço na escola. Aqui no curso você não tem a opção de cursar algumas disciplinas, então você é obrigado a cursar tudo, acaba não sobrando tempo para todos os planejamentos que a gente pensa em fazer. Eu poderia fazer muito mais, mas aqui a gente tem muita coisa para ler. Professora Gisele.

Eu acho que está tudo junto; Uma única Cláudia. A todo o momento eu estou ensinando, e a todo o momento eu estou aprendendo. Como aluna, eu estou sempre absorvendo aquilo que vai me servir naquele momento. Como professora, eu estou ensinando e também estou aprendendo, porque cada turma é uma turma. A cada ano que passa, as turmas são mais diferentes, apesar de a idade dos alunos ser a mesma; O desenvolvimento das turmas é completamente diferente. Eu estou aprendendo com eles ao mesmo tempo em que estou ensinando a eles alguma coisa. Às vezes tem coisas que eu fiz com a minha turma de 2007, que se eu for fazer numa outra turma agora, não vai ter o mesmo desenvolvimento. Eu acho que essa ligação (entre a aluna e a professora) é simultânea; ao mesmo tempo em que você está aprendendo, você está passando um conhecimento, tanto como aluna, como professora, como colega (de quem a gente também pega muita coisa). Eu me vejo assim, num aprendizado constante. Tem pouco tempo que eu passei por um aprendizado com eles [referindo-se aos alunos] na área de informática. Eu pensei: "Olha como a gente aprende com todo mundo". Professora Cláudia.

Eu acho que eu, Cláudia, acabo sendo professora no meu dia a dia. Acho que isso incorpora em nós, e tudo o que eu quero fazer, eu faço com mais cuidado, mais atenção, e acho também que por eu ser professora e estar nessa prática de tentar levar e elevar o conhecimento e talvez trazer uma mudança na vida do outro, eu, Cláudia, também sou assim; Quando eu estou no âmbito familiar, quando eu converso, estou sempre impondo alguma coisa. Acho que o meu eu profissional nunca sai de dentro de mim, mesmo no informal, quando eu converso com os meus filhos e com a minha família; eu acabo levando aquele ser professora, no dia a dia, Quando eu estou explicando alguma coisa pra eles, falando, eu não estou falando de qualquer jeito, eu estou sempre levando a eles o aprendizado. A Cláudia e a Cláudia professora são mútuas, elas não se separam. Professora Cláudia.

As narrativas das alunas-professoras nos permitem captar o modo como cada uma delas trans-forma, re-forma, dá forma e con-forma suas experiências, mobilizando seus valores, seus saberes e seus conhecimentos, dando novos contornos à sua identidade num diálogo constante com seus contextos. Essas identidades em construção, de certa forma, se aproximam das noções de inacabamento e inconclusão descritas por Freire, que denunciam a nossa *presença no mundo*. É nesta trama de fios de memórias, silêncios, esquecimentos, lembranças e reflexões que vamos nos encontrando, nos (re)conhecendo, nos (re)fazendo e ao final descobrimos o que somos: “Somos nossa memória, somos esse quimérico museu de formas inconstantes, essa pilha de espelhos rotos.” (BORGES, 2000, p.12)

6. A faixa de Moebius ou a guisa de conclusão

Uma *démarche* de aluna à professora. Esse foi o caminho que percorremos em busca de compreender como acontece o processo de aprender a ser professora em situações de simultaneidade docência-discência. Guiamos-nos pelos seguintes pressupostos: 1. A docência e a discência são processos indissociáveis; 2. O ensino produz a aprendizagem e o aprender produz o ensinar; 3. A aprendizagem da profissão docente é um processo que começa na infância, quando o professor é aluno, e não termina quando ele conclui a formação profissional, na universidade. Estes pressupostos foram sendo reafirmados através dos diálogos que estabelecemos ao longo desta tese com as proposições teóricas, com as pesquisas, com a história da formação docente e com as alunas-professoras.

Assim, fomos nos identificando com um Paulo Freire que também se descobre autobiográfico e nos propõe a via do diálogo para a compreensão daquilo que somos: “eternos aprendizes”. É pela via da inconclusão e do inacabamento que Freire justifica o binômio docência-discência. Como seres inconclusos, nossa saída é aprender permanentemente, refletindo e problematizando nossa prática. Levamos conosco, também, a firme convicção de que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”⁴⁰.

Nos muitos diálogos que estabelecemos com as pesquisas, discursos sobre os professores e as políticas de formação docente, encontramos uma ressonância profunda com os escritos do professor António Nóvoa. A trilogia [pessoa do professor – profissão docente – instituições escolares] desenvolvida por ele ao longo de suas obras também serviu de guia para nossas reflexões em torno docência-discência. Nesse sentido, ao revisitarmos a história da formação de professores em Minas Gerais e produzimos uma teorização sobre a profissão docente e as permanências, rupturas e transformações ocorridas ao longo de uma história de mais de 150 anos. Também tratamos de produzir um panorama da instituição formadora e sua consolidação no cenário da formação docente.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 79.

Trazer os professores novamente para o retrato, essa foi a exigência de Nóvoa que se materializou longo da tese e se desdobrou em um perfil das alunas-professoras. Nesse perfil, encontramos com alunas-professoras jovens (entre 20 e 30 anos); pardas (45%); casadas (57%); mulheres são professoras a mais de 5 anos e trabalham em escolas públicas; em sua maioria na educação infantil e em um turno de trabalho; estudaram em escolas públicas (77%) e pretendem serem professoras (66%) depois de formadas. Durante o delineamento deste perfil o binômio docência-discência nos provocava: Se elas já são professoras, porque pretendem serem professoras depois de formadas?

Pela via da provocação do binômio docência-discência é que conseguimos chegar ao terceiro elemento da trilogia proposta por Nóvoa [a pessoa do professor], pois é sobre as histórias de vida, sobre os seus percursos enquanto alunos, que os professores constroem sua profissão. A partir de suas vivências os professores vão atribuindo um sentido para suas histórias pessoais e profissionais, processo que nomeamos por identidade.

É também nesse processo de constituição da docência que se confirmam ou se rejeitam tradições pedagógicas anteriores e também que se desenvolvem novos modos de ser e estar na profissão. Esses modos de ser e estar na profissão são transitórios, estão enraizados nas memórias do vivido e entram em campo no jogo da reconstrução permanente de saberes e *que-fazer*s. Convidamos então nossas interlocutoras para se manifestarem,

Sou uma mulher, negra, mãe, um sem fim de gentes dentro de mim mesma. Sou aquela que levanta todos os dias disposta a correr atrás daquilo que acredita. A minha vida é isso, é isso que sou: uma professora. Marina.

Eu acho que a influência maior é de gostar de passar algo pra alguém. É isso o que me motiva mais: saber que eu pude ensinar algo a alguém e fiz a diferença na vida de alguém. Esse é o meu maior prazer e a minha maior motivação. Ver alguma criança começar a ler, alguma criança apresentar uma resposta boa pra mim. A minha motivação é isso: saber que eu estou fazendo a diferença na vida de alguém, mesmo que seja só um pouquinho. Professora Cláudia

A minha vida continua sendo uma comédia drama, tipo uma peça do Grupo Galpão, tudo muito sofrido, muito doido, muito marrom encardido e que vai ficando colorido, divertido, leve e um momento você começa a acreditar que pode dar certo... A vida é isso, um grande teatro. Professora Gisele.

Essa *démarche* de aluna à professora implica também na construção de um si-mesmo, que é projetado nos nossos discursos, mas que também é construído internamente. Esse si-mesmo, de acordo com Bruner (1997), só pode ser acessado pela via da narrativa de nossa história, pois ela permite aos narradores alterar o passado à luz do presente pela via reflexão. O passado que se apresenta nesta tese revela o mais profundo dos nossos estados intencionais, pois revela nossos desejos, nossas crenças, nossos conhecimentos, nossos saberes, nossas intenções e nossos comprometimentos com a profissão docente.

Fica em nós, também, o dever de reafirmarmos nosso compromisso com uma formação docente que aconteça dentro da profissão. Essa formação “superior” de 60% dos professores para os anos iniciais da educação básica, quando não se vincula às dimensões que compõem a identidade profissional dos professores [pessoal – social – política – econômica – cultural], acaba por se tornar inócua ou precária. De certo, já se anuncia no horizonte um novo caminho para a formação dos professores como a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6755/2009).

Apesar dessa Política não se encaminhar na direção da instituição de um Sistema Nacional de Educação, como critica Cury (2010), ela se traduz em um avanço na direção da responsabilização do poder público pela formação inicial e continuada dos professores, e também abre espaço para que os professores participem da formulação de políticas públicas que interferem em suas vidas e carreiras através dos Fóruns de Apoio à Formação dos Profissionais de Educação, criados no âmbito deste no modelo que se anuncia. Nesse sentido, este trabalho buscou contribuir com os estudos sobre as políticas públicas

voltadas para a formação de professores, ao trazê-los novamente para o retrato, ouvindo seus “si-mesmos” a cerca de sua formação.

Esse retrato, à semelhança de um quadro cubista,⁴¹ traz para o primeiro plano professoras-alunas que convivem com os problemas, dilemas e contradições da docência. Submetidas aos baixos salários, aos frágeis vínculos de contratação profissional e a uma excessiva carga horária de trabalho/formação, elas ainda tem que encontrar tempo e disposição para superarem os desafios de uma profissão que exige uma formação sociocultural permanente, tal qual afirma Gadotti:

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2003, p. 7).

Concluindo este percurso de conhecimento, (re)conhecimento e identificação, retomamos a pergunta inicial: “Como o ensinar se dilui na experiência de aprender?” e incorporando todos os diálogos que construímos na escritura desta tese, só nos resta tentar unir os fios das dicotomias que foram sendo apresentadas (docência x discência; professor x especialista; especialista x pedagogo; eu pessoal x eu profissional; bacharelado x licenciatura; formação inicial x formação continuada; pensar x fazer; reflexão x ação; teoria x prática; professor x aluno; saberes x fazeres).

Uma alternativa para cardar e tecer os fios destas dicotomias nos é apresentada pelo matemático August Ferdinand Möbius (1790 – 1868). Ele criou a faixa de Möbius, uma superfície não-orientável que possui apenas um lado e que passa da frente ao verso por um simples movimento de dobra. A

⁴¹ O Cubismo tratava as formas da natureza por meio de figuras geométricas, representando todas as partes de um objeto no mesmo plano. A representação do mundo passava a não ter nenhum compromisso com a aparência real das coisas.

ilustração (fig.3) mais famosa desta figura matemática foi feita pelo artista Mauritius Escher (1898- 1972), em 1963, quando ele colocou nove formigas a caminhar infinitamente pela superfície única da fita.

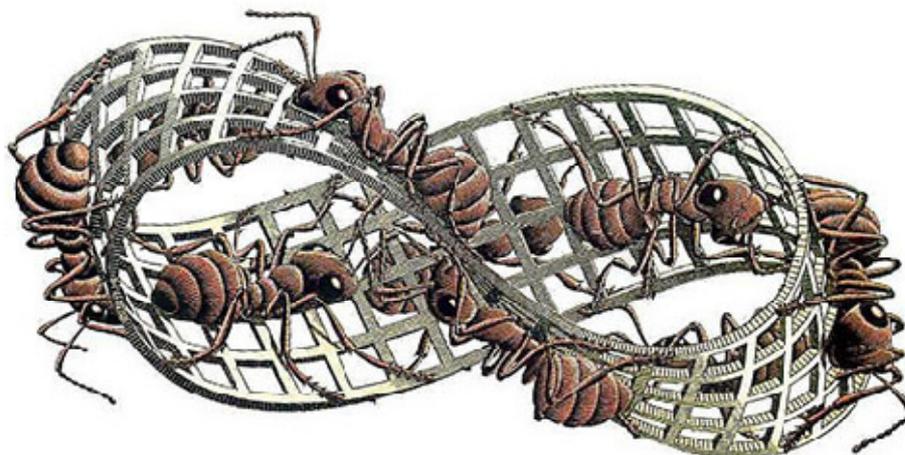


Figura 2: Möbius Strip II. Escher, 1963.

A faixa de Möbius se apresenta como uma metáfora capaz de unir dicotomias, já que ela representa uma espécie de vice-versa. Nela, somos capazes de representar o binômio docência-discência num mesmo plano e, como as formigas de Escher, transitar infinitamente sem deixar de ser uma coisa ou outra. Na faixa de Möbius exterior e interior fazem parte da mesma superfície, ora estamos dentro, ora estamos fora, e podemos ser professores e alunos, aprendizes e ensinantes, aprender e ensinar, sem correr o risco de nos perdermos. É no efeito da dobra da faixa de Möbius que a professora e aluna se fundem e as dicotomias se unem.

Essa superfície matemática também representa uma armadilha labiríntica, pois, enganados pela linearidade, temos a sensação de sempre retornar ao ponto de partida e de estarmos presos ao eterno retorno aos nossos antigos mestres. Para sair do labirinto é necessário nos atentarmos para a dobra; a dobra não é um ponto de fuga, ela é um ponto de reflexão, de interseção dos “nós” em “nós” mesmos.

Finalizamos esta tese com os Laços de Ronald Laing que, de certa forma, traduzem nossos “nós”:

A gente está dentro
logo a gente está fora daquele dentro onde a gente esteve
A gente se sente vazia
porque não há nada dentro da gente
A gente trata de pôr dentro da gente
aquele dentro do fora
dentro do qual a gente já esteve
quando a gente trata de por a gente
dentro daquilo de que a gente está fora:
para devorar e ser devorado
para pôr o fora dentro e para estar
dentro do fora

Mas é pouco ainda. A gente trata de chegar
ao dentro daquele fora do qual a gente está dentro e
chegar ao dentro do fora. Mas a gente não chega
dentro do fora pondo o fora pra dentro
pois —
embora a gente esteja toda dentro do dentro do fora
a gente está fora do próprio dentro da gente
quando a gente entra no fora
a gente permanece vazia porque
enquanto a gente está dentro
mesmo o dentro do fora está fora
e ainda não há nada dentro da gente
Nunca houve nada dentro da gente
e nunca haverá nada dentro da gente

R. D. Lang, Laços, 1977.

7. Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses**: Narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ABRAMOVAY M. M. et al. **O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisa qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 77, 53-61, maio 1991.

ANDRADE, C. D. **Esquecer para lembrar**: Boitempo III. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196 p. (Linguagem e Cultura, 3).

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (coleção tópicos).

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOLÍVAR, A. B. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, Granada, p. 41-65, 2002.

_____. **Profissão professor. Itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru (SP), EDUSC, 2006.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

BORGES, J. L. **Obras completas**. V.2. São Paulo: Editora Globo, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRUNER, J. S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRZEZINSKI, I. (Org.); GARRIDO, E. (Org.). Série Estado do Conhecimento (1997-2002). 10. ed. Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2006. 124 p.

_____. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v. 1, p. 60-81, 2007.

_____ (org). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, B. O. ; CHAMLIAM, H. C.; SOUSA, C. P de ; CATANI, D. B . Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 385-410, 2006.

CALDART, R. S. . **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, S. M. **O mundo do armário**. In: Caderno de Educação FAE/UEMG-CEPEMG. Belo Horizonte: v.03. n.09. n.09. p.27.. Belo Horizonte, p.27 - 27, 1997.

_____. **Professor-Mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CHAGAS, Valnir. Estudos pedagógicos superiores. **Parecer 252/69**. Documenta nº 100. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969, p. 101-112.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In: GENTILINI, J. A.; SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, R. BRESCIA, A. P. O. (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em Educação no Brasil**, 2007, p. 167-193.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1. 112 p.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, v. 1, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.) ; ZEICHNER, K. M. (Org.) . **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002. v. 1. 200 p.

DOMINICÈ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In; NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ELKÏM, M. (Org.). **Panorama das Terapias Familiares**. São Paulo: Summus, Vol.1, 1998.

_____. **Panorama das Terapias Familiares**. São Paulo: Summus, Vol.2, 1998.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização, in: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4. pp.41-61.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261 p.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa:

Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FISCHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FONSECA, S. G. Ser Professor No Brasil: Historia Oral de Vida. 3a. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONTANA, R. A. C. A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil, in: **Educação & Sociedade**. Campinas, n.71, jul. /00. Número Especial.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água. 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 88).

GATTI, B. ANDRÉ, M. E. D. A. e SÁ BARRETO, E. S. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOODSON, I. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.

GOUVEA, M. C.; ROSA, W. M. A escola normal em Minas Gerais. In: **Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação/Governo de Minas. 2000. p.19-31.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 4)

INEP/MEC. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

JERVIS, G. **Primeiras lições de psicologia**. São Paulo: Loyola, 2004.

JOSSO, M. C. **Cheminer vers Soi**. Lausanne, Suisse: L'Age d'Homme, 1991 .

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W, GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 90-113.

LAING, R. D, **Laços**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004. p.113-151.

_____. LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, M. L. R.. **A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação**. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 1995.

_____. As políticas educativas à luz de trajetórias e memória de constituição do campo da didática. In: AZEVEDO, M. L. N. **Políticas Públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 109-131.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MATOS, M. C. **Formação docente e integração curricular: proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação UEMG**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

_____ (et. al.) O Curso de Pedagogia e o Processo de Reestruturação do Trabalho Produtivo. **Relatório de Pesquisa**. FaE/CBH/UEMG e FAPEMIG. Belo Horizonte, 2004.

MAUÉS, O. C. . Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. n 118, p. 89-117, 2003.

MELO, R. **Jovens leitores de meios populares: histórias e trajetória de leitura**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

MENSAGEM. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Francisco Antonio de Salles ao Congresso Mineiro no ano de 1906. Universidade de Chicago. Disponível em:<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u300/000045.html>>. Acesso em: dez.2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 6.^a Edição. SP/RJ: Ed. Hucitec-Abrasco. 1999.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) Vida de professores. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

MORA, J. M. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino de Minas Gerais no tempo da república**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. 1962 (Relatório de Pesquisa).

- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.
- _____. **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 4)
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice versa. In. FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Papirus, 1997.
- _____. As Palavras das Imagens: Retratos de professores (Séculos XIX, XX). **Atlântida: Revista de Cultura**. Instituto Açoriano de Cultura. Vol XLVI, Angra do Heroísmo, 2001.
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. **O regresso dos professores**. (no prelo). Ministério da Educação: Portugal, 2008.
- _____. Educación 2021: para una historia del futuro. In **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 49 (2009a), PP. 181 – 199. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie49.htm>>.
- _____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009b.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009c.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG, dez. 2010
- PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EDUFF, 2002.
- PASSEGGI, M.; SOUZA, E. C. **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biografias e educação).

PEIXOTO, A. M. C. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casassanta (1927-1928). In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. **O permanente e o provisório na profissão docente: constituição histórica, transformações e perspectivas**. Relatório final de pesquisa financiada pela FAPEMIG. PUC/Minas Gerais, jul 2003.

PRATES, M. H. O. "Escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores". In: **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria da Educação, 2000.

_____. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.11, p.12-29, jul.1990.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, Ago 2006, vol.32, nº.2, p.329-343.

ROBERTSON, S. Professoras/es são Importantes, Não? Posicionando as/os Professoras/es e seu Trabalho na Economia do Conhecimento Global. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, Ano 1, Vol. 1 (1) – Mar. / Set. Disponível em: < http://www.aepppc.org.br/revista/01/_artigo02.pdf>. Acesso em: 09 Jan. 2011.

SANTOS, L.L. de C. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n.89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.

_____. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-252.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 33, p. 531-541, 2007.

SOUZA, E. C. (Org.) ; ABRAHÃO, M H M B (Org.) . **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1. ed. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS / EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C. . O. **Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SOUZA, E. C. ; SOUSA, C P de ; CATANI, D. B. . A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 31-42, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. V. 14, p. 61-88. Mai/jun/jul/ago. 2000.

TAVARES, R.H. **A Didática Crítica Frente ao Toyotismo e às Tecnologias Informacionais**. In: 31a. Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambú. Anais da 31a. Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. *In*: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: história e filosofia da educação, 1998.

UEMG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belo Horizonte:2002.

VIDIGAL, L. **Os testemunhos orais na escola**: história oral e projetos pedagógicos. Porto: Asa, 1996. (Coleção Perspectivas Atuais, 1)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. **Ensayos sobre metodologia sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.

ANEXO I

GRUPOS DE PESQUISA – BRASIL/2008⁴²

ÁREA: EDUCAÇÃO

TEMÁTICAS: HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIAS, (AUTO) BIOGRAFIAS,
PESQUISA NARRATIVA

INSTITUIÇÃO	GRUPO DE PESQUISA	LINHAS DE PESQUISA
FEUSP	Desenvolvimento, educação e constituição de subjetividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida e a questão da etapização • Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: narrativas autobiográficas • Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: tensões da contemporaneidade
FEUSP	PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão e a aprendizagem dos professores na escola • A pesquisa-formação de professores • A relação dos jovens com os saberes: qual o papel das práticas docentes na construção de seus projetos pessoais? • Docência na universidade: desafios para formação • Saberes da prática
FURG	Cultura, prática educativa e formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e letramento • Constituição de educadores ambientais • Constituição do sujeito, atividade criadora e prática pedagógica • Educação de Jovens e Adultos • História de Vida e Narrativa de Professores
PUCMG	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente-GEPPDOC	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de formação docente e de profissionalização • Profissão Docente: constituição e memória
PUCRS	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e Educação de Professores • Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira
UEMG	Educação, Sociedade e Memória	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e Linguagem
UENF	EDUCAÇÃO, POLÍTICA, CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos da Educação Fluminense • Memória da Educação Fluminense • Políticas Escolares
UERJ	Formação em diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores: cotidiano escolar, memórias e narrativas
UERJ	Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores alfabetizadores: cotidiano escolar, memórias e narrativas • Memória e história das Escolas de São Gonçalo • Processo de escolarização, poder local e pobreza em São Gonçalo

⁴² Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no CNPQ – Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

UERJ	Instituições, Práticas Educativas e História	<ul style="list-style-type: none"> • Escola, Escolarização e Família • Instituições, Memória e Cultura
UERN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Profissionalização de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções, saberes, práticas e a formação profissional do professor • Trajetórias, Políticas, Culturas e a Formação Profissional do Professor
UFAC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ofício de Professor: formação, trabalho e desenvolvimento profissional – GEPOP	<ul style="list-style-type: none"> • Características e especificidades do trabalho docente: práticas pedagógicas, gênero, saúde e carreira • Formação: práticas, conteúdos e políticas que orientam a formação profissional • Ofício do professor: saberes, representações e memória • Profissão docente: identidade e desenvolvimento profissional.
UFC	DIAFHNA - Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Espiritualidade • Gênero e Educação Popular • Juventude e Cultura
UFES	Ensino de História	<ul style="list-style-type: none"> • História, Sociedade e Educação • Narrativas, leitura e escrita
UFMG	Programa de História Oral	<ul style="list-style-type: none"> • História da cidade de Belo Horizonte • História das Elites Mineiras • História dos Ambientalistas Mineiros • História dos Artistas • História dos Partidos e Sindicatos • História dos Professores Mineiros • Memória Oral da Ciência na UFMG
UFMG	PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidiano, sujeitos, conhecimentos, saberes e práticas da educação básica. • Cotidiano, sujeitos, conhecimentos, saberes e práticas da educação no campo. • Currículo, Linguagens e artefatos culturais • Diferenças culturais e desigualdade social • Professores como sujeitos socioculturais e seus processos formativos
UFPA	Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Cognição, Afetividade e Cultura • Educação, cultura e diferença • Epistemologia e História da Educação Científica • Narrativas e (Auto)biografia na Formação de Professores
UFPEL	Imaginário Educação e Memória	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de Professores • Imaginário e Educação • Narrativas, memória e processos (auto)formadores
UFPI	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Diversidades Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • História da Formação Docente • História da Lingüística e Formação Docente • História das Instituições • História e Memória • História Memória e Cultura • Política e Formação de Professores no Piauí

UFRN	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar: Formação, Autobiografia, Representações Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto em formação • Oralidade, escrita, imagens e processos representacionais • Pesquisa (auto) biográfica e formação • Representações sociais: aspectos epistemológicos, relações de poder e processos de transformação.
UFSM	GTFORMA - Trajetórias de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional • Redes de conhecimento
UFSM	GEPEAV- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Artes e Educação • Artes Visuais e Cultura • Artes Visuais, Formação de Professores em diferentes níveis • Educação e design • Formação de professores e práticas educativas nas instituições • Poética visuais, arte e cultura • Trajetórias de Vida Pessoal e Profissional de Professores de Artes Visuais
UFSM	NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO - CLIO	<ul style="list-style-type: none"> • Educação, Cultura e Política • Práticas Escolares e Políticas Públicas
UFT	Educação: sujeitos, linguagens e formação	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagens, Cultura e Formação • Sujeitos, signos e linguagens • Território, memória e Identidade
UFU	Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes e Práticas Educativas
UMESP	Formação - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidiano e Educação • Narrativas autobiográficas
UNEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, História e Formação de Educadores - GEPEHFE	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Educacional e Cidadania • História da escolarização e do ensino secundário na Bahia • Memória das Práticas Educativas e História da Escolarização
UNEB	GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem (auto) biográfica, formação de professores e de leitores • Educação, Memória, História Oral e Pluralidade Cultural • Memória, (auto)biografia, infância e alfabetização
UNERJ	Memória, História e Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografia e Estágio Curricular • Memória de Leitura e Formação Docente • Memória e Autobiografia
UNINCOR	Cultura, identidade e formação	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade, memória e cultura
UNIOESTE	Centro de Memória Educacional de Presidente Prudente	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto Escolar e Trabalho Docente • Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente
UNIVAP	Pesquisa Autobiográfica, Educação e Identidade	<ul style="list-style-type: none"> • PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu.....

 CPF nº C.I nº, emitida por natural de, profissão, residente e domiciliada à (rua, avenida, etc.).....
 na cidade de, estado de cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à **Simone Medeiros de Carvalho**, pesquisadora, CPF nº XXXXXXX, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento prestado no dia _____ de _____ de 20____, na cidade de
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, a DEPOENTE, proprietária originária do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Fica, pois, **Simone Medeiros de Carvalho** plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que sejam utilizados meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso, desejo que seja utilizado o seguinte pseudônimo _____
5. Asseguro ter sido esclarecida sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto, “De volta ao lugar de aluna: as relações docência-discência na formação de

professora”, de autoria de Simone Medeiros de Carvalho, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Rocha de Lima, tendo compreendido todos os passos da investigação.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o projeto do qual meus relatos fazem parte; declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com o qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento a qualquer tempo.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenrolar da investigação com a pesquisadora, tendo a certeza de que, em qualquer momento, ela estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20_____

Cedente:.....
CPF:.....

Pesquisadora: Simone Medeiros de Carvalho
CPF: XXXXXXXXXXXXX

ANEXO III

GUIA PARA ENTREVISTA

Questão Geradora: Conte-me sobre sua trajetória escolar desde a infância

Questões Orientadoras:

1. Do que você se lembra em relação à escola durante sua escolarização?
2. Do que você se lembra em relação aos seus professores?
3. Como se deu sua entrada na carreira?
4. Que influências de vida pessoal, familiar, profissional contribuíram ao longo de sua trajetória para se tornar professora?
5. Que relações você estabelece entre o aprendizado no curso de Pedagogia e a sua prática como professora?
6. Que memórias, lembranças e recordações você tem do seu tempo de escola que você hoje se vê repetindo em sala de aula?
7. O que significa ser professora/educadora para você?
8. Você conhece a frase de Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”? Como se dá a relação entre a docência [ensino] e a discência [aprendizagem] no processo de sua formação pessoal como professora? Quando a pessoa da aluna e a pessoa da professora se fundem?
9. Confirmação da resposta do questionário: Se sua vida fosse contada ela seria? Por quê?