



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SHIRLEIA LEANDRO DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
DA CONQUISTA DE ESPAÇO NA UNIVERSIDADE AO USO DE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO.**

Rio de Janeiro  
2010

Shirleia Leandro da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
DA CONQUISTA DE ESPAÇO NA UNIVERSIDADE AO USO DE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e Concepções discursivas da linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro  
2010

S586 Silva, Shirleia Leandro da

Formação continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação / Shirleia Leandro da Silva. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.  
127 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade

1. Professores - formação. 2. Educação continuada – História e crítica. 3. Linguagem. I. Andrade, Ludmila Thomé de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.02



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**Formação Continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação**”

Mestranda: **Shirleia Leandro da Silva**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Ludmila Thomé de Andrade**

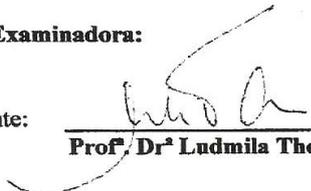
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

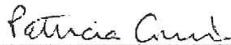
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

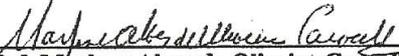
**Rio de Janeiro, 24 de agosto de 2010**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Ludmila Thomé de Andrade**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Patrícia Corsino**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marlene Alves de Oliveira Carvalho**

*Para minhas queridas  
fadas-madrinhas.*

## AGRADECIMENTOS

As minhas queridas professoras-orientadoras, Ludmila Thomé de Andrade e Marlene Carvalho, pela interlocução, perspicácia e incentivo da experiência de extensão na Maré até os dias de hoje.

A todos os parceiros do Programa de Alfabetização na Maré dos anos de 2004 e 2005, em especial à Eliana Souza e Silva.

Ao professor Márcio da Costa e todos os companheiros (as) e ex-companheiros (as) do Subsistema de Monitoramento e Avaliação do Programa de Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), sem o apoio de vocês esse mestrado não seria possível.

À Andréia, diretora do Ciep 379 Raul Seixas, que tão bem me recebeu, permitindo que eu fizesse vertical, o que me deu mais disponibilidade para mestrado, e a todos os professores e demais funcionários do Ciep.

Ao PPGE/ UFRJ.

Aos professores do PPGE/UFRJ, da FE/UFRJ e do IFCS/UFRJ, com os quais muito aprendi.

A todas as companheiras do Leduc, em especial à Elizabeth Orofino e Mônica Fernandes.

A todas as participantes do CESPEB-2008, por fornecerem dados para essa pesquisa.

A todos os docentes responsáveis pela minha formação na rede pública de Ensino Médio e Fundamental, em especial a minha e querida professora do antigo primário, Classe de Alfabetização e Jardim de Infância, Maria das Graças, que tão bem me alfabetizou e encantou com o mundo da leitura e da escrita.

A todos que chamei de alunos, sabendo que, muitas vezes, eram meus mestres.

Ao meu companheiro Ruan, por seu amor e paciência e aos seus familiares por tornarem-se meus familiares e pela compreensão com as minhas ausências.

Aos meus amigos de caminhada, com quem travo incessantes diálogos existenciais, Alice Lage, Amanda Arrabal, Camila Fay, Carla Gama, Daniela Almeida, Fabiene Gama, Luciene Andrade, Nilton Jr., Maria José Simão, Mhyrna Boechat, Rodrigo Carqueja e muitos outros.

Ao meu avô Sebastião Leandro dos Reis (em memória), um pracinha analfabeto de pai e mãe, que me cercou de livros na infância e me mimou com mesadas que custearam a compra de muitos na adolescência.

A minha mãe (em memória), avó (em memória) e irmãs que muito me ensinaram na “ciência da vida”.

Ao meu padrinho Carlos Moura (em memória), pelo carinho e apoio.

A memória é uma ilha de edição.  
Wally Salomão

SILVA, Shirleia Leandro da. **Formação Continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo mais amplo analisar as relações entre gêneros discursivos e a formação de professores, aqui tomada como um espaço dialógico, de construção de sentidos, produzidos pelos sujeitos que dela participam. O presente trabalho fundamentou-se numa perspectiva teórica voltada para concepções de linguagem de base bakhtiniana e benjaminiana. Para aproximar-me de meus sujeitos de pesquisa, parti do princípio de que os professores são indivíduos atuantes, ativos e presentes na história, como atores desta história individual e coletiva. Por estas razões, me interessei pelo estudo de suas memórias, detendo-me particularmente na questão da escrita de seu memorial, ocasião em que tiveram a oportunidade de serem autores e de assumirem suas vozes. Além das observações, anotações e reflexões referentes às primeiras aulas do Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica: Alfabetização, leitura e escrita” (ano 2008) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, adotei como elementos da minha pesquisa fichas de inscrição, questionários e os memoriais produzidos pelas participantes. Construí dez categorias que me guiaram na análise. Com elas, trabalhei na análise dos oito memoriais que considerei mais consistentes. As categorias são: 1. Uso de elementos pré textuais e pós-textuais – título, agradecimento, sumário e epígrafes, conclusão, bibliografia e anexos; 2. Primeiras lembranças da vida escolar; 3. Primeiras lembranças da leitura: experiências de letramento; 4. Os familiares na vida escolar; 5. Memórias afetivas da escola; 6. Reflexão sobre o visto e o vivido na escola; 7. Decisão pela carreira do magistério; 8. Complexidade da Formação; 9. Complexidade da carreira docente; 10. Memória do futuro: expectativas a partir do CESPEB. Finalizo considerando que em cursos de formação continuada, espaços nos quais as experiências docentes relacionadas à leitura e à escrita podem ser valorizadas como produtivas, é que os memoriais e outras narrativas de si se consolidam como possibilidade dos professores exercerem plenamente a autoria e refletirem sobre suas experiências profissionais.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, abordagens discursivas da linguagem e memoriais de formação.

SILVA, Shirleia Leandro da. **Training of teachers who teach reading: the conquest of space at the university and the use of autobiographical narratives in training.** Rio de Janeiro, 2010. (MSc. Dissertation). School of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

### ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between discursive genres and teacher training, taken as a dialogic space, construction of meaning produced by the individuals who participate. This work was based on a theoretical perspective toward the basic concepts of Bakhtin and Benjamin language, assuming that teachers are active individuals, presents in history as individual and collective actors. For these reasons, I became interested in the study of his *memorials* – a kind of dissertation memories - , pausing particularly on the issue of writing his *memorial*, where they happen to be authors and taking on their voices. Besides the observations, notes and reflections relating to the first classes of the Specialization Course ("Knowledge and Practice in Primary Education: Literacy, reading and writing", CESPEB/2008, School of Education, UFRJ), I adopted application forms, questionnaires and the dissertations produced by the teachers, as elements of research. Then, I construct ten categories that guided me in the analysis and with them, I worked on the eight *memorials* which I considered more consistent: 1. Use of textual elements pre and post-text - title, thanks, summary and headings, conclusion, bibliography and appendices; 2. Earliest memories of school life; 3. Earliest memories of reading: literacy experiences; 4. Family members in school life; 5. School memories; 6. Reflections of school life; 7. Decision by the career of teaching; 8. Difficulties in the teacher training; 9. Complexity of the teaching profession; 10. Thoughts about the future: expectations from CESPEB/2008. I conclude this dissertation whereas this type of course places where teaching experiences related to reading and writing may be valued as productive, is that the *memorials* and other narratives should be consolidated itself as a possibility for teachers to exercise fully the authorship and reflect about their professional experiences.

Keywords: Teacher training, discursive approaches of language and *memorials* training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Títulos dos memoriais.....	71
Quadro 2: Epígrafes usadas pelas autoras nos memoriais.....	73
Quadro 3: Autores citados nos memoriais.....	76
Quadro 4: Participantes e seu ingresso na escola.....	79
Quadro 5: Número de livros em casa na infância.....	90

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Escolaridade da mãe e do pai das participantes do CESPEB I.....	64
Tabela 2. Relação das participantes com a leitura.....	87

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAp	Colégio de Aplicação
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
COLE	Congresso de Leitura
FE	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LEDUC	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	12
<b>1 Formação de professores</b> .....	18
1.1 A centralidade dos professores nos processos educacionais e a formação continuada .....	22
1.2 Formação Continuada de professores alfabetizadores na UFRJ: da luta por espaço à pós graduação lato sensu .....	31
<b>2 Quadro teórico-metodológico</b> .....	39
2.1 Procedimentos Metodológicos .....	57
2.1.1 Contexto de produção do Memorial .....	59
2.1.2 A entrevista coletiva .....	61
<b>3 Análise dos dados</b> .....	63
3.1 Caracterização socioeconômica das participantes .....	63
3.2 Os memoriais: a experiência da escrita de si .....	65
3.2.1 Preocupação com o gênero discursivo .....	67
3.3 As categorias de análise .....	70
3.3.1 Primeira categoria: Uso de elementos pré textuais e pós textuais .....	70
3.3.1.1 Análise das epígrafes .....	71
3.3.1.2 Análise de citações .....	75
3.3.2 Segunda categoria: Primeiras lembranças vida escolar .....	78
3.3.2.1 Reminiscências da Alfabetização .....	81
3.3.3 Terceira categoria: Primeiras lembranças da leitura: experiências de letramento .....	84
3.3.4 Quarta categoria: Os familiares na vida escolar .....	88
3.3.5 Quinta Categoria: Memórias afetivas da escola .....	90
3.3.6 Sexta categoria: Reflexão sobre o visto e o vivido na escola .....	92
3.3.7 Sétima Categoria: Decisão pelo Magistério .....	98
3.3.8 Oitava categoria: Complexidade da Formação .....	100
3.3.9 Nona categoria: Complexidade da carreira docente .....	105
3.3.10 Décima categoria: Memória do futuro: expectativas a partir do CESPEB .....	110
<b>4. Considerações finais</b> .....	114
<b>Referências bibliográficas</b> .....	118
<b>ANEXOS</b> .....	121
<b>ANEXO I</b> Estrutura modular do Curso de Pós-Graduação Saberes e Práticas: Alfabetização, Leitura e Escrita .....	121
<b>ANEXO II</b> Modelo de questionário aplicado .....	122
<b>ANEXO III</b> Quadro sobre as menções feitas ao uso de cartilha .....	127

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
A CONQUISTA DE ESPAÇO NA UNIVERSIDADE E O USO DE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO.**

## Introdução

Trabalhos de pesquisa cujo objeto é a formação continuada de professores têm frequentemente analisado o uso de narrativas autobiográficas docentes como instrumento para a mudança nas concepções e práticas educacionais dos professores em seu cotidiano escolar. Para fazê-lo, tais intervenções têm se valido da escolha de certos gêneros discursivos, os quais dentro de uma perspectiva bakhtiniana designam tipos relativamente estáveis de enunciados. (BAKHTIN, 2006), selecionados dentre aqueles que possibilitem uma prática dialógica voltada para a apropriação de novos gêneros pelos docentes em formação. A dialogia concentra-se na relação que gêneros discursivos primários, portanto já utilizados pelos professores ou passíveis de o serem, estabelecem com outros gêneros, secundários, que tematizam conceitos teóricos, produzidos pela ciência, pela literatura, pelas leis, enfim, discursos mais legitimados nas esferas da sociedade. O encaminhamento de escrita docente se justifica por colocar os professores que estão em formação profissional na trilha de uma experiência em que poderão também inserir seus alunos, ou seja, a de produção textual, em que sujeitos transfiguram sua experiência em uma narrativa.

A motivação para estudar formação continuada no trabalho que ora apresento surgiu da minha experiência em 2004/05 no Complexo da Maré, como alfabetizadora de adultos, participando de um Programa de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para mim, a formação continuada ao longo do trabalho docente foi de vital importância, já que eu

não tinha formação como alfabetizadora ao ingressar no projeto. Minha preocupação maior nessa ocasião era como me tornar agente de letramento e promover as capacidades e recursos de meus alunos, para que pudessem participar das práticas sociais de uso da escrita, fazendo uso não apenas dos gêneros primários, mas a cada dia se apropriando gradualmente de gêneros secundários.

A identidade docente que eu concebia para mim naquele momento de minha trajetória era política em sua essência. Ela não decorria de uma formação inicial, mas foi efetivamente construída na prática e num espaço de formação continuada, com formadoras que propunham percursos dialógicos. Para mim, individualmente, estes elementos possibilitaram o que considero o sucesso nesta empreitada.

Para definir processo de formação docente além de uma concepção estrita como certificação oficial, usarei o termo *Formação Continuada* utilizado na declaração de Genebra, em 1996, em documento elaborado por educadores (PERRENOUD, 2000). Entendo “formação” nesta expressão como aquela que, entre outros objetivos, procura propor novas metodologias de ensino e coloca os profissionais do ensino a par de discussões teóricas vindas da pesquisa atualizadas, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas se estas não possibilitarem ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático, construído no seu dia-a-dia, não estarão cumprindo seu papel formador. O processo de formação docente não pode equivaler, nestes termos, a uma formação estritamente intelectual ou erudita.

Por vezes, a formação continuada pode desempenhar outras funções, não atendendo a esta definição original, tais como uma aprendizagem de discursos novos, que permitem a certos professores se destacarem de seus colegas e tornarem-se agentes de políticas em secretarias,

desempenhando o papel de formadores, mas não se formando *enquanto professores*. Tendo clareza sobre estas nuances, presentes em quaisquer processos de formação propostos, destaco a idéia de *professores autores*. É a função da autoria na formação continuada que será focalizada neste trabalho, evitando os deslocamentos indesejáveis, mesmo que estes sejam freqüentes.

Ao ingressar em um dos grupos de pesquisa do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) e ao freqüentar o Curso de Extensão *Alfabetização, Leitura e Escrita*, promovido pelo mesmo, tomei conhecimento de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas formadoras do curso e do uso de narrativas autobiográficas como atividade de reflexão das participantes sobre si próprias, o que encaminhava para um conhecimento sobre si enquanto docente e sobre a própria linguagem. Tomando como referência a definição de Magda Soares sobre letramento: “*implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la*”. (1998, p.17), a concepção de formação de professores formulada no grupo de pesquisa de que participei como prática de letramento tomou o lugar de um fio condutor, permitindo levantar a hipótese de que é possível e necessária uma prática diferenciada de formação continuada, voltada para a experiência da linguagem escrita como uma forma do sujeito escrevente descobrir o autor que ele pode ser. Nesta descoberta, o sujeito se depara com sua autoria, pois o exercício de ser autor implica em se tornar agente e logo “*tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos [...]*”. (SOARES, 1998, p.18). Dessa forma, o Memorial de formação, visto como um dos instrumentos de formação continuada que promove uma experiência de linguagem escrita que permite ao sujeito se descobrir autor, por se constituir desencadeador de letramento acadêmico e profissional do professor.

Por acreditar que a experiência da escrita do Memorial como primeira atividade na formação continuada possibilita às participantes repensarem suas práticas, sua formação e sua identidade docente, escolhi, como objeto de pesquisa de minha dissertação, as relações que as memórias das participantes do Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica: Alfabetização, leitura e escrita” (CESPEB) da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, professoras alfabetizadoras, podem produzir nas suas trajetórias profissionais. Para aproximar-me do objeto considerando o lugar de escrita desta memória dentro do curso.

A concepção de língua adotada é intrinsecamente discursiva. O discurso parte integrante de uma discussão ideológica e de poder. Um discurso responde a alguma coisa ou a alguém, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio e organiza a experiência. Neste trabalho, construo meu objeto de pesquisa utilizando alguns conceitos-chave da obra de Bakhtin. É nesse sentido que procuro pensar nos gêneros discursivos aos quais recorreram, sobre os quais as alunas do curso de especialização do LEDUC/UFRJ se pautaram para construir suas narrativas autobiográficas, gêneros nos quais buscaram apoio para falar nos seus memoriais de formação. Os momentos de escrita revelaram-se efetivamente uma boa estratégia didática de formação de professores, pois neles foi dada voz às participantes, através da escrita de suas memórias, partindo de suas vivências no espaço/tempo infância. A estratégia de produção de narrativas buscava desenvolver, entre outras coisas, uma maior consciência para perceber seus próprios modos de interação com a leitura e a escrita na vida e em sala de aula. Pela linguagem, imersas em uma atividade de escrita de si, puderam pensar sua relação singular com a própria linguagem, que estava em plena modificação a partir do curso.

No âmbito da formação continuada, o saber teórico, que tem sua legitimidade social e é instituído academicamente, é confrontado dentro da necessidade de interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, no caso especificamente profissionais docentes.

Assim, as escritas docentes possibilitam uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos. Este dialogismo entre dois saberes torna-se uma estratégia didática, pela qual se supõe que os professores em formação possam conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções sobre o conhecimento e a experiência humana, que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural e num dado momento histórico.

Nas memórias, encontramos bastante marcada a problemática da alteridade. Ao escreverem suas memórias, os docentes supõem sempre o “Outro”, em sua fundamental diversidade. O trabalho identitário de todo discurso e de todo texto é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual, pois a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos (BAKHTIN, 2006): o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer. A pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não apenas um aspecto secundário.

Formação de professores, abordagens discursivas da linguagem e memoriais de formação formam o tripé no qual se assenta essa dissertação. Além dos conceitos já abordados brevemente nesta introdução, como dialogismo, alteridade e gêneros discursivos, foi através da categoria bakhtiniana de *exotopia* que pretendemos circunscrever certas estratégias de formação continuada de professores, que foram capazes de estabelecer simultaneamente uma cumplicidade e um olhar mais engenhoso com relação aos sujeitos pesquisados.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, trago a questão da Formação Continuada e da centralidade dada aos professores. Partindo do macro e chegando à história da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na UFRJ, da qual meu campo

empírico faz parte, procuro estabelecer simultaneamente uma cumplicidade e um olhar mais engenhoso com relação aos sujeitos pesquisados.

No segundo capítulo, apresento a metodologia e os referenciais teóricos que usei para mergulhar nos dados e fazer a análise dos mesmos no terceiro capítulo. Inicialmente eu tinha a idéia de que as narrativas autobiográficas constituíam a mais fiel descrição dos fatos. Após as primeiras leituras dos memoriais pude perceber que as apreensões presentes nas narrativas dos sujeitos são representações da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. Tal constatação me orientou na análise dos dados reunidos nesta pesquisa.

Em seguida, no quarto capítulo, apresento algumas considerações finais enfatizando que iniciativas que usam narrativas autobiográficas são oportunidades ímpares de integrar investigação e formação no mesmo processo que se caracteriza, fundamentalmente, pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes, onde teoria e prática, realidade e intenção, sujeito e objeto se tornem uma só possibilidade.

## 1 Formação de professores

A formação de professores é um tema caro à pesquisa em Educação. Discorrerei em seguida sobre algumas pesquisas produzidas sobre esse tema, que inspiraram a escrita deste capítulo de minha dissertação de mestrado.

Selma Garrido Pimenta, no livro *Professor Reflexivo no Brasil* (2006), analisa as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito *professor reflexivo* no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, surgido nos anos 1990 em vários países, bem como sua influência nas pesquisas e discursos de pesquisadores e políticos brasileiros. Indo à gênese do tema, Pimenta pontua que nos anos 1960 autores da área de Sociologia da Educação na Universidade de São Paulo (USP) inauguraram a pesquisa sobre formação docente no país. Dentre as obras que destaca, cita a pesquisa *Magistério primário numa sociedade de classes* (1969) de Luiz Pereira, que utilizou dados do Censo Escolar do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), publicada em 1965.

Este autor constatou como característica mais marcante do magistério primário o predomínio quase total do gênero feminino<sup>1</sup>. O sociólogo justificou o fato de ser o magistério uma ocupação quase exclusivamente feminina por vários fatores: a desvalorização relativa da profissionalização docente, as características missionárias atribuídas às mulheres, (instinto maternal, paciência e abnegação), baixos salários, horário reduzido de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório que caracterizava a profissão nessa época. Apesar de todos esses inconvenientes, o magistério era um trabalho aceitável até mesmo para mulheres de classe média alta, já que a sociedade e cultura eram fundamentalmente baseadas no trabalho masculino, sendo o homem o sustentáculo da família.

---

<sup>1</sup> Esta situação reproduz-se no CESPEB 2008/9, em nossos dados, como poderemos ver mais a frente na análise da pesquisa.

Um estudo de Pimenta aponta uma mudança significativa na sociedade brasileira a partir dos anos 1960:

A sociedade brasileira, no entanto, será profundamente alterada a partir dos anos de 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica. (2006, p.29).

Essa mudança na sociedade estimulou o desenvolvimento de várias pesquisas sobre a formação de professores, como as realizadas pelo INEP, órgão do governo federal criado em 1940 por Anísio Teixeira. Sobre as pesquisas desenvolvidas nas Escolas Normais de Ensino Médio na década de 1960, Pimenta verifica que:

Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares crianças dos segmentos sociais até então excluídos. (2006, p.29).

O Curso Normal não partia da análise da realidade e não preparava os futuros professores para enfrentá-la. *“As pesquisas sobre a Escola Normal prosseguiram, especialmente depois que esta foi significativamente modificada pela Lei 5692/71, que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio”*. (PIMENTA, 2006, p.30).

Nos anos de 1980, nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), novas propostas foram discutidas e apontaram para a necessidade de uma vigorosa transformação na formação dos professores para a escolaridade básica, a ser realizada no ensino superior. Também houve diferentes experiências realizadas por universidades em convênio com sistemas públicos. Os cursos de Pedagogia passaram a formar professores habilitados para as séries iniciais e, segundo Pimenta, propuseram eventualmente a realização de pesquisa como parte do processo formativo.

Estes cursos tinham caráter de formação inicial e continuada, pois também se destinavam a professores que já trabalhavam sem formação em nível superior.

Pimenta aponta que com a criação dos cursos de pós-graduação na área, em 1968, houve um aumento significativo na produção acadêmica na área de educação. Este privilegiou os referenciais marxista e gramsciano e se configurou como um espaço de resistência à ditadura militar, mas também como um espaço de contradição.

Foram produzidas pesquisas que tratavam da revisão dos currículos do curso de Pedagogia e dos cursos de formação de educadores (incluindo as licenciaturas), originando a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Pimenta aponta que *“durante os anos de 1980, após a redemocratização política com a retomada das eleições diretas, governos democraticamente eleitos incorporaram, em seus programas educacionais, muitas das contribuições produzidas nos anos das CBEs”* (2006, p.32).

Os governos tinham a idéia clara de que era preciso que os professores tivessem formação teórica sólida para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino apresenta. Esse entendimento levou à criação de novas propostas como Programas de Formação Continuada, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades.

Entre a aprovação da Constituição de 1988 e a da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o professor Murílio Hingel, então Ministro da Educação, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), na qual foi aprovado o Plano de Educação para todos (1993 - 2003), no qual foram levantadas as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos docentes, sendo incluídas nos discursos a questão da formação inicial e continuada de professores.

Percebemos, então, o quadro atual como resultado de processos históricos. Na composição dos desafios à formação de professores, vários fatores interagiram revelando a complexidade da questão. De um lado, vimos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até então pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Essa breve retrospectiva permite perceber como a formação de professores não é um tema novo no campo da pesquisa educacional e se tornou um campo de pesquisa do qual participaram pesquisadores nacionais e estrangeiros, ganhando maior espaço no início dos anos 1990, principalmente, depois da publicação em 1992 de livros coordenados pelo professor português António Nóvoa, como, *Os professores e sua formação*, que conta com artigos de autores de diversos países europeus e americanos (Espanha, Portugal, França, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra).

A participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão também foi fundamental para a expansão das pesquisas em Formação de Professores no Brasil.

A seguir veremos como o professor se tornou tema central nas pesquisas do campo educacional e como a formação continuada começou a aparecer como imprescindível ao bom andamento do trabalho docente.

### 1.1 A centralidade dos professores nos processos educacionais e a formação continuada.

Sendo a educação um fenômeno histórico, ou seja, produto do trabalho de seres humanos que respondem a diferentes contextos políticos e sociais que lhe são postos, ela retrata, reproduz e também projeta a sociedade que se quer. Nesse contexto, os professores são peças centrais de tal fenômeno histórico e segundo Pimenta:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança. (2006, p. 36).

Tendo em vista a importância atribuída aos professores, o interesse pela temática *Formação Continuada de Professores* propagou-se nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, educadores, acadêmicos, políticos da área de educação e associações profissionais. Uma grande mobilização gira em torno dessa temática, tornando a produção teórica crescente. Eventos oficiais e não oficiais promovem debates, circulação de análises e propostas, levando os sistemas de educação a investirem mais na formação continuada de professores.

De acordo com os dados de 2003 do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, estiveram presentes em alguma atividade ou curso, seja presencial, semipresencial ou à distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e

municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por Organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas.

Comumente, a formação continuada oferecida nas últimas décadas tinha como intenção atualizar e aprofundar conhecimentos em vista do avanço e das mudanças no campo do científico, tecnológico, produtivo e suas influências na sociedade. Variados programas de formação continuada de docentes para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa, alfabetização e outros foram criados no país sendo implementados por setores do governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino, como é o caso do Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica: Alfabetização, leitura e escrita” (CESPEB), campo empírico dessa dissertação.

Tendo havido uma grande expansão das instituições privadas de ensino superior a partir dos anos de 1980, a idéia de formação continuada como aprimoramento profissional se deslocou também para uma outra concepção que vê esse tipo de formação como compensatória, com o propósito de preencher lacunas da formação inicial recebida nessas instituições, considerada insuficiente ou inadequada, devido aos currículos pouco atentos ao fornecimento de instrumentos necessários a um fazer pedagógico consciente de seus fundamentos, com iniciação de qualidade em práticas e aberto a revisões e aperfeiçoamento constantes (GATTI e NUNES, 2008).

A mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos da escola, e as reformas curriculares dos anos de 1990, criaram desafios para as instituições formadoras de professores, que ainda parecem estar longe de terem sido solucionados nos seus currículos de Pedagogia ou de licenciaturas.

Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram

detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 201).

Muitas críticas são feitas à Formação Continuada de professores, apontando que esses processos não produzem os efeitos esperados, que a participação dos professores na formulação das propostas de formação continuada é limitada, ou, em muitos casos, ausente, e que o grupo de formadores, responsáveis pela formação desses docentes, acaba não recebendo qualificação necessária para serem multiplicadores, já que *“ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema”*. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 202).

Atualmente, formações continuadas centradas no autocrescimento do professor substituíram as propostas centradas no restrito conceito de capacitação, devido ao aumento no número de pesquisas focadas na identidade profissional do professor. Essas formações levam em conta os conhecimentos trazidos pelos profissionais do magistério e se propõem a trabalhar sobre estes conhecimentos, gerando novos conceitos e perspectivas para a prática docente.

Nesse novo quadro de referências, surgem trabalhos de pesquisa que analisam o uso de narrativas autobiográficas como instrumento para a mudança nas concepções e práticas educacionais dos professores em seu cotidiano escolar. Tais intervenções têm se valido da escolha de certos tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais dentro, de uma perspectiva bakhtiniana, são denominados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006), selecionados dentre aqueles que possibilitem uma prática dialógica voltada para a apropriação de novos gêneros secundários pelos docentes em formação. A formação passa a se pautar por critérios dialógicos, por partir de gêneros discursivos primários, portanto já utilizados por eles ou passíveis de o serem, para chegar a outros, secundários, que por sua vez seriam gêneros que tematizam

conceitos teóricos, produzidos pela ciência. Trata-se de um encontro de universos discursivos diferentes. Tal encaminhamento se justifica por colocar os professores que estão em formação profissional em uma trilha, semelhante àquela que poderão oferecer a seus alunos, desencadeada a partir de uma experiência de produção textual.

O CESPEB se insere nesses novos modelos de Formação Continuada que valorizam o protagonismo docente e a trajetória percorrida pelos participantes desde a alfabetização até o exercício do magistério e exploram a produção de escritas autobiográficas, memoriais de formação, diários, relatos de atividades pedagógicas e outros gêneros discursivos, acreditando que a formação não é algo acabado, mas que se dá no contínuo da vida e no fluxo de aprendizagens lingüísticas, através da constante e consistente atividade de produção textual, que é origem de consciência lingüística e constrói identidades.

Está posto que cada vez mais os docentes exercem seu ofício em situações nas quais a distância entre a definição ideal da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir:

A nova situação solicita cada vez mais que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 231).

Sendo assim, o que pensam e sabem os professores participantes e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham precisa ser levado em conta em formações continuadas que visam a modificação de conceitos, atitudes e práticas escolares.

Segundo dados do livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*, em 2005 o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reunindo centros de pesquisa de várias universidades. A Rede surge da constatação de que a

formação continuada vem cada vez mais atendendo as expectativas dos professores, das escolas e dos gestores educacionais em níveis variados.

Com a institucionalização da Rede, houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, o que configura atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas em salas de aula. Muitas ações específicas foram desenvolvidas em estados e municípios por esses centros. A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em torno de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e, através deles, programas de formação continuada vêm sendo demandados e realizados, muitos pelos Centros da Rede Nacional, integrando também outras iniciativas do Ministério da Educação, como o Pró-Infantil (destinado a professores da Educação Infantil), o Pró-Letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental) e o Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 207).

Desde sua criação, esses centros têm por função coordenar os cursos em suas especialidades e também são responsáveis pela produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas. A meta é constituir uma referência para os sistemas e as escolas, como apoio para a formação continuada de seus docentes, uma formação oferecida por universidades, com uma qualificação mais bem definida do que a oferecida no mercado de ofertas desses cursos, em geral.

Do ponto de vista da produção bibliográfica, estudos sobre formação de professores no Brasil mostram o crescimento do interesse sobre esse tema no país. Segundo dados da pesquisa de André (2004), na década de 1990, a maioria das teses e dissertações da área de Educação (76%) elegeram como foco a formação inicial; 14,8 % abordam o tema da formação continuada e 9,2 se debruçam sobre a questão da identidade e da profissionalização docente, sendo que os estudos sobre formação continuada desse período se debruçam sobre questões referentes a contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados.

No que concerne aos periódicos, segundo André (2004) o tema *formação continuada* aparece em 26% dos artigos, versando basicamente sobre três objetos de estudo: proposta de

formação continuada, a questão conceitual e o papel dos professores articulado ao lugar da pesquisa na sua formação. A formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente é a concepção que prevalece.

Se na década de 1990 os cursos de formação inicial do professor tornam-se objeto de estudo da maioria dos pesquisadores em educação, em 2000 o foco desloca-se e passa a ser o professor e a construção da sua identidade docente. Segundo Barreto e Gatti, “a ênfase nos estudos sobre formação continuada decorre de políticas que priorizam a formação em serviço por indução de organismos multilaterais, que estimularam, via financiamento, este tipo de formação.” (2009, p. 209).

O interesse pelo tema continua crescendo. Barreto e Gatti (2009) fizeram um balanço das tendências que marcam as políticas e as ações de formação continuada de docentes no Brasil, realizando um levantamento das teses e dissertações do período de 2000 e 2008<sup>2</sup>. Entre teses e dissertações, foram encontradas 30 produções cujos títulos se referem a programas de formação continuada desenvolvidos no âmbito municipal e estadual de ensino. Embora nem sempre conste nos títulos, a formação continuada é o tema relativo à formação docente que aparece na maioria das produções acadêmicas.

Nesse levantamento, que contempla uma desejada dimensão nacional, outros temas foram encontrados:

(...) políticas de formação continuada; formação contínua e as novas tecnologias de informação e comunicação; acompanhamento e avaliação de projetos de formação continuada de professores alfabetizadores, professores de educação infantil e de educação de jovens e adultos, e formação de professores especialistas de disciplinas, casos nos quais a ênfase, em geral, recai em questões de conteúdo. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 209 e 210).

---

<sup>2</sup> Registradas na Biblioteca Digital Nacional da Capes na Base de Dados Acervus do Sistema de Bibliotecas da Unicamp e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da USP. As autoras pesquisaram os dados em 2008.

Desses estudos, 50% tratam da implementação de programas de formação continuada em redes municipais de ensino distribuídas por todas as regiões do Brasil.

A diversidade de processos formativos em seus desdobramentos é tão vasta quanto são diversos os contextos políticos, sociais e econômicos nos quais os programas são concebidos e implementados. Contudo, esse fato não impede que se identifiquem alguns aspectos recorrentes cuja análise pode subsidiar a formulação de políticas educacionais nesse campo. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 210).

A metodologia desses estudos é geralmente de natureza qualitativa, dando prioridade ao uso de questionários e a realização de entrevistas; também se utilizam de análise documental e da pesquisa bibliográfica.

As pesquisadoras destacam as funções da formação continuada, tais como troca de experiência, elevação da autoestima docente e conscientização dos professores sobre a função social da escola, como podemos perceber no trecho citado abaixo:

Os momentos de formação continuada constituíam espaços privilegiados para os professores manifestarem suas idéias e dificuldades e trocaram experiências sobre acertos e avanços de seus alunos. A preocupação fundamental era o fortalecimento da competência e assegurar a autoestima de cada professor e do grupo em sua totalidade, em um clima de segurança e apoio ao professor em suas dificuldades quer de compreensão, quer de transposição das atividades vivenciadas na capacitação para situações em sala de aula. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 216).

Outro dado relevante encontrado por Barreto e Gatti (2009) se refere à variabilidade da frequência dos docentes nos programas de formação continuada:

O percentual de frequência nesses programas, que atinge o índice de 100% quando oferecido dentro da jornada de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diverso. A frequência é também muito mais alta, em média 90% , quando o município remunera diretamente a participação como serviço extraordinário, do que quando a remuneração é indireta, por meio de certificados e pontos para classificação de atribuição de aulas. Entretanto, esta variável não apresenta os mesmos efeitos em todos os municípios estudados. (...) A razão dessa variação pode não estar no nível de interesse dos professores pela falta ou presença de remuneração à participação, mas principalmente na sua situação de terem que dobrar a jornada de trabalho, no mesmo município ou em municípios conurbados<sup>3</sup>. (p. 217).

---

<sup>3</sup> Dois ou mais municípios que possuem sua malha urbana unificada em consequência de seu crescimento geográfico. Fonte: Wikipédia.

Segundo pesquisa de Barreto e Gatti (2009), tendo ou não remuneração para participar dos programas de formação continuada, os professores valorizam essa experiência pela possibilidade de troca com outros docentes, pela perspectiva de desenvolvimento profissional, pela oportunidade de aprofundar conhecimentos, pelo contato com os formadores, pelo acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino e pela melhoria de desempenho em sala de aula.

Pelos dados expostos no livro *Professores do Brasil: impasses e desafios* de BARRETO e GATTI (2009) percebemos que as pesquisas sobre a questão da formação continuada, em geral, utilizam em suas análises o referencial do contexto político-social no qual ela se desenvolveu. E aquelas que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

No que se refere à legislação sobre a formação continuada, Barreto e Gatti (2009) afirmam que:

Em meados dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, refletindo os debates sobre a importância e os desafios da formação continuada, e baseando-se nas experiências desenvolvidas mais intensamente a partir dos anos 1980 em alguns estados da Federação, estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (p. 222).

Essa nova legislação, que ampliou as responsabilidades do poder público em relação ao desenvolvimento profissional do magistério, recebeu o respaldo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Foi a primeira vez que o financiamento de cursos de formação de professores em serviço teve respaldo legal no Brasil, fato que contribuiu, e muito, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Cursos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização presenciais, ou à distância) constituíram outra forma de proposta de formação continuada oferecida, sendo definidas pelo poder público, através de seus diversos órgãos, diversas orientações que visavam assegurar a qualidade desses processos formativos:

Em junho de 2007, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº. 1/07, que, sem restringir a necessária flexibilidade em sua oferta e funcionamento, coloca parâmetros que norteiam o credenciamento das instituições interessadas em oferecê-los: a sujeição à avaliação dos órgãos governamentais, as condições de oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância e a composição do corpo docente formador desses cursos que deve ser de profissionais com título de mestre ou doutor obtido em programa *stricto sensu*, devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (BARRETO e GATTI, 2009, p. 223).

Todo esse cuidado com a formação dos formadores foi estimulado por pesquisas de avaliação de outros órgãos que apontavam para a importância dos formadores, sejam eles docentes ou tutores, para a qualidade dos cursos de formação continuada.

Recentemente, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Barreto e Gatti, 2009) traz uma série de normas para qualificar os cursos de formação continuada no Brasil, norteando a possibilidade de articular ações de educação continuada de docentes entre os três níveis de gestão: União, estados e municípios. Esse decreto visa promover a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. O decreto nº. 6.755 prevê ainda apoio de cunho financeiro para desenvolver programas e pesquisas sobre a formação continuada, com intuito de criara no país suportes para o acompanhamento de formação, incentivando a apropriação e a incorporação dos efeitos positivos alcançado à prática docente em sala de aula.

Todos esses esforços serão porém em vão se não forem ouvidos os docentes participantes no processo, se eles não puderem expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um

ambiente onde se possam estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas idéias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Encontrando sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho nesses processos de formação continuada, podem seus participantes estabelecer compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos. E o CESPEB tem essa função ética e política do trabalho docente como pilares de sustentação de uma formação continuada que vê a pessoa do professor, seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo.

A seguir, apresento o processo de implantação do CESPEB Alfabetização, leitura e escrita. Mostro como a formação continuada de professores alfabetizadores foi pouco a pouco conquistando espaço na UFRJ e se consolidando como um compromisso da universidade para com a Educação Básica.

## 1.2 Formação Continuada de professoras alfabetizadoras na UFRJ: da luta por espaço à pós-graduação lato sensu.

Em outubro de 1986, tinha início a escrita de uma página histórica da Formação continuada de professores alfabetizadores na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a criação de um curso de extensão, sob responsabilidade da Professora Marlene Alves Oliveira Carvalho, professora da Faculdade de Educação. No planejamento deste curso, Marlene Carvalho contou com a colaboração da professora Lucia Regina Goulart Vilarinho. Depois de ter sido aprovado pelo departamento, pela congregação da Faculdade e pelas instâncias superiores, o

curso iniciou suas atividades, tendo a aula inaugural contado com a presença do Reitor da UFRJ, Professor Horácio Macedo<sup>4</sup>.

O Curso de Extensão em Alfabetização tinha como parceiros a Secretaria Municipal de Educação (responsável pelas inscrições e divulgação) e a Faculdade de Letras, que enviou professores de lingüística, de fonética e de outras disciplinas necessárias ao curso. A professora Miriam Lemle foi uma das docentes que da Faculdade de Letras que se destacaram na parceria com a Faculdade de Educação. Sua presença foi muito importante, pois ela deu muito estímulo para a professora Marlene continuar seu trabalho. Do ponto de vista acadêmico, também criaram uma parceria: publicaram, em co-autoria, um artigo intitulado *Os mal entendidos da alfabetização*, na Revista Ciência Hoje (1991). Lemle publicou o *Guia Teórico do Alfabetizador* (1987) e Carvalho, o *Guia Prático do Alfabetizador* (1994), obras de ampla aceitação e reconhecidas como contribuições originais para os estudos sobre a alfabetização que continuam a ser editadas sistematicamente, desde a década de 1990.

Para a primeira turma deste curso, foram inscritas mais de 120 professoras-alfabetizadoras, a maioria moradora da zona oeste, especialmente nos bairros de Campo Grande e Santa Cruz. Algumas possuíam graduação em Pedagogia, em faculdades privadas ou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O número de alunas do curso formadas em nível superior era em torno 50%, mas a maioria das graduadas não era oriunda de universidades públicas.

Nessa primeira iniciativa de formação continuada na Faculdade de Educação, as 40 vagas foram preenchidas de acordo com a ordem de inscrição feita pela Secretaria Municipal de

---

<sup>4</sup> O relato que se segue baseia-se em entrevista concedida pela professora Marlene Carvalho, para fins desta pesquisa.

Educação. O curso funcionava no turno da tarde, das 14 às 17 horas. Inicialmente, as professoras tinham dispensa de ponto, era uma forma de a secretaria apoiar essa formação continuada. A partir de certo momento, porém, a secretaria proibiu a dispensa de ponto e ficou mais difícil atrair alunas e, principalmente, garantir sua presença em 75% das aulas, como exigido. Houve evasão, o que preocupou a coordenação do curso. A professora Ângela Câmara D'Araújo, que coordenou o curso por vários anos, fez uma pesquisa sobre a evasão, mandando formulários pelo correio para as professoras desistentes. Concluiu que havia evasão em todos os períodos, por vários motivos: porque as alunas não tinham dispensa de ponto, ou porque consideravam o curso muito pesado, dispendioso ou cansativo.

Um dos objetivos era promover trocas de experiências sobre as práticas docentes. Segundo a professora Marlene, as alfabetizadoras tinham dificuldade em falar sobre suas práticas, fosse por timidez, ou por temor da crítica das professoras universitárias e das representantes da Secretaria de Educação presentes no curso. Então, teve a idéia de formar um grupo pequeno, pedindo adesão voluntária das alfabetizadoras desejosas de participar de uma investigação sobre práticas pedagógicas, no mesmo horário do curso. Seis alfabetizadoras aceitaram a proposta, que resultou numa outra modalidade de formação continuada. Marlene escreveu artigos sobre essa experiência, especialmente um texto chamado *Espelho, espelho meu: alfabetizadoras falam de sua prática*<sup>5</sup> (2005), que foi lido pelas participantes do curso e provocou uma abertura das professoras para relatarem sua prática, sua história profissional, dificuldades e anseios. Como tarefa de fim de curso, as alfabetizadoras escreveram relatos de trajetórias bastante expressivos,

---

<sup>5</sup> Uma primeira versão deste texto, com o título “Revisitando as metodologias de alfabetização: professoras falam de suas práticas”, foi publicada na Revista *Educação em Foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora, vol. 6, n.1, mar.-ago./2001.

que foram estudados pela professora Ludmila Thomé de Andrade, numa investigação que gerou vários artigos e comunicações em congressos<sup>6</sup>.

O curso funcionou na Faculdade de Educação no período de 1986 a 2000. Entre 1995 a 1999 a professora Marlene dirigiu a FE/UFRJ e a professora Ângela Câmara D'Araújo coordenou o curso.

À época, a questão da alfabetização em articulação com a formação continuada dos profissionais docentes desta área não tinha a relevância que vemos hoje, como podemos perceber no relato da professora Marlene:

Dentro da faculdade o curso era visto como algo menor, não havia disputa de poder por ocupar cargos nele, havia uma aceitação mais ou menos indiferente, não havia entusiasmo, o curso não tinha prestígio acadêmico.

De fato, a alfabetização entrou no currículo da Faculdade de Educação tardiamente, mesmo assim como disciplina eletiva de Pós-graduação, no Mestrado (no currículo da Pedagogia, não havia disciplina sobre alfabetização). Na Pós-graduação, a professora Marlene e a professora Lucia Regina Vilarinho criaram uma disciplina optativa sobre alfabetização, no mestrado, em 1988-1989. As aulas ministradas no mestrado tratavam da alfabetização no ensino de primeiro grau; da problemática da alfabetização; da psicogênese da língua escrita entre outros temas.

Em 1991, Marlene Carvalho e Lucia Vilarinho criaram o Curso de Especialização em Alfabetização, coordenado por ambas as professoras, que ministravam aulas, com a colaboração de professores convidados da Faculdade de Letras. O curso tinha a duração mínima exigida para

---

<sup>6</sup> Mesa-redonda “Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e formação do professor de Português”, no *III Seminário de Leituras do Professor*, 13º COLE, Unicamp, 2001, cujo texto apresentado teve o título de “Concepções de língua e/ou formação de professores? O artigo foi publicado nos Anais da Anped de 2002 e na revista *Educação e Sociedade* n.85, dez. de 2003.

esta modalidade, de 360 horas, com aulas duas vezes por semana, à tarde, versando sobre temas como: psicogênese da língua escrita, metodologias de alfabetização e processos de ensino de leitura, didática da alfabetização, pesquisa em alfabetização e oficina de textos. No primeiro ano do curso, foram abertas 40 vagas; as concluintes foram pouco mais de 30 professoras. Em 1993, abriu-se outro curso de especialização, com um número menor de participantes. Em paralelo, o curso de extensão continuava ativo, coordenado pela professora Ângela Câmara D'Araújo.

Com a aposentadoria da professora Lucia Vilarinho em 1993, a professora Marlene ficou praticamente sozinha para continuar a especialização na Faculdade de Educação; resolveu então encerrar esse curso, mantendo apenas o curso de extensão.

Marlene recorda o desprestígio do ensino fundamental no meio acadêmico nos anos 70 e 80. Não havia uma disciplina ou curso especial sobre alfabetização, na Faculdade de Educação, nem na Faculdade de Letras. Ela afirma:

(...) só havia desconsideração e descrença pelo meio acadêmico em relação ao ensino fundamental. Como se fosse uma atividade menor, que é só prática, não tem teoria, como se não fosse função digna da universidade se dedicar a esses graus de ensino, chamados elementares.

Hoje a posição da alfabetização e do ensino fundamental no meio acadêmico mudou. Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em sua reunião anual de número 17 um GT mudou seu nome para Alfabetização, leitura e escrita configurando, assim, a ampliação do conceito de alfabetização e a sua amplitude<sup>7</sup>. Nos congressos, há muitos trabalhos na área de alfabetização. Professores universitários começaram a publicar sobre o assunto: Magda Soares em Minas Gerais, Cecília Goulart e Marlene Carvalho, no Rio de Janeiro, Ana Luiza Smolka e Maria do Rosário Mortatt em São Paulo, dentre outros, em várias universidades. Em

---

<sup>7</sup> Fonte: Revista Brasileira de Educação n. 21, p.133.

Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso e Pernambuco apareceram grupos de pesquisa, dando mais e mais visibilidade ao tema no espaço acadêmico, através de publicações e participações em congressos como o Congresso de Leitura (COLE) e o Seminário Internacional de Letramento (MG), dentre outros.

Em 1998, Ludmila Thomé de Andrade passou a fazer parte do quadro de docentes da FE/UFRJ e estabeleceu uma parceria com Marlene Carvalho em atividades de pesquisa e extensão ligadas à formação docente, em vários trabalhos sobre formação de professores e alfabetização de crianças e de adultos. No ano de 2000 a 2002, seus grupos de pesquisa se uniram e o curso de extensão passou a ser campo empírico das pesquisas que as professoras realizavam. Após 2002, o curso de extensão foi suspenso, por causa da aposentaria de Marlene. Contudo, no segundo semestre de 2006, foi implantada uma nova versão do curso, baseada nos mesmos princípios do primeiro e com novas atividades e diretrizes.

Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Ludmila Andrade passou a coordenar o curso, além de atuar como formadora. O público alvo eram os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetizadores). Eram previstas 15 aulas, no horário das 18h30min. às 21h30min., com carga horária de 80 horas, das quais 60 horas presenciais e 20 destinadas à leitura e escrita. Esse curso tinha a intenção de contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa. Nesse período, a equipe de formadoras era constituída pelas professoras da FE/UFRJ integrantes do LEDUC Ludmila Thomé de Andrade, Patrícia Corsino e Margareth Brainer de Queiroz Lima,

todas professoras da FE/UFRJ, sendo as duas primeiras do Programa de Pós-Graduação da UFRJ (PPGE/UFRJ)<sup>8</sup>.

Saindo do campo da alfabetização, em agosto de 2008, surgiu um novo tipo de formação continuada de professores na UFRJ, com a criação do CESPEB. Uma parceria entre a FE/UFRJ e o Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ foi firmada para a condução desse curso de pós-graduação *lato sensu*, cuja coordenação geral contou com as professoras Carmem Teresa Gabriel (professora da FE, e naquele momento coordenadora de extensão no Centro de Filosofia e Ciências Humanas), Ana Maria Monteiro (professora da FE) e Maria Luiza Rocha (professora do CAp / UFRJ). A proposta CESPEB era congregar processos de formação específica destinados aos professores em exercício nas escolas das redes federal, estadual e municipal das diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica. Naquele primeiro ano, foram oferecidos quatro cursos:

1. Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares (sob coordenação do Professor Enio Serra dos Santos e da Professora Monique Andries de Nogueira).
2. Ensino de História (sob coordenação das Professoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Monteiro e do Professor Fábio Garcez de Carvalho).
3. Alfabetização, Leitura e Escrita (sob coordenação das Professoras Ludmila Thomé de Andrade, Patrícia Corsino e Cláudia Bokel Reis).
4. Educação Física Escolar (sob coordenação do Professor Marcos Antonio Carneiro Silva).

Dentro da previsão de funcionamento, cada curso totaliza 470 horas, sendo 360 em encontros presenciais e as demais 110 horas distribuídas entre atividades nas escolas (20 horas) e

---

<sup>8</sup> Nas edições seguintes, passou a haver a colaboração de doutorandas como Mônica Pinheiro Fernandes e Claudia Pimentel, orientandas das professoras doutoras do corpo docente do Programa de Pós-Graduação da FE/UFRJ.

na elaboração do trabalho final do curso (90 horas). As 360 horas presenciais são distribuídas em seis módulos, compostos por uma ou mais disciplinas. Como se pode observar na estrutura modular do CESPEB no ANEXO I, os módulos I, IV, V e VI são de natureza disciplinar, constituindo o eixo central do CESPEB. Os módulos II e III estão concebidos para um público interdisciplinar, sendo os momentos em que os professores dos diferentes cursos de especialização se encontram nesse processo de formação. A organização seqüencial dos diferentes módulos dependerá da especificidade de cada curso. Os módulos estão assim constituídos: Módulo I – Formação Continuada e o papel do professor; Módulo II – Temas transversais, questões e dilemas da contemporaneidade; Módulo III – Saberes pedagógicos; Módulo IV – Saberes disciplinares; Módulo V – Saberes didáticos; Módulo VI – Construção do trabalho final de curso. Os encontros nesses seis módulos estão estruturados de maneira a favorecer o trabalho articulado e reflexivo entre as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano profissional e as perspectivas teóricas presentes nos diferentes campos disciplinares, passíveis de oferecerem pistas de reflexão para os problemas, questões e desafios que emergem do cotidiano da prática docente.

A seleção foi feita levando em conta análise de currículo e entrevista (realizadas no período de 05 a 11 de agosto de 2008). Obedecendo regulamento interno, foi estipulada reserva de 10% de vagas para ex-alunos do curso de Pedagogia da UFRJ. As matrículas se deram na Secretaria da pós-graduação da FE no período de 13 a 15 de agosto de 2008. Para o curso Alfabetização, Leitura e Escrita oferecido no segundo semestre de 2008, ao qual a dissertação que ora apresento se dedica a analisar, foram feitas 82 inscrições e selecionadas 30 alunas.

No capítulo a seguir, apresento as escolhas teóricas e metodológicas por mim feitas e que conduziram a pesquisa e escrita desta dissertação.

## 2 Quadro teórico-metodológico.

Considero a formação de professores tomando-a como um espaço dialógico, de construção de sentidos, produzidos pelos sujeitos que dela participam. Sendo assim, esta pesquisa fundamentou-se numa perspectiva teórica voltada para concepções de linguagem de base bakhtiniana e benjaminiana.

Para Mikhail Bakhtin (2006), em todas as esferas da atividade humana, encontramos a utilização da língua determinada pelas condições reais da enunciação. O filósofo russo fundamenta sua teoria sobre a comunicação humana na materialidade da linguagem, produzida historicamente por homens em plena enunciação em processos de interlocução. Para ele, a expressão não pode ser compreendida como aquilo que é formado no psiquismo humano e que é exteriorizado para o outro, com o auxílio de um código de signos também exteriores, mas, ao contrário, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Para Bakhtin (2002), não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a *expressão que organiza a atividade mental*, que modela e determina sua orientação.

Como refletia sobre a questão da memória e da narrativa, encontrei em Walter Benjamin uma inspiração, para articular o que este autor propõe com alguns aspectos levantados em minha pesquisa de dissertação de mestrado. Tendo tomado por objeto de pesquisa um curso de pós-graduação lato sensu, planejado como de formação continuada especificamente para docentes, os sujeitos da pesquisa foram professoras de escolas públicas que eram responsáveis por turmas de anos iniciais do ensino fundamental, principalmente o primeiro ano, em que se dá a alfabetização. Algumas delas também atuavam ou haviam atuado recentemente em turmas de educação infantil, ou turmas para alunos com necessidades especiais. No curso em questão, o conteúdo abordado foi o ensino da leitura e da escrita.

Para aproximar-me de meus sujeitos de pesquisa, parti do princípio de que os professores são indivíduos atuantes, ativos e presentes na história, como atores desta história individual e coletiva. Por estas razões, me interessei pelo estudo de suas memórias, detendo-me particularmente na questão da escrita de seu memorial, em que têm ocasião de serem autores e de assumirem suas vozes.

Em minha trajetória no campo da educação, como aluna, professora, supervisora e pesquisadora, a relação entre o que a universidade e/ou diferentes órgãos públicos e fundações falam e escrevem para os professores e o que transparece na fala dos docentes sempre me inquietou, assim como os lugares dessa interlocução na formação continuada. Essas minhas inquietações são também oriundas de minha experiência de pesquisa no LEDUC, como podemos perceber no próprio Projeto de Pesquisa<sup>9</sup> da coordenadora do grupo intitulado *A formação continuada de professores em políticas educacionais no contexto brasileiro: o hibridismo discursivo nas interações entre universidade e escola*. Nele, Andrade propõe uma reflexão sobre essa relação, pontuando já na introdução os objetivos da pesquisa:

Esse trabalho de pesquisa aqui delineado visa analisar as ações de políticas educacionais brasileiras no que diz respeito especialmente ao espaço discursivo ocupado pela formação continuada de professores alfabetizadores e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para fazê-lo, situamos nosso foco sobre as contribuições do conhecimento universitário na construção das interações entre professores formadores e da escola básica, de modo a produzir um estudo que altere as nossas próprias maneiras de produzir e publicar as pesquisas sobre professores, tornando os universitários (nós mesmos) mais objetos de pesquisa e os professores mais sujeitos, por terem o que dizer sobre esta. (2008).

No livro *Professores – leitores e sua formação* (2004), Andrade aborda a sua “constatação da dificuldade de interlocução entre universidade, situada na posição formadora, e professores, na de formados, vem se tornando incontornável”. (2004, p.92). Cita Angela Kleiman (2001) e Inês Signorini (2000) que ressaltam a importância central desta dificuldade interlocutiva,

---

<sup>9</sup> Projeto de pesquisa apresentado por Ludmila Thomé de Andrade para o CNPq em fevereiro de 2008.

refletindo sobre ela, tomando-a como objeto de pesquisa. Esses autores “*abordam a interlocução desigual ocorrida no universo da formação profissional contínua em que está presente a universidade*”. (ANDRADE, 2004, p.92). Pensando essa desigualdade como processo e de forma alguma percebendo-a como entrave à comunicação, Andrade afirma:

A situação de comunicação tratada apresenta dificuldades que são constitutivas tanto do fracasso quanto do sucesso na ação comunicativa, pois apontam para um processo de transformação do qual ninguém sai ileso, nem os especialistas universitários, nem os professores. A dificuldade comunicativa marca posições diferenciadas e reitera as identidades (distintas) de cada locutor. (2004, p.92).

Levando-nos a refletir sobre a interlocução entre pesquisadores universitários e professores que vivenciam a prática docente, Andrade declara:

Atualmente, os docentes não têm controle sobre a produção do que devem conhecer. Os conhecimentos são selecionados por pesquisadores aceitos pelos organismos oficiais e vão, assim, tornando-se a atualidade do ensino, as inovações, aquilo que se deve saber. Nessa relação assimétrica, a posição mais comumente adotada pelos professores costuma ser a de uma *escuta* específica dos conhecimentos exteriores ao campo escolar. (2004, p.94).

Retomando essa reflexão no projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, Andrade pensa nas interferências das apropriações feitas pelo campo escolar dos conteúdos universitários, trazendo uma nova forma de percebê-las, entendendo-as como produto do diálogo entre a universidade e os professores. Vejamos:

Em nosso papel de pesquisadora-formadora, ao nos preocupar em trabalhar com conteúdos adequados à formação, esbarramos em apropriações já em circulação no campo escolar que não devem ser consideradas como inadequação ou deturpação, mas como ressignificação, resultado do diálogo efetivamente travado entre conhecimento universitário e saberes docentes (escolares). (2008).

Acreditando na possibilidade de diálogo entre a pesquisa e a prática docente, lancei-me ao estudo dos memoriais dos professores, percebendo neles um instrumento de aproximação com os sujeitos em formação continuada, pois o Memorial estabelece uma relação de aprendizagem com uma situação discursiva, de interlocução entre os pares desta relação.

Os memoriais que estudei foram solicitados como uma das atividades consideradas formadoras, no curso de pós-graduação lato sensu, que é meu objeto de pesquisa. As professoras (naquele momento ocupando a posição de alunas) escreveram para serem lidas por suas formadoras. Não podemos deixar de considerar o contexto de escrita desses textos que serão analisados. Com as posições ocupadas pelos respectivos interlocutores, todos estes elementos representam a universidade, o discurso acadêmico e as relações que dentro dela se podem estabelecer. Esse aspecto foi levado em conta em minhas análises.

Três autores - Bakhtin, Benjamin e Vygotsky - foram por mim estudados com o intuito de com eles pensar a linguagem, a história e o sujeito. A partir desses autores, me aproximei de uma compreensão marxista da sociedade, segundo a qual o sujeito tem a possibilidade de uma posição mais criativa na história. Essa visão reconhece a presença do homem nessa história, valoriza a arte e a linguagem, considera que a educação não pode ser feita fora de uma prática social e que toda forma de saber opta por uma cosmovisão. Então, a compreensão que aqui exponho é só uma maneira de se conceber a produção de certo tipo de pesquisa, caracterizada como atitude investigativa, que é uma entrega ao que não se conhece e que se quer conhecer, organizada de uma forma que permita a releitura, reflexão, socialização e discussão dos conhecimentos e saberes produzidos pelo sujeito. Uma investigação que, ao valorizar o registro como forma de reflexão do decente sobre o que se faz e sobre o que se pensa no campo da formação, se assume inacabada, sensível às interferências do movimento do cotidiano.

Com Bakhtin, aprendi que a linguagem é viva e múltipla, por ser feita pelos sujeitos, é histórica. Benjamin vê entrelaçada a relação sujeito-linguagem-história. Vygotsky tem como tema a construção da linguagem no desenvolvimento do sujeito, que é histórico.

Se assumirmos como Bakhtin (2002) que a língua é viva, admitimos que é por meio dela que nos fundamos como grupo social, interagindo dialogicamente. Para os membros desse grupo, os

quais podemos chamar de usuários nativos da língua, a palavra sempre é carregada de sentido, não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores (BAKHTIN, 2002, p.95). Enquanto sinal, conforme o autor o sentido da palavra não está nela em si; ela não é uma entidade de conteúdo imutável. Não é tampouco um mero instrumento técnico para designar este ou aquele objeto e/ou acontecimento. No domínio da ideologia é que a palavra vive, carregada de conteúdo ideológico e vivencial. Afetados, reagimos às palavras que para nós fazem sentido, que despertam em nós significados vivenciais. Por ela, entramos em contato com o outro, nos exprimimos e nos definimos em relação ao outro, ou seja, em relação à coletividade, porque *“a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”* (BAKHTIN, 2002, p.113).

Para Bakhtin, toda comunicação pressupõe um conteúdo e um Outro. O locutor pode aparecer, num primeiro momento, como o dono da palavra. Entretanto, a sua palavra não é extraída de um repertório social cristalizado, disponível aos falantes, mas é determinada pelas relações sociais, pois *“a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”* (BAKHTIN, 2002, p.113). A enunciação é sempre socialmente dirigida. São os sujeitos, no ato de fala, e pela situação, os dois aspectos que determinam a forma e o estilo da enunciação. Os enunciados não têm uma mesma estrutura: dependem das pressões sociais a que o locutor está submetido. Bakhtin aprofunda a conceituação do caráter social da atividade mental e afirma que esta é diretamente proporcional ao grau de orientação social do locutor (FERNANDES, 2007).

Numa interação verbal, a tomada de consciência é construída no discurso entre os falantes. Com isso, se supõe um *Outro* no discurso, que pode ser uma figura física ou abstrata, mas sempre um interlocutor com o qual se faz trocas de diversas naturezas, tais como

concordância, discordância, complementação, adaptação, entre os sujeitos porque quem recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006). Toda enunciação pressupõe uma resposta e:

Para usar os conceitos tão bem definidos por Bakhtin (2000), tanto o professor quanto os alunos são locutores e também respondentes, pois não são os primeiros locutores que rompem pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Isto dá aos conhecimentos trocados nas salas de aula uma idéia da circulação e ampliação, podendo desarticular as relações de força e poder que normalmente se estabelecem entre professores e alunos. (FERNANDES, 2007).

Pensando Memorial como um gênero discursivo, ao longo das leituras dos memoriais e do estudo dos outros elementos de minha pesquisa, conforme apresento mais à frente, minha perspectiva bakhtiniana foi revista, categorias foram sendo construídas e conceitos como *alteridade, autoria, dialogismo, discurso, exotopia, gêneros discursivos primários e secundários* foram se mostrando os mais importantes para consolidar a articulação feita entre teoria, método e dados.

Para pensar filosoficamente a questão dos memoriais e do autor como produtor ou narrador, escolhi Walter Benjamin, pois, para ele, “a história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*”. (BENJAMIN, 1994). Ora, Memorial é a visita ao passado, conectado assim ao presente, para tornar mais significativo o agora das professoras-alunas em sua formação continuada, colocando os saberes em ação, pois:

Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como Salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1994, p. 224-5.).

Interpreto este fragmento como focalizado sobre a necessidade de trabalhar a memória, impedindo o esquecimento que cada vez mais irá se realizar caso a desumanidade continue a ser propagada. Nas palavras de Sonia Kramer: “*a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda*”

*da memória, é a do esquecimento administrado em um mundo administrado, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem*". (2007b, p.48). Benjamin refuta a idéia de progresso ilimitado e contínuo, recusando a ilusão do progresso da humanidade como resultado de descobertas tecnológicas e domínio da natureza pelo homem. Com isso, ele não nega que a humanidade progrediu em conhecimento e atitudes, mas propõe uma ruptura, o "agora" rompendo com o "era uma vez". O entrecruzamento de passado-presente-futuro. Benjamin (1994) entende que na memória - capaz de resgatar o passado - está a possibilidade de se ouvir os ecos de vozes que foram caladas e, a partir desse resgate, se poderá realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a atual.

Nesse sentido é que também caminha o trabalho com memoriais na formação de professores. Através da montagem, da reconstrução de fragmentos desse passado, aquilo que foi rigidamente fixado adquire vida na perspectiva histórica (KRAMER, 2007b, p.49). Ao rememorar o seu passado escolar, as professoras encontraram as práticas pedagógicas que as formaram, tomam consciência de que repetem em sua docência algumas práticas pedagógicas que consideram inapropriadas e experimentaram a oportunidade de dar voz a esse passado pela escrita. Essa escrita se constituiu como uma possibilidade interna de modificação, de transformação do "agora".

Para Benjamin, o presente é um momento revolucionário. Nele está a possibilidade do sujeito da história considerar também o passado e trabalhá-lo para melhoria do seu próprio "agora". Vejo que o Memorial está de pleno acordo com as idéias benjaminianas, pelo resgate que o mesmo defende de uma memória reconstrutora das experiências significativas do passado no presente, na ação, em uma formação continuada que se propõe trabalhar saberes e práticas, objetivo primordial do CESPEB.

Não podemos nos esquecer que o dia a dia é feito de confrontos, de lutas e não de paz e harmonia. Ao escrever e falar sobre suas experiências passadas é que os indivíduos, sejam eles professores ou alunos, percebem que essas experiências *“brotam da árida história coletiva de que fazem parte, embora disso não se dêem conta, nem eles que a vivem, nem os outros que a recontam...”* (KRAMER, 2007b, p.51).

Buscando ir além do conceito kantiano que pensa a experiência apenas como experimento (científico), Benjamin discute a experiência no mundo científico. Para ele, trata-se de pensar a experiência na sua totalidade e a procura da verdade para além do conhecimento científico, relativizando e retratando as ações humanas a partir dos costumes e valores que são determinados culturalmente. O desafio do pesquisador consiste em compreender a parte nas ligações com a totalidade, sem cometer arbitrariedade sobre a realidade, comprometidos com uma perspectiva transformadora da realidade.

Percebendo a experiência como aspecto cultural, Benjamin aponta a pequenez da experiência no mundo moderno:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não, mas se vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (1994, p. 115).

Esse empobrecimento da experiência humana leva ao desaparecimento da arte de narrar, uma vez que:

se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbalize a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1994, p. 200-1).

Assim, *“o declínio da faculdade de intercambiar experiências determina a extinção da arte de narrar, já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social”*. (KRAMER, 2007b, p.53).

O que permite que os indivíduos possam narrar, isto é, produzir um discurso histórico, é a linguagem. O homem não se comunica pela linguagem, mas na linguagem. Por isso, torna-se necessário estabelecer uma ligação entre a linguagem com o mundo e com a vida, para que a linguagem não se reduza à mera expressão técnica e mecânica da razão instrumental.

Benjamin contribui muito para o campo da linguagem, caminhando da história para a língua e lutando contra a coisificação do homem, contra a instrumentalização da linguagem. Minha intenção é que esta pesquisa endosse o campo teórico que busca recuperar a capacidade de tornar nossas experiências comunicáveis em narrativas, tecendo uma nova história, percebendo nos alunos, professores e todos os outros sujeitos que estão nas escolas, como sujeitos da história.

Apostando que a utilização da escrita possibilite essa compreensão, o LEDUC tem produzido muitos trabalhos tendo como tema a escrita docente e formação de professores, com o intuito de contribuir para a área de Formação de Professores e para a Educação, sem prejuízo da contribuição trazida para o campo da autoria e do discurso.

Devido ao crescente espaço dado às ações de formação de professores nas políticas educacionais brasileiras, as secretarias de educação estão investindo em formação continuada, apostando no que as pesquisas apontam como vantajoso. De acordo com Andrade (2007) as pesquisas *“vieram igualmente aumentando em quantidade e complexidade na produção do Brasil durante as duas últimas décadas. Neste contexto de pesquisa e de políticas, tornou-se um consenso a importância atribuída a se dar a voz aos docentes (neste caso na posição de discentes)”*. As formações oferecidas pelo LEDUC vêm buscando o uso da escrita como meio de

reflexão sobre o professor e pelo próprio professor como possibilidade de desenvolvimento profissional, pois a escrita “*permite uma consonância com princípios de uma formação docente que consolidem uma autonomia dos sujeitos professores, compreendidos como sujeitos ativos diante do conhecimento e transformadores de sua própria situação profissional*”. (ANDRADE, 2007).

Torna-se fundamental para os formadores, em algumas situações de formação, autorizar a enunciação da voz do professor. Com essa ação, eles:

produzem a democratização do uso de alguns canais, anteriormente apenas usados por eles mesmos. A autorização do acesso dos docentes a momentos de expressão discursiva sobre a sua prática profissional torna-se um elemento fundamental na produção das condições de produção adequadas para o acesso aos conhecimentos científicos disciplinares escolhidos como importantes para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos na escola pelos alunos. (ANDRADE, 2007, p.129).

Crêem os formadores, ancorados numa perspectiva discursiva da formação, que a voz docente tem que se fazer ouvir, Ela encontra-se apagada por tantos discursos que falam por ela há tanto tempo. Trata-se hoje de criar novos diálogos, os que forem possíveis a partir da produção de vozes docentes e de formadores diferentes entre si formando uma polifonia da formação. (BAKHTIN, 2002). Trata-se de distribuir uma atitude responsiva. Fundar-nos como efetivos interlocutores, vendo, na palavra do outro, do que sou eu mesmo feito.

Como as memórias têm muitos sentidos, na escrita destes memoriais, as participantes buscavam tanto uma autoria durante o processo de formação quanto ao mesmo tempo, refletir sobre sua prática em relação com as identidades docentes reencontradas no rememorar. Se cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2002), os memoriais deveriam ser a possibilidade de as participantes se afastarem conscientemente da forte memória de alunos, criticando-a, ou analisarem-na para dizer em quê estas são constitutivas positivamente. Desta forma, o Memorial se apresenta como um instrumento de formação que desencadeia a reflexão sobre as práticas docentes, pois com ele a dimensão formadora da escrita é

concebida, para além de seu caráter instrumental, como experiência cultural, inserida na história, e, portanto, pensando o sujeito, a coletividade em seu tempo e espaço.

No LEDUC, tem sido defendido que, dentre a diversidade de gêneros discursivos, o Memorial seja privilegiado para esse tipo de registro, por se tratar de um texto predominantemente narrativo e autobiográfico, escrito para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Esse conceito de Memorial de Formação, que comumente orienta as reflexões e ações dos pesquisadores do LEDUC e de outros grupos de pesquisa que têm se preocupado em conceber teoricamente a formação docente, está bem expresso por Prado e Soligo no livro “Porque escrever é fazer história”:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (...).

Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história (...). O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação (2007, p.55).

Assim, concebendo a linguagem a partir de uma orientação bakhtiniana, na qual o domínio da linguagem está apoiado mais no uso do que no conhecimento de suas regras, no CESPEB I, considerou-se que era preciso conhecer os interlocutores e os contextos de fala. Os sujeitos, ao contarem de si, localizaram-se historicamente, posicionando-se discursivamente, e o Memorial constituiu assim uma porta de entrada para uma formação dialógica.

As histórias podem ser também contadas para justificar ações e posicionamentos, para construir o sentido de nossa ação no mundo tanto para nós mesmos, quanto para os outros, para reconstruir o significado do passado ante a nossa perspectiva do presente, baseada na análise que podemos fazer dos contextos em que nos encontramos inseridos. A variabilidade das histórias que contamos, portanto, não está restrita a contar eventos do passado, mas também a dar forma ao presente, reconstruindo a memória do passado e construindo as nossas identidades do presente. (FERNANDES e REIS, 2008).

Os memoriais, por serem narrativas de si, expressam figurações do eu através das quais o autor produz sentido e negocia-o com outros, além de afirmar e negociar afiliação com um grupo (no caso, o acadêmico) e demonstrar que é de fato membro significativo desses grupo. Na escrita do Memorial para construção dessa identidade legitimada, *“o narrador/protagonista não apenas “reconstrói” os fatos de sua trajetória de vida, como também os justifica com significado e coerência que dêem um sentido específico a sua existência no mundo”*. (FERNANDES e REIS, 2008).

Apostando que *“a escrita autobiográfica possibilita aos professores um processo de ressignificação da experiência, retomada e construção de sentidos, reflexão e revisitação da prática através de um olhar perspectivizado na direção do presente para o passado de sua práxis”* (FERNANDES e REIS, 2008), as formações e pesquisas produzidas no LEDUC apostam na relação estreita entre as concepções de linguagem e de formação de professores. A interação deve ser tomada como elemento constitutivo essencial.

Com apoio na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2006), para quem o discurso é construção de sujeitos, o LEDUC acredita que, formadores e formandos estão sempre se modificando, tanto no que tange à linguagem utilizada, quanto ao que concerne os conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, o LEDUC se acompanha de outros grupos de pesquisa. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da Universidade (UNICAMP), além de outros grupos de pesquisa têm disseminado produções nas quais as temáticas da autoria e da formação de professores se encontram, sendo a escrita entendida como prática social e cultural, relevante na formação do sujeito e constituidora da identidade e da subjetividade dos professores. Assim,

Essa perspectiva pressupõe incentivar e apoiar o profissional da educação para que registre suas histórias e, no nosso caso, para que as faça por escrito. Tal como afirmam – de formas diferentes, mas, nesse caso, convergentes – Benjamin (1984) e Larrosa (2000), entendemos que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de quem somos: narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. Acrescentaríamos que não só a vida pessoal, também a profissional. (FERNANDES, FERREIRA e PRADO, 2008).

Mesmo acreditando que escrever é sempre um desafio, esses grupos argumentam pela necessidade de insistir na escrita dos professores com persistência, pois a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. A escrita e os diferentes modos de registro das linguagens vão plataformas de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Pensando a formação de professores nessa perspectiva, Leta afirma que :

Compreender a escrita como experiência é entender que favorece a formação de professores na perspectiva da teoria social crítica, ou seja, formação como prática não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história. (2008).

Sendo os professores agentes da/na história, suas escritas, além de proporcionar conquistas individuais, possuem um aspecto político de igual ou maior relevância: *“a publicação dos textos produzidos pelos que de fato constroem a educação – narrando suas experiências, revelando suas idéias, analisando o que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional”* (LETA, 2008). O campo da educação tem um ganho significativo com a circulação desses textos, por isso a importância de estimular os educadores para que tornem públicas suas escritas.

Segundo Souza (2007), o processo de escrita reflexiva, ou ‘de si’, permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade, entendendo aqui

identidade como expressão da forma dos indivíduos se reconhecerem e serem reconhecidos, a partir do viés de gênero.

Os estudos das histórias de vida no campo educacional, centrados na pessoa do professor, dão ênfase às subjetividades e identidades que as narrativas comportam. Segundo Souza:

Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (2008).

Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram a partir de estudos das histórias de vidas, cujas abordagens reconhecem o professor como sujeito, “*trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão*”. (SOUZA, 2008).

Sendo o Memorial uma escrita na qual o autor parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, ele abre espaços para que os professores em processo de formação possam ter experiência de produção de linguagem oral e escrita, possam falar-ouvir e ler-escrever, sobre suas experiências formadoras, e descortinar possibilidades sobre a formação, através do vivido na experiência de linguagem. A construção desse tipo de narrativa não se estrutura num tempo linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

Sobre o papel dos pesquisadores e formadores de professores, Sonia Kramer (2007b) afirma:

No entanto, não basta dizer essas coisas para os professores. É preciso questionar o tipo de relação que têm com a língua. É preciso ouvir o que falam, saber conhecer o que lêem e escrevem. Mais: é preciso indagar que relação temos com a linguagem, o que temos escrito para os professores... o que temos dito e não dito ...  
Pois, assim como é na linguagem que se encontra o poder de rememoração da história, é a linguagem que guarda a possibilidade de se tecer a história a cada dia, como o galo tece cada manhã... (p.71).

Concordando com Cunha e Prado, afirmo que o conhecimento é fruto de negociações, consensos, convenções e até mesmo de arbitrariedades, que possibilitam interpretações e compreensões diversas da realidade. “*Significados que podem/permitem/precisam ser ressignificados, provocando um movimento contínuo, porque sempre provisório*”. (2007, p.17).

Sobre essa provisoriedade do conhecimento e da pesquisa, Cunha e Prado afirmam que:

A condição de provisoriedade do conhecimento e os meios finitos que incitam e instigam as pesquisas, tomadas como atividades sociais de caráter coletivo, se complementam mutuamente. São esses limites que nos desafiam a buscar novos arranjos e possibilidades de interpretação, considerando nossa herança cultural, assumindo-nos como sujeitos que constroem conhecimento no contexto de um tempo histórico, de valores aceitos por adesão ou imposição, reféns das próprias subjetividades, no processo de construção da realidade. Nesses limites e na possibilidade de superação encontramos problemas e inventamos mudanças. (2007, p.18).

Entendo a pesquisa como a construção de um objeto de conhecimento. Pelo seu preparo teórico-metodológico, o pesquisador vai além de levantamentos de dados e exposição de fatos para um diálogo com a comunidade científica e com a teoria que caracteriza os dados empíricos como científicos, numa interlocução de vozes que amplia perspectivas e horizonte, reconstruindo e reformulando saberes, promovendo o avanço da ciência, permitindo a superação dos limites das condições estudadas e conferindo generalidade aos resultados.

Na perspectiva qualitativa, na qual se insere a pesquisa que desenvolvi, a realidade é interpretada “*considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas*”. (CUNHA e PRADO, 2007, p.21). Sendo a realidade considerada como criação do sujeito, a pesquisa fica sendo compreendida como uma extensão do pesquisador, que não é neutro, visto que uma série de interesses e valores interferem nas suas opções. O sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados por suas identidades culturais e a pesquisa tem por objetivo compreender a realidade social através da interpretação como nos apontam Cunha e Prado:

O objetivo da pesquisa qualitativa é, essencialmente, compreender, explicar ou especificar fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação. O método indutivo (dos dados para a teoria) é coerente com a proposta de explicitar e definir processos, conceitos, propriedades e relações de forma abrangente e significativa no contexto da própria pesquisa. (2007, P.17).

Percebemos que o que existe é um discurso sobre o mundo, um discurso enunciado por múltiplas identidades, por uma pluralidade de culturas e, portanto de sujeitos. Então, essas novas referências sobre o mundo trazem elementos que nos permitem refletir sobre o significado da prática científica, a concepção de conhecimento e o processo cognitivo, indicando que o método é sempre uma escolha e, portanto, nunca é neutro. O que devemos considerar e adotar aquele que garante uma maior e melhor aproximação com o objeto de estudo. Segundo Amorim:

Os pesquisadores têm questionado orientações epistemológicas calcadas no positivismo, que reificam o método e a suposição de neutralidade nas ciências humanas como requisito que seria capaz de assegurar seu estatuto de cientificidade. As ciências humanas rompem com a produção do conhecimento fabricado segundo um padrão. Não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira. (2007, p.7).

Desta forma, esta pesquisa se apóia numa concepção segundo a qual o saber teórico (acadêmico) procura *“interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos”*. (AMORIM, 2007, p.7). O papel de autor pesquisador passa a permitir que os diferentes gêneros de discurso possam interagir, o que possibilita ao indivíduo (e ao coletivo) conquistar uma consciência mais elaborada, dar consistência crítica às suas reflexões sobre a experiência humana, re-significando e transformando as concepções sobre o conhecimento que transita entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico.

Buscando ao longo dessa pesquisa um olhar fundamentado numa abordagem sócio-histórica, em particular a teoria de Mikhail Bakhtin e da teoria crítica da cultura, em particular

Walter Benjamin busquei uma dimensão dialética e dialógica no meu trabalho, tendo a orientação teórica de cunho sócio-histórico mostrado sua implicação com um novo fazer metodológico. Amorim aponta que a *“atualidade de Mikhail Bakhtin para pensar a questão da diversidade reside, antes de tudo, na articulação estrutural entre ética e criação, seja a criação teórica seja a criação artística, que organiza todo seu pensamento”*. (2007, p.11). Para ela, a problemática da alteridade se constitui como o mesmo eixo existente na teoria do acontecimento estético e na teoria do acontecimento discursivo. A autora resume muito bem a questão na frase: *“O quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade”*. (2007, p.11). Desse modo, podemos entender que:

A produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador (...) Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso. (2007, p.12).

Contudo, assumir a diversidade dos discursos e seus sentidos singulares possibilitou verificar a relação entre as forças desiguais que os produzem e que os atravessam, pois o *“pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos”*. (AMORIM, 2007, p. 13).

Em Bakhtin, a dimensão ética da atividade estética é também elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa que está representada no conceito de *exotopia*. De acordo com Amorim, *“esse conceito quer dizer é que a obra de arte é lugar de tensão porque entre o eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores”* (2007, p.14).

O conceito de exotopia foi um conceito regulador de minha pesquisa e atividade crítica, pois o olhar que o outro tem si nunca coincide com o olhar que tenho dele. Logo:

Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.

“Somente somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único”, diz Bakhtin. O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. E a assinatura é aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto. (AMORIM, 2007, p. 14 e 15).

Esse conceito de responsabilidade trazido por Bakhtin fala de uma reflexão “*sobre a questão da ética e o argumento de base é o seguinte: é impossível deduzir uma ética diretamente da teoria ou da estética. Objetivar é justamente aquilo que a exotopia torna possível e que constitui a especificidade da criação, seja ela estética ou teórica*”. (AMORIM, 2007, p. 15). Essa idéia de responsabilidade é que torna possível assumir o caráter de dimensão ética da criação.

Mas, de acordo com Amorim:

A teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão. Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente.

Por conseguinte, só há ética na dimensão do evento porque é no acontecimento que minha posição singular e única defronta-se com os outros singulares. (2007, p.16).

Aprendendo com Bakhtin sobre o interesse pela questão da linguagem e pela literatura e percebemos a importância que ele atribuiu ao discurso enquanto acontecimento, que reaparece em sua teoria do discurso, pois todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível. Amorim pontua que:

Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido. Do mesmo modo, em sua teoria literária, também o sentido do texto produz-se no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam. (2007, p. 18).

Em Bakhtin, percebemos que “*o ético e a questão do valor se dão sempre no lugar do acontecimento, do singular e irrepetível, o que equivale a dizer, no âmbito do concreto e do*

*histórico*”. (AMORIM, 2007, p. 18 e 19) e que o contexto nunca deixará de ser uma arena onde diferentes valores se afrontam. É fácil notar que, mudando o contexto, os termos em que formulamos nosso pensamento também mudam. Uma mudança que abrangem sentido, valores e implicações éticas. No surgimento do novo contexto, o pesquisador desejoso de dar conta da sua tarefa assume a responsabilidade de sua posição singular, isto é, assume a exotopia constitutiva da pesquisa.

## 2.1 Procedimentos Metodológicos.

A atividade de campo teve início com a observação da aula inaugural do curso. Além das observações, anotações e reflexões referentes às primeiras aulas do Módulo I, que estão expostas no próximo capítulo, adotei como instrumentos de pesquisa fichas de inscrição, questionários<sup>10</sup> e os memoriais produzidos pelas participantes. Os nomes das participantes e das instituições ou localidades foram omitidos para preservar a identidade das mesmas.

Apliquei questionários logo no início do Módulo I do Curso com o intuito de reunir dados, não só para a construção de quadros socioeconômicos das participantes, mas, também, para obter informações sobre interesses de leitura, práticas culturais, perspectivas futuras, entre outros temas. Esses questionários foram analisados no capítulo III, juntamente com os memoriais.

Das 30 professoras selecionadas, uma desistiu do curso e outra não entregou o memorial. Após longo e minucioso processo de leitura dos 28 memoriais recebidos, percebi que alguns deles não correspondiam ao que foi solicitado, por razões diversas. Algumas participantes demonstraram baixo grau de investimento na tarefa: não mencionaram, ou não detalharam, como havia sido solicitado, sua trajetória educacional, formação docente e vivência profissional. Outras

---

<sup>10</sup> Um exemplar do questionário encontra-se no ANEXO II.

se afastaram muito do gênero memorial, produzindo simples inventários ou listas de atividades profissionais, como se fossem *curricula vitae*. Assim, decidi que nem todos os trabalhos recebidos seriam analisados de forma aprofundada nesta pesquisa, e privilegiei aqueles que correspondiam ao gênero Memorial e expressavam a posição autoral dos sujeitos. Os oito memoriais que considerei mais consistentes são de autoria das professoras Alba, Bárbara, Beth, Elisa, Gabriela, Luana, Pietra e Thaís (nomes fictícios). No entanto, alguns dados dos demais memoriais aparecem no Capítulo 3 para compor um quadro geral das participantes.

No processo de escrita, as participantes selecionadas tornaram-se personagens de suas narrativas e ao mesmo tempo autoras, produzindo enunciados de si para o outro, numa relação de alteridade com as formadoras, em uma tentativa de afirmar uma identidade docente, utilizando também outros tipos de discurso, citações e epígrafes para a construção dos memoriais. Em suas produções, pode-se perceber como as professoras se descobrem autoras, criadoras de sentidos quanto ao conhecimento e quanto a si mesmas. Descobrem-se profissionais, reforçando sua identidade docente, a partir desse encontro com seus antigos professores, que as formaram, e com seu próprio ofício docente.

Dei início à leitura e releitura dos questionários e memoriais, no esforço de construir categorias de análise. Comecei estabelecendo um grande número de categorias, mas percebi que por meio de um exercício de síntese e de abstração conseguiria reduzi-las a um número razoável. Assim, consegui chegar às dez categorias que me guiaram e me proporcionaram segurança na análise. Com elas, trabalhei na análise dos oito memoriais que considerei mais consistentes. As categorias são:

1. Uso de elementos pré textuais e pós-textuais – título, agradecimento, sumário e epígrafes, conclusão, bibliografia e anexos;
2. Primeiras lembranças vida escolar;

3. Primeiras lembranças da leitura: experiências de letramento;
4. Os familiares na vida escolar;
5. Memórias afetivas da escola;
6. Reflexão sobre o visto e o vivido na escola;
7. Decisão pela carreira do magistério;
8. Complexidade da Formação;
9. Complexidade da carreira docente;
10. Memória do futuro: expectativas a partir do CESPEB.

Nos memoriais, as experiências refletem diferentes leituras da realidade, da aprendizagem e do ensino. As escolhas didáticas e metodologias explicitadas pelas professoras mostram a necessidade de dar respostas novas a velhos problemas por elas vividos na infância e a novos problemas encontrados no cotidiano de suas práticas.

### 2.1.1 Contexto de produção do Memorial

Descrevo o contexto em que a escrita dos memoriais foi proposta, para esclarecer como as professoras foram orientadas para produzi-los. Na ocasião, a aula iniciou-se com uma música de Arnaldo Antunes, cantada por Adriana Calcanhoto, intitulada *Saiba*<sup>11</sup>. Em seguida, foi exibida uma série de imagens para mobilizar a memória das participantes. Essas imagens relacionavam-se com lembranças que povoam nossa memória, tais como obras de arte, pinturas famosas, cenas de cotidiano escolar, da vida infantil e outras. Foi solicitado que as participantes falassem sobre as imagens e sobre suas memórias de vida e da escola. Cada imagem ia sendo comentada pelas formadoras Claudia Maria Bokel Reis<sup>12</sup> e Mônica Pinheiro Fernandes<sup>13</sup>. Em seguida, as imagens

---

<sup>11</sup> A letra da música pode ser encontrada no site <http://letras.terra.com.br>.

<sup>12</sup> Professora de Didática Especial de Inglês e Prática de Ensino Português-Inglês da FE/UFRJ.

foram passadas de novo, de trás para frente, e foram solicitados comentários. As participantes mencionaram lembranças de jogos e situações lúdicas, e também figuras de professores que influenciaram sua opção pela carreira do magistério.

Em seguida, foi exibido um clipe de uma banda de rock progressivo chamada *Pink Floyd*<sup>14</sup> que mostra a relação escola-aluno-professores e aponta o caráter de reprodução que acontece muitas vezes na escola. Depois da exibição, as formadoras fizeram a seguinte pergunta: “Do que é feita minha memória?” Em resposta a essa pergunta, surgem lembranças boas e más. O medo da avaliação é mencionado mais de uma vez e foi assunto de reflexão a importância do “conceito” e de pertencer a turmas com numeração terminada com 1, tidas como as dos melhores alunos.

Nesse clima favorável, de muitas recordações, foi solicitado às participantes que escrevesse um Memorial acerca das memórias educacionais, tanto como alunas, quanto como professoras. As seguintes questões foram colocadas de forma oral, como incentivo à escrita: *Que eventos surgem como importantes nas diferentes etapas (alfabetização, ensino fundamental, médio e superior) e nas diferentes experiências de campo como professoras na sala de aula? Produzam uma narrativa desses eventos, considerando os motivos pelos quais foram lembrados. Que importância esses eventos têm hoje? São boas memórias? Memórias ruins? Essas memórias podem ter afetado suas maneiras de ensinar (ser professora)?* As participantes deveriam traçar uma relação destes aspectos com o que as mobilizava ou inquietava na sua prática docente e com a busca do curso de especialização.

---

<sup>13</sup> Doutoranda da PPGE/UFRJ; Professora da Faculdade de Educação da UFRRJ.

<sup>14</sup> Trata-se de um trecho do filme *The Wall* de 1982, do diretor Roger Waters, que narrativiza um LP duplo do grupo Pink Floyd de mesmo nome, lançado em 1979.

Muitos dos temas que apareceram nessa aula estiveram presentes nos memoriais, como por exemplo: esquecimento proposital da infância; dificuldade de lidar com emoções que surgem com as lembranças; relação entre as lembranças de suas professoras e das professoras que são; desejo de ser professora já manifestado na infância; conduta exigida na escola; atividades pedagógicas; valorização das instituições públicas em detrimento das privadas e outros.

Ao longo da análise, percebi o quanto o uso de memoriais na formação de professores possibilita a cada professora se reconhecer como um sujeito real que se renova a cada novo desafio. Essa atividade reafirma a compreensão de que as relações pedagógicas expressam, incluem, revelam e garantem relações fundamentais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, que relações pessoais significativas entre as participantes e formadoras são estabelecidas.

#### 2.1.2 A entrevista coletiva

Um ano após o Curso ter chegado ao fim, foi realizada uma entrevista coletiva com um pequeno grupo de participantes, a qual fui convidada a assistir. Os depoimentos que ouvi foram importantes para legitimar a importância do Memorial como instrumento de formação no cenário acadêmico, mas também como formador no cenário maior que é a vida.

Idealizada e planejada pela formadora / doutoranda Mônica Pinheiro Fernandes, colega do LEDUC, que reunia elementos para sua tese, essa entrevista coletiva reuniu seis participantes do CESPEB I, cujas monografias de final de curso abordaram o memorial. A questão central da entrevista era o percurso de escrita do Memorial e da monografia.

Considero que essa entrevista coletiva, além de ter resultado numa experiência de aprendizado mútuo, confirmou minhas reflexões sobre o uso dessa estratégia metodológica no desenvolvimento de pesquisas de cunho qualitativo, pois *“a pesquisa ganhou, depois das entrevistas coletivas, a cor, o tom, a voz e a energia das entrevistadas. E, talvez, elas tenham*

*levado consigo um pouco do clima de debate, do espírito crítico, dos questionamentos, provocações e inquietações da equipe de pesquisa”.* (KRAMER, 2007a, p.72).

No próximo capítulo, será apresentada análise dos dados gerados em diversas situações de pesquisa, principalmente aqueles que aparecem nos memoriais.

### **3 Análise dos dados.**

Este capítulo começa pela caracterização socioeconômica de todas as participantes e prossegue com a análise dos Memoriais, em especial daqueles que expressavam reflexões, críticas, lembranças e anseios das participantes.

#### **3.1 Caracterização socioeconômica das participantes.**

A primeira edição do CESPEB contou apenas com participantes do sexo feminino, com idades variando entre vinte e quatro e cinquenta e seis anos, com predomínio na faixa etária de trinta a trinta e seis anos (onze participantes). Com relação à cor, dezesseis participantes se declararam brancas, seis pardas e duas pretas. Cinco participantes afirmaram não possuir religião e das dezenove que professam fé religiosa, oito são espíritas, seis evangélicas e cinco católicas.

A maioria das participantes (quatorze) informou que, na infância, morava na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, treze delas continuam morando na zona norte e seis informaram residir na zona oeste, com destaque para o bairro de Jacarepaguá.

A partir das respostas quanto a posse de bens duráveis e levando em conta a renda mensal informada, podemos considerar que a maior parte das participantes do CESPEB 2008 pertence à classe média: onze delas tem renda mensal entre R\$3.001,00 e R\$5.000,00 e 8 mais de R\$5.000,00. A maioria das participantes mora com o cônjuge.

Entre as atividades de cunho cultural mais frequentes no seu cotidiano, doze participantes afirmam ir ao cinema e vinte responderam que estudam nos fins de semana. Sobre o uso diário da internet, onze participantes dizem navegar até uma hora e nove até duas horas. Sobre o hábito de leitura, treze participantes afirmam ler até duas horas por dia e onze de duas a quatro horas.

Quanto à leitura de jornais, onze declararam lê-los quase sempre e onze, sempre. Livros de poesias são os menos lidos (apenas duas os lêem quase sempre e uma sempre).

No que diz respeito ao domínio de língua estrangeira (inglês, francês e espanhol), só quatro participantes responderam que possuem um bom conhecimento de inglês (uma dessas quatro também tem bom conhecimento em espanhol), três, dizem ter bom conhecimento em espanhol e uma, de alemão.

O levantamento da escolaridade de seus pais e/ou responsáveis aparece na Tabela a seguir.

Tabela 1: Escolaridade da mãe e do pai das participantes do CESPEB I.

Escolaridade	mãe	Pai
Ensino Fundamental incompleto	9	7
Ensino Fundamental completo	2	2
Ensino Médio incompleto	1	3
Ensino Médio completo	5	5
Ensino Superior incompleto	3	3
Ensino Superior completo	1	2
Pós-graduação completa ou incompleta	3	1
Não sei	0	1

Como se vê, metade dos pais tem baixa escolaridade, isto é, menos que o ensino médio completo. A outra metade tem escolaridade mais elevada, passando do ensino médio completo até a pós-graduação. Vale ressaltar que não há uma diferença sensível entre a escolaridade de pais e mães.

Das vinte e cinco participantes que responderam a uma pergunta sobre o tamanho da família, dez, ou seja, a maioria tem dois irmãos e dez têm um, ou nenhum irmão. São, portanto oriundas de famílias pouco numerosas o que, em geral, significa maior capacidade de investimento educacional.

Terminada a caracterização das participantes, vamos examinar os memoriais elaborados por elas, traçando, sempre que oportuno, um diálogo com as respostas obtidas nos memoriais e os relatos colhidos em outras situações.

### 3.2 Os memoriais: a experiência da escrita de si.

Como foi descrito nos Procedimentos Metodológicos (Capítulo II), houve uma preparação cuidadosa das formadoras para provocar lembranças e reflexões que deveriam ser descritas no Memorial. Passo então a destacar alguns comentários e observações das participantes por ocasião da referida aula. A propósito de imagens da escola, diz uma professora:

- Memórias de professoras e memórias de querer ser professora. Minha mãe sempre me levava à museus e igrejas para ensinar bom comportamento. Ela não completou o ginásio, mas podia ser professora. Sou professora por causa dela. (fala emocionada).

Uma professora menciona o espelhamento ocorrido ao ver as imagens “Nós estamos nos vendo nas imagens” e outra demonstra alheamento “Nas imagens nada me despertou. Comecei a pensar no que me desperta. A música me desperta. A instalação foi o que achei mais curioso. Como meu pai diz: é só me dá tinta que eu faço arte moderna”.

Depois da exibição de um clipe da banda de rock progressivo *Pink Floyd*<sup>15</sup>, as formadoras perguntaram: “Do que é feita minha memória?” Em resposta a essa pergunta, surgem lembranças boas e más. O medo da avaliação é mencionado mais de uma vez pelas professoras. .

---

<sup>15</sup> Trata-se de um trecho do filme *The Wall* de 1982, do diretor Roger Waters, que narrativiza um LP duplo do grupo Pink Floyd de mesmo nome, lançado em 1979.

- Tenho memória do conceito. Minha mãe dizia: “Ai de você se for para turma 2”.
- Até a família passa isso da turma 1 ou 3, do conceito.
- Ainda tem um ranço de a melhor turma ser a turma 1.

Por um lado, ouviram-se relatos de autoritarismo e de lembranças de professores desagradáveis:

- A palavra do adulto era soberana.
- Sofri muito porque queria entrar na escola. Sofri muito. Aprendi a ler com minhas amigas 2 anos mais velhas. Eu era uma falante. Tomei muito castigo por causa disso.
- Fisionomia dos alunos, da professora. Minha professora não me deixava ir no banheiro porque eu falava demais. Então, saía mijada todo dia da escola.
- Tem uma questão: Como você vê seu aluno? Sempre tive a fama de falar demais. Fui transferida de turma. Uma marca muito forte que só a análise resolve. Porque não liguei o pato à lagoa (se referindo a um exercício escolar).
- Lembrei de um professor de matemática que era um horror!
- Memória sobre a professora de música. Não podia bater parabéns na escola. Batemos palmas sem barulho e sem canto. As carteiras (do clipe) me lembram a minha escola.
- Estudei em colégio de freiras. Tinha uma professora que era cantora de boate à noite. As freiras a demitiram. Década de 70. Nós nos revoltamos contra a professora nova. Não conseguimos trazer a professora de volta, mas nos fizemos ouvir.

Por outro lado, houve quem relatasse experiências enriquecedoras:

- Estou me sentindo um ET. Estudei em uma escola em que estava em pé de igualdade com todos os professores. Vivi isso a vida inteira. A imagem que me chamou atenção foi dos dois homens. Meu pai morreu há pouco tempo (choro) e toda figura masculina remete ao meu pai. Fiquei afastada da escola. As crianças queriam saber [ a razão]. Fizemos um livro sobre “perdas”.
- Minha escola era um lugar onde se podia ser. Muito lúdico, muito gostosa. Um lugar onde podia sonhar. Depois que saí não consegui passar para universidade pública. Minha avó morreu (choro). Fiz universidade particular. Fiz vestibular uma vez não passei (muito choro). Minha mãe é da Educação. Me obrigou. No dia da entrevista (para o CESPEB) não queria vir. Era como se fossem ler em minha testa que sou incompetente. A resposta [conseguiu vaga no CESPEB] saiu antes do meu aniversário. Foi a coisa mais feliz da minha vida. Ganhei uma camisa da UFRJ de minha prima.

A partir do relato acima destacado, outros se seguiram falando do sentimento de derrota por não terem cursado faculdade pública e atribuindo um alto valor simbólico à UFRJ e à entrada nessa instituição como aluna do curso de especialização que faziam.

- Também não passei no vestibular de universidade pública. Meu diploma era uma vergonha porque era de faculdade particular. ‘Grana Firme<sup>16</sup>’. Quando passei na entrevista (CESPEB), ‘Cara eu tô lá’ (choro). Carregava aquele diploma de ‘grana firme’.
- Se você não passa para a pública é um bundão. Eu fui 1º lugar da Gama (Filho), mas não fui a última da UFF.
- Menti muitas vezes. Me sentia um lixo.

Contudo, houve também tivemos relatos de quem não pensa da mesma forma, de quem percebe a experiência em instituição privada de maneira positiva.

- Não queria ser professora de jeito nenhum. Morava no subúrbio e não tinha acesso a nada. Eu pensava em trabalhar com gente. Eu pensava em medicina. Queria ser psiquiatra. 1972 foi o “bum” das universidades particulares. E passei para Gama Filho. Era outro momento no país. Fui funcionária do Estado da Guanabara. A experiência que vocês tiveram foi tão negativa. E pra mim não foi assim.
- Fiz universidade particular, mas me vejo vitoriosa. Filha mais velha, saindo do normal, 18 anos, grávida. Perdi a última prova da UFRJ. Fiz SUAM entre trancos e barrancos. Minha filha nasceu. Meu marido não me dava apoio. Fiz a entrevista (CESPEB) e fui muito mal. Recebi o telefonema e ninguém em casa me deu parabéns. Minha filha é a única que me incentiva. Eu passo o dia fora e falo para minha filha que estou indo estudar à noite para melhorar nossas vidas.

Os temas selecionados para a produção do texto na escrita do memorial serão examinados a seguir.

### 3.2.1 Preocupação com o gênero discursivo.

Para escreverem seus memoriais, as participantes buscaram apoio no formato de trabalhos acadêmicos que conheciam da vivência universitária, fazendo uso de linguagem formal, e lançando mão de elementos pré e pós-textuais, como também de citações e epígrafes. Em geral, os textos são escritos na primeira pessoa do singular. Uma única autora fez uso de sujeito indeterminado em muitos momentos em seu memorial.

---

<sup>16</sup> Trocadilho alusivo a uma instituição privada de ensino superior.

Na escrita desses memoriais, as participantes encontram uma oportunidade de assumir a autoria de seu trabalho docente, organizando suas reflexões. Encontramos produções que constroem e reconstróem conhecimentos, atribuindo sentido e ressignificando à prática, em um movimento que expressa realização pessoal e desenvolvimento profissional.

Muitas professoras problematizaram a idéia do Memorial como construção cultural, implicada de subjetividade e valores, e baseada na realidade em que estão inseridas, pois, “*é num cenário em movimento de muitos sentidos e de muitos modos de expressão desses sentidos, portanto, que a escrita vive e faz parte de nossas vidas*”. (GOULART, 2007). A preocupação das autoras se centrou na tensão entre falar de si (construir sua autoria), dizer coisas que nem sempre são ditas e produzir um texto para estes “outros” – pares e formadores do curso – como pode-se verificar nos enunciados abaixo:

Escrever este Memorial foi uma experiência nova e gratificante. É voltando ao passado que nós podemos perceber o quanto nós aprendemos com nossas experiências, com as pessoas que nos cercam e principalmente com nossos alunos. Esse ato de recordar, me fez refletir em como compreendo a minha própria história e como cada situação da minha vida de estudante influencia diretamente na minha vida profissional. (Alba).

... vamos tecer, com vários fios, esta narrativa.

Motivada por este trabalho fui futricar meus guardados e os de minha mãe e meu pai sobre as histórias, lembranças, emoções ...

Escrever trouxe muitas recordações à tona, pois a sensação que nos dá, a priori, é de reviver emoções. É um ato marcante no processo de aprendizagem do sujeito, pois necessita reconhecer e enfrentar experiências pessoais na constituição da pessoa humana. Vamos lá a esta tarefa!

Decidi então, tecer esta trama, escolhendo fios, construindo a narrativa deste Memorial com reflexões sobre as minhas memórias e a relação destas com a prática de formação de professores.

Refletir sobre este momento, relacionando com a perspectiva de formação profissional propõe questionamentos sobre as referências que me constitui e pelas quais fui constituída, no que se refere, por exemplo, a importância da escola. (Bárbara).

Nesse Memorial não tenho a pretensão de relacionar tudo o que vivi, nem tão pouco esgotar as possibilidades de me refazer a todo instante através de novas relações estabelecidas, mas mostrar um pouco do que sou, e por que me constitui assim um ser inacabado e uma pessoa sonhadora que como Paulo Freire preconiza “*a leitura do mundo frente à das palavras*” (pág. 34, 2002).

É válido ressaltar que nas experiências vividas recebo um pouco das pessoas e deixo-as com um pouco de mim, e é isso que me faz ser quem sou viver o que vivo e vivi e projetar um futuro ainda melhor.

(...)

Esse trabalho será composto de histórias reais vividas por pessoas inúmeras que se configuraram em uma apenas: EU. E a trajetória em que percorri ao longo desses anos escolares e, portanto de vida, falarei da minha relação com a pesquisa, do meu envolvimento com a educação desde os anos iniciais de escolarização até hoje, nesse curso de formação continuada, em que práticas, memórias e saberes se cruzam com o objetivo de me fazer repensar minha prática constantemente.

*Viver é uma dádiva; conviver é uma conquista. Somos, portanto, responsáveis pelas formas de convivências que criamos enquanto estamos no mundo. (SCHETTINE, pág.24, 2007).* Por isso vivo em constante mudança e em busca de um ideal de vida, que se reformula de acordo com as minhas necessidades do momento. (Beth).

Registrar minhas memórias como aluna e educadora!!! Narrar às histórias que me constituem enquanto sujeito e profissional, tarefa a ser cumprida, inundou-me de diversos sentimentos contraditórios. Senti-me instigada a fazê-lo com a certeza de que descobriria coisas que não sabia que sabia, então veio o medo e, junto com ele, o desafio e a vontade de arriscar-me.

(...)

Relembrar é como rever um filme no qual eu mesma fui a protagonista, mas que muitas vezes já não me reconheço mais, pois sou outra, num outro tempo, num outro espaço, com outras expectativas, e coadjuvantes diferentes em sua maioria, mas ao mesmo tempo, os desejos ainda os reconheço, pois estes ainda permanecem. Desejos que sempre conheci, mas agora, com maior clareza, começo a compreender por que e quando surgiram, desejos que me mobilizam a continuar a caminhada. (Luana).

No trecho a seguir, a autora demonstra estar consciente de que “*o discurso se tece de fios ideológicos, originários de fontes heterogêneas dentro do espaço social. Cada palavra utilizada nas interações é sempre palavra alheia, de interlocuções anteriores vividas por cada locutor, que traz para a interlocução esta experiência marcada por relações sociais.*” (ANDRADE, 2007).

Este Memorial é o resultado da descrição da minha experiência acadêmica contada a partir dos fatos significativos que me vêm à memória, portanto ele está impregnado pelas minhas crenças e sentimentos.

Esta seleção é realizada ora de forma intencional, ora de forma não intencional, pois acredito ser uma defesa natural do ser humano tentar esquecer, através de mecanismos conscientes e inconscientes o que não quer lembrar. (Pietra)

O desejo de narrar-se sempre existiu em Pietra, mas talvez lhe faltasse o estímulo que essa formação continuada colocou, de ser exatamente o momento de explicitar, de trazer à tona, o que já estava lá, porém sem palavras.

Tenho muitas lembranças e sempre pensei em escrevê-las, mas sempre fui adiando esse desejo e vejo que agora chegou a hora de colocar algumas recordações no papel. (...) Cheguei a investigar algumas dessas lembranças para ter certeza de que não eram

lembranças “inventadas” e consegui atestar a autenticidade de algumas delas. Claro que as lembranças são recriadas a partir da visão que temos do presente, afinal não existe presente sem passado, nossas visões são emolduradas pelas nossas vivências atuais. (Pietra).

Outras autoras mostram claramente saber do que se tratava o gênero solicitado, recorrendo até mesmo ao dicionário para validar esse saber.

Sei que esse é um Memorial de formação, mas esse assunto me remeteu a uma circunstância de minha vida particular em que aconteceu uma situação semelhante. (Alba).

MEMORIAL – segundo o Dicionário Aurélio: “Escrito que relata fatos memoráveis.” Fatos que podem emergir calmamente trazendo um leve sorriso ou uma pequena lágrima, ou como um furacão que nos vira pelo avesso.

Sou uma pessoa emotiva. Por isso demorei a decidir-me começar este texto. Faço isso de madrugada, em meu quarto, já com lágrimas nos olhos, sozinha (ou melhor, acompanhada pelas personagens que vão surgindo em minha mente).

De repente a vida passa como um flash e várias imagens se sobrepõem umas às outras. A proposta é que eu reflita sobre minhas memórias educacionais tanto como aluna como quanto professora, porém outras memórias começam a emergir. Preciso organizá-las. (Thaís).

Uma professora manifesta o desejo (e a dúvida) de se fazer entender:

Espero que tenham conseguido entender quem sou e para o que vim nesse mundo, onde as relações estão cada vez mais conflituosas e a educação tem assumido um papel fundamental para a formação de um indivíduo solidário, respeitoso, consciente de suas obrigações e direitos e que de fato façam a diferença na construção de um mundo mais justo, moral e ético. (Beth).

Concluída esta explanação inicial sobre o conjunto dos memoriais, apresento uma análise dos dados segundo as dez categorias construídas neste trabalho.

### 3.3 As categorias de análise

3.3.1 Primeira categoria: Uso de elementos pré textuais e pós-textuais – título, agradecimento, sumário e epígrafes, conclusão, bibliografia e anexos.

Dos vinte e oito memoriais recebidos, cinco apresentam títulos. Esses títulos mencionavam em geral a idéia de memórias; quanto á forma, continham elementos comumente presentes em títulos de trabalhos acadêmicos, ou seja, dois pontos seguidos de subtítulos.

Quadro 1: Títulos dos memoriais.

Títulos:
Memórias de uma professora Aprendizente.
Memorial de ilusões.
Memória e história sob o viés da Literatura Infanto Juvenil: Relatos de uma professora em formação.
Memorial de formação: o percurso escolar de uma professora da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.
História da minha vida: Partilhando experiências, construindo sentidos.

Apenas uma autora incluiu uma página de agradecimentos, quatro colocaram sumário, duas fizeram conclusão, duas referências bibliográficas e uma fez conclusão e referências bibliográficas. Quatro autoras inseriram fotos em seus memoriais que retratam momentos da infância, da escola primária, da época da gravidez, da formação em curso normal, de evento dos estudantes de Pedagogia, da formatura em Pedagogia, da primeira turma e de outras turmas para as quais lecionou.

### 3.3.1.1 Análise das epígrafes.

Escrever a própria história traz à tona muitos afetos e pode causar tristeza, dor, saudade, ou provocar um sentimento de realização pelas vitórias alcançadas e pelos obstáculos superados.

As epígrafes revelam que as autoras dos memoriais estavam cientes do trabalho de exploração da memória e das sutilezas envolvidas no ato de narrar a própria experiência, reviver o passado, encontrar maneiras *de entrelaçar os fios* para construir uma história coerente. De todo modo, o tempo que passou é irreversível. Talvez seja este o sentido de um verso de Lulu Santos, escolhido como uma das epígrafes: “Nada do que foi será do jeito que já foi um dia...”.

Para falar dos sentimentos ambivalentes envolvidos na produção dos memoriais, as participantes recorreram a poetas, romancistas e filósofos. Apesar de sua diversidade, existem nas epígrafes alguns pontos comuns. São em geral trechos de textos literários, de autores importantes da literatura nacional, como Mário Quintana, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Lygia Bojunga e Marina Colassanti. A menos conhecida é Ana Clara Horta.

Vale destacar a seleção de trechos literários que dizem respeito ao ato de narrar, à memória, ao narrador e à narrativa. Marina Colassanti, em *A moça tecelã*, fala do ato de tecer que sugere uma analogia poética com a tessitura do texto. Em *Pé de amora*, Ana Clara Horta explora o poder evocativo de sensações vividas na infância. Já Cecília Meireles narra com amargura a procura infrutífera de sinais do passado e Clarice Lispector refere-se ao ato de escrever como catalisador do inconsciente.

É interessante notar que o trecho escolhido do poeta Mário Quintana tem como tema a democracia, mas fala de “ponto de partida” e “ponto de chegada”, o que tem relação intrínseca com a trajetória de cada um, objeto do memorial. Há também uma citação de Antonio Machado sobre o *caminho percorrido pelo caminhante*, metáfora muito usada para o processo de viver. O trecho de Lygia Bojunga em outro Memorial narra lembranças de infância, tema que aparece com frequência nos memoriais em geral.

Os trechos de autoria de Jorge Larossa e Walter Benjamim, que embora não sejam poetas nem romancistas, são filósofos que escreveram obras de inegável valor literário, além de teórico,

referem-se muito apropriadamente ao ato de narrar e ao papel do narrador. A seguir, apresento um quadro das epígrafes, com o respectivo autor e o nome fictício da participante.

Quadro 2: Epígrafes usadas pelas autoras nos memoriais.

Participante	Epígrafe	Autor
Alba	“Democracia? É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um”.	Mário Quintana
Bárbara	“Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte”.	Marina Colasanti A Moça Tecelã
Gabriela	(...) Enquanto ser apenas bebê / qualquer humano / eu você / todo universo infantil / que a gente foi ou é / pra se lembrar do cheiro / do pé de amora / enquanto o tempo / invade sua porta / e manda você entrar / vem cá menina / sai do sereno/ vai resfriar...	Ana Clara Horta Pé de Amora
Jacira	“Venho de longe e vou para longe: mas procurei pelo chão os sinais do meu caminho e não vi nada, porque as ervas cresceram e as serpentes andaram”.	Cecília Meireles
Jussara	“O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história”.	Walter Benjamin Tese três
Luana	“É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”.	Clarice Lispector
Márcia	Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me	Lygia Bojunga.

	<p>espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro olhando desenhos; depois decifrando palavras.</p>	
Nara	<p>O vivido só se torna recordação na lei da narração (...). E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o “era uma vez” converte-se em um “começa”!</p>	Jorge Larossa
Pietra	<p>“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história”.</p>	Walter Benjamin
Rafaela	<p>“As narrativas são processos educativos, pois quem conta revive a sua história e a ressignifica, saindo do passado para o presente e projetando o futuro e, quem a ouve ou lê, revive a sua própria história, atribuindo-lhe novos sentidos e significados.”</p>	Jorge Larossa
Rita	<p>“Caminhante, o caminho é feito por seus passos. Caminhante, não há caminho, o caminho é feito ao andar. Andando se faz o caminho e se você olhar para trás tudo que verá são marcas de passos que algum dia seus pés tornarão a percorrer. Caminhante, não há caminho, o caminho é feito ao andar”.</p> <p>Assim, o nosso começo, começa pelo “em se fazendo” por entre múltiplos fios colocados juntos, enlaçados, entrelaçados, que em movimento compõem tramas diversas (...), mas o bordado não é mágico, ele se faz com / pelo trabalho nos acontecimentos no tempo (...) introduzimos novos pontos no bordado, suprimimos outros, revemos planos, misturamos cores e fios... Tecendo e destecendo, constituímos-nos como profissionais”.</p>	<p>Antonio Machado</p> <p>Santana (1998)</p>

Rosana	“Nada do que foi será do jeito que já foi um dia...”.	Lulu Santos
--------	---	-------------

### 3.3.1.2 Análise de citações.

Nos memoriais, as autoras produziram discursos interpretativos que reconstruíram as realidades e representações sociais de comunidades e de contextos singulares. Buscaram estabelecer uma relação discursiva de intersubjetividade e incorporaram várias vozes e palavras alheias. Seus textos revelam um diálogo possível entre o discurso da pesquisa em educação e o discurso docente. Promovem uma narrativa polifônica, pois não se restringem a apenas um destes pólos, mas situam-se entre os dois.

Dos vinte e oito memoriais entregues, dezesseis autoras usaram citações, mas apenas três destas indicaram referências bibliográficas no final do memorial. Em alguns casos, nem o nome completo do autor foi citado, tornando difícil sua identificação, como por exemplo, “Santana”. Isto sugere uma falta de familiaridade com modos acadêmicos de se comportar lingüisticamente.

Um levantamento desses autores ofereceu um quadro aproximado das leituras das participantes desta pesquisa, no qual se observa uma grande dispersão de nomes de autores, não sendo possível indicar uma referência forte para o grupo, a não ser Paulo Freire. No entanto, deve-se notar que as pessoas estavam ainda começando o curso, não tinham ainda realizado leituras recomendadas pelas formadoras do CESPEB, sendo assim, o quadro representa a bagagem que as autoras consideraram mais importante para levar na viagem de rememoração de sua trajetória, como forma de legitimar o escrito ou de buscar apoio em obras consideradas suficientemente importantes pela academia para figurarem num memorial.

Quadro 3: Autores citados nos memoriais.

<b>Nome fictício</b>	<b>Autor Citado</b>
Alcione	Ana Teberosky Anísio Teixeira Daniel Pennac Emilia Ferreiro Fernando Hernández Humberto Maturana Jean Piaget Jorge Larrosa Josette Jolibert Paulo Freire Walter Kohan
Ana	Fernando Pessoa
Augusta	Antonio Nóvoa Jacques Prévert
Bárbara	Lei 5692/71 – Capítulo II- Art. 20 Paulo Freire
Beth	Luiz Filho Schettine Paulo Freire
Elisa	Fernando Pessoa
Gabriela	Caetano Veloso Manuel de Barros
Jacira	Cecília Meireles
Jurema	Paulo Freire
Jussara	Jean Piaget Lev Vygotsky
Luana	Ezequiel Theodoro da Silva Isabel Alarcão Ludmila Thomé de Andrade Luiz Carlos Cagliari Magda Soares Paulo Freire
Márcia	Antonio Nóbrega Bartolomeu Campos de Queiroz Loris Malaguzzi Philippe Perrenoud Walter Benjamin
Marta	Guilherme Val Toledo Mário Quintana Paulo Freire Rosaura Soligo
Pietra	Ecléa Bosi Henri Bérgson Walter Benjamin
Rita	Adib Jatene Fayga Ostrower Mário Quintana Mikhail Bakhtin Paulo Afonso Caruso Ronca Paulo Freire

Rosana	Caetano Veloso Carlos Drummond de Andrade John Dewey Paulo Freire Victor Martins
--------	--

Doze memoriais citaram autores do campo da educação. Paulo Freire foi citado por oito autoras, Walter Benjamin e Jean Piaget, por duas. Outros autores lembrados apenas uma vez foram: Ana Teberosky, Adib Jatene, Anísio Teixeira, Antonio Nóvoa, Ecléa Bosi, Emilia Ferreiro, Ezequiel Theodoro da Silva, Fernando Hernández, Guilherme Val Toledo, Henri Bérghson, Humberto Maturana, Isabel Alarcão, Josette Jolibert, Jorge Larrosa, John Dewey, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Ludmila Thomé de Andrade, Luiz Carlos Cagliari, Luiz Filho Schettine, Magda Soares, Mikhail Bakhtin, Paulo Afonso Caruso Ronca, Philippe Perrenoud, Rosaura Soligo, Walter Kohan.

Oito memoriais recorreram a citações de autores da literatura, dos quais Fernando Pessoa e Mário Quintana foram citados por duas. Antonio Nóbrega, Bartolomeu Campos de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Daniel Pennac, Jacques Prévert, Manuel de Barros tiveram trechos de suas obras citados em um Memorial cada. Dois compositores foram citados, Caetano Veloso e Victor Martins, sendo o primeiro citado por duas participantes. Um Memorial citou Fayga Ostrower, artista plástica.

Três autoras demonstravam consciência do inacabado e preocupação com o acabamento que vai lhe seria dado pelos leitores de seus memoriais. Manifestam uma certa preocupação com a adequação ao gênero solicitado pelas formadoras. No trecho de Gabriela há um movimento de intertextualidade com conto infantil, demonstrado na frase “Era uma vez...” na qual a mesma conta que todos os seus leitores possuem capacidade para reconhecer elementos da literatura infantil.

É válido ressaltar que como ser inacabado que sou vivo em constante mudança e que essas são as minhas impressões de hoje sobre o que aconteceu ontem, e que são determinantes para me constituir amanhã num novo ser. (Beth).

A história foi, então, ficando sem um começo certinho e sem um final surpreendente, terminando assim mesmo, quase como começou, mas um pouquinho diferente. Era uma vez uma história que não sabia seu começo e nem seu fim, mas que ia sendo... (Gabriela).

Registrar momentos de nossa vida não é tarefa fácil a realizar quando se sabe que ela será aberta a outros olhares, outros ouvidos ainda desconhecidos. E mesmo se pensarmos nos conhecidos, “chegados”, amigos... Quantos conhecem verdadeiramente a nossa história? Não é como escrever um diário onde as páginas ficam lacradas e você é a única pessoa que pode acessá-las trazendo à memória lembranças e segredos da adolescência. (Thaís).

Uma participante expressou seu pertencimento a vários grupos sociais, condição de pessoa inserida num determinado contexto histórico e feita de múltiplos encontros e conversas.

Tenho certeza que minhas memórias em muitos pontos se cruzam com as de outras pessoas e atribuo esse fato a idéia de que sempre carregamos um pouco dos outros dentro de nós e comigo não seria diferente já que sou mulher, professora, amiga, questionadora, determinada, entre outras características, como tantas outras, que carregam consigo as marcas trazidas das inúmeras interações. (Beth).

### 3.3.2 Segunda categoria: Primeiras lembranças vida escolar.

A maioria das participantes ingressou na escola na educação infantil, que é mencionada com diferentes nomenclaturas, tais como: creche, jardim de infância, maternal, pré-escola e pré-primário. Dezenove declararam seu ingresso na educação infantil com idades variando entre um e seis anos. Além destas, quatro ingressaram na Classe de Alfabetização, três com seis anos e uma com sete anos, e quatro ingressos na primeira série do antigo primário, com três participantes que ingressaram com seis anos e uma não mencionou a idade. Uma participante ingressou na segunda série primária com sete anos de idade.

Com relação a instituição de ensino de ingresso, pude levantar que 15 professoras tiveram ingresso em escolas da rede privada, 4 em escolas da rede pública e 9 não mencionaram. Não forneceram dados a respeito dos motivos da escolha da instituição pública ou privada, essa

escolha revelando-se ter sido feita por motivos financeiros ou ideológicos. Há uma participante que freqüentou uma escola particular de elite, progressista de métodos avançados, pois sua mãe era professora lá. Segue abaixo quadro demonstrativo do ingresso na escola:

Quadro 4: Participantes e seu ingresso na escola.

<b>NOME</b>	<b>INGRESSO NA ESCOLA</b>	<b>IDADE</b>	<b>REDE PRIVADA OU PÚBLICA</b>
ALBA	PRÉ-ESCOLA	5	PRIVADA
ALCIONE	1ª SÉRIE	não menciona	não menciona
ANA	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	não menciona
APARECIDA	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	PRIVADA
AUGUSTA	ALFABETIZAÇÃO	6	não menciona
BÁRBARA	JARDIM DE INFÂNCIA	3	PRIVADA
BEATRIZ	1ª SÉRIE	6	PÚBLICA
BETH	MATERNAL	18 meses	PÚBLICA
CAMILA	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	PRIVADA
DALVA	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	PÚBLICA
ELISA	JARDIM I	4	PRIVADA
GABRIELA	MATERNAL I	2	não menciona
HEBE	1ª SÉRIE	6	sem dados
JACIRA	EDUCAÇÃO INFANTIL	5	PRIVADA
JOICE	1ª SÉRIE	6	PRIVADA
JORGINA	Desistiu	Desistiu	Desistiu
JUREMA	2ª SÉRIE	7	PRIVADA
JUSSARA	sem dados	sem dados	não menciona
LUANA	EDUCAÇÃO INFANTIL	6	não menciona
MÁRCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	3	PRIVADA
MARTA	PRÉ-PRIMÁRIO	5	PRIVADA
MONIQUE	C.A.	6	não menciona
NARA	C.A.	7	PRIVADA
PIETRA	CRECHE	1	PRIVADA
RAFAELA	PRÉ-ESCOLA	4	PRIVADA
RITA	JARDIM DE INFÂNCIA	sem dados	PRIVADA
ROSANA	JARDIM DE INFÂNCIA	5	não menciona
THAÍS	JARDIM DE INFÂNCIA	5	PÚBLICA
TUANE	ALFABETIZAÇÃO	6	não menciona
YARA	JARDIM DE INFÂNCIA	4	PRIVADA

Em seus memoriais as participantes narram felicidade e tristeza no seu primeiro contato com a escola. Elencamos abaixo alguns depoimentos mais significativos:

A entrada na escola acontece quando minha família foi (eu, meu pai e minha mãe) morar em Aracaju – SE por contingência de trabalho de meu pai.

A decisão de ida para escola se deu pelo medo apresentado por meus pais de que ficasse isolada e não aprendesse a me comunicar com as outras pessoas, afinal estávamos longe de nossa família.

Relatos de minha mãe contam a necessidade de convencimento à escola para que eu estudasse, pois esta não admitia crianças daquela faixa etária (3 anos) estudasse com crianças mais velhas (5 anos) e minha família, leiga, “brigava” para que eu entrasse para a instituição. Minha família ganhou a disputa! Viva! Fui para a escola!

Este fato é algo muito marcado por minha mãe e meu pai e tenho certeza que esta ação de meus pais influenciou de forma crucial na minha relação com a escola, pois sempre a percebi como algo que deveria fazer parte da minha vida.

A convivência, hoje me parece, algo privilegiado pela minha professora. As atividades para brincarmos coletivamente faziam parte da nossa rotina. Os brinquedos da casinha da boneca permanecem até hoje em meu imaginário. Os amigos, a professora “Tia Tereza” (Uma linda professora! Eu a achava muito bonita), o espaço de aprender colocado de forma sempre alegre e acolhedora. É assim que eu sinto! (Bárbara).

Entre na escola aos 5 anos de idade (...) apenas como ouvinte, a imagem do meu primeiro dia de aula é latente em meu pensamento, pois grande parte da turma riu por conta do meu tamanho, mas isso não me constrangeu, pois pior do que isso era ter que mentir para os adultos a respeito da minha idade, na época se iniciava a alfabetização por volta dos 7 anos. (Beth)

Devido a vida agitada de nossos pais, ingressamos na escola ainda muito novos, eu e meu irmão. Nossa primeira experiência foi numa escolinha ainda muito pequena, estilo “escolinha fundo de quintal”. Próxima ao condomínio de prédios onde residíamos. Desta época, quase não guardo lembranças, somente estes relatos de minha mãe. (Elisa)

As letras sempre exerceram sobre mim um grande fascínio, talvez pelo mistério que significaram durante muito tempo, pois só ingressei na escola aos seis anos, mas já no segundo semestre, no antigo Jardim de Infância. Mas ainda não havia saciado meu desejo de escola, pois “só” brincávamos de casinha, no parquinho, muito desenho, recorte e colagem e algumas histórias. Eu queria aprender a ler e escrever, ter caderno, livro, uma mochila. No Jardim não tinha nada disso e ainda por cima nem mochila se podia ter ... (Luana).

Eu deveria estar com mais ou menos dois anos de idade quando fui obrigada a frequentar uma creche (...) Digo que fui obrigada porque ia arrastada, carregada. Minha mãe, Claudete, para mim apenas mainha, precisa trabalhar (...) muito choro, gritos, e uma sensação horrorosa de abandono. Acho que o problema não era a creche em si, mas sim a falta que eu sentia da minha mãe. (Pietra)

Eu simplesmente amava ir à escola. (...) Na verdade achava tudo lindo: o uniforme, a mochila em forma de baú (lembro do cheirinho de nova e do “click” do fecho quando abria e fechava), o sapato estilo boneca, a merendeira onde muitas vezes levei pão com manteiga, queijo e goiabada e suco de uva, apesar de haver merenda na escola (macarrão com salsicha e mingau de chocolate eram as minhas preferidas) e o laço de fita branco que eu usava no cabelo compriido e muito bem penteado por minha mãe. Todo o material era encapado com plásticos quadriculados e ainda havia um para cobrir as carteiras. Da 1ª à 4ª série foram respectivamente: verde, vermelho, azul e amarelo.(Thaís)

Ao Jardim de Infância, foi atribuído o status de lugar mágico, prazeroso. As participantes falam desse momento como o ideal escolar.

Quando penso nos jardins de infância dos quais participei, vivenciei, estudei, as lembranças são inúmeros e sempre locais acolhedores, lúdicos, prazerosos, e porque não dizer de uma beleza pedagógica! (...) O “ideal de espaço escolar” que permeia o meu imaginário está ancorado neste espaço vivido por mim na educação infantil recheado de ludicidade e aprendizagem. Nestas reflexões as marcas constitutivas da minha formação são referências no trabalho com a formação dos professores. (Bárbara).

Para mim a escola tinha nome de doce, Jardim Escola Cosme e Damião. Lá vivi momentos maravilhosos e alguns traumatizantes também. (Elisa).

### 3.3.2.1 Reminiscências da Alfabetização.

Ciente de que existem definições mais amplas de alfabetização, trago aqui relatos sobre este período de aprendizagem da língua escrita, “*no sentido de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons*”, que constitui “*um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos*”. (CARVALHO, 2005, p.65).

Ao apresentarem suas experiências de alunas, as autoras pontuam uma representação de escola, de ensino e de aprendizagem com a qual não concordam, e consideram ultrapassadas. Neste caso sobressaem os relatos de uso de cartilha na alfabetização<sup>17</sup>, que foram feitos por 16 participantes. Destas, três mencionaram o uso da cartilha *O Sonho de Talita*. Vale ressaltar que oito não recordaram o nome da cartilha utilizada.

... naquela época havia um pré-requisito para que a criança tivesse sucesso na alfabetização. Por isso eram feitos exercícios de coordenação motora e repetições. ...  
(...)

... lembro-me que fui alfabetizada de forma tradicional e a minha única dificuldade foi aprender certas letras cursivas. Lembro como se fosse hoje, que eu apanhei da minha mãe porque eu não conseguia fazer a letra “E” cursiva maiúscula. Demorei a aprender, achava isso muito difícil. Além disso, as cartilhas eram horríveis, não tinham o menor sentido. (Alba)

<sup>17</sup> Quadro sobre as menções feitas ao uso de cartilha encontra-se no ANEXO IV.

O relato acima sugere que a participante foi alfabetizada pelo método da soletração, no qual letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e cursivas são apresentadas com o objetivo de ensinar a combinação entre letras e sons.

Já no relato que se segue, a participante fala de atividades de coordenação motora, que considerava pouco atrativa e enfadonha.

A professora entregava em folhas mimeografadas atividades de coordenação motora, como, por exemplo, ligar o pato à lagoa. A lembrança sobre estas atividades trás os questionamentos que já fazia sobre a execução da tarefa naquele momento, pois não percebia a utilidade na sua produção. Me parecia óbvia a resposta esperada. Sendo assim, optava em conversar com os amigos, tarefa que parecia mais atraente. (Bárbara).

Abaixo, a participante supõe ter sido alfabetizada pelo método da Casinha feliz, por conta do uso de personagens-letas pela professora.

Primeiro dia de aula e a lembrança da professora perguntar se a gente achava que aprenderíamos a ler e a escrever naquele dia. Sim! Eu pensava que sim. Mas levaria algum tempo. Frustração minha e de toda a turma.

Com o tempo, conhecer as vogais. Luzes apagadas, sentávamos em volta de um cenário montado pela professora que apresentava a cada dia uma letra personagem, fantoche de vara. Hoje suponho que era o contexto da *Casinha Feliz*. Lembro muito bem da letra **e** que era uma bailarina.

Um caderno grande de pesquisa e de folhas brancas que eu ia, aos poucos, enchendo de figuras recortadas de revistas e de livros. Mais uma vez a lembrança da letra **e** no caderno e as figuras da uma escada e de um elefante.

Lembro do momento da chamadinha, a espera dos nomes de todos (éramos 10 sentados em roda) nomes que iam sendo colocados no mural até chegar o meu. (...)

Dos trabalhos, lembro das folhas mimeografadas. Eu adorava! Adorava o cheiro delas! Me sentia grande fazendo aqueles trabalhos, pintando aqueles desenhos grandes, com figuras humanas cabeçudas como o Beto. Talvez seguissem um padrão que me deixava segura. Será? (Gabriela).

Também houve relatos de participantes alfabetizadas pelo método da silabação, no qual a ênfase recai nos mecanismos de codificação e decodificação, com apelo excessivo a memorização e não à compreensão e pouco investimento na leitura e escrita espontânea dos alunos (CARVALHO, 2005, p.23) como fica explícito no relato de Pietra:

Aprendi a ler e escrever sem dificuldades com a cartilha onde o Ivo via a uva, mas queria tanto aprender a ler e escrever que adorava o Ivo e achava a uva maravilhosa! A cartilha apresentava sempre uma imagem com frases soltas que tentavam formar uma pequena história. Não eram textos reais, tais como se apresentam no mundo, mas pequenos textos que enfatizam um determinado fonema. Destacava-se uma das palavras

do dito texto e fixava-se a família silábica da letra inicial da palavra através da cópia e assim aprendi. (Luana).

Tia Nelma era responsável pela turma do maternal e dos jardins I e II e ensinava “os pedacinhos” BA-BE-BI-BO-BU-CA-CO-CU ... mas eu não sabia que com aqueles pedacinhos poderia escrever palavras até que um dia tive um “insight”, percebi que com aqueles pedacinhos era possível formar palavras e comecei a formá-las. A primeira foi CAZA. Fiquei maravilhada com a nova descoberta e logo fui mostrá-la a professora dizendo que já sabia escrever. Ela olhou e concordou. Passei o resto do tempo tentando formar outras palavras e assim que vi a minha mãe mostrei-lhe as palavras descobertas, ela as olhou e falou que “casa se escreve com S”, logo refutei, mas a minha mãe insistia. Tive tanta pena dela, coitadinha já era tão grande e não sabia nem escrever CAZA. (Pietra).

Uma observação como essa, feita por Pietra, com relação a sua mãe, *evidencia a qualidade da análise que a criança pequena é capaz de realizar, discriminando uma particularidade da relação entre a camada sonora e a camada gráfica da linguagem verbal: nem todos os fonemas expressados na fala são representados na escrita.* (GOULART, 2007, p.71).

No outro dia contei o acontecido a Tia Nelma que explicou que a minha mãe estava certa. Aceitei a explicação da professora mesmo sem entender, afinal de contas, ela era professora e sabia tudo.

Durante a educação infantil tive poucas oportunidades de escrever espontaneamente, de usar tinta, de ouvir histórias contadas através da leitura de livros. Na sala do Jardim de infância cobri muitos tracejados e fiz muitos exercícios de caligrafia. Contos de fadas? Só os contados por uma babá chamada Tereza, que guardo até hoje na lembrança com muito carinho.

Durante a classe de alfabetização utilizei uma cartilha bem tradicional que continha textos do tipo “vovó viu a uva”, mas o que me encucava não era a uva e sim o N de nabo, pois eu nunca tinha visto um nabo. Ao perguntar a minha mãe de que se tratava ela respondeu “É isso aí que está desenhado na cartilha”. Essa também tinha sido a resposta da professora que também não conhecia o tal nabo... (Pietra).

Minha mãe me ensinou a ler quase brincando, quando eu tinha cinco anos, dizendo “B com A faz” (...) eu deitava no sofá com uma perna para baixo e outra nos encosto, com um gubi nas mãos e tentava ler sozinha, lembrando o que minha mãe me havia ensinado. Quando encontrava alguma dificuldade gritava: “Mãe, Q-U-A faz como?” e ela me respondia da cozinha. Percebo que essa aquisição da leitura foi totalmente sem traumas, na verdade um prazer! (...).

Ao completar seis anos ingressei na Escola Municipal Minas Gerais... Nessa época usávamos a cartilha O Sonho de Talita, que eu adorava! (...)

Não lembro quanto tempo a “tia” Ilka levou para perceber que eu sabia ler. Sei que um dia havia várias crianças a minha volta e eu lia para elas. A professora, então, me chamou à sua mesa e testou minha leitura em outros suportes. Eu também fazia pequenas continhas, mas não tenho lembrança de quando aprendi. (Tháfs).

### 3.3.3 Terceira categoria: Primeiras lembranças da Leitura: experiências de letramento.

Os memoriais revelam como a leitura apareceu na vida dessas leitoras antes de se tornarem professoras. Podemos observar eram crianças ingressando no mundo letrado, e a reflexão delas para a compreensão do funcionamento social da escrita e de sua organização formal teve muitas janelas de entrada, conforme os relatos abaixo.

Vale ressaltar que a leitura de histórias era algo que acontecia rotineiramente. Uma das brincadeiras feitas pela professora era ler para nós os belos contos de fadas! (Bárbara).

... minhas primeiras experiências com o mundo letrado ocorreu em minha casa como uma grande brincadeira entre primos de diversas idades, graças a elas iniciei minha alfabetização já dominando boa parte do mundo escrito. (Beth).

O cheiro dos livros novos, o cheiro do plástico. Acho que vem daí meu gosto por apreciar livros didáticos hoje, por folheá-los a cada final de ano, pensando no seguinte. Só não herdei o talento e o gosto por plastificar.

A coleção de livros que meus pais compraram para mim naquele ano e que me lembro de demorarem a chegar na nossa casa. Eram muitos livros, vermelhos, grossos e de capa dura. Sem muitas imagens, cheios de letras que um dia eu decifraria. Era a coleção *Conhecer*.

(...)

Não lembro de ouvirmos histórias na escola. Não sei se havia esses momentos. Apenas não lembro. Mas da minha paixão pelos livros na infância me recordo. Ir até a livraria Malazartes (famos eu e minha irmã) e ficar sentada, escolhendo, folheando. “Ou isto ou aquilo” e o poema preferido tinha o nome do livro. Hoje sei o quanto esse poema fala sobre mim.

(...)

As imagens dos livros me guardavam dentro deles. Cores e movimentos, traçados mais finos, mais grossos, materializavam as palavras lidas por mim ou para mim. Existia uma coleção de livros que vinham com um disquinho e eu acompanhava as imagens, ouvindo o disco na vitrola. Me lembro de um deles -Macaco Malaquias- e de ouvi-lo seguidas vezes.

E tinha a minha avó que não morava na mesma cidade que a gente, mas a cada visita, cumpria o ritual de deitar-se ao lado da minha cama para contar mais outras vezes as histórias que ela tinha guardadas na cabeça. Tinha o macaco que comia melado quente, mesmo já tendo sido avisado de que não podia e sempre terminava com dor de barriga todas as vezes que eu ouvia essa história que ela contava mais outra vez. Quando eu já era capaz de escrever o que eu pensava, lembro de inventar um livro que contava a história de um papagaio. A cada vez que eu criava uma nova parte e contava para minha avó, lembro dela rindo comigo das aventuras do meu personagem.

Em casa, na hora de dormir era a vez do meu pai contar histórias. Ele sempre terminava esses momentos, já com sono, inventando partes que não estavam nos livros, misturando as histórias. Mais tarde, eu, também com sono, iria fazer o mesmo com meu filho que reclamaria de mim como eu fazia com meu pai.

Da leitura na escola, me lembro da cartilha “Um sonho de Talita” que eu adorava. Um dos personagens, o Beto, um menino cabeçudo que usava boné, me encantava. A professora nos chamava, um por um, na sua mesa, para lermos uma das frases. Essa era a hora da leitura. (Gabriela)

Não me recordo do incentivo à leitura por parte da escola, mas aprendi a amar os livros. Não me lembro de nenhuma vez sequer meus pais lendo para mim, não havia livros infantis em casa, e não por falta de condições mas sim, por desconhecimento da importância do incentivo à leitura por parte da família. Não os culpo, não sabiam... Meu irmão, que estudava em outra escola, trazia de vez em quando, um livro para a sua irmãzinha mais nova, eu, e num desses dias trouxe “A fada que tinha idéias”, meu primeiro amor na literatura infantil e, a partir daí, passei eu mesma a procurar pelos livros na escola, e assim nunca mais me afastei deles. (Luana).

Apesar da falta de incentivo por parte da escola e dos pais, Luana passou a gostar da leitura pelo convívio com seu irmão mais velho. Isso sugere que a internalização (no sentido vygostkysiano do termo) dos sistemas de signos produzidos culturalmente pelo homem no seu ambiente transforma o seu comportamento e que esta é potencializada pelo convívio da criança com adultos ou crianças mais experientes em ambientes ricos em materiais e situações diversificadas de leitura. O mesmo podemos perceber na relação de Thaís com seu pai.

Lembro que meu pai costumava levar histórias em quadrinhos para casa, quando voltava do trabalho. Ele gostava do Mickey e do Tio Patinhas e comprava também a Turma da Mônica e Luluzinha, que eram as minhas preferidas. (...) Iniciei esse hábito com sete ou oito anos. Nesse sentido dizem que eu “puxei” ao meu pai por gostar de Português, História e ler muito... (Thaís)

Os memoriais revelam que a língua escrita esteve presente nas famílias de variados modos e em atividades diversas e que o interesse pelas atividades de leitura e de escrita manifestou-se de muitas formas entre as autoras.

Da totalidade dos memoriais entregues (vinte e oito), apenas oito narram lembranças de livros, seja o primeiro livro, lembrado com carinho e nostalgia, seja livros lidos na adolescência ou na formação docente. Três autoras falam de gostar muito de ler gibis. Dos livros lidos na infância foram citados os seguintes:

- *A Curiosidade premiada*;

- *A fada que tinha idéias* (que foi citado por duas autoras);

- *A Galinha Ruiva*;

- *Lúcia Já-vou-indo*;
- *Maneco Caneco Chapéu de funil*;
- *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*;
- *Margarida Friorenta*;
- *Memórias de um vira-lata*;
- *Memórias de um cabo de vassoura*;
- *O Menino Maluquinho*;
- *O Rei de quase-tudo*;
- *Uma Pena, Uma Saudade*.

Na adolescência as leituras citadas foram:

- *Bolsa Amarela*;
- *Bicicleta Azul*;
- *Capitães de Areia*;
- *Cem noites Tapuias* (duas autoras citaram esse livro, sendo que uma nunca o leu, mais que gostava muito quando sua mãe lhe mandava fazer cópias dele);
- *Clarissa*;
- *Escaravelho do Diabo*;
- *Estranhas luzes no bosque*;
- *Feliz Ano Velho*;
- *Grimble*;
- *Poliana* (que foi citado por duas autoras);
- *Sofá Estampado*.

Algumas participantes citaram livros que serviram de apoio na vida profissional, na prática docente. São eles:

- *Agir na urgência;*
- *Correspondência;*
- *Os cinco sentidos;*
- *Uma professora muito Maluquinha.*

Uma professora mencionou que o livro *Didática da Alfabetização* de Esther Pillar Grossi foi seu livro de cabeceira na sua primeira experiência como alfabetizadora.

A participante Márcia se destaca com o maior número de livros lembrados (dezessete), o que é explicado pelo fato de ter construído sua narrativa o viés da literatura, mas seu memorial não foi profundamente analisado.

Na qualidade de mediadoras de letras e leituras na escola, estas profissionais são, antes de formadoras, elas próprias, leitoras, participantes de comunidades de leitura no mundo social fora dos limites da escola. Com relação à leitura, as respostas dadas no questionário compõem a tabela a abaixo:

Tabela 2. Relação das participantes com a leitura.

Relação das participantes com a leitura.	Discordo	Concordo
Adoro ir a uma livraria	1	23
Leio os livros indicados pelos professores	11	13
Compro livros em lançamentos	15	8
Empresto/pego emprestado livros com amigos	4	20
Pego emprestado livros em bibliotecas	4	20
Leio mais de um livro ao mesmo tempo	3	21

Ler os livros indicados pelos professores é uma obrigação escolar, mas pedir livros emprestados, pegar livros na biblioteca, frequentar livrarias etc. apontam que a pessoa pertence a uma comunidade de leitores, que tem uma rede de relações em torno da leitura. Como podemos

verificar na tabela acima, a maioria das participantes do CESPEB participa de uma comunidade de leitores.

A partir da questão 10 do questionário, pude fazer um levantamento dos livros que as participantes mais gostaram de ler. Essa questão foi respondida por vinte e cinco participantes. Dessas, seis responderam se referindo somente a leituras do universo infanto juvenil, seis citaram livros infanto juvenis e adultos e treze, somente livros da fase adulta. No total foram citados cinquenta e quatro livros de ficção: A Bolsa Amarela; As intermitências da morte; Capitães de Areia; Feliz Ano Velho foram citados por duas participantes. Dos dezessete livros de não ficção citados, Paulo Freire foi o autor mais lembrado, com Pedagogia do Oprimido citado por duas participantes e Pedagogia da Autonomia e Professora Sim, Tia Não por uma.

#### 3.3.4 Quarta categoria: Os familiares na vida escolar.

O relato da presença de seus pais em sua formação evidenciou o investimento consciente de algumas famílias na escolarização das autoras. Foi destacada em alguns memoriais a intencionalidade de ações educativas das famílias, direcionadas ao letramento ou a um bom desempenho na escola.

A minha formatura do ensino médio foi muito gratificante para mim e para os meus pais. Me lembro que meu pai ficou muito orgulhoso de mim e nos levou para jantar fora depois da formatura. (Alba)

Relatos de minha mãe contam a necessidade de convencimento à escola para que eu estudasse, pois esta não admitia crianças daquela faixa etária (3 anos) estudasse com crianças mais velhas (5 anos) e minha família, leiga, “brigava” para que eu entrasse para a instituição. Minha família ganhou a disputa! Viva! Fui para a escola!

Este fato é algo muito marcado por minha mãe e meu pai e tenho certeza que esta ação de meus pais influenciou de forma crucial na minha relação com a escola, pois sempre a percebi como algo que deveria fazer parte da minha vida. (Bárbara)

Sempre foi criado em cima de mim, por minha família, uma expectativa muito grande em torno de meus estudos e isso de certa forma influenciava meu comportamento, atitudes e decisões. Isso me fez ser uma adolescente precoce e decidida, aos 10 anos já tinha a certeza que seria professora. (Beth)

Acreditando que todo ensinamento começa em casa no seio familiar, ainda muito antes de ingressarmos na vida escolar e freqüentarmos, como de costume, a educação infantil, tivemos nossas primeiras lições de vida, com pessoas muito dedicadas e atenciosas, cada uma com seu jeito particular. E por isso, não poderia deixar de falar sobre quatro pessoas muito importantes em minha vida: meus pais, meu tio e minha vó materna.

Foi com eles, que aprendi todos os valores que hoje transmito.

(...)

Filha de um advogado e de uma professora primária, desde pequena já sabia que por tudo que vivenciava em minha casa, com certeza minha formação não estaria muito longe das áreas humanas. Minha mãe conta que eu sempre brincava de professora com minhas bonecas e perdia horas nesta brincadeira. E que entre uma brincadeira e outra, aproveitava para instruir-nos alguma coisa. (Elisa)

Encontramos relatos de acesso a escritos diversos, além de materiais escolares e participação rotineira em atividades com a leitura e/ou atravessadas por ela.

Estojo, cadernos e livros de escola encapados pela minha mãe. Lembro de como ela gostou e continuaria gostando de encapá-los nos anos seguintes. Um ritual silencioso que duraria alguns anos. Ela, sentada na mesa, encapando um a um e eu olhando. (...)

Existia um material que eu usava em casa. Sílabas escritas em quadrados de papel plastificados pela minha mãe que adorava essa função. Como um jogo, nós duas juntávamos os pedaços de papel formando palavras que eu lia, me sentindo mais importante um pouquinho. (Gabriela).

... meu pai me auxiliou no estudo da Língua Portuguesa. Lembro-me perfeitamente de quando ele fez “caras e bocas” para ensinar a diferença entre MAS e MAIS. Acho que até hoje, quando escrevo essas palavras, mentalmente dou a ênfase que ele dava no AS e no AIS.

(...)

Minha mãe era “mãe representante” e aliás o foi por todo Ensino Fundamental. Eu tinha muito orgulho disso...

(...) Acabo de me dar conta do quanto meus pais estiveram presentes nos meus primeiros anos escolares. Na verdade eu sempre senti isso mas os fatos que marcam esses eventos estão ainda mais nítidos nessas páginas.

(...) meus pais foram chamados à escola e a professora sugeriu que eu fosse para a 2ª série, já que não precisava ser alfabetizada. A sugestão não se concretizou pois meu pai foi enfático em dizer que eu precisava ficar com crianças da mesma faixa etária que eu. Não se tocou mais no assunto. Engraçado isso: aprendizagem de forma lúdica e prazerosa e agrupamento por faixa etária ou mesmos interesses. Meus pais nunca freqüentaram faculdades de Pedagogia, Psicologia ou Filosofia, mas no convívio diário com as filhas usaram de muita sabedoria. (Thaís)

Para desenhar um perfil do acesso a livros em casa na infância, no questionário aplicado às participantes do CEPEB, perguntei: Quantos livros havia na sua casa na sua infância? Obtive como respostas as informações que apresento abaixo no quadro demonstrativo:

Quadro 5: Número de livros em casa na infância.

Opções:	Respostas
O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)	7
O bastante para encher uma estante (20 a 100)	13
O bastante para encher várias estantes (mais de 100)	3
Nenhum	1

Os resultados sugerem que as participantes viveram em um ambiente onde livros estavam presentes e, como notamos nos relatos sobre as primeiras lembranças da leitura e sobre a presença dos pais na vida escolar, o estímulo à entrada no mundo letrado também foi fortemente marcado. As participantes afirmaram no questionário que na infância e/ou adolescência seus pais conversavam muito sobre escola, estudos e futura profissão.

### 3.3.5 Quinta Categoria: Memórias afetivas da escola.

Por ser a primeira infância um momento em que as estruturas fundamentais da pessoa são organizadas, os acertos e erros educativos cometidos nesta fase foram narrados com certa gravidade.

Tinha uma professora de Educação Física que parecia não gostar muito de mim. Pelo menos, era assim que eu sentia. Eu fazia todas as aulas, e fazia muito bem, tenho certeza disso, pois sempre gostei muito de praticar esportes e atividades físicas na escola. Não era daquelas alunas que inventavam desculpas para não participar das aulas de educação física. Nas provas teóricas sempre ia com tudo na ponta da língua, mas mesmo assim essa professora teimava em me dar notas regulares. Vale lembrar que em todas as outras disciplinas eu tirava de oito para cima. Não é só por isso que eu tinha a impressão que ela não gostava de mim. É porque ela me tratava com certa indiferença. Diferentemente do modo que ela tratava alguns outros alunos. (Alba).

Reclamações inúmeras foram feitas a minha mãe sobre as minhas conversas com os colegas.

Diante deste fato, a minha professora Lucíola, decidiu me transferir de turma. Houve uma avaliação sobre o meu processo de aprendizagem e o meu não acompanhamento às atividades foi à justificativa oferecida pela professora a minha mãe quando decidiu me levar para outra turma.

Esta transferência foi feita com outra aluna que tinha um estereótipo de “aluna com dificuldades de aprendizagem”. A imagem que permanece em minha memória retratava uma criança desligada do mundo e esta não era a imagem que eu tinha de mim, muito menos minha família, que sempre elogiava minha forma de falar, enquanto a escola criticava este comportamento. Ali a comparação foi inevitável!

Quantas emoções quando retorno e relembro esta situação! (Bárbara)

A tia Emilia, como carinhosamente a chamava, por já ter alguns anos de experiência, aposentou-se. Neste momento vivi o primeiro grande “trauma” de minha vida escolar. A nova professora, que nem mesmo lembro o nome, na tinha a mesma doçura e paciência que a primeira. Logo na primeira prova, percebi e senti isso. É dessas que primeiro fala, age e só depois, bem depois te escuta. Durante esta avaliação, o colega ao lado furou a barreira a qual éramos obrigados a fazer com livros, para que não ocorressem “colas”, e pegou minha borracha sem minha permissão. Para mim, aquilo foi um insulto, pois meus pais sempre me diziam que não deveríamos pegar nada de ninguém, sem que nos permitissem. Pois, no exato momento em que fui pegar a minha borracha de volta, a professora, que estava na porta conversando com outra professora, me viu “invadindo” o espaço alheio e me tirou a prova, sob alegação de estar colando. Com direito a frase “Tentou olhar do amigo” na prova. Não me deixou explicar e nem levou em consideração que eu já havia feito toda a tarefa, enquanto o meu “amigo” ainda estava fazendo. (Elisa)

A seguir, destaco um trecho do Memorial de Gabriela que, ao se desenhar como personagem, nos revela perceber simultaneamente sua dimensão de aluna que sofreu a experiência escolar e hoje a apresenta como um retrato daquele momento, com o qual se compara. Constrói assim, a sua posição de autora, através desta lembrança significativa, ao lado de uma crítica, que somente pode se elaborar a partir de seu atual posicionamento, da professora que é e da prática pedagógica que julga correto ter.

Mudei de escola. Uma escola enorme, outro bairro, outras pessoas, tudo estranho a mim. Me fechei, potencializando minha timidez, algo que só superaria de verdade a partir da minha entrada na universidade. Minha recordação dos anos nesta escola, até a sexta-série, são misturados e distingo pouco um ano do outro. Me senti desabrigada, pouco vista pela minha escola, pelos adultos que deveriam me acolher e não acolheram como eu precisei. Construí um olhar ali, naquele lugar, preocupado com as injustiças que via com outras crianças que se tornavam adolescentes. (E talvez essas outras também falassem de mim?) Colegas chamados de “mulherzinha”, de burro pelos outros colegas e por uma professora em especial, cujo nome não lembro, mas que não esqueço. Dizia que traria um chapéu de burro para ele um dia e colocava-o virado para a parede. Estávamos nos anos 80! Me lembro de uma vez em que meus colegas esconderam o estojo do menino, acho que seu nome era Mauricio. Todos riam dele enquanto procurava o estojo e eu apontei onde estava. No dia seguinte, sua mãe me viu na escola e me agradeceu. Eu devia ter 12 anos e me lembro do sentimento de *pausa* que tive naquele momento. Aquela situação me marcou e me trouxe uma idéia, um desejo de ser diretora de escola para acabar com as injustiças do mundo. Isso é presente em mim hoje como profissional.

Conteúdos fundamentais que busco trabalhar dizem respeito a justiça, cooperação e noção de alteridade. (Gabriela).

Além de palco de muitos traumas e decepções com colegas, professores e sentimentos de rejeição, a escola foi relatada nos memoriais como espaço de encontro com amigos, em que tiveram destaque especial confraternizações, festas e formaturas. As lembranças das amizades e brincadeiras, da merendeira, o objeto em que levavam lanches saborosos, da hora do recreio, foram narradas com emoção. A primeira professora, o carinho de alguns professores, as relações com os colegas, tudo isso foi lembrado de forma muito expressiva pelas participantes do CESPEB I. Entretanto, foram poucas as recordações da escola vivenciada como lugar de formação, com referências a descobertas, produção de conhecimento, projetos, transformação, estudo, aprendizagem e conhecimentos.

... quase não me recordo do que acontecia em sala de aula. Lembo-me do pátio na hora do recreio, do antes e depois das aulas, de festivais de música. O que mais teve significado para mim, nessa ocasião, foram os amigos. As aulas, pelo que eu NÃO me recordo, são páginas apagadas na memória. Só consegui recordar de rostos e nomes de professores. (Thaís).

### 3.3.6 Sexta categoria: Reflexão sobre o visto e o vivido na escola.

Lembrar do espaço escolar vivenciado em sua formação também permitiu que muitas autoras recuperassem impressões e expectativas em relação aos professores e ao ambiente escolar. Nos trechos que se seguem aparece um olhar crítico sobre o vivido e também, comentários com um caráter argumentativo, de defesa ou de crítica.

Em quase todos os memoriais, um olhar do docente adulto foi encontrado nas escritas, revelando o sujeito professor refletindo, com seus saberes profissionais atuais, sobre a criança e o ensino do passado.

Hoje, olhando para trás, percebo o quando mudei de lá pra cá. Eu era muito tímida e boba. Tinha vergonha de tudo e era pouco comunicativa. A escola era bem tradicional e acho

que isso acentuava minha timidez. Não me lembro de ver os alunos serem incentivados a falar, pelo contrário. (Alba).

(...) alguns professores se fizeram marcantes em minha vida, uns me faziam pensar na importância de se estabelecer com os alunos uma relação afetiva, outros de quanto era importante reavivar a criatividade dos alunos e uns poucos maus exemplos de como não se podia fazer a educação para que se tivesse sucesso. De certo que *“onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”* (FREIRE, pág.94, 2002). Vivi nessa escola uma aprendizagem significativa e crucial para minha atual atividade profissional. (Beth).

Neste momento, percebi que se um dia fosse professora jamais seria como ela, primeiro ouviria, depois tomaria as atitudes. Hoje percebo que nem sempre agimos assim. Às vezes, a correria diária nos faz tomar decisões erradas, nem sempre ouvindo os outros antes de agir.

(...)

Meu ginásio (nomenclatura daquela época) não me marcou muito. De lá só trago o companheirismo e o carinho de alguns amigos que mantenho até hoje. E mais uma vez a dicotomia de ser ou não professora. Duas pessoas foram as imagens mais marcantes dessa época: professora Leonor de biologia e Lucas de matemática. A primeira por não poder ter filhos, fazia de seus alunos os seus filhos, nossa turma em especial, pois éramos a turma um, pequena esforçada, mais infantil...Tratava-nos com especial doçura, era exigente, porém muito amorosa. Esta mantém contato conosco até hoje, se faz presente e sempre com o mesmo carinho em nossos encontros. Do segundo, guardo lembranças horrorosas, dizia-nos que nunca seríamos capazes de aprender e por isso não nos ensinaria. Um dia, numa reunião de pais disse a minha mãe que se eu passasse de ano em matemática daria a ela um carro zero, tamanha sua arrogância. Foi nesta época e nesta mesma reunião que conheci vó Lucia, ela era mãe de uma amiga de classe e professora de matemática. Na mesma hora comprou nossa briga e disse a minha mãe que nos ajudaria a passar em matemática. Sempre me ensinava com muita paciência, e quando eu reproduzia, com ela, o que ouvia na escola, de que não conseguiria, que não era capaz, ela me dizia docilmente que nós so absorvemos para nossa vida aquilo que nos faz bem, e me perguntava se eu ia aceitar ele me rebaixar daquele jeito ou ia reagir. Dizia que eu era capaz, mas ainda não havia descoberto isso.

(...)

Me pergunto até hoje, o que terá levado esse professor a agir assim com seus alunos? Sempre lembrava dele durante as aulas do normal. Definitivamente assim não queria jamais ser, e não serei! (Elisa).

Noto que da 2ª à 4ª série as lembranças escolares não me vêm numa seqüência contínua e sim em forma de flashes. Recordo-me muito pouco da “tia” Denise, a única com quem não criei laços de afeto. Ela era muito braba e séria, mas não lembro exatamente como esta professora tratava os alunos. Ao contrário das outras professoras, não consigo lembrar de nenhuma situação onde estamos próximas. Só me recordo do rosto dela de longe. Curioso como está fazendo sentido agora tudo o que eu aprendi sobre dar significado ao aprendizado e sobre aprender com prazer. O que trago nítido na memória é que aos sete anos tive que decorar a tabuada de multiplicação até 9. Lembro de minha mãe me argüindo, mas não lembro da “tia” Denise. Triste. Espero não ser apenas um rosto ao longe na memória dos meus alunos. Por coincidência minha filha acaba de gritar lá da sala: “- Mãe, quanto é 8 vezes 7 ?” E ela está no 8º ano! Tive que rir. Afinal a 2ª série da “tia” Denise não foi tão ruim. (Thaís).

As participantes relataram o quanto suas práticas docentes estão ancoradas nas experiências que tiveram em suas trajetórias escolares, ou de alguma maneira são influenciadas pelas. Em suas lembranças da relação professor-aluno e aluno-escola, ao escrever o memorial, as autoras tiveram um encontro com o ofício docente. Através dessa narrativa pedagógica – o Memorial – escrita em primeira pessoa, produzem uma reflexão sobre como foram formadas e como formam seus alunos. Os depoimentos abaixo ilustram quem escreve o Memorial tem uma identidade-professor, que se vê com legitimidade para falar de outros professores, porque acredita saber o que é bom e o que não é na prática docente.

... as cartilhas eram horríveis, não tinham o menor sentido. Claro, que naquela época eu pouco me importava se aqueles textos tinham a ver com a minha realidade ou não, só me importo com isso “hoje”, enquanto educadora. Não admito ensinar que “A vovó viu a uva” para nenhum aluno meu. Letra cursiva então, nem pensar, pelo menos não antes da criança ser alfabetizada. Só de pensar que na dificuldade que meus alunos podem enfrentar para fazer uma letra cursiva, fico arrepiada.

(...)

Hoje em dia, eu penso que graças a ela eu não sei o que eu deveria saber de história. Mas, também graças a ela, aprendi que decorar não é aprender. Os conteúdos precisam ser apresentados para o aluno de forma contextualizada e construídos por eles de forma significativa. O segundo professor que me marcou no “ginásio”, esse de forma positiva, foi um professor de matemática chamado Manoel. Ele era muito descontraído, dava aulas divertidas, deixava os alunos expressarem a sua opinião. Não se restringia somente a sua disciplina, falava de outros assuntos. Até quem não gostava de matemática, se divertia em suas aulas. Há alguns anos atrás, eu o encontrei num shopping e fiquei muito feliz porque foi ele que me reconheceu. Fiquei muito feliz em revê-lo e acho que ele também. Quero poder um dia reencontrar um ex-aluno meu e perceber a alegria dele ao me rever, assim com eu fiquei ao rever meu professor de matemática. (Alba).

A experiência de entrada na escola penso hoje, que se tornou um princípio marcante constitutivo da minha história de vida e se faz uma experiência constituidora da minha formação humana, da minha formação profissional.

(...)

Ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade exige recriá-lo a cada aula, a cada planejamento. Conhecimentos eram brinquedos e brincadeiras.

O quanto do entendimento do mundo escolar que faço hoje está ancorado em referências desta experiência! (Bárbara).

Hoje como Pedagoga tenho consciência que o não dito é tão importante quanto o dito e que o currículo oculto também pode deixar muitas marcas. (Pietra).

Houve um episódio que me marcou muito na 6ª ou 7ª série, no qual eu me senti injustiçada: havia uma professora chamada Maria Godynho, de Geografia, de quem todos os alunos gostavam muito. Nós brincávamos com o nome dela porque a Godynho

era magérrima. Um dia simplesmente esqueci de entregar um mapa no dia marcado. Estávamos pintando o apartamento e era difícil localizar os objetos. Tudo estava fora do lugar. Fiquei com zero nesse trabalho e chorei muito no banheiro da escola porque foi a 1ª vez que deixei de entregar uma tarefa e além disso eu adorava fazer mapas. Achei que ela poderia ter dado outra chance. Certamente é por isso que sempre converso com os alunos que deixam de entregar algum trabalho, quando sei que não é um hábito deles.

(...)

Novamente vejo que as aulas mais significativas e que eu guardo com maior carinho, foram aquelas em que os professores eram mais envolvidos com os alunos. Aprendizagem escolar passa por afeto e conteúdo significativo, ao menos entre crianças e adolescentes. (Thaís).

Encontramos dúvidas e conflitos inerentes à teoria-prática, com questões e problemas da sala de aula.

Evocar esta memória para minha prática na formação de professores trás provocações que podem se transformar em estratégia de formação, como o objetivo de reflexão sobre a prática docente.

Os questionamentos sobre os processos de aprendizagem dos alunos precisam ser considerados de forma ampla, buscado as possíveis relações e intervenções pedagógicas tecendo as tramas do processo educativo.

A partir do meu processo questiono, afinal o que é aprender a ler escrever? Quando os alunos estão aprendendo? O que estão aprendendo? Como estão realizando este processo? Como demonstram suas aprendizagens? (Bárbara).

As reflexões das participantes também passam pelas condições inadequadas de ensino ainda não superadas com que se depararam ao saírem da rede privada e ingressarem na rede pública, como turmas numerosas, métodos inadequados para a nova realidade, inexistência de material didático, além da falta de cooperação das famílias, como podemos perceber no relato de Luana:

A tarefa inicial do dia então foi limpar as mesas, para podermos iniciar nossos trabalhos. A primeira questão que passou a me incomodar na escola pública foi exatamente a falta de zelo. Se as crianças já chegavam sujas, poderiam muito bem estudar num lugar sujo também, nem sentiriam a diferença! (acredito que era o que pensavam os dirigentes).

A primeira semana foi árdua. Comecei a conhecê-los, suas histórias e o que já sabiam sobre a leitura e escrita. Tantas histórias tristes, que marcaram a minha alma... Nunca mais serei a mesma ... O que eu poderia fazer por essas crianças?

(...)

Tive que rever tudo que estava fazendo. Retornei algumas práticas que realizava na Educação Infantil, e aí surgiu o segundo desafio: como atender as crianças em suas necessidades, assim como fazia na escola particular com oito ou dez crianças, sendo que naquele momento tinha trinta e quatro?

(Luana).

Começo a pensar nos alunos da escola onde leciono: a maioria chega sozinho ou com um irmão um pouco mais velho, os pais não comparecem às reuniões, por vários motivos. Como serão suas memórias? Haverá a satisfação de saber que não estavam sozinhos? (Tháís).

Concordo com Carvalho para quem “*a professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora, autoridade responsável pela segurança física, animadora da aprendizagem, ombro amigo e, às vezes, mãe substituta. Além disso, tem que ensinar a ler e escrever.*” (p.17, 2005). Muitas identidades que o docente precisa incorporar na sua prática sem perder o foco de que está ali para educar.

Há momentos em que em que a profissão docente se confunde com a maternidade. Uma participante intitula uma seção do seu Memorial de “Professora Mãe” e escreve:

Apesar de às vezes ser necessário falar mais sério com alguns alunos, tento tratá-los com carinho, pois sei que, especialmente na rede pública, as nossas crianças são muito carentes de afeto, muitos recebem mais carinho da professora do que da própria mãe. A professora acaba sendo um pouco mãe de cada aluno. (Alba).

Buscando uma compreensão crítica do enunciado “Professora Mãe”, não pretendo opor simplesmente a posição de mãe com de professora. Seguindo o mesmo pensamento de Paulo Freire (2006) no texto: *Professora sim, tia não*, acredito que “*ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento*”, enquanto ser mãe é viver uma relação de parentesco. Ser professora é assumir uma profissão e não se é mãe por escolha profissional.

Ainda assim, vale notar que alguns comportamentos maternos volta e meia aparecem no trabalho das professoras. Por exemplo, ao se deparar com a falta de higiene de seus alunos de uma escola pública em uma favela do Rio, uma professora relata um cuidado que agradava às crianças:

Chegavam[ os alunos] à escola pela manhã sem material, na sua grande maioria, e sujos tão sujos que ao colocar as mãos na folha de papel, deixavam as marcas dos dedos. Muitas vezes, levava-os para lavar as mãos no início da aula. Eles adoravam... Acho que se sentiam cuidados. (Luana).

O contato com as crianças da favela e o trabalho que desenvolveu nessa escola fez com que Luana dimensionasse de outra forma a profissão que abraçou, usando até mesmo seus próprios recursos financeiros para a melhoria do ensino em sua sala de aula.

... gastei parte do primeiro salário que ainda não havia recebido, com os materiais que precisaria, montei o primeiro tema de trabalho assim seguimos.

(...)

Percebi a plenitude e a importância dessa função na vida daquelas pessoas, e a minha vida profissional passou a ter um significado ainda maior. (Luana)

Estes comentários reforçam a idéia de valorização da formação pautada na reflexão sobre a prática, que Luana constata no CESPEB como forma de alterar a perspectiva de formação, substituindo um saber descontextualizado, por um fazer reflexivo, que permite fazer diferentes leituras da realidade educacional, confrontando hipóteses explicativas com situações problemáticas. Outro depoimento significativo de Luana:

Trabalhamos com vários projetos, inclusive a confecção de um jornal mensal, que envolveu a turma profundamente no trabalho. Esta experiência foi tão gratificante, que passei a registra-la e fundamenta-la com autoras que defendem a formação de um leitor crítico. Esse trabalho foi muito envolvente e foi crescendo de tal forma, que passou a me ajudar a entender algumas questões relativas ao trabalho com aquela clientela, então desenvolvi uma pesquisa solitária sobre a formação do aluno leitor no qual abordava: a importância do ato de ler, a realidade da leitura nas classes populares e a função do currículo escolar, a crise da leitura e o papel do professor na formação do aluno leitor. Com este trabalho comecei a compreender que a grande diferença entre as clientelas que atendia na escola particular e na escola pública, eram as vivências e os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças.

(...)

Durante a execução do trabalho, soube de um concurso de monografias só para professores da rede chamado Prêmio Anísio Teixeira, então resolvi organiza-lo em forma de monografia e o enviei. Para a minha grande surpresa, meu trabalho foi selecionado tirando o primeiro lugar na categoria Currículo Escolar ... (Luana).

Algumas participantes afirmam que a principal influência em seu comportamento como professoras é sua própria história como aluna, ou seja, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores.

Hoje me pego nas lembranças do passado em que pensava ser só aluna e percebo o quanto foi importante em minha formação o contato com pessoas maduras e profissionais certos de suas escolhas. (Beth).

Acredito que essas lembranças dolorosas da minha adaptação à escola tenham me ajudado a fazer a inserção das crianças na creche Pintando a Infância (Escola de Educação Infantil da UFRJ).

(...) e da professora só me lembro das pernas. Talvez seja esse o motivo que me leva a baixar-me para falar com as crianças olhando-as nos olhos. (Pietra).

Para algumas, as queixas e críticas são superadas pelas lembranças de carinho recebido de alguns professores e a eles dirigido:

Tia Arivalda, que era o terror das crianças e a alegria dos pais. Com ela aprendi muitos conhecimentos escolarizados, mas não foi só, aprendi a ter sonhos, a ser decidida e a querer ser uma professora como ela: dedicada, esforçada, cuidadosa, responsável e competente... Era exigente como poucos, eu desejava ser como ela, não sei se consegui, mas tenho tentado. (Beth)

... uma professora que muito me marcou, acho até que hoje sou o espelho dela. Sabia ser firme, decisiva, exigente, mas ao mesmo tempo dócil, simpática e carinhosa. Nossa como a admirava. E a imitava também. Como acredito que ainda hoje continuo imitando. Tia Bia, como carinhosamente chamava a professora Beatriz, era um exemplo de profissional para mim. Comprometida com seu trabalho apesar de todas as dificuldades que naquela época já existiam. Nesta época já respondia as perguntas de que quando crescer seria professora. (Elisa)

Curioso como está fazendo sentido agora tudo o que eu aprendi sobre dar significado ao aprendizado e sobre aprender com prazer. (Thaís)

### 3.3.7 Sétima Categoria: Decisão pelo Magistério.

Sempre estudei em escolas públicas, do Jardim de Infância à Universidade, e tive muitos professores, que me influenciaram, na sua maioria, de maneira positiva; mas acredito que tenha me tornado professora, não por influencia de algumas delas, mas para poder ensinar crianças a ler, escrever e desvendar os mistérios dos livros assim como eu desejei um dia. (Luana).

A decisão pelo magistério, na maioria dos memoriais, está relacionada ao imaginário social que a sociedade constrói historicamente. Desta forma, as autoras decidiram pelos cursos de formação de professores carregando consigo marcos conceituais da profissão:

... dentre os cursos oferecidos pela UNESA optei por pedagogia. Após fazer a matrícula pensei em desistir e falava para o meu marido que se o curso fosse me ensinar a fazer mural e cortar papel eu não iria continuar. Para minha surpresa a primeira aula foi de filosofia, matéria que eu nunca havia estudado. Apaixonei-me pelo curso e estudei com empenho e dedicação. (Pietra).

Eu gostava muito da “tia” Gislene da 3ª série. Nós estudávamos em uma sala que dava acesso a outra sala e por isso sempre havia uma turma passando por dentro da nossa. “Tia” Gislene era a imagem da professora que nós víamos nos livros: elegante, educada e gentil. Andava pela sala olhando as carteiras e permitia que ajudássemos os colegas. Nessa época lemos muitos livros de Orígenes Lessa. Eu adorava o Memórias De Um Vira-Latas e o Memórias De Um Cabo De Vassoura, que eu guardo até hoje.

A “tia” Sônia era um amor! Mas meus problemas com Matemática começaram na 4ª série. Ela me dava aulas particulares e minha mãe fazia deliciosas empadas de queijo quando a professora ia lá em casa. (Thaís).

Para algumas, a opção pelo magistério foi devida à influência que certos professores tiveram em sua trajetória escolar; para outras, foi o apoio da família.

A essa altura o meu pai já havia me “conVENcido” de que eu deveria seguir a carreira de minha mãe. Naquela época, para entrar no curso de Formação de Professores do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias, era necessário realizar uma prova, pois se formar lá era o sonho de muitas meninas, ou pais das meninas. Antes mesmo de terminar a 8º série comecei a estudar para a prova. Quando passei, meus pais ficaram muito felizes. Eu também fiquei feliz, mas não porque seria professora e sim, porque finalmente estudaria em uma escola em que eu seria “eu mesma” e não a filha da professora. (Alba).

Minha graduação (Pedagogia) foi realmente a consumação de um sonho, meu e de meus familiares, que mesmo com poucos estudos acreditam que a educação é a melhor forma de nos afirmarmos na sociedade, e dessa forma apostaram seus recursos em mim. Tenho a sensação de missão cumprida e isso me deixa orgulhosa por minha escolha. (Beth).

Também encontramos relatos de quem não teve apoio dos pais e/ou familiares na sua escolha pelo magistério, pois os mesmos menosprezavam a profissão de professora vista como algo menor e pouco promissor dentro da sociedade.

A decisão pelo magistério não foi algo fácil, pois logo de início tinha uma grande dúvida, pois as possibilidades apresentadas, cursos técnicos, não era algo que me chamasse atenção. O que fazer então?

Surge então, a possibilidade de fazer um teste vocacional, onde dentre algumas possibilidades, ser professora, era uma delas. Fico feliz, mas daí vem a segunda dificuldade: como convencer meu pai desta vontade?

Chega o resultado. Uma das possibilidades expressa no teste: Magistério. O teste vocacional toma um sentido de argumento, pois havia a autorização da vocação para ser professora.

Há um contra argumento de meu pai dizendo: “Ser professora e depois fazer o quê? Dar aulas para o resto da vida?” Convenço que este é o meu desejo e que vou buscá-lo realizar da melhor forma possível. (Bárbara).

Aos 14 anos iniciei meu curso de formação de professores, contra a vontade de meu pai que dizia que “eu iria passar fome por conta do salário”. (Beth).

Ao fim da oitava série me deparei com o meu primeiro grande problema, deveria prestar provas para o ensino médio, mas não consegui definir o que queria. Gostava de varias coisas, mas nenhuma do agrado de meu pai. Depois de muita briga, prestei prova para Nutrição na Federal de química e formação de professores no Carmela Dutra.

Passei para as duas, mas na hora da matrícula, a fiz no Carmela. Com medo da reação de meu pai, que era sempre muito severo nas suas broncas, só comuniquei em que escola estava no primeiro dia de aula. Sua reação foi a que já esperava, disse que eu morreria de fome e que iria me arrepender muito do que estava fazendo.

Ele não foi o único, numa família de advogados, contadores, professores (diretores) e modista, eu vista como a professorinha. Parece mentira, mas em plena era 2000, dentro da minha própria família eu sou vista assim. Não valorizam o profissional de educação básica, para eles professores são aqueles que lecionam em universidades, não em escolas públicas com crianças marginalizadas (palavras deles). (Elisa).

Ser professora não foi uma escolha fácil! De um lado, estava eu, com desejos e sonhos; e de outro, a família, utilizando argumentos lógicos como professor morre de fome nesse país, medicina é uma área tão linda, etc. Procuraram não impor nada, mas as argumentações rondavam os meus pensamentos. (Luana).

No final do ano letivo pedi para fazer o curso de magistério, afinal eu já dava aulas particulares, mas a minha mãe não concordou, pois o colégio público próximo a minha casa que oferecia o curso não era dos melhores e além do mais, ela tinha outros planos para mim. (Pietra).

Apenas uma participante destacou apoio e até mesmo alegria por parte de seus familiares ao seu ingresso na carreira docente.

Lendo um jornal, descobri que havia Educação Especial na UERJ e quando li sobre a carreira me apaixonei. Eu nem sabia o que um Pedagogo fazia! Ninguém contestou minha decisão, apesar de acharem estranha e quando passei no vestibular todos festejaram. Claro que minha mãe se encarregou de contar para todo mundo, da mesma forma que contou quando li a 1ª palavra. (Thaís).

### 3.3.8 Oitava categoria: Complexidade da Formação.

As participantes tiveram uma escolaridade regular, com oito relatos de reprovação e sete de interrupção entre a educação básica e a graduação, justificados por motivos variados. Os casos de reprovação relatados são distribuídos nas seguintes séries:

- Classe de Alfabetização;
- 4ª série (atual 5º ano);
- 5ª série (atual 6º ano);
- 7ª série (atual 8º ano);
- 8ª série (atual 9º ano);
- 1º ano do científico (atual 1º ano do Ensino Médio).

As participantes possuem lembranças significativas dos tempos de escola e as repercussões no curso de formação de professoras, bem como a responsabilidade da instituição e dos professores em promover o desejo de aprender e ensinar.

Com os professores conheci os grandes pensadores da educação. O que mais me seduziu foi Paulo Freire, com suas idéias humanas e revolucionárias.

Fui uma das primeiras alunas da minha turma e posso dizer que foi esta escola que me fez descobrir o sabor sobre o conhecimento, pois ali todas as minhas principais características tinham um valor, a fala, a comunicação, tomar iniciativas, interesse em descobrir coisas novas, enfim, professores começaram a ver em mim outras possibilidades que não era somente o conhecimento/conteúdo aprendido e mensurado com uma nota.

O meu desenvolvimento estudantil se torna mais sólido com os meus estudos no Instituto de Educação e a descoberta da carreira foi algo que toma toda uma conotação profissional, pois fui seduzida pela importância do papel da escola e a grande função social do professor. (Bárbara).

... tive excelentes professores, que não se importavam apenas com a nossa formação profissional, mas também com a agregação de valores em nossas práticas como educador, aprendi que a sensibilidade, a paciência, o comprometimento e a pesquisa são fundamentais na prática docente e que os conhecimentos só são necessários se fundamentados em significação para o aprendiz e o ensinante, que o professor não é o detentor do saber e que saber ouvir é muito mais importante que falar. (Beth).

Para as autoras, assim como na concepção de Larrosa (2001), a formação não se resumiu a questão de aprender algo, numa relação exterior do sujeito com o conteúdo que se deveria aprender, mas numa experiência de transformação, de ser algo no início, e no decorrer do processo que é inacabado, ir se convertendo em outra coisa.

Passei por momentos únicos ali, vi colegas crescerem como pessoa e profissional e por conta disso também cresci, minha relação com a pesquisa se intensificou e hoje tenho por ela grande apreço e intimidade.

... entrei uma menina e sai do curso uma mulher... (Beth).

Não faltam observações sobre aulas importantes, leituras interessantes, trabalhos marcantes, facilidades, dificuldades e superações.

Envolvia-me com as atividades das matérias pedagógicas e as dominava bem, sempre fui muito espontânea e expressiva em minha fala, isso me ajudava como professoranda, as atividades que tínhamos que apresentar eram as minhas preferidas.

(...)

Fazíamos muitos trabalhos em grupo na sala, alguns recebidos como grande desafio e desnecessários, outros como prazerosos, intensos e fundamentais. Debates, produção de textos e leituras faziam parte do meu universo acadêmico e me ajudaram na constituição do profissional que sou. (Beth).

Passei por mais três escolas. A primeira e a última propiciaram a construção de um conhecimento. Sempre fui o tipo de aluna de boas notas, sem dificuldades com conteúdos, mas foi nelas que percebi um gosto por aprender. Aprendi gramática e a gostar de decifrar a língua portuguesa, ainda na sétima e oitava séries. Foi um professor magrinho, que usava sempre um casaco azul velhinho, que me ensinou a entender as relações sintáticas no texto. E uma professora chamada Cláudia que me ensinou a entender a poesia da língua, a escrever sobre sentimentos (Adolescência!) e a perceber analogias, metáforas. *A franja da encosta/ cor de laranja/capim rosa- chá (...) e a seda azul do papel/ que envolve a maçã*... Não consigo deixar meus alunos passarem por mim sem perceberem um pouco dessa brincadeira que a gente pode fazer com a nossa língua, não seria justo com eles. (Gabriela).

Tive a oportunidade de ser monitora de Didática com a orientação do professor Antônio Carlos Moraes em 2005 e monitora de Prática de ensino em Educação Infantil com a orientação da professora Patrícia Corsino em 2006. Ainda neste mesmo ano fui integrante da equipe do LEDUC – Laboratório de Linguagem, leitura e escrita na escola, da UFRJ participando das pesquisas *A infância, a cultura contemporânea e a literatura nos espaços de educação infantil e Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro.* (Pietra)

A maioria das participantes relata encanto e prazer com as leituras e autores que tiveram contato na formação.

No ano de 2004 entrei para a primeira turma de Pedagogia da Unicarioca, no Campus de Bento Ribeiro, era uma experiência nova e tinha muitas expectativas, queria fazer a diferença no campo educacional, ali tive contato com muitos autores entre eles o saudoso Paulo Freire, antes conhecido superficialmente no curso de formação de professores, e Lev Vygostky, que fora apresentado anteriormente de forma muito técnica e conceitual.

Esses autores regem minha prática de forma positiva, tenho por eles uma estima muito grande, mas não foi assim sempre, lembro que a primeira vez que li Pedagogia da Autonomia, achei, Freire um sonhador e com uma escrita difícil. Hoje se tornou meu livro de cabeceira e uma espécie de “Bíblia” da educação popular. (Beth).

Durante toda a graduação em Pedagogia fui apresentada a teorias que eu jamais pensei que pudessem existir e passei a construir um novo olhar sobre a escola e principalmente sobre a criança. Entre tantos conhecimentos adquiridos na faculdade, as teorias sobre alfabetização foram as que causaram maior estranheza e inquietação. Como é difícil desconstruir crenças profundamente arraigadas. (Pietra).

Reapareceram nos Memoriais alguns comentários, já mencionados antes, sobre sentimentos de desvalor e derrota por ter cursado a graduação em instituições privadas, assim como a valorização de instituições públicas em detrimento de instituições privadas. Nesse sentido, destaquei alguns depoimentos:

Eu tenho certeza que se eu tivesse cursado a graduação em uma universidade pública, eu teria tirado mais proveito dos meus estudos, mas como nem tudo é do jeito que a gente quer, eu me conformei. Mas quando me formei, prometi para mim mesma que não faria especialização e mestrado em instituições particulares. Estava decidida a batalhar para continuar minha formação, preferencialmente na UFRJ. (Alba).

Começo a graduação em pedagogia na universidade particular. Após um ano e meio, descubro um processo de transferência para a universidade pública, faço este processo e consigo ingressar na UERJ, fato marcante, pois fiz um prova e fui aprovada para a universidade pública.

Nesta altura o ser profissional do magistério estava completamente imbricado com a pessoa que eu era. Ser professora e Ser Sujeito Aprendiz constituía o [meu] Ser. Na Universidade aprendi a dimensão de forma concreta da experiência do âmbito público. Fez todo o sentido a luta pelo ensino público e daí me senti mais comprometida com este fazer de ser docente, ser professor. (Bárbara).

Estive em três escolas para concluir minha Educação Básica e são elas: Escola Municipal Viriato Corrêa; Escola Municipal Raja Gabaglia e Colégio Estadual Heitor Lira. Como podem ver todas da REDE PÚBLICA DE ENSINO, isso já é umas das marcar que tenho orgulho de ter em minha formação. (Beth).

Em seguida, passei para a universidade, a UFF. Que sonho, nem acreditava! Estava tão feliz que não imaginava que tão logo este sonho acabaria. Infelizmente no Brasil, só quem consegue se manter em universidade pública é quem tem dinheiro, pois quem tem que trabalhar não consegue. Tentei transferências, mudar de horário e nada. A coordenadora do curso que fazia (letras) me dizia que eu tinha optar, ou trabalhava ou estudava. E eu havia acabado de passar para a rede pública municipal de ensino. Em meio choros e desilusões, fui terminar meu curso na UNESA, pois como já dizia minha vó “ Quem faz a escola é o aluno.” Mesmo assim achando que de nada serviria meu diploma e me sentindo rebaixada diante de todos os meus amigos. (Elisa).

Eu sonhava em fazer faculdade pública e estava cada vez mais difícil pagar as mensalidades, então decidi fazer a prova de transferência externa para a UFRJ. Meu marido dizia que as vagas já deveriam estar preenchidas e que eu ia perder meu tempo e dinheiro. Mas eu estava determinada e tinha certeza de que estava bem preparada e com certeza passaria. Ingressei na UFRJ. (Pietra).

Sentimentos de vitória e muita satisfação foram relatados com entusiasmo pelas participantes ao retratarem a entrada no quadro do funcionalismo público. Relatos de valorização de instituições públicas em detrimento das privadas são novamente reforçados.

a minha meta sempre foi lecionar na rede pública. (...) fui classificada para o magistério de Belford Roxo. Foi a minha primeira vitória. (Alba).

Depois dessa escola atuei no Colégio Atlas por três meses. Era uma escola maior e fria, não gostava de estar ali, mas a necessidade me obrigava. Até que consegui o tão almejado sonho: ENTRAR PARA REDE PÚBLICA DE ENSINO. (Beth).

Mesmo aprendendo e crescendo em conhecimento profissional, estava insatisfeita financeiramente, a remuneração era baixa e não havia muita estabilidade, pois a inadimplência era muito grande, então, resolvi tentar o concurso para a escola pública, em especial da Prefeitura do Rio de Janeiro. (Luana).

Em 1999 ingressei no quadro de servidores do município do Rio de Janeiro. Começava, então, a verdadeira experiência como professora. (Thaís).

A experiência de alunas foi marcada pelo encontro com pessoas, com sentimentos de amizade, conflitos e relações intensas com colegas e professoras. A escola, o curso normal e a faculdade ficaram, assim, caracterizadas como espaços de encontros e sentimentos.

Foram três anos maravilhosos. Com mais liberdade, numa escola maior, mais longe de casa e sem ser a filha da professora, eu me tornei menos tímida, fiz muitas amizades, comecei a me conhecer melhor. Foram três anos de alegria, mas também de muito trabalho. Os professores nos enchiam de trabalho e nós ainda tínhamos que fazer longos estágios, longos e cansativos. Quanto aos trabalhos, não sei se me serviram para ser ou não ser uma boa professora, no fundo acho que não me acrescentaram muito. Quanto aos estágios, acho que foram bastante válidos, pois tive diferentes experiências em diversas situações com realidades distintas em várias escolas com vários professores. Nestes estágios, aprendi a sentir carinho pelos alunos e vi o quanto eram carentes e necessitavam de professores dispostos a ajudá-los. Acho que foi aí, que comecei a gostar da idéia de ser professora.

Avaliando a minha formação de professores, hoje, percebo que faltou muita coisa para que eu sáísse em condições ideais para lecionar. Falava-se muito de teóricos da Educação, mas não nos mostravam como aplicar aquilo tudo na prática. Acho que deviam exigir mais leitura dos futuros professores. Leituras que os ajudassem a entender melhor o papel do professor. Fui obrigada a ler livros que não tinham, ao meu ver, muita relação com a profissão que eu exerceria. Apesar disso, gostei muito de fazer o curso “Normal”, como era conhecido naquela época. (Alba).

Tive a felicidade de ter um encontro com a professora Rosy, sendo sua bolsista durante dois anos, organizando o Banco de Monografias da Faculdade de Educação. Rosy sempre me dizia: “Faça o que tem pra fazer e aproveite todo o tempo que puder para ler. Pegue os meus livros, leia as monografias dos colegas, tire proveito desse tempo!” E assim fiz. Tinha inclusive a oportunidade de acompanhar as orientações dadas aos alunos que estavam em fase de construção de monografia. Foram dois anos muito intensos. E hoje, lembrando tantos professores, em todas as etapas de ensino, só sinto o desejo de falar como a professora Rosy me influenciou. Professora muito competente, com muitos conhecimentos; mas o que mais me impressionava nela era a alegria que demonstrava quando estava cercada de alunos, na sala de aula ou nos corredores. Sempre percebia alguns professores atendendo alunos rapidamente, sem muito tempo e paciência, mas a professora Rosy não, ela adorava estar com alunos, conversar com eles, escuta-los... Sinto saudades. Mas ficamos amigas, de vez em quando nos falamos. Quando se aposentou, me ligou e disse que eu seria a herdeira de seus livros sobre educação... Ainda emocionou-me ao recordar. (Luana).

Sobre a questão do valor social da carreira, vale ressaltar que onze participantes consideram que sua trajetória escolar constitui exceção em sua família, já que a escolaridade por elas obtida maior do que a de seus pais. Respondendo à pergunta “A formação [para o magistério] trouxe mobilidade social?”, a maioria (quinze participantes) afirma que sim, por

razões variadas: crescimento intelectual, independência financeira, acesso a vários universos sociais, mudança nas relações sociais, alcance de uma visão diferenciada do mundo e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento do que é oferecido socialmente.

Uma professora afirma que sua formação trouxe mobilidade, pois as pessoas parecem considerar mais o indivíduo que estuda e lhe atribui outro status. No mesmo sentido, outra diz que quanto mais crescemos como profissionais e aprofundamos nossos estudos, mais somos reconhecidos. Uma participante considera que sua formação trouxe “estabilidade social”, pois conseguiu manter o padrão de vida que tinha com seus pais, enquanto outra diz que, se considerarmos mobilidade social como conhecimento e acesso aos bens culturais, houve mobilidade, mas em relação a status e dinheiro, não.

### 3.3.9 Nona categoria: Complexidade da carreira docente.

No memorial, o professor está autorizado a falar do que lhe é familiar, mostrar-nos a sua prática escolar, assumindo sua voz e fortalecendo-se como autor de um discurso docente enunciado em um espaço exterior à sala de aula, mas, sobre a sala de aula. Andrade (2007) nos diz sobre o papel do gesto dos formadores que visa uma formação que dialoga e, por isso, aproxima *“este gesto formador de doação da voz, permitindo ao professor dizer o que não lhe cabe normalmente dizer em seu tempo e lugar de trabalho, saímos do lugar de quem sempre diz e concedemos este espaço discursivo ao professor”*.

Logo no início de suas vidas docentes, as autoras narram sentimentos de despreparo para a prática docente, para acompanhar a dinâmica das transformações que se operam pelas aprendizagens de seus alunos, pois *“as teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem – nem se propõem a responder – às questões cruciais da prática.”* (CARVALHO, P.17, 2005).

Aos dezessete anos de idade, logo após me formar, arrumei um emprego numa escola particular. Comecei como auxiliar administrativo e depois me tornei professora do jardim. Ficava um pouco perdida no começo, depois acostumei. Ainda não me sentia professora.

Em Belford Roxo tive minha primeira turma de alfabetização. Não foi nada fácil. Aliás foi muito difícil. Não me prepararam para isso na Formação de Professores. É como se a gente fizesse o curso e não servisse para nada. Tive que aprender fazendo. Mas isso demorou pra acontecer. Acabei fazendo com meus alunos, o que meus professores fizeram comigo. Muita coordenação motora e várias atividades de repetição e memorização. Foi um fracasso. Sentia-me muito mal, pois eu não via os meus alunos avançarem. No ano seguinte nem quis mais alfabetizar, pois tinha sido muito frustrante para mim. (Alba).

No ano de 2004 fui contratada para atuar numa creche/escola chamada Centro Educacional Araújo Nunes, inicialmente seria para dar um apóio na creche, ao passar alguns dias à diretora gostou da minha dinâmica e me convidou para ser docente em uma turma de dez crianças do maternal, pois não haviam se adaptado a uma outra professora. Aceitei o convite, sentindo-me muito honrada, e desesperada também, pois acabará de concluir o colégio normal e não havia feito estágio em turma de Educação Infantil.

(...)

Em 2006 passei no concurso para o município de Mesquita, e aí realmente começou o meu grande desafio profissional.

Cheguei lá no dia 18 de julho e me deram uma turma que era o terror da escola uma classe de alfabetização com problemas comportamentais sérios, a escola não tinha nenhum recurso e os poucos que tinha eram para ser divididos entre as catorze turmas. Os funcionários riam de mim quando perguntava onde era a sala de vídeo, biblioteca, onde ficavam os materiais e só depois entendi qual era a real condição de trabalho, que melhorou bastante hoje (dois anos depois).

Nos primeiros dias chorava muito sem saber o que fazer, chegava na faculdade e desabava com as professoras, nunca tinha alfabetizado, nem sabia por onde começar. Peguei um livro na biblioteca da faculdade sobre o assunto “arregacei as mangas” e segui em frente. (Beth).

No início, não sabia muito como dar aulas, o que priorizar, que estratégias ou que caminho seguir. Me senti desamparada de novo, só que desta vez pela minha Universidade. Percebi que sabia falar sobre Educação, que meus princípios eram íntegros, mas que não sabia falar de escola. (Gabriela).

O estágio supervisionado foi muito importante para mim, pois até então eu não havia tido contato com a prática de professora. Ainda assim não me sentia preparada para exercer a profissão. (Thaís).

As autoras dos memoriais também fizeram referências à dedicação, investimento de tempo, disciplina, sentimento de responsabilidade para com a escola e a aprendizagem dos alunos já no primeiro contato com a prática docente e consciência de que o ofício docente tem por principal tarefa a constante busca de formas novas alternativas e inovadoras para que a aprendizagem se dê e que o foco na aprendizagem constitua a principal preocupação.

Iniciei minha vida como docente aos 18 anos e de lá pra cá procuro me refazer a todo instante num processo que envolve ação e reflexão e uma didática que não neutraliza o poder da educação.

(...)

Tinha a meu favor inúmeros recursos, materiais variados, sala ampla e arejada e até certa autonomia em meu trabalho, aprendi muito, minha primeira experiência como docente, era uma menina ainda e já tinha em minhas mãos uma responsabilidade enorme, educar para a vida, auxiliar na construção de um ser crítico e um cidadão de bem, com valores éticos e morais.

Tentava ser a mais lúdica possível, respeitar o tempo da criança, dava um trabalhão, fora a cobrança e comparação feita pelos pais e os gestores, mas tinha voz, e isso me ajudou a me firmar como profissional comprometido com as questões educacionais, era bom chegar na faculdade e ter experiência para compartilhar com os outros, ainda mais com minha turma que tinha gente que nunca tinha atuado nessa área.

(...)

Logo me apaixonei por alfabetização, mas me faltava conhecimento, então fiz alguns cursos da prefeitura e pesquisei muito sobre o assunto, aliás tenho pesquisado.

Para mim é fascinante entender o processo de apropriação da leitura e da escrita realizada pelos educandos. Hoje me sinto feliz pelo que faço e tenho buscado melhorar a cada dia. (Beth).

Iniciei minha trajetória profissional com uma turma de Educação Infantil, com crianças de quatro anos, numa escola particular no bairro do Grajaú. Turminha com poucos alunos, só oito crianças, mas que valiam por dezesseis.

(...)

Meu primeiro ano nesta escola foi muito difícil. As crianças eram muito agitadas, a diretora Bia Rizzo era muito exigente e os pais tratavam as professoras como babás de luxo. Professora, jovem e trabalhando com crianças pequenas, sentia-me muito desprestigiada pelos responsáveis e isso me incomodava profundamente, pois tinha convicção da importância do meu trabalho e tinha que, a todo o momento, provar a qualidade do trabalho que desenvolvia. (Luana).

A minha formatura ocorreu em 7 de fevereiro e no mês seguinte comecei a trabalhar em uma escola no bairro Botafogo, indicada por uma colega que também estudou na UERJ. Trabalhei oito anos nessa escola com turmas da Educação Infantil até a 2ª série. Utilizávamos o método fônico e a escola tinha uma postura bem tradicional. No entanto aprendi muito no dia a dia e nunca perdia a oportunidade de ir a cursos e seminários. Enquanto trabalhei nessa escola, sempre tive alunos com deficiência intelectual integrados na turma, apesar de não ser uma escola especializada na área. Por saber que eu tinha formação em Educação Especial, a diretora colocava essas crianças em minha classe. Foi com a coordenadora dessa escola que aprendi a fazer o planejamento semanal e o plano de aula diário. (Thaís).

Apesar de já ter oito anos de experiência como professora da rede privada, Thaís relata dificuldades vividas no início de seu trabalho como alfabetizadora de classes populares.

O primeiro dia no CIEP foi traumatizante, quase a ponto de me fazer desistir. Assumi uma turma de alfabetização com mais de quarenta alunos, com cinco crianças com deficiência intelectual, que não eram consideradas integradas pois não foram avaliadas pelo município. Me sentia frustrada porque não conseguia trabalhar como queria e como devia. Sei que errei muito nessa época, estava começando a aprender “na marra” o que era trabalhar com as chamadas “classes populares”. Havia um grupo de professores, no qual eu me incluía, que tinha uma vontade enorme de acertar, de fazer algo diferente.

Vamos a cursos, seminários, palestras, congressos; tudo o que nos permitiam fazer. (Thaís).

Esses relatos revelam que a formação que as autoras receberam e suas experiências em escolas do ensino fundamental e médio contribuíram para a valorização do conhecimento, de modo que percebem a escola como espaço significativo de socialização e construção de conhecimento, e a sala de aula como um lugar de relações afetivas onde existem dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado.

Percebi que eles tinham a influencia da música muito forte em suas vidas. A comunidade tem essa marca, musica o dia todo, em todos os cantos. Então resolvi usar isso a meu favor. Fizemos um trato, eles trariam as musicas e após a minha triagem (por que nem todas eram possíveis) trabalharíamos em sala. No inicio tive que me contentar com forró e funks, que nem sempre me ajudam nas aulas. Depois aproveitando o tema da cultura nordestina, por tanto deles, consegui introduzir outras músicas, a primeira que trabalhamos foi “asa branca”, seguida de “segue o seco” da Marisa monte. Conseguimos interpretá-las, dramatizá-las e no fim reproduzir textos da vida deles relacionados a tudo que já havíamos dito em sala, já que todos ou quase todos saíram do nordeste em busca de melhores condições de vida. O resultado foi emocionante, nem esperava tanto. Escreviam e com prazer, não se sentiam mais excluídos. Aproveitando isso, trabalhei com eles o tema alimentação, pois a escola fazia parte de um projeto da empresa Wallita. Plantamos verduras e legumes, sempre buscando a experiência deles e dos pais deles em hortas e plantações. Pesquisamos receitas em que poderíamos utilizar todo o alimento, ate as cascas. Nossa culminância foi uma feira de ciências em que todos da comunidade deveriam visitar os trabalhos expostos, cartazes, hortinha, e até provas das receitas que procuramos.

Daí em diante, só trabalhei com projetos, pois percebi que este era o caminho. (Elisa).

Magda Soares propôs (SOARES, 1998) que deveríamos reinventar a alfabetização. No relato abaixo, percebemos o conflito de uma professora entre o método tradicional e o que ela que considerava correto para promover o processo de apropriação do objeto de conhecimento tão desafiador e abrangente que é a alfabetização.

Tentei realizar um trabalho conforme havia aprendido durante a graduação e que após uma profunda mudança de crenças, era o único caminho que me parecia viável. Não foi uma tarefa fácil. A direção não entendia como uma professora alfabetizadora podia brincar tanto. A pressão foi muito grande e por muitas vezes pensei em recuar e ensinar seguindo o modelo tradicional e chato pelo qual aprendi. Terminei cedendo em alguns pontos e me mantendo mais firme em outros. Ao final do ano letivo a maioria das crianças estava alfabetizada superando as expectativas da direção e da comunidade que estava habituada a ver as crianças ainda na terceira série sem saber ler. (Pietra).

Valorizando a reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos, as autoras dos memoriais reconhecem que:

o saber docente não é formado apenas de prática, mas que é nutrido pelas teorias da educação e que a mera reflexão sobre o trabalho da sala de aula é insuficiente para a compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática, entendo que sem a vivência da docência simultânea aos estudos das teorias, a possibilidade de compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais da educação fica comprometida. (CUNHA, 2007, p.98).

Como fica muito bem explicitado nos trechos abaixo, reconhecem a importância do diálogo entre a teoria e a prática, ou a técnica:

... educação não se constitui somente de prática, mas também de um embasamento teórico e que ambos são essenciais para a formação de um profissional comprometido. (Beth).

Na faculdade em que iniciei minha formação observava esses dois grupos de estudantes de pedagogia, separados pela dicotomia prática X teoria. A maioria das alunas que faziam parte do primeiro grupo já era de professoras. Este não era o meu caso e de outras colegas com quem me identificava. Facilmente me identifiquei com o grupo de professores que faziam pesquisa e ministravam disciplinas mais teóricas.

Quando me tornei professora, as conseqüências dessa dicotomia presente na minha formação surgiram de forma a me fazer reformular conceitos e a buscar soluções para as questões que apareciam na escola e no contexto específico da sala de aula.

Conclusão: tinha tido o que considero uma boa formação teórica e uma deficiente “formação prática”. Por que essas questões, teoria e prática, se apresentavam mais uma vez descoladas? Existe uma boa formação que seja apenas voltada para um desses aspectos da profissão? Será que eu não deveria ter vivenciado mais discussões sobre a prática antes de enfrentá-la? Não que a minha formação teórica não me tivesse ajudado a buscar as soluções necessárias, mas talvez meu caminho tivesse sido mais curto e menos dolorido. Assim como acredito que colegas que não se interessaram pelas discussões teóricas, seguindo um caminho distinto do meu na faculdade, tenham tido dificuldade para exercer a profissão e tenham sido levadas a buscar soluções para as questões colocadas pelo dia-a-dia da escola. (Gabriela).

A professora Bia Rizzo, dona e diretora da escola, investia muito na formação dos seus profissionais, tínhamos sempre encontros de formação onde estudávamos, discutíamos e refletíamos sobre o trabalho desenvolvido. Lá aprendi a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática no trabalho pedagógico. (Luana).

Foi interessante encontrar relatos de participantes que consideraram muito importante a ajuda recebida na escola por outros docentes. As dicas trocadas entre os profissionais melhoraram o desempenho das professoras e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

Quando comecei a trabalhar em uma escola em Caxias, tive que dividir uma sala de aula com uma professora, pois a escola estava passando por um reforma para ampliação.

Apesar da confusão de estar numa sala com duas turmas e duas professoras, essa experiência foi valiosa para mim. Essa professora que dividiu a sala comigo já estava completamente por dentro da proposta da rede, que era sócio-construtivista. Para mim era completamente novo. Quando ela percebeu que eu estava dando aquelas cópias sem sentido para os meus alunos, ela começou a me dar umas dicas aqui e ali, e eu fui me encontrando como professora. Estava longe de ser perfeita, mas estava melhorando. Na metade do ano a obra na escola acabou e cada uma foi para a sua sala, mas nós criamos uma parceria muito boa, o que permitiu que eu recorresse a ela todas as vezes que precisava de ajuda. Ao final do ano, eu percebi melhores resultados do que na minha última experiência como alfabetizadora. Fiquei muito feliz. Precisei desconstruir para construir novamente, pois joguei por terra tudo que eu achava ser certo. O resultado tinha sido bem melhor, mas estava longe de ser o melhor. (Alba).

Após alguns cursos de pós-graduação, aqui estou eu, e por influência da *Alcione* que além de estar fazendo este mesmo curso comigo, é quem mais tem me ajudado dentro da escola, a desempenhar esta tarefa tão difícil e tão agradável que é alfabetizar. Tem me incentivado e mostrado que nem sempre conseguimos na primeira tentativa, mas o que importa é que devemos continuar e buscar melhorar sempre. Não importam as dificuldades, temos que tentar. (Elisa).

Através da crítica e autocrítica de seu trabalho docente, as autoras estabeleceram novas relações, dialogando com a realidade e convocando interlocutores nesse movimento de criação/produção/questionamento de conhecimento.

Outra questão que passou a me chamar bastante à atenção, era a maneira como aquelas pessoas falavam. No início pensava que falavam errado simplesmente. Depois comecei a perceber que alguns termos que usavam era como se fosse outro idioma.

(...)

Só algum tempo depois, estudando sobre alfabetização e também sobre lingüística, é que passei a compreender que aquela maneira de falar, aquele dialeto, não era simplesmente um modo errado, mas um modo diferente, como afirma Luiz Carlos Cagliari.

(...)

Hoje percebo que tive uma atitude preconceituosa por desconhecimento e me pergunto: Será que a atitude de considerar o dialeto falado por aqueles alunos, com palavras como perrega, Framego, comeno ... ter considerado incorreto a maneira como aprenderam a se comunicar pode ter favorecido a alguns alunos terem tido maior dificuldade para se alfabetizarem? Cagliari (2007), afirma que para uma criança desse tipo de comunidade, com formas de se comunicar próprias, *aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira*, portanto podem apresentar maior dificuldade. Se tivesse tomado conhecimento dessas questões lingüísticas antes, na minha formação inicial, poderia ter conduzido o trabalho com esta primeira turma de maneira diferente! (Luana).

### 3.3.10 Décima categoria: Memória do futuro: expectativas a partir do CESPEB.

Em meio a suas inquietações e diante da complexidade do trabalho na sala de aula, o professor da escola básica vê a formação continuada como uma forma de melhorar o ensino, como bem pontua Andrade:

As aprendizagens dos próprios professores em sua trajetória de formação continuada constituem um eixo que corre em paralelo ao de seus alunos: a formação docente, se aprofundar sua experiência como aprendiz, deveria tornar o professor capaz de produzir aprofundamentos em seu âmbito cotidiano de sala de aula. (ANDRADE, 2007).

Isso se torna possível, pois, dentre todos os profissionais, o professor pode ser considerado como o mais apto à formação continuada, aberto à busca do novo, para ser transformador, como percebemos nos relatos abaixo nos quais as participantes dizem que buscam a formação no CESPEB para levar os conhecimentos adquiridos para a escola, para criar a ponte entre a universidade e sua prática docente, desejando que seu aluno tenha o mesmo crescimento intelectual que ela própria alcançou.

Nesse curso busco ferramentas para ter uma prática significativa e viável para as minhas condições de trabalho. Entendo que não é fácil atuar nas camadas populares e por isso devo me imbuir de conhecimentos, para que de fato minhas ações modifiquem as estruturas vigentes nessa sociedade injusta e preconceituosa. E poder assim como a tia Arivalda “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção* (FREIRE, pág.52, 2002). (Beth).

Meu maior desafio agora é alfabetizar e educar crianças menores, pois minha escola só atende crianças de primeiro ciclo. Tem sido um desafio atrás do outro. Nunca é fácil, tenho sempre inventar, criar novas formas, brincadeiras e atividades. E isso sem muito apoio, pois só agora começo a ver essa preocupação na nossa administração, e isso devido a presença de uma nova pessoa, que certa forma tem nos ajudado muito nestas questões. Acredito no que faço e por isso continuo fazendo e estudando.

(...)

Espero que aqui encontre as respostas para meus anseios e dúvidas de professora alfabetizadora. Espero também que consiga absorver e implementar minha prática com as trocas aqui estabelecidas. E quem sabe um dia escrever mais uma página deste memorial. (Elisa).

No dia em que tomamos posse e ouvimos do diretor sobre a importância de sermos Servidores Públicos Federais, funcionários do nosso país, senti o medo de quem é dono de uma grande responsabilidade. E esse medo é mais um dos pretextos que me fazem abrir novos vazios a serem preenchidos.

Assim, de vazio em vazio, fui chegando aqui na UFRJ e agora no primeiro curso de pós-graduação em alfabetização. Me aproximando da universidade de um jeito mais formal, vou escutando um discurso novo sobre o professor que vai parecendo colar duas partes da minha trajetória. Partes que têm se mantido presas por fios fortes de uma trama de tecido que pui e precisa ser cosido. (Gabriela).

Hoje busco a Especialização em alfabetização, Leitura e Escrita por algumas razões; Primeiro, por que sinto a necessidade de buscar novos olhares, novas contribuições para oferecer ao meu grupo de professores, para que possamos ampliar as discussões em nossa escola no que diz respeito a essa temática, nosso maior desafio; depois, por que ainda esbarramos em muitas questões que nos impossibilita, muitas vezes, de fazer um trabalho de maior qualidade em nível de leitura e escrita, pois acredito que precisamos conhecer para intervir, e por último, por acreditar que a alfabetização, assim como

defende Magda Soares (2008), é um meio valioso na luta contra a discriminação e as injustiças sociais. (Luana).

Acho que me preocupo mais com as classes regulares. Continuo olhando com muito incômodo as crianças que não apresentam deficiência intelectual e não conseguem aprender a ler ou aquelas que lêem porque estão alfabetizadas, mas não usam a leitura ou a escrita no dia a dia por não atribuírem função a elas. Quando ouvi a palavra Letramento pela primeira vez, fui uma das que torceu o nariz e achou que era mais um nome para decorarmos. O próprio convívio com os alunos me ensinou a diferença entre alfabetização e letramento.

Vejo em minhas memórias a importância que eu dava inconscientemente à relação professor X aluno e o quanto eu carreguei disso no meu cotidiano.

(...)

É por isso que quero estudar mais. Aliar pesquisa e prática buscando fazer o melhor e não deixar que as dificuldades em sala de aula consigam me vencer. (Thaís).

Assumindo uma concepção de linguagem bakhtiniana, na qual os interlocutores constituem-se mutuamente nos próprios atos enunciativos, em que as palavras devem ser tomadas como gestos significativos de ação entre interlocutores, entendemos a formação docente como um diálogo, em que seus interlocutores ocupam posições sócio-históricas distintas, hierarquizadas assimetricamente na universidade. Refletindo sobre esse diálogo, analisei duas respostas dadas às questões 3 e 4 do questionário, sobre expectativa com o CESPEB e intenções para futuro. De um lado, as expectativas de algumas participantes estão de acordo com objetivo da formação continuada que é *“dar visibilidade aos embates resultantes de contrastes entre modos de conceber os objetos de conhecimento, para tomá-los como efetivos desafios e haver como sua resposta a proposição de saídas para as dificuldades, a provocação de novas reflexões sobre a prática docente.”* (ANDRADE, 2007). Por outro lado, dezesseis participantes manifestaram o desejo de ingressar em algum curso de mestrado, o que pode ser entendido como uma resposta que as mesmas achavam que a universidade gostaria de receber, como, também, uma expectativa de saída de sua posição docente pouco valorizada socialmente, em direção a outra posição, de mais prestígio, de pesquisadora e professora do ensino superior.

Chego aqui ao fim da análise dos dados. No próximo capítulo, teço algumas considerações a respeito do lugar da escrita de si na formação continuada e sobre as reflexões que a pesquisa me provocou.

#### 4. Considerações Finais.

Ao longo da análise dos dados, constatei que o uso de memoriais na formação de professores possibilita aos docentes se reconhecerem como sujeitos que se renovam a cada novo desafio. Essa atividade reafirma a compreensão de que as relações pedagógicas expressam, incluem, revelam e garantem relações fundamentais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, que relações pessoais significativas entre as participantes e formadoras são estabelecidas, possibilitando um encontro com pessoas concretas, com intenções e possibilidades de mudança.

O discurso do/a professor/a da escola básica se torna valioso porque é diálogo consigo mesma e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta suas dúvidas e impõe contradições que o obrigam a querer “enxergar” ainda mais de perto as múltiplas instâncias materiais e culturais de seus contextos. Seu Memorial é valioso para a comunidade de professores, gestores, políticos, formadores, pesquisadores, que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade da formação e da escola, na medida em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com, sobre e a partir dos professores.

A partir das reflexões acima expostas, considero que é somente inscritos no processo instaurado no contexto de interlocução de cursos como o CESPEB - entendido como de formação continuada - que se pode desfrutar de espaços de formação no quais as experiências docentes relacionadas à leitura e à escrita podem ser valorizadas, assimiladas e criticadas.

Em primeiro lugar, como conteúdo a ser refletido, através de um trabalho didático - um trabalho de aprendizagem sobre a linguagem - focalizado na construção conceitual dos processos de leitura e de escrita a serem instaurados na escola. Em segundo, como forma, nos momentos em que os formadores solicitam textos a seus alunos-professores, o trabalho a leitura e a escrita podem ser constantemente revistos numa interlocução entre os pares dessa relação pedagógica.

Para tal, os sujeitos desta relação pedagógica precisam de instrumentos lingüísticos e políticos que proporcione a possibilidade de apresentar e manifestar suas realidades para que, possam transforma-la refletindo sobre elas e nelas intervindo. Tolhidos pelos discursos oficiais, os profissionais da educação se vêem sem autonomia para analisar e interpretar a realidade escolar, além de se apropriarem da produção de seus conhecimentos e saberes por meio de narrativas pedagógicas.

Nessa dissertação, procurei dar visibilidade ao memorial – escritas de si – de sujeitos da e na escola revelando sua vivência, dilemas, desejos e expectativas que revelam possibilidades de estarmos juntos num diálogo entre a universidade e a escola de forma significativa nesse processo de produção de conhecimento e saberes acerca do ambiente escolar pelos profissionais que constroem o cotidiano escolar no diálogo com outras instâncias de produção de conhecimento pedagógico e educativo dando uma idéia de circulação e ampliação, podendo desarticular as relações de força e de poder que normalmente se estabelecem no campo da Educação.

Cabe aqui reforçar que a mudança da qualidade na formação dos professores só será possível se a mesma ocorrer de forma radical, na busca da superação de seus impasses. Assim, é fundamental que as autoridades educacionais entendam e atendam a função social da escola e do professor. Que as falhas, as ausências, as dificuldades, os embates, impulsionem a resistência das escolas de formação, a mediação e a transformação necessárias para uma qualidade de vida e profissional dos docentes.

Ao se adotar a escrita de si como formativa, todas as instâncias de formação se voltam para a idéia do ensino como forma de política social e cultural através da escrita, abordando os modos pelos quais cultura e experiência interagem para formar aspectos determinantes de ação humana e de luta.

Através da leitura atenta dos memoriais, vi aparecer a temática das práticas familiares e escolares de leitura, as histórias individuais de leitores, registradas nessas escritas em que as memórias individuais eram focalizadas. Pude “visitar” professores escrevendo como professores, o que por vezes decepcionava a expectativa dos formadores, num primeiro momento. Vi também a oportunidade de melhorarem sua experiência com a autoria, pois a ferramenta da linguagem, a experiência do uso da linguagem, permite que se compreenda melhor a própria linguagem, percebendo-a como conceito. Somente a partir de uma compreensão efetivamente conceitual, que é resultado dessa experiência de autoria, poder-se-á esperar que os professores passem a tratar a escrita e leitura de seus alunos como linguagem efetiva, produzida por sujeitos.

Formar alunos leitores na escola básica deveria contar com um professor leitor. É preciso considerar atividades na formação inicial e/ou continuada na quais os docentes possam experimentar-se como sujeitos autorais, produtores de linguagem. Neste sentido, refletir sobre a realidade e sobre as memórias é de importância vital para que ajustemos nossas expectativas e deixemos de lado algumas idealizações. A partir da pesquisa que pude realizar, uno-me aos que afirmam que torna-se fundamental dar autoria aos professores, para que recuperem e registrem suas memórias, como estratégia frutífera na formação de professores, pela possibilidade que viabiliza dando sentido à trajetória dos docentes e oportunidade de refletiram sobre a direção que pretendem seguir, transformando-se em objeto de conhecimento para si e para os outros.

Ao conhecer as memórias de suas alunas, os formadores, em qualquer espaço de formação, podem propor situações que estimulem a reflexão sobre o percurso escolar, ressignificando as experiências com a escrita, leitura, estudo, avaliação, aprendizagem, compromisso. Do contrário, como formadores, seremos apenas parte de um maquinário que focaliza as disciplinas e seqüências didáticas e que deixa de lado o encanto de compartilhar o saber.

O contato com as professoras e a análise de seus memoriais me trouxeram uma certeza: para as participantes do CESPEB, ser professora é gostar da escola, gostar de estudar, entender que o conhecimento é importante para o desenvolvimento pessoal, intelectual, artístico, estético, ético. É também se ver identificada com o processo de aprender e sentir prazer em aprender, pois só quem tem ou teve uma relação prazerosa com o conhecimento, com a leitura e com a escrita pode encantar seus alunos com o maravilhoso mundo do conhecimento.

Concluindo, espero que esse trabalho contribua para outras pesquisas sobre as relações entre gêneros discursivos e formação de professores, mais especificamente sobre o gênero memorial de formação, daqueles e daquelas que exercem o ofício de ensinar e nunca desistem de aprender, como foi explicitado pelas próprias participantes ao falarem de perspectivas para o futuro. Enfim, espero que os memoriais e outras narrativas pedagógicas sejam sempre uma possibilidade de vivenciar plenamente a autoria de sua opção profissional e sua prática docente.

## Referências bibliográficas

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estática e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM; SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRADE, L. T. de. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Que linguagem falar na formação de professores de língua? In: RÖSING, T. M. K.; SCHOLZE, L. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação continuada de professores em políticas educacionais no contexto brasileiro: o hibridismo discursivo nas interações entre universidade e escola**. Projeto de pesquisa ao CNPq, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. São Paulo: PUC – SP, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

BARRETO, E. S. de S.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CUNHA, R. B. Lembranças de escola na formação inicial de professores. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

Faculdade de Educação – 40 anos. 2008 – Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FERNANDES, C.; FERREIRA, C.; PRADO, G. do V. T. Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da Educação. In: ANDRADE, CASTRO, CORSINO, LIMA e REIS (Orgs) . **II Seminário Leitura, Escrita e Educação: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ - CFCH, 2008. ISBN.

FERNANDES, M. P. Revisores técnicos ou interlocutores da produção escrita dos alunos? In: ANDRADE, CASTRO, CORSINO, LIMA e REIS (Orgs) . **I Seminário Leitura, Escrita e Educação: cultura escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ - CFCH, 2007. ISBN.

FERNANDES, M. P.; REIS, C. M. B. Formação Continuada de Professores: escritas de memórias e experiências. In: ANDRADE, CASTRO, CORSINO, LIMA e REIS (Orgs) . **II Seminário Leitura, Escrita e Educação: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ - CFCH, 2008. ISBN.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GOULART, C. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino – aprendizagem da linguagem escrita. In: RÖSING, T. M. K.; SCHOLZE, L. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento**. Campina, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM; SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_ **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2007b.

LETA, M. M. Relações de professores com a escrita. In: ANDRADE, CASTRO, CORSINO, LIMA e REIS (Orgs.) . **II Seminário Leitura, Escrita e Educação: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ- CFCH, 2008. ISBN.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRADO, G.do V.T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: **Histórias de vida e formação de professores. Salto para o Futuro – TV Escola**. Boletim 01, março 2007. SEED/MEC.

SOUZA, E. C. Escritas de si e formação de professores: dimensões sociais e formativas das narrativas. In: ANDRADE, CASTRO, CORSINO, LIMA e REIS (Orgs.) . **II Seminário Leitura, Escrita e Educação: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ- CFCH, 2008. ISBN.

## ANEXO I

Estrutura modular do CESPEB.

O Curso de Especialização “*Saberes e Práticas na Educação Básica*” é uma proposta que congrega processos de formação específica destinados aos professores em exercício nas escolas das redes federal, estadual e municipal das diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica. Cada curso totaliza **470 horas**, sendo **360 horas** em encontros presenciais e as demais **110 horas** distribuídas entre atividades nas escolas (**20 horas**) e parte da elaboração do trabalho final de curso (**90 horas**). As **360 horas** presenciais são distribuídas em **seis módulos**, respectivamente compostos por uma ou mais disciplinas. Os módulos **I, IV, V e VI** são de natureza disciplinar constituindo o eixo central do CESPEB. Os módulos **II e III** estão concebidos para um público interdisciplinar, sendo os momentos em que os professores dos diferentes cursos de especialização se encontram nesse processo de formação. A organização sequencial dos diferentes módulos dependerá da especificidade de cada curso. Os módulos estão assim constituídos: *Módulo I—Formação continuada e o papel do professor; Módulo II—Temas transversais, questões e dilemas da contemporaneidade; Módulo III—Saberes pedagógicos; Módulos IV—Saberes disciplinares; Módulo V—Saberes didáticos; Módulo VI—Construção do trabalho de final de curso*. Os encontros nesses **6** módulos estão estruturados de maneira a favorecer o trabalho articulado e reflexivo entre as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano profissional e as perspectivas teóricas presentes nos diferentes campos disciplinares, passíveis de oferecerem pistas de reflexão para os problemas, questões e desafios que emergem do cotidiano da prática docente .

## ANEXO II

LEDUC - Laboratório de estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação  
UFRJ/CFCH/Faculdade de Educação

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

**1. EM QUE SÉRIE VOCÊ INGRESSOU NA ESCOLA? COM QUANTOS ANOS?**

\_\_\_\_\_

**2. SUA ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO TEVE INTERRUPÇÕES? VOCÊ FOI REPROVADA EM ALGUMA SÉRIE?**

\_\_\_\_\_

**3. QUAL A SUA EXPECTATIVA COM RELAÇÃO AO CESPEB? ELE TRARÁ QUE TIPO DE BENEFÍCIOS PROFISSIONAIS?**

\_\_\_\_\_

**4. QUAIS SÃO SUAS INTENÇÕES APÓS TERMINAR ESTE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO? VOCÊ DARÁ CONTINUIDADE A SEUS ESTUDOS?**

\_\_\_\_\_

**5. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente
Freqüente a biblioteca	(A)	(B)	(C)
Vou ao cinema	(A)	(B)	(C)
Vou ao teatro	(A)	(B)	(C)
Vou à espetáculos de dança	(A)	(B)	(C)
Vou à espetáculos musicais	(A)	(B)	(C)
Estudo nos finais de semana	(A)	(B)	(C)
Outra atividade (Qual/is?): _____	(A)	(B)	(C)

**6. NOS DIAS DE SEMANA, QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA?**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 2 a 3 horas	De 3 a 4 horas	4 horas ou mais	Não realizo esta atividade
Assistindo TV	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
Fazendo trabalhos domésticos em casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
Estudando ou preparando aula	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
Lendo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
Navegando na internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

**7. COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU CONHECIMENTO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:**

Marque apenas UMA opção em cada linha)	Bom	Razoável	Fraco
Inglês	(A)	(B)	(C)
Francês	(A)	(B)	(C)
Espanhol	(A)	(B)	(C)
Outra (Qual/is?): _____	(A)	(B)	(C)

**8. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Livros de ficção	(A)	(B)	(C)	(D)
Livros de não ficção	(A)	(B)	(C)	(D)
Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
Livros didáticos ou manual para o professor	(A)	(B)	(C)	(D)
Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)
Outros (quais?): _____	(A)	(B)	(C)	(D)

**9. NA INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA VOCÊ LEU COM QUE FREQUÊNCIA?**

Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
(A)	(B)	(C)	(D)

**10. CITE TRÊS LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):**

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU

**11. CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Adoro ir a uma livraria	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Leio todos os livros indicados por conhecidos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Compro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Empresto/pego emprestado livros com amigos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Pego emprestado livros em bibliotecas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**12. NA SUA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSARAM COM VOCÊ SOBRE:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
Questões políticas e sociais	(A)	(B)	(C)	(D)
Livros, filmes ou programas de TV	(A)	(B)	(C)	(D)
Sua escola	(A)	(B)	(C)	(D)
Seus estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
Sua futura profissão	(A)	(B)	(C)	(D)
Vestibular	(A)	(B)	(C)	(D)
Religião	(A)	(B)	(C)	(D)
Drogas	(A)	(B)	(C)	(D)
Seus amigos	(A)	(B)	(C)	(D)
Sexo	(A)	(B)	(C)	(D)

**13. QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA?**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Não tem	Sim, 1	Sim, 2	Sim, 3 ou mais
Televisão em cores	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
Automóvel/carro	(A)	(B)	(C)	(D)
Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Microcomputador	(A)	(B)	(C)	(D)
Internet banda larga (internet paga)	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Empregados domésticos	(A)	(B)	(C)	(D)
Banheiros	(A)	(B)	(C)	(D)

**14. QUANTOS LIVROS HAVIA NA SUA CASA NA SUA INFÂNCIA?**

- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)
- (B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)
- (D) Nenhum

**15. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei.

**16. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei

**17. QUEM MORA NA SUA CASA COM VOCÊ?**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	SIM	NÃO
Mãe/ madrasta	(A)	(B)
Cônjuge	(A)	(B)
Pai / padrasto	(A)	(B)
Filhos	(A)	(B)
Irmão(s) ou irmã(s) [incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação]	(A)	(B)
Avó(s) e/ou avô(s)	(A)	(B)
Outras pessoas _____	(A)	(B)

**18. QUANTOS IRMÃOS VOCÊ TEM: \_\_\_\_\_**

(Meio-irmãs(ãos) ou irmãs(ãos) de criação também devem ser considerados como irmãos e irmãs)

**19. QUAL É O SEU SEXO?**

- (A) masculino
- (B) feminino

**20. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?**

- (A) Branca
- (B) Parda
- (C) Indígena
- (D) Preta
- (E) Oriental

**21. VOCÊ TEM RELIGIÃO?**

- (A) NÃO (Siga para a questão nº 23)
- (B) SIM

22. CASO SIM, QUAL?

(A) Católica

(B) Evangélica

(C) Judaica

(D) Espírita

(E) Budista

(F) Outra. Indique: \_\_\_\_\_

23. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

24. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORAVA NA SUA INFÂNCIA? \_\_\_\_\_

25. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA ATUALMENTE? \_\_\_\_\_

26. VOCÊ CONSIDERA QUE SUA FORMAÇÃO LHE TROUXE MOBILIDADE SOCIAL?

\_\_\_\_\_

27. SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR CONSTITUI EXCEÇÃO EM SUA FAMÍLIA? \_\_\_\_\_

28. RENDA FAMILIAR ATUAL:

(A) Até R\$ 500,00

(B) De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00

(C) De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00

(D) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

(E) De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00

(F) Mais de R\$ 5.000,00

## ANEXO III

## Uso de Cartilha:

<b>Nome</b>	<b>Cartilha</b>
Alba	Usou, mas não menciona o nome.
Alcione	Fala pouco sobre a infância no memorial.
Ana	Não usou.
Aparecida	Gente sabida.
Augusta	Não fala sobre a infância no memorial.
Bárbara	Varanda e jardim.
Beatriz	O sonho de Talita.
Beth	Não menciona o uso.
Camila	Cartilha confeccionada na própria escola.
Dalva	Poucas lembranças da infância.
Elisa	Não menciona o uso.
Gabriela	Casinha Feliz.
Hebe	Não fez o memorial.
Jacira	Fala pouco sobre a infância no memorial.
Joice	Usou, mas não menciona o nome.
Jorgina	Desistiu do CESPEB.
Jurema	Usou, mas não menciona o nome.
Jussara	Não fala sobre a infância no memorial.
Luana	Usou, mas não menciona o nome.
Márcia	Não menciona o uso.
Marta	Pompom, meu gatinho.
Monique	Sem lembranças da infância.
Nara	O sonho de Talita.
Pietra	Usou, mas não menciona o nome.
Rafaela	Usou, mas não menciona o nome.
Rita	Cartilha do Davi.
Rosana	Usou, mas não menciona o nome.
Thaís	O sonho de Talita.
Tuane	Não lembra da cartilha utilizada.
Yara	Não menciona o uso.

Total das que usaram: 17