

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO:
UM ESTUDO COM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO***

LUCIANE APARECIDA GRANDIN

CAMPINAS

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM SERVIÇO:
UM ESTUDO COM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Autora: Luciane Aparecida Grandin

Orientadora: Profa. Dra. Angela Fátima Soligo

Dissertação apresentada para obtenção do título de **Mestre em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Suplente – Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Campinas - 2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G764r Grandin, Luciane Aparecida.
As representações sociais no processo de formação docente em serviço : um estudo com memoriais de formação / Luciane Aparecida Grandin. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Ângela Fátima Soligo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Representação social. 4. Memorial. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-043/BFE

Título em inglês : The Social Representations in the process of teaching formation in service : a study with memoriais

Keywords: Training teachers; Social representation ; Memorial

Área de concentração: Psicologia Educacional

Títuloção: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Fátima Soligo (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Sônia da Cunha Urt

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Data da defesa: 22/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : lgrandin@unicamp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**As Representações Sociais no processo de formação docente em serviço:
um estudo com Memoriais de Formação**

Autor: Luciane Aparecida Grandin
Orientadora: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Luciane Aparecida Grandin e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: Ângela F. Soligo
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Ângela F. Soligo
Sueli
Luiz Antonio da Silva
Glória

***Dedico este trabalho a todos os educadores
que acreditam que mudar,
para melhor, ainda é possível.***

O SONHO

Sonhe com aquilo que você quiser.

*Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas
vidas.*

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

Felizmente, são muitas as pessoas queridas a quem preciso agradecer pela concretização desse sonho. Isso significa que estou cercada de pessoas do bem, que me fazem bem, a quem eu quero bem...

Muito obrigada pelo aprendizado, Ângela!! Orientadora-amiga! Sua sabedoria e tranqüilidade inspiram sempre e iluminam os que estão a sua volta!

Aos professores Sérgio Antonio da Silva Leite e Guilherme do Val Toledo Prado, pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação e pelo carinho com que leram este trabalho!

À professora Sônia da Cunha Urt, por aceitar o convite e contribuir com a defesa.

Às professoras do PES: Ana Aragão, Elizabeth Mercuri, Roberta Azzi e Soely Polydoro, pelas discussões e contribuições iniciais desse trabalho.

Aos companheiros do DIS, pelas leituras, comentários nas aulas, conversas nos corredores... Tenham certeza de que tudo foi válido! Especialmente ao Ronaldo, também pela revisão do Abstract!

À professora Maria do Carmo Martins, que foi quem me deu o incentivo inicial nessa caminhada.

Aos amigos, funcionários da FE, que sempre tinham uma palavra de incentivo quando tudo parecia mais difícil, principalmente: Fátima, Josi, Marta, Mike, Teresa, Vera... Quanto incentivo!

Aos funcionários-amigos da Secretaria de Pós-Graduação, do Setor de Informática e da Biblioteca, por sempre me atenderem com tanto carinho!

Às amigas que entenderam minhas ausências, angústias, falta de paciência... Sempre com um sorriso, mostrando o lado bom e positivo de tudo... Ábia, Aninha, Cá, Cris, Dyna, Gê, Ju Narciso, Ju Perrella, Marisa, Rê, Thaís, Tânia e Val.

À Alessandra, pela ajuda profissional.

Aos meus pais e irmãos, que sempre acreditaram nos meus sonhos...

Obrigada a todos que, mesmo indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa!!!! Tudo valeu à pena!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP – Assistente Pedagógico(a)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE / UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

MF – Memorial de Formação

PEFOPEX - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil

PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas

RMC – Região Metropolitana de Campinas

RS – Representações Sociais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TRS – Teoria das Representações Sociais

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo a identificação e a análise das representações sociais de professores em exercício que fizeram o curso de graduação em Pedagogia. Para tanto, foi utilizado o Memorial de Formação, trabalho de conclusão de curso desses alunos-professores, em que estes fazem uma relação entre sua história de vida, sua prática pedagógica e o que foi vivenciado na graduação. Por meio da Análise de Conteúdo foram estabelecidas categorias de análise, tendo como referência dois eixos centrais: as representações de identidade e da prática docentes. As representações sociais dos professores, como visões de mundo e interpretações da realidade, são construídas e reconstruídas por meio das interações sociais que são estabelecidas ao longo do curso de formação (com os professores, com os colegas, pelo contato com as novas teorias) e evidenciadas durante o processo de escrita do Memorial de Formação. Foram reveladas novas representações sobre si: professor mais consciente de seu papel, professor-pesquisador, professor como formador de cidadãos críticos, professor aberto à mudanças. Com relação à prática pedagógica, as representações foram marcadas pelas transformações nas funções sociais da alfabetização, da avaliação e de um novo olhar sobre o aluno. Com relação à formação continuada do professor, concluímos que esta deve estar fundamentada em um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de identidade pessoal e profissional, sempre considerando a experiência trazida pelos professores, numa relação dialógica entre prática e teoria, experiência e conhecimento.

ABSTRACT

The present research had as objective the identification and the analysis of the social representations of teachers in service who had made the course of graduation in Pedagogy. For this, the Memorial of Formation was used as a work of conclusion of course of these pupils-teachers, in which these make a relation between their history of life, their pedagogic practice and what was learned in the graduation. By means of the Analysis of Content categories of analysis were established, taking two central points as reference: the teachers' representations of identity and of the practice. The social representations of the teachers, like world visions and interpretations of the reality, are constructed and reconstructed through the social interactions that are established along the course of formation (with the teachers, with the colleagues, for the contact with the new theories) and shown up during the process of writing of the Memorial of Formation. New representations were revealed: teacher more conscious of their paper, teacher-investigator, teacher like former of critical citizens, teacher opened to the changes. Regarding the pedagogic practice, the representations were marked by the transformations in the social functions of the literacy, of the evaluation and of a new glance about their pupils. With relation the continued formation of the teacher, we end that this one must be based on a work of critical reflectivity on the practices and of continuous construction of personal and professional identity, always considering the experience brought by the teachers, in a dialogical relation between practice and theory, experience and knowledge.

SUMÁRIO

Minhas memórias, meus olhares, meu Memorial.....	01
1) APRESENTAÇÃO.....	08
2) FORMAÇÃO DOCENTE.....	13
2.1) Alguns anos de história sobre a formação de professores.....	13
2.2) Formação continuada e perspectiva de mudança: algumas reflexões.....	22
2.3) A formação e a constituição da identidade docente.....	30
3) O CURSO DE PEDAGOGIA- PROESF.....	34
3.1) Sobre o curso.....	34
3.2) O MF e a escrita como ferramenta: a voz (vez) dos professores.....	38
3.3) Os Memoriais de Formação – o processo de produção.....	43
4) AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	45
4.1) A teoria.....	45
4.2) Representações sociais e Educação: algumas pesquisas.....	54
5) OBJETIVO.....	58
6) METODO.....	59
6.1) Os sujeitos.....	59
6.2) A análise dos dados.....	61

7) O QUE NOS MOSTRARAM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: PROFESSORES RESGATANDO AS MEMÓRIAS E TECENDO O NOVO.....	63
7.1) O curso de Pedagogia – PROESF.....	65
7.2) O processo de escrita do MF como revelador das RS dos professores.....	69
7.3) Elementos constituintes do ser professor.....	73
7.4) Elementos constituintes da prática docente.....	80
7.5) As mudanças nas RS após o PROESF.....	85
7.5.1) As mudanças nas RS sobre a identidade docente.....	86
7.5.2) As mudanças nas RS sobre a prática docente.....	90
7.6) Discussão.....	93
8) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO.....	109

Minhas memórias, meus olhares, meu Memorial...

Se podes olhar, vê.

Se podes ver, repara.

(José Saramago – Ensaio sobre a cegueira)

Escrever... Registrar... Assim, me vejo melhor. Reparo-me. E nesse reparar, me descubro. E nessa descoberta, encontro muitas em mim. A filha, a amiga, a estudante, a (por enquanto) ex-professora, a pedagoga, a pesquisadora...

Para cada personagem, infinitas memórias e uma gama de relações pessoais. Que me constituem, que fazem parte de minha história, como retalhos que formam uma colcha.

Memória... Por mais que eu tente, ainda não consegui dissociar este conceito do de infância. Talvez seja porque boa parte do que chamamos de memória, seja fruto dos acontecimentos dessa fase. Talvez porque, quando busco entender muito do que me constitui hoje, encontro as respostas lá atrás... Minha infância tem cheiro de árvores, gosto de brincadeiras... de rua! Mas, infelizmente, não cresci rodeada de livros de histórias em minha casa. Meus pais, que freqüentaram apenas até a quarta série do ensino fundamental, não estavam acostumados com eles... Mas, assim que fui apresentada ao mundo da escrita, tomei gosto pela leitura e, conseqüentemente, pelos livros. Em cada um, uma história, um lugar, uma viagem, personagens diversos. Ora me identificava com eles, ora viajava por mundos nunca antes imaginados! Os livros ficaram na memória!! Com cheiro de coisa doce, mas que não enjoa...

Livro me lembra escola... Porque foi lá que eles apareceram na minha vida. Talvez, por isso, sempre gostei de ir à escola. Gostei mesmo. Era a aluna que todo professor queria ou, pelo menos, aproximava-me da representação social do que vinha a ser o aluno ideal para qualquer professor: estudiosa, sempre com as tarefas em dia, comportadinha, notas altas no boletim... Sempre me destacava

entre os melhores alunos e, ao fim de todo ano, era presenteada por mérito (sempre com um bom livro de história!!!)

Desde a pré-escola, era apaixonada pelo universo escolar (o da escola pública, porque foi esse o único que conheci durante minha trajetória de estudante). E queria ser uma professora, claro! Como aluna, sentada nos bancos escolares, de frente para a lousa, as concepções / representações de “mau professor” e de “bom professor” já iam sendo construídas... Mas muitas das funções da escola ainda me eram desconhecidas.

E, assim, fui me constituindo como uma boa aluna, sempre querendo ser uma boa professora. Ao concluir o Ensino Fundamental, por distração, perdi a data de inscrição para o curso de Magistério em uma conceituada escola de Campinas. O que eu faria, então? Onde estudar? O que estudar? Aprendi que, às vezes, há placas de desvios em nosso caminho, mas sempre voltamos à trajetória traçada... se realmente queremos chegar lá. Em visitas por algumas escolas da cidade, procurando meu destino no Ensino Médio, me encantei com uma em especial: uma que oferecia cursos técnicos, na área de exatas, mais precisamente, na área de química. Tenho que confessar um segredo: fui estudar química, não por vontade, paixão, curiosidade... mas pelo encantamento que o prédio escolar me causou! Pelo menos, mais tarde, ao tomar contato com os experimentos, os laboratórios, os professores, aprendi a gostar da disciplina. E foi um sentimento tranqüilo... sem precisar forçar nada e sem arrependimentos. Fiz estágio e trabalhei em uma empresa de pesquisa na área química. Não era ruim, mas sentia falta de alguma coisa que não sabia ainda bem o que era... A paixão pela Educação adormecia, apenas. O tempo se encarregou de me mostrar que a área de exatas deixara uma lacuna em minha formação... E decepcionada com isso, percebi que ainda havia tempo para a mudança: decidi fazer vestibular para a área de humanas, mais especificamente, Pedagogia.

O curso de Pedagogia me fez um bem danado... As disciplinas, os professores, as aulas, palestras, colegas, discussões (umas leves, outras nem tanto...), os livros! Psicólogos, sociólogos, filósofos, historiadores, pedagogos! Tudo foi completando o que parecia estar faltando em mim. Tudo me serviu de

instrumento para o despertar da consciência crítica e da reflexão sobre a sociedade e seu funcionamento, do ponto de vista da base: a Educação.

Mas, por não ter feito o Ensino Médio – Magistério sentia-me perdida, não pertencente àquele mundo. Porém, não estava sozinha nesse sentimento. Na minha turma, eram poucos os professores em exercício ou os estudantes que vieram do Magistério. Hoje, trabalhando como pedagoga na mesma faculdade em que me formei, vejo o quanto o que vivenciei é uma realidade cada vez mais comum: no curso de Pedagogia há poucos alunos-professores, com exceção dos Programas Especiais para Professores em Exercício, nos quais ser docente é condição primordial. Talvez aí esteja a raiz de meu interesse por cursos de Pedagogia para professores em exercício. Se, para mim, o curso trouxe contribuições valiosas, o que traria para aqueles que já têm o contato com a prática pedagógica?

A partir da segunda metade do curso de Pedagogia, um elo entre o acadêmico e a realidade, entre o que era e o que eu pensava ser: os estágios. Dentre estas disciplinas, de estágios supervisionados, Educação Infantil, Educação não-formal, Gestão Educacional e séries iniciais do Ensino Fundamental, que fiz com alunos jovens e adultos, foi essa última que mais deixou marcas na minha constituição identitária. Mais precisamente, foi aí que comecei a me sentir professora. A docência para esses alunos que, “tardamente”, ocupavam as salas de aula, me fez ver, reparar em um lado da Educação que antes me era desconhecido: o quanto se aprende ao ensinar. Aquelas pessoas ali, naquele espaço que nem era propriamente o de uma escola¹, que todas as noites faziam um esforço tremendo para estarem presentes, fisicamente e de olhos bem abertos, e com uma vontade de saber insaciável, comovia. Era gratificante o reconhecimento por fazer parte da vida desses alunos. Como professora em formação, sabendo que o aprendizado é constante, aprendi que se aprende muito ao ensinar.

¹ As aulas, como a maioria para os estudantes de EJA, não eram em uma escola. Durante o dia, o espaço era ocupado por crianças de uma instituição filantrópica. Os móveis das salas eram para as crianças, portanto, desconfortáveis para o corpo dos alunos adultos.

E, dentre tantos aprendizados, um em especial: o de registrar no 'diário de campo' tudo o que acontecia em minha volta, quando estava no papel de estagiária-observadora-atuante. O que, no início, era uma exigência da professora-supervisora de estágio, transformou-se em necessidade. Transformou-me. Achava estar narrando, no diário, sobre a professora da sala em que eu estagiava. Engano. Era de mim, sobre mim que discorria... Eram as minhas representações, crenças e impressões que estavam ali expostas. Julgando falar sobre o outro (a professora da sala do estágio), e para o outro (a professora-supervisora do estágio), falava de mim e para mim.

Os questionamentos com relação à Educação de Jovens e Adultos eram tantos que culminaram em minha pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Mais especificamente com relação à formação de professores. Como articular a formação recebida com a realidade dos alunos e dos professores em EJA? Conhecer melhor a realidade dessas pessoas, em diversas situações e espaços dessa modalidade educacional, e ser integrante de um grupo de estudo e pesquisa em EJA, me permitiram entender quais eram as reais necessidades de trabalho, de aprendizado e de vida desses sujeitos.

Mas, mal podia imaginar que o maior desafio, em minha, até então, curta trajetória docente estava por vir... Em 2001, ao ser aprovada em um concurso para professora efetiva na Prefeitura do Município de Campinas, escolhi dar aulas para adultos presos, num presídio de regime semi-aberto! Essa experiência, além de trazer questionamentos diversos para a minha prática docente, foi um aprendizado de vida riquíssimo. Não tive medo. Mas a representação social que temos dos adultos condenados e encarcerados, assustava. A escola funcionava dentro do presídio. Era um corredor com quatro salas, entre a Direção e os barracões de alojamentos dos reeducandos, como eram chamados. Havia um portão de ferro para proteger a escola. Dentro da sala de aula, o que imperava era o respeito às professoras, pois estas estavam ali para fazer-lhes o bem. Claro que todo esse respeito era conseguido no presídio também por regras impostas pelos próprios detentos: eles sabiam que, ao menor sinal de desrespeito ou ameaça, os educadores abandonariam as salas de aula. Os adultos presos não eram

obrigados a estudar, porém, freqüentando as aulas eles tinham direito à redução da pena. Os motivos que conduzem o detento à sala de aula são muitos: desde o estudo como passatempo até a busca de um parecer de bom comportamento no laudo criminológico. O aluno dentro do presídio possui características peculiares: vive numa instituição fechada e repressora; todo o seu tempo é vigiado e administrado; ao menor descuido das regras, é gravemente punido; oscila entre a culpabilização da sociedade e um *mea culpa* intensos. Por causa deste último, não havia jeito de escapar do papel de professora-psicóloga. Os alunos falavam sobre todos os seus crimes e, na maioria das vezes, sobre sua suposta inocência.

Mas, infelizmente, o sistema educacional e prisional pareciam não dialogar entre si. Uma coordenação 'pedagógica' baseada no descaso e na infantilização dos adultos presos não permitia o desenvolvimento de um trabalho sério e comprometido com a real especificidade daqueles alunos. Foi minha grande decepção com a docência. A angústia e a sensação do fracasso passaram a fazer parte do dia-a-dia da profissão. Minhas concepções de professora de EJA, de sociedade e Educação tornaram-se prisioneiras do sistema. No início, registrava o cotidiano das aulas num diário. As atividades, as confissões dos presos, minhas atitudes, medos, angústias, conquistas... Mas essa rotina não ultrapassou o segundo mês de trabalho. Talvez porque não tivesse uma "cúmplice", uma professora-supervisora ou até mesmo uma coordenadora em quem eu pudesse confiar e compartilhar meu trabalho. Um ano depois, deixei meus alunos e as aulas no presídio.

Em 2002, um outro concurso público e fui trabalhar como pedagoga na Coordenação de Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Um campo novo estava aberto pra mim... E totalmente diferente. Não seria mais professora e o trabalho teria caráter mais técnico e administrativo. Mas o contato com os alunos dos cursos de graduação, em pedagogia e nas demais licenciaturas da universidade, não permite que o trabalho burocrático impere e que se torne uma rotina.

Neste trabalho, muitas experiências enriquecedoras de formação fazem parte do cotidiano da universidade. Experiências e momentos marcantes, que

chamam à reflexão da (des)construção de lugares e de não lugares na profissão de pedagoga. Conflitos, reuniões, políticas internas e externas, currículos, avaliações, movimentos, conversas formais e informais com alunos, professores e funcionários, greves, lutas... transformam-se num exercício constante de reconhecimento do meu lugar e do espaço que a Educação ocupa em minha trajetória.

Tantas construções e reconstruções culminaram com a pesquisa de mestrado. Dois cursos de Pedagogia – Programas Especiais para a formação de professores em exercício – PEFOPEX e PROESF, oferecidos pela FE / Unicamp, focaram meu olhar para suas especificidades, ambos com o mesmo objetivo de atendimento a uma demanda de profissionais que precisavam cursar o Ensino Superior em Pedagogia. A formação continuada de professores passou a ser ponto central em meus questionamentos: o que muda na prática docente de professores em exercício, com um curso de graduação em Pedagogia? Os questionamentos evoluem, se multiplicam, ganham forma, embasamento e contribuições, enriquecendo a pesquisa. E foi justamente o PROESF que me chamou a atenção, quando a coordenação do curso convidou os alunos de mestrado e doutorado para serem segundos leitores dos Memoriais de Formação produzidos por seus alunos-professores. Prontamente aceitei e me deparei com um material novo e riquíssimo: as histórias de vida desses professores, com suas memórias e crenças, práticas e sentimentos, representações. As narrativas dos Memoriais mostraram-me um novo caminho: conhecer os professores por aquilo que escrevem. Ouvir / ler o que tem a dizer sobre sua história. A partir dessas leituras, me constituindo como leitora-avaliadora de vários Memoriais, me constituí como pesquisadora. E, ao tomar conhecimento da Teoria das Representações Sociais, em um Seminário do Programa de Pós Graduação da FE / Unicamp, senti que era isso o que faltava para definir minha pesquisa: mergulharia nas representações desses professores, por meio das minhas próprias.

E agora, ao fim desse percurso do mestrado, perante todo o vivido e o lembrado, quem é a pedagoga Luciane Grandin? Uma profissional que aprendeu na prática intensiva do cotidiano da vida acadêmica, nos bancos

escolares (neles ou em frente a eles) e na relação com os muitos outros encontrados pelo caminho, que o ser é indissociável do saber e do fazer.

Entre o que chega e o que se despede, há algo que fica, que marca, que transforma... Cada prazer, cada angústia, cada descoberta, cada encantamento e cada decepção marcam presença na constituição da pessoa e da profissional. E tudo isso me trouxe uma certeza: a mudança me mostra que posso continuar sendo eu mesma... mudada e melhorada. A funcionária, a aluna, a pesquisadora... todas elas pela Educação. E todas olhando, vendo e reparando... Por meio das representações construídas e reconstruídas pelo caminho...

1. APRESENTAÇÃO

***Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.***
(Cora Coralina)

Como, e em que, um curso de graduação em Pedagogia contribui para o trabalho docente de um professor em exercício? Quais mudanças podemos perceber na identidade desse professor e em seu trabalho? Aliás, quem são os professores de hoje, de quem tanto falamos, pesquisamos? Quais suas expectativas em relação a um curso de graduação em Pedagogia?

Esses questionamentos possibilitaram novos olhares e despertaram o interesse pela pesquisa na área de formação docente já no início do meu trabalho como pedagoga, na Coordenação de Graduação em Pedagogia e em Licenciaturas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas². O contato com os alunos do curso, as análises dos questionários de avaliação discente das disciplinas, a participação nas Assembléias de Avaliação de Curso, promovidas pela Universidade, geraram questionamentos, (in)certezas, encantamentos... A necessidade de respostas a essas perguntas aumentou ao tomar conhecimento de dois cursos de Pedagogia – Programas Especiais para Formação de Professores em Exercício, oferecidos pela FE / Unicamp:

- PEFOPLEX: Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que atende aos professores das redes municipal e estadual e também das escolas particulares;
- PROESF: Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal

² Trabalho na instituição, como pedagoga da coordenação de graduação, desde agosto de 2002.

da Região Metropolitana de Campinas, destinado aos professores da rede pública dos municípios, em convênio com a Unicamp.

Os dois cursos graduam em Licenciatura Plena em Pedagogia; as aulas são presenciais, diárias e no período noturno, sendo seu público alvo os professores em exercício na Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que cursaram o Ensino Médio – Habilitação Magistério.

A necessidade de oferecimento de cursos de Pedagogia para professores nesta situação tornou-se urgência e causou agitação entre os profissionais da Educação quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, que estabelece em seu artigo 87, parágrafo 4º, um prazo de 10 anos³ para que todos os professores concluíssem o Ensino Superior: *“Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”*

Essa “pressão” sobre os professores provocou uma busca desesperada por cursos de graduação em Pedagogia e também o surgimento de cursos pagos, de qualidade duvidosa, e de curta duração, favorecendo a “indústria do diploma”. Como nos alerta Freitas (2002),

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública, de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (p.148)

Assim, vivenciamos um processo de desvalorização do professorado, contrariamente aos discursos oficiais circulantes.

O período de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcado por expectativas e amplas discussões,

³ 1996 – 2006: a chamada *Década da Educação*

principalmente, no campo da formação de professores, pela necessidade de definição de uma política nacional para a profissionalização docente, objetivando tratar da formação inicial, da formação continuada e das condições de trabalho, salário e carreira. Importante reforçar o reconhecimento de que a universidade é o espaço privilegiado para a formação de professores, devido à vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

Em seu artigo 62⁴, a Lei destaca que a formação docente para a Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena. Sabemos que a escola pública brasileira tem enfrentado, historicamente, vários problemas, entre eles a quase total ausência de uma política de valorização do magistério.

Assim, a FE / Unicamp, exercendo sua função de formar professores e coletivizar o conhecimento científico nela produzido, enfatizando a necessidade de ações políticas e sociais que valorizem o profissional da Educação, tomou para si a responsabilidade de oferecimento de dois Programas Especiais para formar, em graduação plena em Pedagogia, uma grande demanda de professores sem o curso superior. Isso se deu em dois momentos diferentes, com propostas diferenciadas, mas com o objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, configurando-se como espaço de formação continuada, considerando a prática docente como eixo norteador. Ambos os cursos apoiam-se na Deliberação do Conselho Estadual de Educação⁵, que especifica, em seu artigo 2º, que os programas especiais de formação pedagógica superior para professores efetivos com formação em nível médio, *“poderão ser oferecidos por universidades ou por instituições de ensino superior, jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação, que ministrem curso de licenciatura plena, já autorizada”*. A mesma deliberação, em seu artigo 5º delibera que os concluintes destes programas especiais *“receberão certificado equivalente à licenciatura plena, para fins de docência e de continuidade de estudos”*.

⁴ “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996)

⁵ Deliberação CEE / SP 12/01, que dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública.

O PEFOPLEX teve sua primeira turma em março de 2001 e sua duração foi correspondente a quatro entradas. Nesse período foram atendidos, aproximadamente, 180 professores das redes estaduais, municipais e de escolas particulares. Tem a duração de oito semestres e sua grade curricular é praticamente a mesma da do curso de Pedagogia já existente na FE / Unicamp, com dois eixos norteadores, centrados na pesquisa e na docência, porém, com maior destaque e envolvimento da prática docente do aluno-professor.

A proposta do PROESF foi baseada nas discussões ocorridas durante o ano de 2001, pelo Fórum de Secretários de Educação, que contou com a participação de docentes da FE / Unicamp, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade e dos(as) Secretários(as) dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas⁶, objetivando atender ao grande número de professores que buscava pelo ensino superior. Este curso teve seu início em agosto de 2002 e ofereceu quatro turmas de 400 alunos cada. Com um prazo de integralização mínimo de seis semestres, o PROESF traz uma grade curricular inovadora, que tem na organização do trabalho pedagógico o seu eixo principal, valorizando o processo de reflexão docente sobre a própria prática.⁷

Cabe ainda esclarecer aqui que os dois cursos de graduação em Pedagogia – PROESF e PEFOPLEX, configuram-se como cursos de graduação e também como formação continuada, visto que todos os alunos desses cursos são professores em exercício nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, e que têm como sua formação inicial o Ensino Médio – Habilitação Magistério, e sua prática em sala de aula.

Ambos os cursos de Pedagogia – Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, em questão, culminam com a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, no caso do PROESF, esse trabalho deve ser necessariamente a produção de um Memorial de Formação, no qual o aluno-professor deve fazer uma releitura sobre toda a sua trajetória docente,

⁶ PROESF. Projeto Político Pedagógico – FE / Unicamp, 2001.

⁷ Já adianto que, na terceira parte deste trabalho, o curso PROESF será melhor apresentado.

relacionando-a com a formação / experiências / vivências que teve no curso e com sua prática atual. E foi justamente isso que nos interessou como objeto de estudo: a produção escrita desses alunos-professores, resultado da reflexão sobre a sua história, sua formação e sua prática docente. Por isso, a opção de trabalho somente com os sujeitos alunos do PROESF, autores dos Memoriais.

Entendendo a formação continuada como um momento privilegiado do processo de desenvolvimento do profissional, em que a prática em sala de aula deve ser o fio condutor do percurso, quais mudanças o curso de Pedagogia traz ao trabalho docente e à identidade desses professores?

Partindo do princípio de que os professores trazem consigo concepções, vivências, posturas, teorias... resultantes de sua formação inicial no Ensino Médio – Magistério e de sua prática em sala de aula, podemos também afirmar que os conhecimentos profissionais do professor têm sua base tanto em suas histórias de vida, em suas experiências pessoais e profissionais, em seus cursos de formação, quanto nas relações que se estabelecem nestes cursos e no cotidiano escolar.

Porém, apesar das várias tentativas de políticas educacionais, discursos, pesquisas, o que temos visto é o professor reduzido a mero transmissor de conteúdos e executor das políticas governamentais neoliberais. Muitos cursos de formação não consideram o professor em exercício como sujeito que aprende e ensina, sujeito que será formador de membros da sociedade, sujeito do seu próprio processo de formação.

Diante desse quadro, que voz é dada ao professor? Esperamos com essa pesquisa, identificar e analisar as representações sociais dos alunos-professores do PROESF, acerca de sua prática e identidade e as mudanças nessas representações após o término do curso de graduação em Pedagogia, por meio do Memorial de Formação.

2. FORMAÇÃO DOCENTE

2.1) Alguns anos de história sobre a formação de professores

Atualmente, e recorrentemente, novas demandas estão postas para a escola e, assim, para os profissionais que nela atuam.

Temos visto, nas últimas décadas, que o desempenho do professor em sala de aula tem sido um dos fatores aos quais o fracasso ou o sucesso escolar (principalmente, o primeiro) do aluno está atrelado. Os meios de comunicação e as novas tecnologias expõem ainda mais a suposta inoperância da escola e, conseqüentemente, a do professor. Assim, na tentativa de alterar o quadro de desvalorização da Educação Brasileira, o(a) professor(a) é tido como o sujeito central de vários temas de pesquisa em Educação.

A formação de professores no Brasil é um desafio estreitamente ligado ao futuro da Educação Básica e, conseqüentemente, diretamente relacionado ao futuro de crianças, jovens e adultos não escolarizados. Sendo assim, também o tema da formação docente passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre Educação no país, principalmente a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando da discussão sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Sadalla et al (2002), em estudo sobre o conhecimento do professor, apontam que, nas décadas de 40 e 50, o enfoque da pesquisa educacional sobre o trabalho docente era centrado no aluno: “como o comportamento do professor pode influenciar na aprendizagem do aluno?” O behaviorismo estava na ordem do dia. Porém, pela fragilidade dos resultados apresentados, baseados apenas no comportamento, havia críticas ferrenhas a estas pesquisas de base behaviorista.

Já a década de 60 foi marcada por uma valorização quase que exclusiva do conhecimento que o professor possuía sobre sua disciplina, isto é, o conhecimento dos saberes específicos, dos conteúdos. (FIORENTINI et al, 1998 apud NUNES, 2001).

Segundo Candau (1982 apud PEREIRA, 2000), na primeira metade da década de 70, ainda sob influência da Psicologia Comportamental e da tecnologia educacional, grande parte dos estudos enfocava ainda a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em Educação. A grande preocupação, nessa época, no tocante à formação do professor, era a instrumentalização técnica, os métodos de treinamento de professores. Eram valorizados os saberes específicos que o professor tinha sobre sua disciplina, e não os saberes pedagógicos. (PEREIRA, 2000)

Interessante destacar aqui, ao final dos anos 70 e início dos 80, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas, na luta por melhores salários, condições de trabalho e na tentativa de desmistificar a profissão de professor como vocação e 'bico'. Freitas (2002), em uma recuperação das políticas públicas a partir da década de 80, destaca que, nessa época, um novo olhar é direcionado à escola, partindo de um quadro de democratização da sociedade: as relações entre escola e sociedade são postas em evidência.

Surge, então, na década de 80, um movimento de rejeição à visão de Educação e de formação de professores predominante na década anterior. O principal motivo de tal oposição foi a forma pretensamente neutra, isolada e desvinculada de aspectos políticos e sociais, pela qual a formação docente fora tratada até então. Dois pontos básicos foram privilegiados nesse novo enfoque: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. (PEREIRA, 2000). O discurso educacional é dominado pelas dimensões política, social e ideológica da prática pedagógica. Freitas (2002) também aponta que as discussões sobre a formação do educador voltarem-se para a necessidade de um profissional de caráter amplo, ou seja, que pudesse compreender a realidade social e que, por meio da consciência crítica, interferisse e transformasse as condições da escola, dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade (a função da escola como transformadora da realidade social). Também se buscava a superação da divisão entre os conceitos de professor e especialista, na tentativa de democratizar as relações de poder dentro da escola. Surge, então, entre os pesquisadores da época, a palavra 'educador', evidenciando o

descontentamento com o profissional formado até o momento. Podemos dizer que o ato de educar, de caráter político, começava a ter destaque sobre o ato de ensinar, de caráter meramente técnico.

A figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como um agente sócio-político. (PEREIRA, 2000, p. 28)

Vemos essa mudança de paradigmas como positiva, numa tentativa de aproximação entre a escola e a sociedade. Porém, essa dicotomia deixou de ser marcante a partir da segunda metade dos anos 80. A tese lançada por Mello (1982), causou perplexidade entre alguns autores, principalmente os de posição marxista, tementes por um retorno ao tecnicismo. Essa autora afirma que o compromisso político do professor dá-se pela mediação da competência técnica. Assim, temos que a década de 90 foi marcada também pelo enfoque nas habilidades e competências escolares. Foi, praticamente, um 'andar para trás' ao deixar de lado algumas das conquistas dos debates da década de 80.

Nesse embate teórico, também ganhou destaque a relação entre a teoria e a prática na formação do professor. Os trabalhos de Candau e Lelis (1983 apud PEREIRA, 2000) analisam essa relação e suas implicações. As autoras, ao constatarem que há uma dicotomia entre esses dois conceitos, afirmam que essa separação hierarquizada se relaciona com um olhar positivista de concepção de mundo. Há a separação entre os que pesquisam e os que executam. Os que pensam e os que ensinam o que foi discutido nos meios acadêmicos. Quanto a isso, para Schön (1992), a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. O autor afirma que o professor não deve ser um especialista que aplica conhecimentos, mas um prático reflexivo, que age e toma suas decisões a partir da avaliação de sua prática em sala de aula. As discussões das décadas anteriores possibilitaram a incorporação de uma nova perspectiva: a de ensino

como prática reflexiva. Isso pode ser verificado por meio das pesquisas de autores de âmbito internacional, como Donald Schön (1992), Keneth Zeichner (1992), Antônio Nóvoa (1992a e 1995), entre outros...

Porém, o conceito de professor reflexivo gerou algumas críticas entre os autores brasileiros, por colocar em evidência o professor como personagem central de mudanças e inovações educacionais (Pimenta, 2002). Concordamos com a autora, pois tal concepção acaba por gerar uma supervalorização do professor como indivíduo, desconsiderando o trabalho coletivo e a teoria.

Freitas (2003), num estudo sobre a desprofissionalização do professor, dá destaque às reformas políticas nos anos 90, que se caracterizam pelo descompromisso do Estado para com a Educação, em todos os níveis, *“revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.”* (p. 1.097)

A busca pela “qualidade total em Educação”, em voga nos anos 90, fez com que a avaliação se tornasse a bandeira das novas políticas educativas (de formação, financiamento e gestão de recursos), de cunho neoliberal. Há a valorização de um modelo educacional voltado para a adaptação do indivíduo ao mercado. Importante destacar que esse pressuposto faz parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial, de 1995, *‘La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de la experiencia.’* (Freitas, 2002)

Não podemos deixar de mencionar que, ainda na década de 90, o debate e as pesquisas com enfoque na formação de professores no Brasil foram intensificados por conta da iminência da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, que pretendia também amenizar a péssima reputação mundial do país com relação à Educação.

Moacir Gadotti⁸ aponta três aspectos positivos da Lei 9.394/96:

- formação de profissionais da Educação para planejamento e inspeção, tanto na graduação como na pós (artigo 64);

⁸ Retirado de texto de Moacir Gadotti, em Mesa Redonda sobre Formação do Educador – Salão Internacional do Livro de São Paulo, de 21/04 a 02/05 de 1999.

- reconhecimento da importância da prática para a formação docente, visando ao surgimento de novas propostas de formação, associando teoria e prática (artigo 61, inciso I);
- valorização da formação continuada dos professores, com “licenciamento periódico remunerado” (artigo 67, inciso II).

Mas, cabe destacar um dos aspectos da LDB que tanto incomodou aos pesquisadores e entidades de classe de educadores, no que se refere ao espaço e à definição das políticas de formação de professores: os artigos 62 e 87 foram apontados como contraditórios e passíveis de dúvidas por muitos: no primeiro, o espaço de formação apontado para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental é o da modalidade Magistério, em nível Médio. No segundo artigo citado, é exigida a formação em nível superior ou a formação em serviço.

Mais tarde, em 1999, foi publicado o Decreto N° 3.276, dispondo sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. O artigo 2° do Decreto causou polêmica ao definir que: *“A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores.”* Com ele, a existência do curso de Pedagogia estava ameaçada, pois este não seria mais o *locus* privilegiado de formação de professores, nos níveis acima mencionados, no Ensino Superior. O Decreto recebeu duras críticas de Faculdades de Educação de todo o país e de entidades como ANPED⁹, ANFOPE¹⁰ e FORUMDIR¹¹, além de, praticamente, toda a comunidade relacionada à área, acompanhadas de propostas de revogação. Tais críticas tinham como sustentação a premissa de que a base do curso de Pedagogia é o ensino e também que os cursos Normais Superiores configuram-se como cursos de baixo custo, com tempo reduzido de formação, baixa qualidade, pouca identidade, além de não propiciarem a pesquisa.

⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

¹⁰ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

¹¹ Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação

Em 2000, nova redação foi dada ao artigo pelo Decreto N^o 3.554, em que a palavra “exclusivamente” foi substituída por “preferencialmente”. Na prática, essa modificação de nada adiantou, visto que a aceleração da formação docente está posta e aberta à iniciativa privada. Cursos de curta duração e sem a fundamental indissociabilidade entre ensino, a pesquisa e a extensão, presente nas universidades, atendem às exigências impostas pelo princípio da racionalidade econômica de órgãos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI.

O curso de Pedagogia continuaria existindo... E as Faculdades de Educação, principalmente as das universidades públicas, teriam pela frente mais uma tarefa, pressionadas pela sociedade: a de oferecer cursos de Pedagogia – Programas Especiais, para a formação de professores em exercício que não têm o nível superior. Tais cursos, como já destacamos, configuram-se também como formação continuada. Mas, mesmo assim, com a brecha aberta pela LDB, continuam se multiplicando as instituições particulares de caráter duvidoso, oferecendo cursos de formação de professores, sem a preocupação com a qualidade e configurando-se em fábricas de diplomas, com a intenção de submeter a formação ao atendimento das demandas de mercado.

Focando nosso olhar para as pesquisas na área da formação de professores, os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias e de histórias de vida. Com esse contexto, os estudos de Nóvoa (1995) tiveram grande repercussão e aceitação no Brasil. Segundo esse autor, esta nova abordagem veio se opor aos estudos das décadas anteriores, como já visto, que acabavam reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade entre os professores: a separação entre o “eu profissional” e o “eu pessoal”.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Percebe-se, então, uma virada nos estudos, que

passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração (NUNES, 2001, p. 28).

Hoje estamos, portanto, vivenciando tentativas de resgate da autonomia do professor, investigando a prática docente e os elementos que a compõem e a transformam.

Nessas investigações são destacados os saberes docentes como elo entre a prática docente e a teoria que os professores apreendem em sua formação. Para Perrenoud (2001), saberes docentes são o “conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade, em virtude de suas fontes e objetivos” (p.148).

Retomando Sadalla et al. (2002) podemos constatar que vários autores dividem os saberes docentes em algumas categorias:

- *saberes científicos*: originados nas Universidades e que se pretendem neutros,
- *saberes do senso comum*: advindos do cotidiano e aliados com a instituição,
- *saberes eruditos*: os centros de pesquisa, empresas, exército, também contribuem para o saber científico, mas com a diferença que nestas instituições eles não se pretendem neutros por estarem carregados de valores éticos, morais e estéticos. O saber erudito possui teorização própria, o que, diferentemente do senso comum, o legitima,
- *saberes da experiência*: são os que advém da prática cotidiana da profissão e são validados por elas. Os saberes da prática necessitam dos outros saberes para terem fundamento.

Na mesma direção, Pimenta (2005) descreve três saberes necessários à docência:

- *a experiência*: além do saber que os alunos dos cursos de licenciatura já trazem consigo sobre o “ser professor” (experiências como alunos sobre seus bons e maus professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, etc.), a autora também aponta para os saberes da

experiência que os professores produzem em seu cotidiano docente, numa relação de troca com os outros. *“É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática.”* (p.20);

- *o conhecimento*: valendo-se da colaboração de Morin¹² sobre conhecimento e informação, a autora aponta que conhecer implica em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Porém, conhecer também significa *“estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”* (p.22). Esse saber deve possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo as habilidades necessárias para reconstruí-los sabiamente;
- *saberes pedagógicos*: é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. *“Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar.”* (p. 25).

Assim, entendemos que considerar a prática social como fundamental no trabalho docente pode apontar para uma ressignificação dos saberes da docência, superando a fragmentação entre os saberes científicos e pedagógicos.

Isso significa dizer que a prática é construída pela teoria apreendida pelo professor nos cursos de formação, mas que também há a reconstrução do modo de entendimento da teoria pela prática profissional. Assim, teoria e prática são constantemente estruturadas e reestruturadas em um movimento progressivo e incessante de diálogo, no qual o saber teórico e o saber prático não se dissociam. E para que isto ocorra, consideramos fundamental que o professor enxergue-se

¹² MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem a sociedade pós-industrial. *World Media – Suplemento do Jornal Folha de São Paulo*. 12/12/93.

como pesquisador também de sua própria prática, e não mais como mero aplicador de teorias. Quando estrutura os problemas na prática cotidiana buscando soluções, o professor está, muitas vezes sem se dar conta, assumindo seu papel de investigador.

Importante ressaltar que o modo como os saberes docentes são elaborados é subjetivo, dependendo principalmente da história de vida do professor, de sua história como aluno, de sua concepção sobre o ato de ensinar, sobre sua concepção de aprendizagem... E antes de ser professor, esse sujeito teve sua passagem pela escola como aluno e, conscientemente ou não, acabou por absorver modelos e concepções do que julgava certo e errado. Daí origina-se o que Sadalla et al (2002, p.59) denomina de “*pensamento docente do senso comum*”, ou seja, aquele proveniente do cotidiano, sem a fundamentação teórica e científica.

Interessante dar destaque ao senso comum, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, autor que dá a fundamentação teórica para este trabalho. Para ele, o senso comum ganha atenção especial, pois parte da premissa de que existem diferentes formas de se comunicar e define duas delas: o universo consensual (do senso comum) e o universo reificado (do saber científico). Sobre esses dois universos, Moscovici (2004, p. 52) acrescenta:

Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.

Por meio das representações sociais, os objetos e acontecimentos são explicados e incorporados ao cotidiano, tornando-se acessíveis a todos, sendo familiarizados e restaurando a consciência coletiva. A partir dessa reflexão, podemos dizer que não há uma separação estanque entre teoria e prática, ciência e senso comum, conhecimento e experiência. Há sim uma relação dialética, em que tais conceitos são fundamentais na formação do professor.

Pelo exposto até aqui, consideramos fundamental uma política de valorização da profissionalização docente. Há que se admitir que este é um

processo controlado por circunstâncias históricas e que em muito contribui para um trabalho docente realmente engajado com uma Educação voltada para a transformação social.

Assim, consideramos que o professor, em sua trajetória profissional constrói e reconstrói seus conhecimentos, de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, suas representações, seus percursos e histórias de vida. Por isso, nosso interesse pela investigação das representações sociais, acerca da identidade e da prática de professores em exercício.

2.2) Formação continuada e perspectivas de mudança: algumas reflexões...

Não podemos desvincular a situação do professorado das circunstâncias históricas, dos fatores sociais e das políticas públicas. Chakur (2000, p. 78) nos aponta que a situação atual dos professores “... *é função do contexto histórico e de certos fatores aí presentes, os mesmos, aliás, que condicionam e pressionam a mudança da prática profissional, exigindo investimento (pessoal e coletivo) para além da formação inicial.*”

Essa afirmação nos faz refletir sobre a mudança... Segundo o minidicionário Aurélio¹³: *ato ou efeito de mudar(-se), transformar(-se), tornar-se diferente do que era...*

Acreditamos ser a mudança o grande objetivo da formação continuada dos profissionais da Educação. Afinal, as políticas educacionais partem do pressuposto de que a formação inicial seja insuficiente para dar conta de todo um conjunto necessário ao exercício da prática docente. Nessa perspectiva de mudança, não desconsideramos as experiências e os caminhos percorridos pelo professor em sala de aula (como aluno e como professor): ela deve levar à

¹³ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

reflexão sobre as próprias ações educativas do professor, culminando no desenvolvimento deste como agente transformador da sociedade.

Neste caminho, Garcia (1995) aponta que cabe prestar atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor descreve a concepção atual do professor como profissional do ensino. Simplificando, para o autor, a formação inicial e a formação continuada produzem o desenvolvimento profissional do professor. “O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança.” (p. 55) As demandas colocadas para o professor exigem dele uma formação constante, porém há a necessidade de superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Entendemos que a formação continuada deve ser um processo contínuo e ininterrupto, que deve estar presente em toda a trajetória profissional do docente, sempre buscando o aperfeiçoamento de sua ação e sua autonomia. Na formação inicial, o professor ainda não teve contato com a prática profissional, importante elemento constituinte do sujeito professor. Já na formação continuada, o professor tem a oportunidade de relacionar o conhecimento apreendido em sua prática, com suas dúvidas, com suas reflexões advindas da sala de aula. Ora, mas se isto é comum a todas as profissões, porque é apenas na de professor que se fala tanto em formação continuada? Freitas (2003) nos dá uma explicação convincente: as políticas de avaliação do desempenho escolar das crianças colocam o professor em evidência, pois se os alunos não cumprem com o esperado pela instituição nos testes do SAEB¹⁴ é porque os professores não cumprem bem sua função, devido a uma formação insuficiente. Todos sabemos que essa relação não é simples, nem vetorial. Com isso, algumas representações são disseminadas na sociedade, como: *o professor é o grande responsável pelo fracasso escolar, a escola pública tem péssima qualidade, o professor é desqualificado e despreparado para ensinar*. São nessas representações que as políticas públicas se apoiam: programas de formação continuada para os professores em resposta às demandas sociais.

¹⁴ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.

Assim, o que antes tratava-se de uma postura / decisão individual do professor, passa a ter um caráter de política pública. Tal perspectiva também esteve apoiada no intenso ritmo com que o conhecimento circula e na necessidade de atualização profissional.

A formação continuada, na definição de órgãos educacionais, tem como objetivo, entre outros, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e na Educação como um todo. Porém, conhecer novas teorias não basta, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com o conhecimento prático adquirido no dia-a-dia escolar. Entendemos que a formação continuada é um processo, que deve ser pensado numa perspectiva diferente daquela que tem sido imposta pelas políticas liberais (como treinamento, como mera instrução). Devem sim ser encaradas como aprimoramento profissional do educador. Neste sentido, Freitas (2003a, p. 11) afirma que:

... conceber a formação continuada olhando para a dimensão crítica da prática educativa (...) supõe conceber, portanto, a nós professores, a todos nós professores da Educação Básica, como estudiosos do fenômeno educativo (...) capazes de provocar transformações nos espaços da sala de aula, da escola, da sociedade.

Mas, o que temos visto é que a prática mais freqüente é a realização de cursos de curta duração, de suplência ou simplesmente de atualização de conteúdos escolares. O grande problema é que apenas fazer com que os professores freqüentem cursos de formação não é suficiente para mudar a prática pedagógica. Em nossa concepção, a formação continuada deve investir no trabalho coletivo dentro da escola e em uma relação dialética entre a teoria e a prática.

Segundo o MEC (BRASIL, 2002), os cursos de formação continuada de professores, muitas vezes chamados de reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, foram intensificados na década de 80 e:

... a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores) (BRASIL, 2002, p. 46).

O próprio Ministério da Educação ainda considera que a manutenção dos cursos de formação continuada é uma prática estritamente necessária, mesmo com a enorme lacuna entre os recursos financeiros e humanos, dispensados para este fim, e os resultados verificados na aprendizagem dos alunos. Ao criar a Rede Nacional de Formação Continuada¹⁵, o MEC (BRASIL, 2004) definiu os seguintes princípios e diretrizes:

- a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Pereira e Leite (2003) retomam a discussão dos conceitos que, historicamente, definiram as concepções da formação continuada:

- *Treinamento*: denominação muito utilizada na década de 60, para os cursos rápidos e que visavam à modelagem de comportamentos, mas não à formação humana;
- *Aperfeiçoamento*: o termo surgiu na década de 70 com a intenção de possibilitar ao professor a apreensão de procedimentos mais adequados ao

¹⁵ Segundo o MEC, foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e é composta por universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

trabalho; buscava-se substituir os saberes cotidianos por saberes mais científicos;

- *Reciclagem*: discurso muito presente na década de 80, significando cursos rápidos e descontextualizados da prática. O ponto de partida para esses cursos era a lógica da produção capitalista;
- *Capacitação*: a idéia é a de tornar os professores capazes, por se acreditar que não o são. Ainda hoje se encontra esse conceito em várias situações, principalmente na forma de cursos rápidos oferecidos na Rede Pública;
- *Educação Permanente, Educação Contínua e Formação Continuada*: são termos considerados sinônimos e os mais empregados na formação de profissionais hoje. A idéia central é a de apreensão do conhecimento, valorizado como eixo para propiciar a mudança.

Esses termos trazem implícita a idéia de um processo educativo prolongado pela vida toda. É uma idéia de postura crítica, problematizadora da experiência e intencionalidade educativa. Visa a uma atitude de superação das relações de dependência, em favor de uma atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança, percebida e refletida pelo profissional em sua prática e em sua reflexão teórica. É uma educação mobilizadora de todas as possibilidades e saberes profissionais (PEREIRA e LEITE, 2003, p. 2).

De uma maneira ou de outra, o próprio Ministério da Educação afirma que as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária no campo da Educação. Franco (2001) nos aponta que a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, a capacitação do professor visando à melhoria de sua prática por meio da aquisição do conhecimento e de seu trabalho cotidiano.

Os conteúdos a serem desenvolvidos através da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento (p.8).

Podemos perceber que também os estudos sobre a formação continuada estão na ordem do dia nas pesquisas em Educação. André et al. (1999), num trabalho que buscou fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, nos aponta que os estudos sobre formação continuada enfocam aspectos bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de jovens e adultos, superior), os conceitos e significados atribuídos à formação continuada, os usos da tecnologia de comunicação, o desenvolvimento inicial, as políticas públicas, o ensino superior e o papel da pesquisa na formação. Revela ainda que estes estudos *“analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões de prática pedagógica (14%)* (p. 302).

Freitas (2002), numa análise política e histórica sobre os últimos dez anos no campo da formação de professores no Brasil, nos mostra que a formação continuada, dentro de uma política educacional neoliberal, teve a ordem de papéis invertida:

No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores (FREITAS, 1999 apud FREITAS, 2002).

Para a ANFOPE, importante entidade organizativa que sempre defendeu a formação qualificada dos profissionais da Educação,

A formação continuada de professores é uma responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando essa formação aos planos de carreira (ANFOPE, 1990, apud ANFOPE, 1998, p. 8)

E vai além, sustentando que esse processo de profissionalização deve aproximar, cada vez mais, as universidades e as escolas de Educação Básica (ANFOPE, 2004).

Retornemos ao constructo de mudança, já descrito no início desta parte de nosso trabalho, pois este se configura num processo que, teoricamente, envolve

melhorias qualitativas e positivas. Com relação a este conceito, Simão et al (2005, p. 174) nos indicam que, se a mudança é um processo, *“ela é, ao mesmo tempo, um produto, o resultado de um processo de aprendizagem, incluindo, portanto, novas formas de pensar e de entender a prática.”* A mesma autora ainda afirma que, por meio da mudança, é revelado um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais e que está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento. Entendendo a formação continuada como um processo que visa à mudança do educador, podemos concluir que ela deve motivar o professor a ser agente ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor, por meio da formação continuada, gera mudanças na prática docente, e estas podem provocar mudanças nos próprios alunos e em seu rendimento, culminando com a mudança nas crenças do professor. A esse respeito, Monteiro e Mizukami (2002) afirmam que as teorias sobre o pensamento do professor têm contribuído para revelar essa dimensão pessoal e psicológica de mudança, ou seja, há uma grande importância na dimensão pessoal no processo de mudança. Assim, podemos entender que relações afetivas, cognitivas e sociais estão presentes nesses processos que desencadeiam mudanças.

Mas, cabe aqui deixar claro: não podemos ser ingênuos ao ponto de desconsiderar que esse professor que, por meio de um curso de graduação / formação continuada, busca sua qualificação profissional e pessoal, que busca melhorar o trabalho com seus alunos, não seja também resistente à mudança, posto que, como afirmamos anteriormente, a prática docente, a formação inicial, as experiências como aluno, etc. formaram opiniões, crenças, representações de si e do ser profissional. O impacto que tal formação terá na reflexão do professor é fundamental nesse processo de transformação. Porém, esse processo necessita de condições institucionais favoráveis para se instalar. Cabe também à escola, e isso é fundamental, reforçar e incentivar o trabalho coletivo dos profissionais que nela atuam.

Consideramos importante destacar também alguns pontos que possibilitam uma visão mais abrangente da formação continuada, como prática social: a valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o local de trabalho como base do processo e a relevância das experiências profissionais construídas pelo professor. Por esse ponto de vista, com o qual concordamos, a formação é indissociável das vivências e práticas do sujeito professor *“A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”*. (NÓVOA, 1995, p. 27)

Do modo como pensamos a formação continuada, como espaço coletivo de socialização de práticas e saberes, de construção do conhecimento, a consideramos como fator desencadeante de transformações / mudanças nos professores. E, para contemplar essa concepção, julgamos ser fundamental o fortalecimento da escola como instituição necessária ao desenvolvimento social e dos valores humanos. Portanto, investir no trabalho coletivo da escola torna-se imprescindível. Assim, a formação continuada deveria ser um processo centrado na escola, passando pela gestão democrática e pelo trabalho coletivo. Mas, infelizmente, conforme Souza (2006), algumas análises de recentes propostas de formação continuada, principalmente as desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, demonstram que têm se trabalhado com os professores individualmente e fora de seu contexto de trabalho. *“As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem.”* (SOUZA, 2006, p. 488) Consideramos, portanto, fundamental a mudança de tal quadro. E, para tanto, uma política de formação continuada que não se limite a uma concepção reducionista, atendendo apenas às exigências do mercado, e sim entendida como processo de autonomia do professor e da escola, num trabalho coletivo que envolva também o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

E aqui cabe outra consideração importante... há muitos aspectos que configuram o trabalho e a profissionalidade docente, e que são puramente de ordem política e institucional, não dependendo exclusivamente, portanto, da atitude crítica e dos saberes docentes do professor. Afinal, a prática profissional está envolvida pela complexa, e em constante transformação, teia social.

2.3) A formação e a constituição da identidade docente

Não podemos falar em histórias de vida de professores e formação docente sem tratar do conceito de identidade. Para tanto, dialogamos com alguns teóricos, na tentativa de apreensão de suas idéias principais e de relacioná-las com nossas concepções.

Inicialmente, podemos afirmar que tratar do tema da identidade não é fácil, pois este conceito abarca uma série de outros que o constituem.

Ciampa (2005 apud Freitas, 2006) define quatro fatores que fazem parte da constituição da identidade:

- objetividade: o que o indivíduo vive, concretiza,
- normatividade: as normas que regulamentam a vida social e que o indivíduo considera para construir sua identidade,
- intersubjetividade: relação do indivíduo com o outro, mediada pela linguagem,
- subjetividade: a própria constituição do ser, a partir da combinação de todos esses elementos. Podemos defini-la como a apropriação do indivíduo das coisas que lhe são postas nas relações sociais.

Por meio das emoções e da linguagem, transformamos essas determinações externas em determinações que nos são próprias, através do conflito e da interiorização. Assim, reforçamos que é na relação com o outro que podemos nos identificar. A identidade é, assim definida, como *“as relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o*

objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal.” (MOITA, 1992, p.115)

E no interior da problemática da identidade está a questão da identidade profissional. Em nosso caso, interessa-nos a identidade dos educadores. Iniciamos com uma passagem de Fontana que, segundo nossas concepções, parece expressar bem como se constituem os(as) professores(as):

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ‘ser profissional’. (FONTANA, 2000, p. 180)

Nessas construções e reconstruções, o outro é fundamental. Pela mediação com o outro é que nos construímos. Esse outro, no universo dos professores, representa múltiplos sujeitos: familiares, alunos, professores, gestores e os outros distantes – modelos e ideais... ou seja, o sujeito professor constitui-se no contexto familiar, social e profissional. Saveli (2006, p. 102) nos ajuda a explicar:

O contexto histórico e social, de onde provêm as determinações do ser humano, pode facilitar ou dificultar as vivências necessárias para o desenvolvimento dos componentes essenciais que configuram a identidade profissional.

Assim, o processo de constituição do sujeito professor está intimamente ligado com os modos pelos quais os indivíduos assumem e reagem frente às funções do papel de ser professor. Partimos do pressuposto de que a identidade profissional docente é construída num processo dinâmico e contínuo que representa um campo de lutas, de afirmações e de resistências. Esse processo se articula com o fazer docente (prática) e com a (re)construção de concepções, crenças, posturas e representações sobre o cotidiano escolar.

Discutimos a identidade em relação às posições dos sujeitos, que são atribuídas aos professores e professoras no exercício de suas funções em relação

ao conjunto das representações postas em circulação pelos sujeitos. Mas, tratar da identidade docente também é estar atento para a política de representação que é instituída pelos discursos oficiais:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmo e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 54)

Aqui, podemos fazer uma relação com a construção da identidade profissional e com as representações sociais circulantes sobre a escola e os professores. A identidade profissional vai sendo formada simultaneamente aos outros papéis que assumimos e sendo influenciada por eles e também pelas representações que o professor faz de si e a sociedade faz dele. O processo identitário da profissão de professor demanda tempo, para se construir e se reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser professor.

Ousamos concluir que a identidade é a síntese do particular (subjetividade) com o universal (relações sociais). Importante, portanto, adentrarmos no conceito de subjetividade. Esse termo se expandiu a partir dos anos 70, nos estudos de autores freudo-marxistas como Guattari e Deleuze (REY, 2005). Hoje, o termo é usado com intensidade por psicólogos, filósofos, historiadores.

Ainda segundo Rey (2003), a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual, além de integrar os processos característicos desse sujeito em cada um de seus momentos de ação social. Portanto, *“O sujeito tem que encontrar formas de relação e ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de*

*sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui.”*¹⁶ (REY, 2003, p. 107)

Cunha (2000), estudiosa dos fundamentos de Fernando Rey sobre a subjetividade e a personalidade, principalmente para o entendimento da constituição dos sujeitos professores em sala de aula, afirma que:

A subjetividade constitui-se a partir de redes comunicativas / dialógicas (interações sociais) que se estabelecem entre pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixar de considerá-los em relação a outros sujeitos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia desta instituição. (p. 56)

Em nossa concepção, podemos dizer que a subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. A subjetividade constitui-se a partir de redes de comunicação que se estabelecem nas relações sociais.

Tratando das histórias de vida de professores e da subjetividade, Goodson (1992, 1994 apud BUENO, 2002) diz que, ao darmos voz aos professores, teremos uma valorização da subjetividade e o “*reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos.*” (p. 22). Não podemos deixar de citar também a questão da objetividade na constituição da profissionalidade docente: esta tem suas bases também nas circunstâncias efetivas em que a atividade docente é desenvolvida, ou seja, os recursos físicos e materiais das escolas, a jornada de trabalho e própria política de formação.

De qualquer modo, podemos concordar com Nóvoa (1992) quando este afirma que a abordagem autobiográfica prioriza o papel do sujeito em sua formação, apropriando-se de seu percurso de vida. Portanto, podemos concluir que, por meio da dinâmica do processo de formação e da narrativa autobiográfica, a identidade do sujeito vai sendo construída / revelada.

Assim, um Memorial de Formação, entendido como narrativa que marca, por meio da reflexão, a dialética teoria-prática, conhecimento científico-experiências, representações, pode ser lido como um percurso de construção de identidade.

¹⁶ A tradução do trecho é nossa.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA - PROESF

3.1) Sobre o curso¹⁷

O curso de Pedagogia – PROESF é um Programa Especial criado para atender à grande demanda de professores da Educação Infantil e/ou das séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas (RMC), que não possuíam o Ensino Superior. A Universidade Estadual de Campinas, em convênio com as Secretarias de Educação dos municípios da RMC, chamou para si a responsabilidade da tarefa de formação desses profissionais. Sendo espaço de produção do conhecimento, a universidade tem também a função de disseminar suas pesquisas e de formar professores, principalmente em nome de uma educação pública de qualidade para todos.

O PROESF teve início em 2002, com previsão de quatro entradas (em 2002, 2003, 2004 e 2005). O programa indicava o oferecimento do curso por um período que atendesse às necessidades dos municípios conveniados para a qualificação de seus professores. Cada processo seletivo¹⁸ permitiu a entrada de 400 alunos, totalizando 1600. A exigência para ingresso em tal programa era ter cursado o Ensino Médio – Habilitação Magistério e comprovar ser professor em exercício na Educação Infantil e / ou séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal nas cidades conveniadas.

Inicialmente foi oferecido em três pólos, localizados nas cidades de Campinas, Americana e Vinhedo. Cada professor(a) se inscrevia para o curso na cidade Pólo à qual seu município estava vinculado, como segue:

- *Pólo Campinas:* Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antonio de Posse;

¹⁷ Objetivos e estrutura curricular do PROESF estão em anexo.

¹⁸ Todos os quatro processos seletivos para o PROESF foram compostos de questões dissertativas sobre conhecimentos específicos da prática docente e, como no vestibular da Unicamp, organizados pela – Comvest - Comissão de Vestibulares da Universidade.

- *Pólo Americana:* Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré;
- *Pólo Vinhedo:* Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba.

Em cada uma das quatro entradas o número de turmas ficou assim distribuído:

QUADRO 1: número de turmas, por ano de entrada, em cada Pólo do PROESF.

	PÓLO CAMPINAS	PÓLO AMERICANA	PÓLO VINHEDO ¹⁹
2002	4	4	2
2003	5	4	1
2004	6	4	-----
2005	6	4	-----

A cada ano foram formadas, portanto, 10 classes com 40 alunos cada, totalizando sempre 400 novos ingressantes.

A gestão financeira do curso é feita a partir de verbas especialmente destinadas e aprovadas para este fim através da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.²⁰ A coordenação do curso é de responsabilidade da FE / Unicamp.

As aulas são presenciais e diárias, ocorrendo no período noturno, e a grade curricular está organizada em seis semestres.

O curso, sendo um Programa Especial, tem suas especificidades. Uma delas é que os professores do curso, chamados de APs – Assistentes Pedagógicos, são todos pertencentes a três cursos de especialização *latu sensu* da própria Faculdade de Educação, a saber:

¹⁹ A partir de 2004, apesar de continuar existindo, o Pólo de Vinhedo passou a não receber mais ingressantes, devido à falta de infra-estrutura e apoio da Prefeitura Municipal. Houve, então, um remanejamento de ingressantes para os outros dois Pólos, e o número de alunos foi mantido.

²⁰ Lei Estadual N° 11.010 de 28/12/2001.

- Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente;
- Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teoria Pedagógica e Produção do Conhecimento;
- Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Políticas de Educação.

Esses Cursos de Especialização foram criados exatamente para formar os Assistentes Pedagógicos. Participaram do criterioso processo de seleção (análise de *currículum* e entrevista coletiva) para APs apenas professores, diretores ou coordenadores da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas, portadores do diploma de Pedagogia, ou realizando pós-graduação *strictu sensu*, mestrado ou doutorado.²¹

Cabe esclarecer que os cursos de Especialização citados e o PROESF foram planejados em conjunto, havendo uma estreita relação entre eles. Além da formação em Pedagogia para os alunos-professores da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas, o PROESF, por meio dos cursos de Especialização com os assistentes pedagógicos, também trabalha a formação dos profissionais da Educação que atuam nos municípios que participam do convênio com a Unicamp.

Cada disciplina do curso é ministrada sob a responsabilidade de um docente da Faculdade de Educação, que contará com o apoio de cinco Assistentes Pedagógicos – os APs. Estes são orientados por professores do curso de Pedagogia da FE / Unicamp e suas atividades docentes são consideradas “Práticas Pedagógicas Supervisionadas”, contando créditos para a carga horária do Curso de Especialização.

Em muitos sentidos, a organização do PROESF surpreende pela inovação:

- a grade curricular está dividida em três grandes blocos (Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola, Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento, Cultura Inclusiva e Políticas de Educação). Esta divisão demonstra a preocupação com o aprofundamento dos

²¹ Obtido do *Relatório Circunstanciado do PROESF*, 2005.

fundamentos educativos, com o trabalho pedagógico e a recente produção de conhecimento nessas áreas, com a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e aspectos da realidade escolar;

- as Atividades Culturais, presentes no currículo, cujo objetivo é a ampliação do universo cultural dos alunos-professores do curso, garantindo-lhes uma formação mais integral e crítica, na forma de debates, palestras, teatros, músicas, filmes, etc, oferecidas semanalmente para cada turma, envolvendo temas como Ciência, Arte e Tecnologia; Cultura da Infância; Organização e Produção do Conhecimento; Papel da Escola; etc. Estas atividades propiciam uma aproximação com os grupos de pesquisa e os docentes da FE.
- o oferecimento, simultâneo e complementar, do curso de graduação para os professores em exercício da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Pós-graduação, em nível de especialização, para outros profissionais da Educação, já com diploma do Ensino Superior (os Assistentes Pedagógicos - APs). Ambos os grupos têm a oportunidade de troca de experiências, de reflexões, de aprendizagem entre si e com o outro grupo, sob supervisão e orientação dos docentes da Faculdade de Educação;
- a aproximação entre universidade pública e rede pública de ensino, consolidando o aspecto de disseminar o conhecimento produzido na universidade à comunidade, e atendendo à reivindicações da sociedade: a abertura das portas da universidade aos acessos de pesquisas atuais para os profissionais da Educação;
- por fim, a característica do curso que atraiu nosso olhar: a produção do Memorial de Formação como trabalho de conclusão de curso.

As propostas dos cursos foram elaboradas visando a uma futura educação continuada e à integração da experiência docente dos professores em exercício, do desenvolvimento da pesquisa e do aprofundamento teórico desses professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2) O Memorial de Formação e a escrita como ferramenta: a voz (vez) dos professores...

Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganhamos.
(Guilherme Prado e Rosaura Soligo)

Como já posto anteriormente, o foco deste estudo é o curso de Pedagogia PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas. Este curso despertou nosso interesse, principalmente pelo Trabalho de Conclusão de Curso de seus alunos: o Memorial de Formação. Enquanto gênero textual, o Memorial surgiu na França, nos anos 70 / 80, tomando as histórias de vida numa perspectiva sócio-histórica. *“Em Educação, a narrativa da vida, dentro do mesmo espírito, foi concebida como um processo de intervenção, tendo como prioridade colocá-la a serviço do narrador, visando a sua transformação.”* (PINEAU, 1983 apud PASSEGUI, 2000, p. 4)

O Memorial de Formação é concebido de momentos significativos da passagem do professor-aluno pela universidade (...), significa um momento oportuno para uma maior sistematização de conhecimentos e atividades docentes (...). Para realizá-lo, o professor-aluno deve ser ciente de que é preciso rever suas influências e sua construção particular das teorias e práticas, alinhavando um fio condutor destas e as reestruturações ocorridas (PROESF, 2002, p. 24).

Como trabalho de conclusão de curso, o Memorial pretende também dar voz a esses professores em exercício e em processo de formação continuada e, assim, permitir que se percebam como sujeitos de seu trabalho, seja na escola,

na vida profissional, ou na universidade, como estudantes. Em pesquisas recentes, podemos constatar que a voz dos professores não tem seu merecido valor (ANDRADE, 2003). Que voz é dada ao professor? Seus escritos têm caráter científico ou são classificados como pertencendo ao senso comum? Tem sido permitido que este seja compreendido por meio do que lemos sobre o que eles produzem? Como os teóricos têm lido esses textos? Que lugar ocupam quando escrevem? Um dos tipos de produção escrita dos professores, muito presente em cursos de formação, sejam eles de extensão, graduação ou formação continuada, é o Memorial de Formação.

Este trabalho também se configura num exercício de resgate: primeiramente, por meio das memórias escolares dos professores, ainda na situação de estudantes, quando retomam seus mestres favoritos, suas experiências boas e ruins, enfim... o que ficou de melhor e de pior dos espaços da escola... Depois, resgatam sua experiência profissional... “o ser professor”, suas angústias, alegrias, frustrações, anseios e paixões... Assim, temos que a questão central do Memorial é que, ao repensar o que foi apreendido, discutido, neste caso, no Curso de Pedagogia – PROESF, os professores retomam todo um conjunto de reflexões críticas que eles mesmos foram construindo, individual e coletivamente, na passagem pela universidade. O Memorial, portanto, é um texto público produzido pelo professor, que reexamina sua própria história de vida como profissional da Educação. A produção do Memorial configura-se em momentos que irão culminar nos professores reconhecendo-se como protagonistas de mudanças internas e externas e, conseqüentemente, em suas atitudes e representações. Como apontam os primeiros coordenadores do curso, professores Ângela Soligo, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e Sérgio Antonio da Silva Leite, *“ao instituímos o Memorial de Formação como trabalho de conclusão de curso, trazíamos uma perspectiva de reflexão / avaliação contínua, que se volta não somente aos alunos / professores, mas a todo o processo de formação.”* (SOLIGO, PEREIRA e LEITE, 2006, p.57)

Mas sabemos não ser tarefa fácil desenvolver, por escrito, uma reflexão sobre si e sua trajetória docente, principalmente como um trabalho de conclusão

de curso, que será avaliado institucionalmente. Muitos alunos-professores explicitaram, no trabalho de conclusão, a insegurança e a angústia que sentiam na elaboração do Memorial. Isso pode ser explicado pelo fato de que esses professores podem não ter o hábito de escrever, para si e / ou para os outros, ou de registrar suas atividades docentes.

Como já visto nesse trabalho e nos apontam Prado e Soligo (s/d), cada vez mais os professores são vistos como principais responsáveis pelas mudanças que podem trazer mais qualidade ao ensino. E, nesse contexto, a produção escrita dos professores tem sido valorizada, por favorecer o pensamento reflexivo e coletivo. E isso se torna fator de mudança no processo de tentativa de valorização do Magistério: algumas prefeituras dos municípios que fazem parte do PROESF já estão em fase de publicação de livros sobre os Memoriais de seus professores, como é o caso dos educadores do município de Hortolândia, São Paulo. É a escrita / voz dos professores ganhando vez... (SOLIGO e ALEXANDRINO, 2007)

No Memorial de Formação, o professor será, antes de tudo, o narrador de sua história. E é o narrador quem define, escolhe o que vai contar. O Memorial de Formação

... tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória (PRADO e SOLIGO, s/d, p. 6).

Revela-se o que foi relevante em sua formação, em sua trajetória docente / de vida. E, ao narrar fatos do passado que influenciaram na constituição do sujeito-professor, recorre à memória. E, quando nos referimos a este conceito, falamos de imagens, fantasias, acontecimentos, experiências do e sobre o passado, guardadas e que se entrelaçam quando evocadas no presente. Utilizamos as palavras de Braga e Smolka (2005, p. 22) para tratar da complexa relação eu / outro nas reflexões sobre a memória:

Memória, imagens, narrativas. Imagens da experiência, experiências imaginadas. Imagens narradas, lembranças

narradas... pelos outros, para os outros, para si. As experiências tecidas de palavras e imagens que se contam, que se tornam... memória. Coletiva, histórica, vivida e trabalhada pelos sujeitos. Sujeitos em relação.

Como os sujeitos vão se constituindo, por meio das narrativas, evocando a memória, em relação a si mesmo e aos outros? Enquanto narrador de sua história, o sujeito escreve para si e, principalmente, também para os outros. E em suas memórias, a relação com o outro (os colegas educadores, os alunos, os professores...) é evocada a todo instante. Smolka (2000, p. 180), tratando a memória como prática social, nos mostra que:

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações que ele se torna um *lócus* da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – *lócus*, portanto, das esferas pública e privada.

Assim, ao falar de experiências, de organizar as lembranças por meio do discurso (falado ou escrito), as imagens e recordações que antes estavam perdidas, fragmentadas, ganham certa organização. E, a partir das relações com o outro, da socialização do que ficou de relevante, guardado na memória, é que a narrativa do Memorial vai sendo tecida...

Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem várias matizes e nos desdobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte (PRADO e SOLIGO, s/d, p. 06).

No Memorial de Formação, o autor é, além de narrador, também personagem. É em sua história de vida, onde se entrelaçam também histórias de outros personagens, que o autor / narrador / personagem escolhe os acontecimentos que lhe são relevantes, sempre ligados à sua formação. E, nessa narrativa, é comum que as memórias da infância do autor venham à tona, principalmente para justificar o motivo pelo qual o profissional escolheu a carreira

de educador. Nessa etapa de constituição do Memorial, passagens sobre a influência dos pais, irmãos, cônjuges, filhos, os primeiros professores, etc. são muito comuns.

Cabe destacar que é fundamental que, no Memorial de Formação, haja um entrelaçamento da história de vida, da formação profissional e da prática docente. Principalmente no caso dos alunos do PROESF, em que os autores / narradores / personagens são professores em exercício e em processo de formação acadêmica / continuada.

Enfim, os trabalhos de conclusão de curso destes alunos-professores são riquíssimos, pois estes professores, escrevendo para os outros, muitas vezes, sem perceber, escrevem para si... Refletem, criticam, se auto-criticam, (re)pensam metodologias e atitudes.

Assim, inicialmente, o Memorial de Formação serve inteiramente aos nossos propósitos de análise dos processos de mudanças em um curso de graduação para professores em exercício. Acreditamos que a análise desses trabalhos de final de curso, como forma de aproximação das representações e significações dos professores, seja interessante para verificar as transformações nas representações sociais de professores que já têm o trabalho docente como característica. Nas narrativas encontradas nos Memoriais esperamos encontrar, provavelmente nas entrelinhas de cada história, as representações sociais e (re)significações construídas em diferentes espaços / tempos / saberes: a escola, a universidade, a formação continuada, os colegas, o aluno, os professores... (Re)interpretando sua história, por meio do processo de escrita do Memorial de Formação, as representações de si e do outro serão (re)inventadas e (re)construídas: teremos, então, a visualização das possibilidades de mudanças.

3.3) Os Memoriais de Formação - o processo de produção

É exigência para a obtenção do diploma no curso de Pedagogia – PROESF a elaboração do Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso. Nos dois últimos semestres do curso²², cada turma de 40 alunos conta com a orientação de um docente da Faculdade de Educação. Assim, para cada turma de ingressantes no PROESF há 10 professores orientadores, que constituem um grupo chamado “G10”. Cada orientador se reúne mensalmente com os alunos para acompanhar e analisar a produção dos estudantes-professores, esclarecer dúvidas sobre as normas técnicas e os procedimentos de elaboração de um Memorial. Segundo Soligo, Pereira, Malavazi e Leite (2007) várias atividades envolvem esse processo, desde oficinas de escrita e filmes que discutem a memória e a narrativa, até o esclarecimento de aspectos formais que envolvem esse tipo de texto.

Depois de finalizados, os trabalhos são entregues aos leitores²³, que elaboram um parecer com sugestões e discussões, bem como as correções necessárias ao trabalho, com a intenção de auxiliar o aluno-professor na finalização de seu Memorial. Os critérios de avaliação estão relacionados:

- aos aspectos formais (clareza, estrutura textual, escrita ortográfica) e
- ao conteúdo (apresentação, eixos temáticos, argumentação teórica).

A partir dos critérios, o leitor pode indicar algumas correções ao trabalho ou até mesmo que ele seja reescrito. O autor, a partir desse retorno, tem um prazo para entregar a versão definitiva do Memorial novamente ao leitor que, desta vez, atribui uma nota ao texto final, que será incorporada ao histórico escolar do aluno. Caso a nota atribuída pelo leitor seja insuficiente para a aprovação do Memorial, o G10 também lê e analisa o trabalho. Caso o grupo também decida pela não aprovação, o aluno-professor deverá terminar seu trabalho no semestre seguinte, sob a orientação de um dos docentes do G10. A versão eletrônica dos Memoriais

²² A elaboração do Memorial de Formação está atrelada a duas disciplinas do curso: PE 700 – Memorial de Conclusão de Curso I (5º semestre) e PE 701 – Memorial de Conclusão de Curso II (6º e último semestre).

de Formação, já aprovados e revistos, fica à disposição de todos os interessados na Biblioteca Digital da FE / Unicamp.

É exigido que o Memorial seja produzido na forma de narrativa e que a prática docente do professor, bem como suas memórias, sejam entrelaçadas com o que foi apreendido no curso de Pedagogia – PROESF. Cada aluno pode estabelecer um ou mais eixos que deseja discutir (avaliação, alfabetização, afetividade, Educação Infantil são os mais comuns) e estabelecer um diálogo com os teóricos da área. “*A experiência do professor é referência constante, contraponto do diálogo.*” (SOLIGO, PEREIRA, MALVAZI e LEITE, 2007, p.20)

Porém, sabemos que um texto que será avaliado institucionalmente pode constranger o autor. O que será escrito no Memorial foi escolhido pelos professores-alunos em função da avaliação para a aprovação no curso. Julgamos que isto não interfere em nossa análise, pois também nos interessa saber como as representações sociais são postas em circulação por esses professores.

²³ São leitores dos MF: assistentes pedagógicos do PROESF ou alunos de mestrado ou de doutorado da FE / Unicamp.

4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.1) A teoria

Como as coisas mudam na sociedade? Como a novidade e a mudança se tornam parte da vida social?

Essas questões levaram o autor romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, a introduzir o conceito de representações sociais na Psicologia Social contemporânea, há mais de quarenta anos. O termo representação social apareceu pela primeira vez em 1976, na obra *“La psychanalyse, son image et son public”*, em que o autor faz um estudo sobre como a população parisiense absorveu a teoria da Psicanálise. Observar o que acontece quando um conceito novo, como a psicanálise, no caso, é difundido dentro de uma sociedade, ou de que forma a psicanálise ganha nova significação pela população, quando deixa os grupos fechados dos especialistas, foi o objetivo de Moscovici.

O conceito de Representação Coletiva, no qual Moscovici foi buscar as primeiras inspirações para o conceito de Representações Sociais, nasceu na Sociologia de Émile Durkheim e na Antropologia de Lévi-Bruhl (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2003). Devido a isso, muitos autores classificam a teoria de Moscovici como uma forma sociológica de Psicologia Social. O termo Representações Coletivas, descrito por Durkheim, designa categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Nas palavras do próprio Moscovici (1978, p.25) *“Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual.”* Podemos verificar em Sá (1993) que, para o clássico sociólogo, os indivíduos associados combinam suas idéias e sentimentos e, assim, as gerações seguintes acumulam experiências e saberes por meio de uma cooperação coletiva que se propaga no tempo e no espaço. Assim, a individualidade humana se constitui a partir da sociedade, da coletividade. Porém, para Moscovici, este conceito não era suficiente para a compreensão dos assuntos e das explicações formadas pelas pessoas, principalmente por tratar das sociedades primitivas e apresentar uma

concepção estática, não dinâmica. Moscovici acredita que o indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de criação e construção da sociedade. O desafio maior consistia em situar efetivamente a Psicologia Social no limite entre o social e o psicológico, visto que os psicólogos sociais, como ele próprio, precisam sempre evitar que os fenômenos psíquicos e sociais sejam separados. Isso se colocava como meta porque já se configuravam duas tendências de pesquisas em Psicologia Social (FARR, 2003): nos EUA, pode-se dizer que predomina a vertente “psicológica” da Psicologia Social, com um forte destaque ao comportamento do indivíduo: o social é praticamente um amontoado de indivíduos e se circunscreve aos pequenos grupos. Já a Psicologia Social européia, a vertente “sociológica”, é nitidamente marcada pelo social, pela tentativa de entender o grupo para a compreensão do contexto. A Teoria das Representações Sociais, sendo uma forma sociológica de Psicologia Social, teve sua origem nesta última vertente. Para Moscovici, o problema específico da Psicologia Social é *“o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em prática – numa palavra, o poder das idéias...”* (MOSCOVICI, 1990a, p. 164 apud DUVEEN, 2004, p. 8).

Em Minayo (2003) encontramos um interessante estudo sobre as contribuições dos três autores clássicos da Sociologia (Marx, Weber e Durkheim) para a Teoria das Representações Sociais. Na concepção de Durkheim, é a sociedade que pensa, assim, as representações não são necessariamente conscientes para os indivíduos. Para Weber, as idéias (ou representações) são juízos de valor que os indivíduos possuem. Marx condiciona as representações, idéias e pensamentos à consciência, e esta é determinada pelo modo de produção da vida material. A autora concluiu que os três sociólogos concordam com a importância de se compreender as representações, apesar das divergências entre eles sobre o assunto:

Enquanto para Durkheim as representações sociais exercem coerção sobre os indivíduos e a sociedade, para Weber os indivíduos é que são portadores de valores e de cultura que informam a ação dos grupos. Marx (...) insiste no caráter de classe das representações e no papel da luta de classes que se dá no

modo de produção e determina o campo ideológico no qual se embatem dominadores e dominados (MINAYO, 2003, p. 108).

Jean Piaget também foi outro autor que exerceu influência nos trabalhos do psicólogo social francês. Este afirma que, ao tomar contato com as obras de Piaget, percebeu que ele estudava o senso comum das crianças, do mesmo modo como ele pretendia estudar o senso comum dos adultos. Pereira (2000) acrescenta que os dois autores trabalham com a idéia de que o sujeito está sempre entrando em contato com situações desequilibradoras, quando algo novo invade a sua realidade. Para equilibrar novamente a situação e reduzir a tensão que isso provoca, é necessário um processo de internalização do estranho em familiar. E é mais ou menos isso que os conceitos de assimilação, descrito por Piaget, e o de ancoragem²⁴, descrito por Moscovici, se propõem a descrever.

Para Moscovici, o conceito de representações coletivas era perfeito para a explicação de fenômenos sociais que ocorriam em sociedades e épocas em que as mudanças e as inovações ocorriam lentamente. As representações se transmitiam vagarosamente por gerações e eram estáticas. Para as sociedades e tempos modernos, que são dinâmicos, as representações se espalham rapidamente por toda a população. Assim, o autor preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito de “coletivo” por “social”, porque este último se refere à noção de diferenciação, de grupos de pessoas e suas interações (MOSCOVICI, 2004). As Representações Sociais são estruturas dinâmicas, porque são produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais. Esta característica as distingue das Representações Coletivas de Émile Durkheim. Podemos, em suma, dizer que, enquanto as representações coletivas eram vistas como um conceito estático, cujo objetivo era saber como a sociedade se estabelece e se mantém, as representações sociais se constituem num fenômeno (dinâmico), cuja preocupação é pensar como se dá a transformação na sociedade. O objetivo, na Teoria das Representações Sociais, é estudar tanto a cultura, como o indivíduo e sua mente.

²⁴ Ainda neste capítulo trataremos desse conceito.

Para o autor romeno, conceitos como atitudes, mito, opinião, eram limitadores e não explicavam muitas dimensões da realidade social.

Ao fazer uma revisão das pesquisas realizadas sobre os conceitos de “atitudes” e “opiniões”, praticamente dominantes em vários trabalhos, Moscovici quis demonstrar o quanto estes eram estáticos e meramente descritivos, enquanto o de representações sociais era, ao mesmo tempo, dinâmico e explicativo:

A realidade entrevista por Moscovici, e da qual o conceito de RS deveria dar conta, era uma realidade que compreendesse as dimensões físicas, sociais e culturais. E o conceito deveria abranger a dimensão cultural e cognitiva: a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas; a dimensão objetiva e subjetiva (GUARESCHI, 2003, p. 193).

Por meio do conceito de representação social, Moscovici quis superar as dificuldades e limitações dos conceitos já existentes e que não explicavam outras dimensões da realidade.

Pela proximidade com outros conceitos, cabe aqui ressaltar as diferenças entre o conceito de representações sociais e outros, que consideramos com definições muito próximas:

- representações sociais e atitudes: Guareschi foi buscar em Allport a diferenciação: para esse autor, as atitudes são *“uma disposição mental e nervosa, organizada pela experiência, que exerce uma influência diretiva e dinâmica sobre o comportamento do indivíduo, em relação a todos os objetos e a todas as situações com as quais ele entra em contato.”* (ALLPORT, 1935 apud GUARESCHI, 2003, p. 195).

Esse conceito chave em Psicologia Social deixou de ser “social” para se tornar “individual”, no sentido de que as atitudes foram tratadas como uma intenção de resposta de um indivíduo.

- representações sociais e opinião: pela definição de Serge Moscovici, opinião trata de escolha de posição de um indivíduo sobre um problema. A predição é característica do conceito de opinião, visto que, por meio do que um

indivíduo diz é possível concluir o que ele vai fazer. “A *noção de opinião implica (...) um vínculo direto com o comportamento; o julgamento recai sobre o objeto ou o estímulo, e constitui, de algum modo, um anúncio, uma réplica interiorizada da ação a vir.*” (MOSCOVICI, 1978, p. 46)

Mas esse conceito não dá conta da construção e da mudança, diferentemente da teoria das representações sociais, que se preocupa em saber como a opinião das pessoas se constrói e é modificada.

- representações sociais e ideologia: acreditamos que existe uma sobreposição entre esses dois conceitos. Joffe (2003), em um trabalho sobre as representações sociais acerca da Aids, mostra como estas se fundamentam em ideologias dominantes, como o heterossexismo, o individualismo, concluindo que as representações sociais são sempre ideológicas, pois quando estruturadas como campos sociais, referem-se à ideologia como visão de mundo. Para Moscovici, os indivíduos e grupos não estão sempre, e nem completamente, sob o domínio ideológico de organizações dominantes (Estado, Igreja, Escola). O autor acredita que os seres humanos são pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações (ALEXANDRE, 2004). Isso porque os indivíduos ou grupos não são receptores passivos, mas importantes participantes de uma sociedade pensante, em que o pensamento social é constantemente reavaliado, na busca de soluções para problemas. Moscovici também acrescenta a diferença básica na função das representações sociais e ideologia: a segunda tem como meta justificar os atos de um grupo social; já a representação “*contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas das comunicações sociais.*” (MOSCOVICI, 1978, p.77).

Por haver uma implicação muito próxima entre os conceitos de ideologia e o de representação social, julgamos necessário um esclarecimento maior e um diálogo com outros autores sobre esse assunto.

Franco (2004) nos alerta que, embora seja fundamental, há poucos estudos que se preocupam em vincular os conceitos de ideologia com o de representação social. Xavier (2002) apresenta um estudo interessante, no qual defende que tais conceitos podem ser eficientemente articulados, desde que: “*o conceito de representação social seja ampliado em seu caráter cognitivo e psicossocial, e os conceitos de ideologia e hegemonia sejam revistos em seu essencialismo e determinismo.*” (p. 18). Para a autora, o grande nó que impede uma relação maior entre os dois constructos é que a Teoria das Representações Sociais, sozinha, não abrange o campo dos conflitos e das relações de poder. Em nossa concepção, as representações sociais envolvem um processo subjetivo: o sujeito é quem atribui sentidos / significados aos elementos culturais e ideológicos e os transforma em algo dele. Já a ideologia envolve transmissão desses significados, atrelada às relações de poder. Há portanto, que se reconhecer as limitações da Teoria das Representações Sociais, na medida em que Moscovici não reconhece a ideologia como mantenedora do tecido social.

Mas, acima de qualquer definição ou uso, o que diferencia esses conceitos com o de representação social é a gênese deste último. Num diálogo muito interessante entre Ivana Marková e Serge Moscovici (MOSCOVICI, 2004), a pesquisadora afirma que o primeiro motivo que levou o psicólogo social ao estudo das representações sociais foi a convicção de que o conhecimento do senso comum não deve ser tratado como um conhecimento inferior, mas sim como um importante fator entre ciência e ideologia.

A Teoria das Representações Sociais distingue dois universos: o reificado e o consensual. Esses dois diferem, principalmente, com relação ao tipo de pensamento. O conhecimento científico, em que só os especialistas têm voz, pertence ao universo reificado; já o senso comum, em que há uma negociação entre os indivíduos e todos podem falar sobre qualquer assunto, faz parte do universo consensual. Neste último, o universo do senso comum, todos compartilham idéias e interpretações de mundo. Podemos afirmar, então, que essas explicações e afirmações, que constituem a Teoria das Representações

Sociais, podem ser consideradas como teorias do senso comum, das ciências produzidas coletivamente.

Sabendo onde as representações sociais estão alocadas e onde são formadas, podemos mais claramente definir o seu conceito.

Para Moscovici, as representações sociais, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, auxiliam no processo de construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação.

... uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define, simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*²⁵ (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Denise Jodelet, conceituada pesquisadora da teoria de Moscovici, nos apresenta a seguinte definição, muito valorizada entre os teóricos da área: representações sociais são *“uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”* (JODELET, 1989, p. 36 apud SÁ, 1993, p. 32).

Em diversos trabalhos que tomam as representações sociais como forma de conhecimento prático, destacam-se algumas funções (SPINK, 1993):

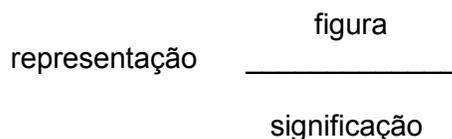
- função social – orientação das comunicações e comportamentos;
- função afetiva – proteção e autenticidade de identidades sociais;
- função cognitiva – familiarização com o que é novo.

Como não bastava apenas a conceituação, Moscovici também definiu assim a configuração estrutural das representações sociais:

...a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e

²⁵ Destaque do autor.

o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que:



querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

Disso, o autor partiu para a caracterização dos processos que formam as representações sociais. À questão “Por que tais representações são criadas?” Moscovici deu a seguinte resposta: “*a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.*” (MOSCOVICI, 2004, p. 54)

Isso é alcançado por meio de dois processos, aos quais Moscovici denomina *ancoragem* e *objetivação*.

Esses dois mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2004, p. 61)

Em suma, ancorar é naturalizar um objeto, torná-lo familiar; objetivar é fornecer um contexto ao objeto e interpretá-lo. E, como vimos, é importante destacar que ancorar supõe classificação, comparação e nomeação do objeto estranho. E a objetivação é que torna possível a reprodução de um conceito em uma imagem.

De tudo o que foi exposto até aqui, podemos concluir que a Teoria das Representações Sociais possui, como elementos essenciais, a inovação e o dinamismo, na medida em que transformam teorias científicas, conceitos já estabelecidos, objetos, em novos conteúdos. Ela nos permite compreender, portanto, a construção social da realidade, unindo dimensões cognitivas e sociais. A formação das representações sociais, a partir da realidade cotidiana dos

indivíduos e grupos sociais, deixa claro que elas são elaboradas coletivamente e tratadas como conhecimento pela sociedade. Nesta perspectiva, o conhecimento da realidade é sempre mediado, não é direto. O real não é o real natural, mas o real representado.

E, finalmente, podemos muito bem relacionar a Teoria das Representações Sociais com a memória e, portanto, com os memoriais de formação, visto que, ao tornar algo estranho, não-familiar, em familiar, recorreremos à memória, pois é ela quem nos diz o que é novo e precisa ser ancorado e objetivado. Com relação a isso, Moscovici (2004) afirma que a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidarmos com a memória: a ancoragem mantém a memória em processo contínuo de movimento, pois está sempre trabalhando com objetos, acontecimentos e pessoas e os classificando; a objetivação, retira daí conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior, para familiarizá-los.

Nesta perspectiva entendemos a memória também como representação, ou seja, *“como processo que, fazendo referência a um passado vivido / imaginado, revela as formas como representamos, construímos, ressignificamos, no presente, fragmentos do que acreditamos pertencer ao nosso passado.”* (MOSCOVICI, 1993, apud SOLIGO, PEREIRA e LEITE, 2006, p. 56).

Assim, os alunos-professores, ao escreverem o Memorial de Formação, nos trarão recortes de suas memórias vividas e representadas. E, nesse processo de formação, ao relacionarem sua prática docente e sua identidade com sua história de vida e com o PROESF, serão reveladas novas representações, novas possibilidades de mudança.

4.2) Representações Sociais e Educação: algumas pesquisas

Vários são, atualmente, os campos de estudo abarcados pela Teoria das Representações Sociais: religião, saúde, racismo, educação... Nesta parte do trabalho, faremos referência a algumas recentes pesquisas entre as representações sociais na área educacional.

Pereira (2000) nos traz um estudo em que o objetivo é a análise das representações sociais que professores de um curso de licenciatura em Biologia vêm construindo com relação ao ensino, partindo das concepções teóricas de Moscovici, Piaget e Bourdieu. Para o autor deste trabalho, seria interessante conhecer o que os professores do curso em questão declaram sobre suas atividades de ensino e pesquisa e as consequências para os cursos de formação de professores nas universidades. Os resultados obtidos foram interessantes e apontaram que

...as representações influenciam a construção da realidade, por exemplo, no momento de pensar o currículo das licenciaturas, ao mesmo tempo em que a realidade influencia a constituição dessas representações, a própria estrutura do currículo construindo / reconstruindo determinadas idéias e concepções sobre o ensino (PEREIRA, 2000, p. 134).

Disso, podemos concluir que as representações sociais sobre ensino reforçam o modelo atual de currículo presente na maioria das universidades brasileiras.

Soligo (2002) demonstra a importância do conhecimento que vai além do discurso dos professores, pois há outros elementos que interferem na prática cotidiana do professor e, conseqüentemente, em sua ação.

Parece que, apesar de conhecedores de teorias que poderiam nortear sua ação, e embora declarem princípios democráticos que orientam sua prática, as ações concretas em sala de aula, as crenças a respeito do aluno, de si e do ensino, revelam a força de um senso comum carregado de visões estereotipadas e preconceito (SOLIGO, 2002, p. 146).

A autora acrescenta também que, por meio de estudos acerca das representações sociais de professores, é possível conhecer como estes enxergam e se apropriam da realidade do cotidiano escolar.

Numa contribuição para a reflexão sobre a formação de professores, Érika Andrade (2003) escolheu a Teoria das Representações Sociais como forma de aproximação do conceito de identidade docente. O objetivo foi o de compreender as representações sociais de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem. Entendendo a identidade docente como um processo complexo e em constante movimento, a autora aponta que a teoria de Moscovici é um importante referencial para a apreensão da construção dos objetos simbólicos. Destaca que *“a subjetividade é componente da construção das representações sociais, pois é esta uma forma de conhecimento que possibilita o entendimento do mundo e ação dos sujeitos sobre o mundo.”* (ANDRADE, 2003, p.35).

Um estudo interessante sobre a escola foi feito por Eizirik (1999). A autora, afirmando que a escola se constitui como um campo de lutas, e que precisa reconstruir-se, utiliza a Teoria das Representações Sociais para verificação e análise dos olhares sobre a instituição:

Se hoje a representação que temos de escola é negativa, afastada da vida, do desejo, da alegria, do movimento, exaurida da curiosidade investigativa, atravessada por lutas políticas e interesses de corporações profissionais, é importante que saibamos que esse é um processo ativo de construção. A representação se constrói nessa ação de conhecer / re-conhecer / fazer o conhecimento (EIRIZIK, 1999, p.128).

A pesquisadora conclui seu estudo afirmando que os vários problemas da instituição escola, hoje, prejudicam a mudança de sua representação social. Uma possibilidade para que esta mudança, na representação negativa da escola, ocorra seria rever os mitos que a criaram e a vêm sustentando.

Antunes, Oliveira e Barcelos (2004), na tentativa de estabelecer um diálogo entre o imaginário, a Teoria das Representações Sociais e a formação de

professores, objetivam verificar as representações sobre o que é ser professor, como seres simbólicos, vivendo num mundo simbólico, ao mesmo tempo constituídos e constituintes dele. Assim, o estudo das representações sociais pode contribuir para um repensar as teorias educativas dos professores, por meio do conhecimento de suas crenças e atitudes em sala de aula.

Também na linha da formação de professores, Gatti (2003) trabalha com a questão na abordagem psicossocial, objetivando analisar em quais condições as mudanças pessoais e profissionais ocorrem, como resultado de um curso de formação docente em serviço. Embora a autora não aborde diretamente a teoria de Moscovici, vê os professores como seres essencialmente sociais, imersos em um ambiente tomado de valores, crenças, culturas, criados por meio de representações. Desse estudo, podemos concluir sobre a importância dos aspectos psicossociais e culturais, na apreensão de novos valores, olhares e representações, o que pode estar atrelado à mudança nas práticas docentes.

Canen (2001), em um estudo também sobre a formação de professores, visa à identificação das representações docentes, objetivando analisar em que elas interferem e na tentativa e transformação do cotidiano escolar. E conclui que:

...trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (CANEN, 2001, p. 216).

Também vale ressaltar que as representações expressas no estudo podem revelar uma visão fragmentada dos universos culturais dos alunos, por parte dos professores e, conseqüentemente, alterar suas atitudes e crenças em sala de aula.

Identificar e analisar as representações sociais de professores, na década de 90, com relação às mudanças ocorridas em sua profissão e na Educação, foi o objetivo do artigo de Serbena (2002). Procurando situar a representação social destas mudanças no magistério e na identidade do professor, o autor conclui que os professores acreditam que a visão com relação à profissão de professor era

melhor antigamente. Também aponta que a representação que possuem é que eles mesmos acreditam que, hoje, o professor é quem deve se mobilizar para mudar essa situação.

Encontramos também um estudo bastante próximo ao que nos propomos: Passegui (2000) também busca adentrar o universo da formação docente, por meio do estudo dos Memoriais de Formação, utilizando a Teoria das Representações Sociais. A autora, trabalhando mais especificamente com a identidade de professores e com a narrativa autobiográfica aponta que:

O autor do memorial internaliza pontos de ancoragem que (des)estabilizam seus esquemas de ação, crenças, valores e vai construindo ao mesmo tempo um referencial de competências através do qual avalia sua prática docente. A (re)constituição do *saber ser* passa inevitavelmente por um novo *saber fazer* e vice-versa (PASSEGUI, 2000, p.7).

A pesquisadora trabalha com a hipótese, com a qual concordamos, de que as representações sociais determinam o modo como o professor compreende e justifica sua realidade e práticas, reconhecendo-se ou não na profissão.

Como conclusão, comum a todas essas pesquisas, apontamos que o estudo das representações sociais possibilita ao pesquisador aproximar-se de seu objeto (no caso das pesquisas apresentadas, professores, alunos, escola) sempre considerando o dinamismo em que este objeto está inserido e é gerado. Por meio das representações é possível apreender o complexo mundo social, que inclui movimento e transformação de valores, informações, crenças, que, atrelados, determinam condutas, comportamentos e comunicações acerca do objeto.

5. OBJETIVO

Pelo exposto até então, a presente pesquisa tem por objetivo:

- Identificar e analisar as transformações nas representações sociais sobre a prática e identidade docentes, em consequência do curso de Pedagogia – PROESF, evidenciadas no processo de escrita do Memorial de Formação.

Trabalharemos com Memoriais de Formação, na apreensão e análise de tais representações, evidenciadas na escrita desses profissionais. A perspectiva adotada aqui é de que o curso de graduação, e as relações que nele são estabelecidas, bem como a escrita do Memorial de Formação podem modificar as representações desses professores e / ou criar novas representações. Os memoriais trazem, no resgate de sua própria histórica e de sua ação docente, os sentidos que o professor vem construindo a respeito de si, do aluno, do contexto escolar, bem como das mudanças em seu olhar.

Cabe esclarecer que não é nossa intenção a avaliação do curso de Pedagogia – PROESF. O que é fundamental nesse estudo é a compreensão do que realmente foi significativo para que esses professores reconstruíssem suas memórias pessoais e profissionais e representações sociais, ao longo de um processo que possibilitou uma constante modificação e revisão de práticas.

6. MÉTODO

6.1) Os sujeitos

Os sujeitos de nosso estudo são professores em exercício, na Educação Infantil e / ou séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública dos municípios da Região Metropolitana de Campinas. Também é característica comum a todos esses professores o fato de terem cursado o Ensino Médio, na Habilitação Magistério, sem ter a graduação em Pedagogia.

A fim de identificar e analisar as representações sociais dos professores, acerca de sua identidade e de sua prática, optamos por dar importância à narrativa escrita e à memória desses sujeitos: por isso a leitura cuidadosa dos Memoriais de Formação produzidos pela primeira turma, no último ano do curso de Pedagogia – PROESF.

Não há um estudo quantitativo das características dos alunos-professores que freqüentam o curso. Mas a leitura dos Memoriais aponta para algumas evidências, as quais destacamos:

Os motivos que levaram esses profissionais da Educação ao Ensino Superior, por meio do PROESF foram explicitados como:

- a oportunidade de realização pessoal, de obter um diploma de graduação em Pedagogia,
- a provável “pressão” pela obrigatoriedade de que todos os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tivessem o curso superior em Pedagogia, como aponta a LDB.

A busca pela formação educacional específica é um dado significativo que parece demonstrar um maior comprometimento com a profissão, além de uma provável estabilidade no emprego.

Também pela leitura dos trabalhos, podemos afirmar que a esmagadora maioria de estudantes, como em geral na profissão, é do sexo feminino. Raros são os homens que se aventuram, por motivos históricos e culturais, ao magistério das crianças pequenas (dos vinte Memoriais lidos para a nossa análise, encontramos

apenas um professor). Já dentro desse universo feminilizado, pudemos perceber que o grupo predominante é o das mulheres casadas, com filhos, e que trabalham nos períodos da manhã e tarde (ou na mesma escola ou em duas escolas diferentes). A dificuldade em conciliar o trabalho na escola, o curso de Pedagogia e as tarefas domésticas também é relatada por grande parte das professoras, causada por uma sobrecarga de atribuições.

Variados são os motivos para o ingresso dessas mulheres no magistério: influência da família, a paixão por crianças (aqui se explica a feminilização do magistério: as características consideradas naturais da mulher, como cuidado, amor materno, sensibilidade, vigilância, etc.), a necessidade de trabalhar, a situação financeira difícil, a única escolha possível no local onde moravam...

Para a nossa análise, optamos pela leitura de 20 Memoriais (5% de um total de 400 professores) produzidos pela primeira turma²⁶ de alunos-professores do PROESF. Como temos 10 salas, foram escolhidos, aleatoriamente, dois trabalhos de cada uma.

O motivo que nos levou à escolha dos trabalhos apenas da primeira turma de alunos do curso foi pelo cuidado de que esse material tivesse a menor intervenção e modificação possíveis por parte dos orientadores e leitores dos trabalhos. Já a partir da segunda turma, houve um direcionamento maior dos textos dos professores, por parte dos orientadores e leitores, com a entrega, primeiramente de um resumo expandido do trabalho aos orientadores.

Fica claro, pela coordenação do curso e também em nossa concepção, que a produção dos memoriais não foi estimulada como um registro quantitativo de resultados do processo de aprendizagem proporcionado pelo curso. Trata-se de um processo de reconstrução de memórias e representações, cujo objetivo maior é proporcionar ao professor a reflexão sobre sua prática e um repensar constante sobre sua atuação e identidade.

Cabe esclarecer que, como não utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista e o questionário, coube-nos a tarefa de selecionar trechos das

²⁶ A turma que ingressou em 2002 e finalizou o curso em 2005.

narrativas nos Memoriais de Formação que julgamos expressarem idéias que se relacionavam com o objetivo proposto.

6.2) A análise dos dados

Na identificação e análise das representações sociais que os professores explicitam no Memorial de Formação, utilizaremos a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977). Na definição da autora, a análise de conteúdo é:

...um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Podemos verificar na leitura da obra da autora que o objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar, de maneira exaustiva e objetiva, todas as unidades de registro existentes no texto (BARDIN, 1977).

A análise do conteúdo é utilizada quando se quer ir além dos significados e da leitura simples do real. Em suma, tudo o que é dito, visto ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo. Segundo Laville e Dione (1999), a análise de conteúdo permite que a estrutura e os elementos do conteúdo sejam demonstrados, visando o esclarecimento de suas diferentes características e significação. Acrescentam também que não se trata de um método rígido, e que a análise do conteúdo explícito já é suficiente, pois o sentido que o pesquisador procura já se encontra aí: “... se deve levar em conta o explícito, pois as intenções e vontades declaradas são a porta de entrada do não dito.” (LAVILLE e DIONE, 1999. p 218).

A mensagem é o objeto da análise de conteúdo, trabalhando com categorias temáticas.²⁷ E o tratamento dos dados compreende a *inferência* e a *interpretação*.

Bardin define a inferência como “*uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.*” (BARDIN, 1977, p. 39) Disso, podemos dizer que a inferência exige que se faça uma comparação entre a mensagem estudada e o conhecimento que o pesquisador já tem sobre o objeto de investigação.

A interpretação será dada pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a “aparente” realidade, o que significa realmente o discurso enunciado.

No caso de nossa pesquisa, optamos pela apreensão e análise das representações sociais de identidade e de prática docentes, por meio de categorias emergentes nos enunciados das narrativas estudadas.

²⁷ Retirado de texto da disciplina do Programa de Pós-graduação da FE / Unicamp, FE 332 - Metodologia da Pesquisa em Psicologia da Educação, ministrada pela Professora Anita Liberalesso Néri (2º s/2005).

7. O QUE NOS MOSTRAM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: PROFESSORES RESGATANDO AS MEMÓRIAS E TECENDO O NOVO...

***Quanto mais formos capazes de descobrir porque
somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender
porque é que a realidade é o que é.***
(Paulo Freire)

Nesta parte de nosso trabalho, daremos voz aos professores-alunos do PROESF, autores dos Memoriais de Formação. Por meio das narrativas encontradas nesses textos, destacaremos as RS construídas e compartilhadas por esses sujeitos e também aquelas que foram transformadas ou reconstruídas durante a trajetória pelo curso de Pedagogia e evidenciadas no processo de escrita do trabalho de conclusão de curso.

Como já enfatizado anteriormente, as Representações Sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações que têm como elemento constitutivo, a linguagem verbal (MOSCOVICI, 1978). As mensagens, mediadas pela linguagem e construídas socialmente, estão ancoradas social e historicamente e podem ser generalizadas pelos indivíduos que as emitem.

Assim, as vivências (história de vida, memórias e prática profissional) desses professores, aliadas à formação acadêmica advinda com o PROESF (e aqui, entendemos formação como um conceito amplo, que engloba as relações - formais e informais, entre os colegas, com os professores do curso, as aulas...), esperamos encontrar, por meio da palavra escrita, legitimada no Memorial de Formação, o fundamento para as representações (re)construídas por esses docentes.

A escola, ou o próprio cotidiano escolar, é o espaço privilegiado de construção das representações docentes. Na escola, as representações estão postas, histórica e culturalmente, e são construídas pelos sujeitos que dela fazem parte. O professor, ao fazer um curso de graduação, leva consigo essas representações. Estas são socializadas na relação com o outro: o professor do

curso, os colegas alunos-professores... e no processo de reconhecimento e socialização dessas representações, elas podem ser modificadas ou reforçadas. Daí a importância de um olhar mais cuidadoso para as representações sociais, pois elas orientam as ações docentes em sala de aula. O estudo da Teoria das Representações Sociais abre caminhos para a compreensão da ação docente e para as novas representações criadas com o curso de graduação. E é essa a nossa hipótese: a de que a passagem pelo PROESF e o processo de escrita do Memorial são fatores que causaram mudanças nas representações sociais dos professores em exercício, sujeitos dessa pesquisa. A possibilidade de mudança vem com o “novo”. E, em nossa concepção, o curso de graduação e o escrever para si e para os outros, foram a novidade para muitos desses sujeitos. No Memorial de Formação, os alunos-professores explicitam o que pensam, a forma como percebem determinada situação, a opinião que têm acerca deste ou daquele objeto ou acontecimento.

Com a leitura prazerosa dos trabalhos das alunas-professoras, muitas possibilidades de identificação das representações docentes foram saltando aos nossos olhos. Vários são os temas abordados e desenvolvidos pelas(os) professoras(as) no Memorial: avaliação, alfabetização, relação professor-aluno, identidade docente... Percebemos que estes são os eixos de trabalho que mais apareceram nos Memoriais lidos. Uma hipótese para a predominância desses temas é que estes sejam os que mais se destacaram durante o curso PROESF ou os que são mais relevantes para a prática docente dos autores.

Os trechos dos Memoriais, considerados relevantes para nosso objetivo da pesquisa, foram agrupados por eixos temáticos e definidores das Representações Sociais que os professores vêm construindo, ao longo de sua história de vida, de suas experiências pessoais e profissionais e da trajetória pelo curso de Pedagogia – PROESF. Baseando-nos na Teoria das Representações Sociais, ressaltamos que não é um indivíduo isolado que é levado em consideração, mas sim os fragmentos / relatos individuais, enquanto manifestações do grupo de alunos-professores.

7.1) O curso de Pedagogia-PROESF

Já numa leitura inicial, na expectativa de apreensão das primeiras representações, podemos perceber o que o curso de Pedagogia – PROESF representa para esses professores: realização de um sonho, ampliação de conhecimento, melhoria de qualidade na prática pedagógica ou, simplesmente, o cumprimento da exigência da LDB. A seguir, listamos os motivos apreendidos nos memoriais para o ingresso no curso de Pedagogia – PROESF:

QUADRO 2: Categorias explicitadas pelos professores com relação aos motivos de ingresso no curso de Pedagogia

Motivos de ingresso no PROESF
<p><u>Cumprimento da LDB</u></p> <p><i>“O meu ingresso no PROESF se deu com o objetivo único de cumprir a exigência da LDB.” (RG²⁸, p. 36)</i></p> <p><i>“Muitas professoras não queriam fazer o curso e por isso não estavam preocupadas com o resultado. Outras, mesmo sem esforço e vontade foram fazer o vestibular e, posteriormente, a matrícula e acredito que fizeram o curso apenas para cumprir uma exigência da LDB.” (FCOC, p. 3)</i></p>
<p><u>Repensar, melhorar a prática pedagógica</u></p> <p><i>“(…) com certeza me levaria à melhoria de minha prática pedagógica: a oportunidade de ingressar no PROESF.” (RG, p. 20)</i></p> <p><i>“(…) reiniciei o curso de Pedagogia, diminuindo gastos com o PROESF e por ver como seria a estrutura do curso, que acredito ser a melhor opção para quem está em exercício, por levar a repensar a prática (…)” (ADSFG, p.10)</i></p>
<p><u>Ampliação de conhecimentos</u></p> <p><i>“(…) a expectativa de ampliação de conhecimento me levou ao PROESF.” (TABL, p. 10)</i></p> <p><i>“(…) havia a necessidade da busca de uma formação mais ampla (…)” (TMBE, p. 4)</i></p>
<p><u>Vergonha por não ter uma graduação</u></p> <p><i>“Confesso que, às vezes, quando me perguntavam se havia feito pedagogia ou algum outro curso superior, ficava um pouco constrangida, pois sabia que me faltava fazer uma graduação.” (MERM, p. 20)</i></p>

²⁸ Os(as) autores(as) dos Memoriais de Formação são identificados(as) pelas letras iniciais dos nomes, seguidas do número da página em que consta o fragmento utilizado.

Realização de um Sonho

“(...) sempre sonhei em fazer esse curso de pedagogia (a partir do momento em que decidi que ser professora era o que eu queria). Esse curso iria acrescentar muito pra mim enquanto professora.” (LO, p. 22)

O “nome” Unicamp

“Quando surgiu o edital do curso de pedagogia para professores em exercício, logo veio uma expectativa enorme, pela possibilidade de estudar na Unicamp (...).” (CMS, p. 36)

“Finalmente estaria matriculada em um curso superior em uma universidade pública com prestígio, conceituada, uma das melhores do país.” (TMBE, p. 4)

Em contrapartida, aos depoimentos de obrigatoriedade de fazer o curso de Pedagogia, temos outros, significando oportunidade: de melhoria da prática, e ampliação de conhecimentos, de realização de sonhos.

Por esses fragmentos podemos afirmar que o curso traz uma grande expectativa em relação à prática (representa a oportunidade de melhorar a qualidade) e à identidade do professor (não ter a graduação representa, podemos dizer, inferioridade, e fazer o curso, a realização de um sonho).

Os fragmentos dos Memoriais de RG e de FCOC, interpretando o artigo 62 da LDB, como exigência para continuar na profissão, justificam a escolha pelo curso de Pedagogia – PROESF, da Unicamp. O quadro de incertezas que se configurou quando da publicação do artigo 62 da LDB provocou uma “corrida” por cursos de graduação em Pedagogia. A informação que se estabeleceu entre o grupo de professores que não tinham o ensino superior era assustadora: quem não fosse graduado em Pedagogia, perderia o emprego. A obrigatoriedade de ingresso no curso superior foi ancorada na e a partir dessa informação.

A fala de FCOC ainda revela uma outra representação: quando esta diz que acredita que alguns professores fizeram o curso apenas para cumprir uma exigência, ela nos aponta ter percebido a falta de interesse de alguns(mas) professores(as) pelo curso, durante as aulas.

RG, ao mesmo tempo em que afirma ter entrado no curso com o único objetivo de cumprimento da legislação, também descreve, em outro trecho, que o curso traria uma melhoria em sua prática pedagógica. A oportunidade de cursar

Pedagogia na Unicamp transforma-se em expectativa de preparação para a prática docente de qualidade e na ampliação de conhecimentos teóricos.

Destes relatos, podemos compreender os elementos constitutivos (crenças, opiniões, atitudes) das Representações Sociais sobre os cursos de graduação em Pedagogia postos atualmente. Alguns fizeram o curso devido à possível obrigatoriedade imposta pelo artigo. Outros, pela oportunidade de estudar em uma universidade conceituada, como a Unicamp. Mas a expectativa de melhorar a prática docente era comum à maioria.

Temos a representação social da graduação em Pedagogia (que, no caso desses professores, também é curso de formação continuada) como fundamental para que sua prática pedagógica seja modificada para melhor. Em resumo, podemos dizer que, pelos Memoriais lidos, as Representações Sociais revelam que a formação interfere na prática docente e que nem toda formação implica em mudança: a qualidade da formação é um fator relevante.

Porém, os professores do PROESF demonstram saber muito bem o que querem e o que não querem, quando o assunto é Ensino Superior. A junção da teoria, do conhecimento acadêmico, da Unicamp, com a prática da sala de aula, trazida por eles, é extremamente importante para a escolha do curso, além, é claro, do ‘peso’, que o nome da Unicamp dá ao diploma. Porém, os outros cursos de graduação remetem à falta de qualidade (fábrica de diplomas) e de inovação (repetição do que foi visto no Ensino Médio – Magistério). O quadro a seguir reafirma uma representação: a relação entre formação e qualidade:

QUADRO 3: Categorias explicitadas pelos professores com relação aos outros cursos de Pedagogia

Outros cursos de Pedagogia
<u>Repetição do curso de magistério</u> <i>“Eu queira e precisava mudar minha forma de trabalho. (...) sabia que para atender à exigência da LDB, art. 62, eu teria eu fazer a faculdade de Pedagogia, mas as que eu poderia ter acesso (...) não me chamavam a atenção: se reduziam a uma simples repetição do curso de magistério.” (RG, p. 19)</i>

Cursos emergenciais, fábricas de diplomas, falta de qualidade

“A criação de ISEs, o aligeiramento da formação (redução de carga horária), a confusão entre certificação e treinamento, a corrida pelo diploma em cursos emergenciais e vagos, e a colocação da responsabilidade da formação nas próprias professoras, explicitar como tem sido a formação dos professores depois de estabelecido o prazo de dez anos pela LDB.” (MFG, p. 43)

Ainda com relação ao curso de Pedagogia – PROESF, interessante relatar os sentimentos dos professores que vêm à tona, com relação ao processo de seleção. O vestibular da Unicamp ainda assusta, e muito. Porém, nosso sujeito, DRP, no quadro a seguir, ao mesmo tempo em que sente que tal universidade lhe parece ser uma realidade distante, devido, possivelmente, à complexidade de seu vestibular, aponta para a seriedade do curso, desde a prova de ingresso: o fato de haver questões específicas à Educação representa que o PROESF é um curso com uma proposta séria e diferenciada.

QUADRO 4: Categorias explicitadas pelos professores com relação ao Processo Seletivo para o PROESF:

Processo Seletivo do PROESF
<p><u>Insegurança, derrota</u></p> <p><i>“Fui para Campinas fazer a prova. Ao terminar, a minha impressão foi a mesma de todos com quem eu conversava: ‘Não passei no vestibular’” (LO, p. 22)</i> <i>“A possibilidade de cursar uma universidade pública de grande porte sempre me pareceu uma realidade distante, devido ao vestibular.” (DRP, p. 3)</i> <i>“(…) a prova da Unicamp acaba com qualquer confiança que se possa ter em si e ao sair da sala me senti derrotada.” (MC, p. 19)</i></p>
<p><u>Proposta diferenciada</u></p> <p><i>“O anúncio de uma seleção, através de um sistema semelhante ao vestibular foi o primeiro indício de seriedade da proposta do novo curso, porém com questões específicas à Educação.” (DRP, p. 11)</i></p>

Interessante destacar as mudanças na identidade: o vestibular da Unicamp configura-se como uma barreira na realização pessoal desses sujeitos, o que traz à tona a representação de si como incapaz. Ao deparar-se com questões

diferenciadas na prova, a barreira parece ter ficado menor: o professor, agora, sente-se capaz e mais confiante, porque poderá responder às questões que têm a ver com o que ele julga saber: as que envolvem as práticas cotidianas em sala de aula.

Podemos dizer também que a representação social dos cursos que realmente valem à pena foi construída e estava ancorada ao nome da instituição à qual estão vinculados. O processo de seleção dos candidatos para o PROESF parece ter criado uma atmosfera de credibilidade entre eles, por considerar questões específicas da área de Educação na prova.

7.2) O processo de escrita do Memorial como revelador das representações sociais dos professores

O processo de escrita do Memorial de Formação configura-se como fundamental, e revelador de transformações na prática e identidade desses professores: a apropriação da palavra escrita para relatar e exteriorizar suas memórias, angústias e encantamentos com a profissão, resgata e torna real o que estava esquecido, escondido, reprimido e ressignifica práticas e conceitos:

Escrever o Memorial permite que o professor refaça sua trajetória, agora mais consciente de seu papel... O Memorial de Formação adquire, enquanto processo e enquanto produto, um valor acadêmico, pessoal e profissional muito grande: escrever o Memorial torna-se prazeroso e um exercício de resgate de experiências; e o que é mais importante: por meio dele os professores percebem-se como possuidores de conhecimentos e práticas.

Ao escrever o Memorial, este foi visto, e representado, pelos alunos-professores, como um desafio, como um desconstruidor de práticas antigas e ultrapassadas e como um resgate de experiências. A prática da escrita de suas memórias, atreladas com o que foi adquirido com o curso de Pedagogia, fez ancorar e objetivar o novo. Há uma reavaliação de si e de suas ações, conforme vemos nos relatos a seguir:

QUADRO 5: Categorias explicitadas pelos professores com relação à função da escrita no Memorial de Formação

Função da escrita no MF
<p><u>Resgate de experiências, memórias</u></p> <p><i>“Através desta escrita, foi possível resgatar e registrar o que talvez ficasse perdido pela memória...” (CMS, p. 2)</i></p> <p><i>“A minha experiência durante momentos de lembrar e escrever, consistiu em um resgate pessoal, de identidade, envolvendo certezas, incertezas, concepções, negações, ações, reflexões...” (CMS, p. 3)</i></p> <p><i>“Quando vejo-me sentada na frente do computador, escrevendo o Memorial de Formação, consigo perceber o quanto este exercício está sendo importante para minha vida, tanto acadêmica, pelo fato de resgatar conceitos, conhecimentos, experiências, adquiridos ao longo de todo um percurso de estudo (...)” (CMS, p. 4)</i></p> <p><i>“O registro é uma forma de guardarmos fragmentos do tempo vivido e de torná-lo vivo. (...). Quando registramos fazemos História.” (MGSPF, p. 5)</i></p>
<p><u>Ligação entre a teoria e a prática</u></p> <p><i>“Posso dizer que registrar é criar o novo a partir do velho. Refletir o passado é avaliar as próprias ações, o que ajuda muito a construção do novo. Assim, posso fazer uma ligação entre teoria e a prática.” (MGSPF, p. 5)</i></p>
<p><u>Resgate da identidade</u></p> <p><i>“Dei-me conta de que durante o processo de escrita passei a exercer diferentes papéis ao mesmo tempo: pesquisadora, resgatando minha história, bem como fundamentando algumas práticas, autora, personagem da história, buscando uma lógica em mim mesma para uma consolidação em forma de texto, daquilo que vivi, senti e concebi.” (CMS, p.10)</i></p> <p><i>“(...) ao terminar este memorial certamente serei uma pessoa mais reflexiva e consciente do meu papel educacional dentro de um contexto mais amplo que é o social.” (MLSV, p. 7)</i></p> <p><i>“Escrever este Memorial me possibilitou refletir sobre como fui me constituindo enquanto professora. E também nas influências que colaboraram para tal.” (MERM, p. 32)</i></p> <p><i>“Hoje estou aqui, recordando momentos, revendo práticas e concepções, transcrevendo nestas linhas algo que me constituiu, aquilo que sou como pessoa e profissional, enfim, algo que faz parte inseparável de mim.” (FCOC, p. 7)</i></p>
<p><u>Reflexão sobre a prática</u></p> <p><i>“Também tive a oportunidade de refletir sobre a importância de estar registrando os acontecimentos relevantes de sala de aula para, além de servir como histórico de atividades dadas, também possibilitar a análise e avaliação desta prática., tentando modificá-la conforme necessário.” (MERM, p. 25)</i></p> <p><i>“Através do registro posso fazer uma análise crítica da minha prática à luz das contribuições teóricas.” (FCOC, p. 8)</i></p>

Temos, assim, que para estes professores, a escrita é uma importante ferramenta para que o trabalho docente seja reconhecido e como mecanismo de ressignificação de conceitos e práticas. Porém, o início desse processo de escrita e do hábito do registro para si, e para o outro, não é fácil, como pudemos constatar na grande maioria dos Memoriais lidos:

QUADRO 6: Categorias explicitadas pelos professores com relação aos sentimentos durante o processo de escrita do Memorial de Formação

Sentimentos no processo de escrita do MF
<p><u>Insegurança</u></p> <p><i>“Começar a escrever não é fácil!” (LMOS, p. 10)</i> <i>“Confesso que, ao escrever o Memorial de Formação, algumas vezes tive a sensação de estar realizando algo solitário...” (CMS, p. 39)</i> <i>“Escrever um memorial (...) era algo que me assustava terrivelmente. Não posso negar que minha insegurança pesou no momento da escrita” (MC, p. 8)</i></p>
<p><u>Dúvida</u></p> <p><i>“Durante todo o curso de pedagogia, uma dúvida sempre me assombrava: como seria o meu trabalho de conclusão de curso?” (RG, p.1)</i> <i>“Mas o que escrever? Nesse exercício de rememorar coisas, o que devemos contar? Até que ponto se expor à leitores até então desconhecidos?” (FCOC, p. 1)</i> <i>“Memorial de formação!!! Quantas dúvidas tive antes de começar a escrever. O que contar? O que é relevante ser dito ou não?” (MERM, p. 2)</i></p>
<p><u>Medo de se expor ao outro</u></p> <p><i>“Pode parecer simples, é só escrever, mas um memorial envolve emoções e contradições individuais, pura idiossincrasia. E aí vem o medo de expor publicamente conflitos de quedas e levantes pelos quais tive que passar e enfrentar (...).” (NAF, p. 12)</i></p>
<p><u>Certeza</u></p> <p><i>“Escrever é preciso: ainda que seja uma dificuldade minha (e de muitos outros) é uma habilidade que pouco exercito.” (FCOC, p. 8)</i></p>

Notamos em FCOC um conflito interessante: ao mesmo tempo em que escrever para o outro é difícil, devido à exposição de seu trabalho como professora, há a certeza de que escrever para si é importante.

Escrever o Memorial representa a exposição de si perante o outro e à instituição, o que indica a representação da escrita como revelação. E isso traz insegurança e o medo de tornar públicos seus conflitos cotidianos de professora ao outro, principalmente quando esse outro é uma instituição, representada por seus docentes e leitores, e o trabalho será avaliado como exigência para aprovação no curso de graduação. Revela-se a representação de si mesmo como fracassado, pois só há conflitos e quedas em sua história.

A partir dos relatos transcritos anteriormente, podemos concordar com Passegi (2003) quando esta afirma que a escrita é uma ação complementar, enriquecedora das transformações desencadeadas pelo processo de escrita para si e para o outro. O não-familiar, produzido dentro do universo acadêmico / científico, tornou-se familiar e foi transposto ao universo consensual, do cotidiano. Importante perceber a transformação na Representação do Memorial de Formação: o ato de escrever, para narrar sua história de vida, é representado, ao seu término, como trajetória reconstruída na reflexão e não só como mais um trabalho acadêmico. Um texto que, além de ser escrito e avaliado pela instituição formadora, significa, agora, um texto escrito para si e para o auto-conhecimento.

É durante o processo da escrita do Memorial que o professor escolhe ou rejeita os fatos que julga pertinentes para contar. E essa escolha não é neutra. Nestes trabalhos, os autores expõem e se expõem. Suas crenças, representações, ações, resgatadas pela memória, são familiarizadas e objetivadas. A partir de agora, não sou mais apenas uma professora: sou pesquisadora, autora, personagem. Posso refletir sobre minha prática e sobre minha constituição enquanto professora. Escrevendo, sei quem sou e como sou.

Assim, ao constatar os Memoriais de Formação lidos, que o curso de Pedagogia- PROESF e o processo de escrita resgataram nos autores a memória de seu ser / fazer docente, optamos pela análise de dois eixos temáticos que, mais claramente, poderiam nos indicar as representações sociais e as mudanças / transformações nas representações trazidas pelos professores-alunos: a identidade (ser) e a prática (fazer) docentes. Também optamos por essas duas

temáticas para melhor compreensão das crenças e atitudes dos professores sobre seu cotidiano escolar.

7.3) Elementos constituintes do ser professor

Nos vinte Memoriais lidos, pudemos encontrar alguns dos elementos culturais e históricos, constituintes da identidade dos nossos professores-alunos. As memórias da infância, das escolas e de seus professores, as lembranças e experiências familiares são representadas como a base para a constituição do ser professor.

Os professores, ao relatarem sua história de vida no Memorial, fazem-no de uma maneira temporal: fatos são lembrados e narrados, seguindo uma linearidade, desde a infância até os últimos dias das aulas do PROESF. O referencial de memória dos professores, autores dos Memoriais, são os grupos de seu convívio (pais, professores, colegas das instituições formadoras). Saveli (2006, p. 100) reforça essa perspectiva, afirmando que *“Muitos professores retratam em seus memoriais o caráter vocacionado da prática do magistério. A influência da família e de outros professores na definição da profissão.”*

QUADRO 7: Categorias explicitadas pelos professores com relação às influências na formação da identidade docente

Influências na formação da identidade docente
<p><u>Família</u></p> <p><i>“Desde pequena eu ouvia meu pai dizer que gostaria que eu fosse professora. Este era um grande sonho dele” (MERM, p. 9)</i></p> <p><i>“Nasci em uma família humilde e de poucos recursos financeiros. Meus pais tinham pouco grau de instrução escolar, não possuíam muito conhecimento intelectual para me oferecer, mas tinham valores de vida preciosos a me ensinar.” (TMBE, p 4)</i></p> <p><i>“Aliás, ao falar de imaginação, me vem à memória também um outro divertimento que me agradava muito: a leitura dos livros que lia quando criança e os personagens encantados que povoavam minha imaginação. Quando era bem pequenina, minha mãe os lia para mim (...). Enfim, este foi o começo de minha vida como leitora e acho que até mesmo como professora (...)” (MERM, p. 4)</i></p>

“Meu contato com a escrita começou antes de minha ida para a escola. Penso com carinho na participação de minha mãe na minha alfabetização e na escolha de minha profissão.” (ADSFG, p. 2)

Relações entre sujeitos

“Um professor se constitui pelos seus conhecimentos (teóricos e metodológicos) pelas relações com outros docentes e com seus alunos. Sua formação deve-se aos anos de experiências e reflexões obtidas ao longo do caminho.” (MC, p. 7)

“Parte do que sou como professora, sou pelo aprendizado que retive em mim através dos anos de experiência no ofício de ensinar e aprender compartilhado por elas, minhas amigas, pois uma personagem não se define sozinha.” (MGF, p. 12)

“Foi através dessas trocas com as diferentes professoras, com as quais convivi durante os quatro anos de magistério, vivenciando diferentes grupos sociais dos quais fiz parte, que fui criando minha identidade.” (LP, p. 10)

Professores

“O contato nosso como professor está longe de começar em nossa formação no magistério. Nós mantemos contato como aluno desde criança. Conhecemos professores, convivemos dentro de uma sala de aula, trazemos experiências boas e más e muitas recordações.” (MCLA, p. 7)

“Lembro que nas aulas de Didática, no magistério, tinha que fazer caderno de caligrafia e pasta de atividades com datas comemorativas. Na época eu achava que aquilo era certo, pois minhas professoras do primário também faziam assim.” (MERM, p. 11)

“Nestes anos, o que mais me marcou foram as horas de estágio, já que nestas tive contato com profissionais que estavam no meu foco de olhar de professora em formação: algumas eu pensava me espelhar e em outras jamais me espelharia.” (ADSFG, p.4)

“Vejo neles minhas antigas professoras que há 30 anos atrás agiam da mesma forma. Confesso que durante anos também agi como elas.” (RG, p. 34)

“Nessa fase eu brincava muito de escolinha, eu tinha uma lousa grande e fazia das minhas bonecas de plástico meus alunos onde eu reproduzia tudo o que fazia na escola(...)” (AFRD, p. 20)

“Lembro-me que na classe havia um palco e nele ficava a mesa da professora. Diante dessa recordação, percebo que na educação tradicional o ensino ficava centrado no professor.” (MLSV, p. 15)

“Aprendi a ler com a cartilha ‘Caminho Suave’. Hoje tenho consciência de que esse método de alfabetização fragmenta as palavras, descontextualiza o escolar do real. Tenho consciência agora com tudo que venho aprendendo que esse era o único caminho que os professores conheciam.” (MCLA, p. 3)

“Penso que muitas vezes o professor é responsável em formar um grupo que inclui ou exclui; esta formação de opinião depende das atitudes do professor visto que este é notado como espelho, a atitude de um professor é forte e muitas vezes determina direções para aspectos positivos ou negativos.” (DUCMM, p. 37)

Seja pelo sonho do pai, por hábitos familiares, que despertaram o gosto por livros, ou pela mãe que teve participação na descoberta das primeiras letras, é inegável que a família representa forte influência na escolha profissional de nossos professores.

E os professores destes professores? A leitura dos Memoriais nos mostra quão forte é a influência exercida pelos mestres (sejam os primeiros, da infância, ou os do Ensino Médio – Magistério) na constituição da identidade docente. Como bem nos aponta a professora MCLA, o conhecer ‘ser-professor’ já começa quando estes sujeitos ainda são alunos.

Erikson (1987) ao discutir a idéia de identidade como um processo em constante mudança e evolução, nos aponta que a formação da identidade é:

... um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. (p.21)

Assim sendo, consideramos a história de vida como formação, pois passa pela família, leva as marcas das escolas, de seu cotidiano e de seus sujeitos. Entendemos que a identidade docente não é apenas um conceito, mas uma construção social e coletiva na qual se relacionam subjetividade e profissão. É formada, portanto, na relação com os outros indivíduos. Com relação a isso, Facci (2004) acrescenta que:

... a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais de profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o ‘ser professor’. (p. 61)

Nas narrativas dos Memoriais de Formação, os professores relatam o modo como cada um foi se tornando o professor que é hoje. Eles são suas relações sociais e são produzidos pela sua própria história. Encontramos histórias sobre as

experiências pessoais, familiares, escolares, de trabalho, que, de algum modo foram constituintes de seus narradores. As relações vividas e partilhadas com esses muitos ‘outros’ ressignificam práticas e ressignificam os sujeitos, fazem emergir as representações.

E essas relações com o outro exerceram forte influência na construção das representações, crenças e valores dos professores, agora sujeitos à frente dos bancos escolares. Inicialmente, podemos dividir a categoria “professores” em duas sub-categorias, a dos considerados “bons” e a dos considerados “maus”.

QUADRO 8: Categorias explicitadas pelos professores com relação às características de ‘bons’ professores

características de ‘bons’ professores
<p><u>Amizade, dinamismo</u></p> <p><i>“Tive professores incríveis (...). Suas características que me chamavam mais atenção foram o dinamismo, a humildade, a amizade, a dedicação com que tratava os alunos e o conteúdo trabalhado, buscando resgatar temas atuais e reflexivos.” (MLSV, p. 26)</i></p>
<p><u>Firmeza, coragem</u></p> <p><i>“(...) mas foi essa a professora mais importante em minha vida escolar. Com toda sua firmeza, foi ela quem em encorajou a enfrentar todas as situações de minha vida, escolar e fora da escola.” (NAF, p. 21)</i></p>
<p><u>Carinho</u></p> <p><i>“Lembro-me que a professora que me alfabetizou era muito carinhosa. Enquanto escrevo, tenho muitas saudades, penso que minha vocação de professora foi sensibilizada e iniciada nessa época.” (MCLA, p.1)</i></p>

Por esses trechos, podemos perceber que a figura do bom professor é representada positivamente por características que são passíveis de imitação: a professora alfabetizadora e encorajadora que serviu de exemplo para ela e que provoca boas recordações em seus alunos. Frequentemente, a figura do professor “bonzinho” é associada à idéia da relação amigável e carinhosa que este mantém com seus alunos. Estas representações são, marcadamente, de ordem afetiva e nos levam a um modelo de professor: um professor centrado na

pessoa do aluno, que compreende suas necessidades e as inclui no planejamento de suas aulas.

Ao contrário, a representação do mau professor é extremamente negativa e traumática: autoritarismo, mau relacionamento com os alunos, preconceitos, falta de compromisso e assiduidade, estão ligados à representação do professor que não deve ser tomado como referência. Esses professores construíram sua identidade em oposição às atitudes de seus mestres “imperfeitos”.

QUADRO 9: Categorias explicitadas pelos professores com relação às características de ‘maus’ professores

características de ‘maus’ professores
<u>Rótulos, preconceitos</u> <i>“No entanto, recordo-me do jeito que ela se referia a alguns meninos que davam trabalho: dizia que eles prestavam menos que pano de limpar chão. Sempre carreguei comigo suas falas rotuladoras, fazendo questão de que não fizessem parte de meu relacionamento com meus futuros alunos.”²⁹ (ADSFG, p. 3)</i>
<u>Autoritarismo</u> <i>“Nesse momento me recordei da figura autoritária de minhas professoras e prometi a mim mesma ser diferente, oferecer aos meus alunos uma relação amigável, aberta, uma construção mútua de conhecimentos.” (LMOS, p. 15)</i>
<u>Experiências traumáticas, punições</u> <i>“(…) esforço-me em não reproduzir com meus alunos situações semelhantes as que eu vivi.” (MC, p. 26)</i> <i>“(…) tomando o cuidado para não fazer o que a professora de São Paulo fez.” (AFRD, p. 20)</i> <i>“(…) tinha muito medo e tenho de fazer o que fizeram comigo, um trauma fica muito vivo na memória e eu não quero que nenhum aluno lembre de mim assim.” (AFRD p. 41)</i> <i>“Fiz parte do grupo de estudantes alfabetizados na concepção e metodologia de ensino tradicional e das experiências vividas e sofridas houve um aprendizado; deste aprendizado uma opção: não fazer com meus alunos o que vivenciei na minha infância, com a professora da primeira série.” (DUCMM, p. 1)</i>

²⁹ Comentário do(a) autor(a) do MF sobre sua professora da 3ª série do Ensino Fundamental.

Falta de compromisso

“Encontrei um professor que não tinha compromisso com seus alunos. (...) Me lembro que este professor faltava constantemente e não era assíduo e quando marcava presença às aulas, delegava suas responsabilidades aos alunos maiores.” (DUCMM, p. 6)

Incoerência

“Alguns professores ensinavam que não poderíamos falar alto ou gritar com os alunos e que não era certo corrigir cadernos dos alunos, mas eles próprios corrigiam nossas atividades e provas deste modo. (...). Achava aquela atitude incoerente e pensava que não agiria assim dando aula.” (MERM, p. 11)

Nos relatos que apontam as características da representação social do mau professor, podemos perceber que o ser se constitui pelo que não deve ser: autoritário, preconceituoso, desinteressado e descompromissado, incoerente com seu discurso e sua prática. Em suas memórias de estudantes, esses / essas professores(as) têm espelhos em que não querem reconhecer-se. Os docentes foram construindo sua identidade opondo-se aos seus ex-professores e às representações que têm dessa imagem.

QUADRO 10: Categorias explicitadas pelos professores com relação aos sentimentos dos professores no cotidiano escolar

sentimentos dos professores no cotidiano escolar

Angústia

“Trabalhei angustiada o ano inteiro, pois eu acabava seguindo aquele modelo para manter a disciplina da classe, pois lousa cheia era sinônimo de aluno ocupado em copiar, mas não de pensar.” (AFRD, p.34)

Frustração

“Foi frustrante esse meu primeiro ano com a progressão continuada, o que me fez ser contra esse processo, pois muitas crianças se viram confusas, indo para a 3ª série sem saber ler nem escrever, e eu me sentindo um fracasso como alfabetizadora.” (ADSFG, p. 7)

“Grande é o sentimento de frustração de quem está envolvido com a educação e se vê cúmplice do sistema educacional que, na realidade, não se importa com a dignidade dos indivíduos, mas visa manter as diferenças sociais...” (ADSFG, p. 15)

“Quantas coisas existem na escola para serem cumpridas! São tantas as normas que sempre me vejo perdida entre elas. Entre a imensa frustração de uma professora iniciante de perceber o quanto eu ainda tinha a aprender para sentir-me professora, percebi que uma disputa havia se iniciado e que eu tinha que aprender a vivê-la para sobreviver na escola.” (MCLA, p.15)

Fracasso

“Nós educadores tornamo-nos cúmplices quando contribuímos para o fracasso dos objetivos da existência da escola, não enxergamos e não ajudamos a desenvolver as potencialidades de nosso alunos.” (ADSG, p. 15)

“Vários elementos contam na formação da imagem de si, o nível de qualificação e de formação frente às aspirações, as dificuldades práticas da tarefa docente frente aos riscos de fracasso, as possibilidades de sucesso ou fracasso, de um trabalho obrigatório pra alguém que nele se está iniciando.” (MCLA, p. 16)

Desânimo

“São tantos os desafios que são impostos ao educador que, muitas vezes, me pergunto se realmente vale à pena continuar.” (DRP, p. 22)

“O desencanto, o comodismo, a falta de coragem para romper barreiras eram constantes no cotidiano escolar.” (RG, p. 37)

As frustrações, culpas e as angústias são sentimentos muito presentes no cotidiano do professor, assim como o sentimento de desvalorização profissional. Nossos professores representam a si mesmos como culpados, cúmplices e responsáveis pelas mazelas escolares e pelos fracassos de seus alunos, até mesmo quando as decisões e exigências estão fora do seu alcance e não dependem exclusivamente deles. O sentir-se professor passa, necessariamente, por conflitos de ordem hierárquica e burocrática e esbarra em uma representação do professor como impotente e incapaz.

O professor tem uma representação negativa de si, construída e ancorada em toda a responsabilidade que lhe é atribuída no processo de educar. A imagem de fracassado revela que ele não cumpriu plenamente todas as expectativas que foram postas sobre ele. Assim, primeiramente, o professor se vê como uma espécie de ‘super-herói’, capaz de cumprir com todas as exigências impostas pelo sistema educativo, expectativas de pais de alunos, além de suas próprias. Como não consegue, visto que nem tudo depende exclusivamente dele, se vê como fracassado. E com isso vem o desânimo, a frustração e a angústia por não ter feito

um 'bom trabalho'. A representação de si acaba distorcida, por carregar, sozinho, um 'peso' que não pode suportar. Esses professores expressaram elementos de uma representação social de professor associada a questões mais amplas, não só como transmissor de conhecimentos, mas também como responsável pela construção de cidadãos críticos e pela anulação das diferenças sociais. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47) enfatizam que os / as professores(as) são, a todo o momento, *"interpelados(as) por discursos que dizem como eles(as) devem ser e agir para que sejam mais verdadeiros(as) e perfeitos(as) em seu ofício"*. Ainda segundo esses autores, há a representação social, postas em circulação pelos discursos oficiais, que aponta os professores como responsáveis pelo fracasso escolar.

Pelo exposto nos trechos destes Memoriais, podemos afirmar que o contexto sócio-cultural em que estes sujeitos estavam / estão inseridos é fundamental para a construção das Representações Sociais que têm de si e, conseqüentemente, para sua identidade e suas atitudes em sala de aula.

Ao se verem como fracassados diante de uma meta que é, por princípio, impossível de dar conta, individualmente, dos problemas educacionais do país, os professores objetivam as representações sociais do professor como único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

7.4) Elementos constituintes da prática docente

Com relação à prática docente dos sujeitos de nossa pesquisa, algumas temáticas ganham destaque quanto às Representações Sociais trazidas pelos professores. Destas, analisaremos três, pela evidência produzida nos textos: *avaliação, alfabetização, relação professor-aluno*.

QUADRO 10: Categorias explicitadas pelos professores com relação à avaliação

Avaliação
<u>Padronização</u> <i>“Definir e padronizar são verbos que, dentro do senso comum, são facilmente associados à avaliação.” (DRP, p. 16)</i> <i>“Um dos meus grandes anseios era me centrar mais quanto a avaliação. Minha visão de educador já não mais aceitava essa ferramenta como um ícone de padronização onde o controle do outro tem uma função extra.” (DRP, p. 17)</i> <i>“Percebo-a dentro de um ensino gerador de desigualdades tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz.” (MLSV, p. 22)</i>
<u>Ameaça</u> <i>“Quem de nós já não se sentiu ameaçado por algum professor, por uma prova?” (DRP, p. 17)</i> <i>“(…) cabe-me entrar na questão da avaliação. Esta que é tão temida por alunos e tão temida por mim até hoje.” (MLSV, p. 22)</i> <i>“(…) me vejo a analisar a forma como eram realizadas as avaliações no meu curso de ginásio. Provas e provas, sempre questões e respostas; uma nota baixa e pronto, teria outra prova.” (DUCMM, p. 19)</i>
<u>Punição</u> <i>“As avaliações eram punitivas e os erros supervalorizados” (DUCMM, p. 19)</i> <i>“Hoje, quando vejo professores usando a avaliação como forma de punir, castigar, intimidar os alunos, tenho novamente a sensação de que o tempo não passou.” (RG, p. 34)</i>
<u>Classificação</u> <i>“(…) uma das melhores ‘ferramentas’ para esse fim tem sido a avaliação. Não aquela dos nosso tempos de escola em que era entregue para o aluno uma simples folha com questões baseadas nos conteúdos vistos durante um período, e que tinha o peso de determinar quem eram os ‘os bons’.” (DRP, p.16)</i>

Padronizar, classificar, punir, fazer com que todas as diferenças sejam anuladas e todos os alunos sejam iguais... São essas as Representações Sociais trazidas pelos professores, postas em circulação nas escolas, tanto aquela escola em que eram os estudantes, quanto aquela em que são os professores, e reforçadas pelos discursos oficiais. O ser avaliado e o avaliar estão intimamente ligados às representações negativas dessa prática. A avaliação escolar supervaloriza o poder e a autoridade do professor em sala de aula, enquanto usado como instrumento de punição e de ameaça para os alunos. O discurso dos

professores aponta também para a negação dessas práticas, quando fazem referência aos procedimentos de avaliação utilizados por seus antigos professores.

Com relação às representações trazidas sobre a alfabetização, dividimos os trechos narrados e analisados em duas categorias: a dos que se preocupam em alfabetizar pela silabação, para que seus alunos aprendam a ler e a escrever, e a dos professores que entendem a alfabetização como letramento, formando cidadãos críticos através da aprendizagem da leitura e da escrita.

QUADRO 11: Categorias explicitadas pelos professores com relação à alfabetização

Alfabetização
<p><u>Silabação, método tradicional</u></p> <p><i>“Na verdade a minha preocupação estava em alfabetizar sem punir, sem magoar o aluno e fazê-lo aprender (...).”(AFRD p. 41)</i></p> <p><i>“Se percorri o caminho certo ainda não tenho certeza, mas sei que nunca concordei com o método tradicional de alfabetização, apesar de alfabetizar meus alunos pela cartilha (...).” (ADSFG, p.8)</i></p> <p><i>“Como professora, também não escapei de ensinar pela silabação. (...) Os tempos eram outros, as cartilhas eram outras, porém o currículo ainda servia na maioria das vezes de métodos tradicionais. (...) A escola se isolava da sociedade, atuando na formação do cidadão professor / aluno submisso.” (MLSV, p. 15) “</i></p>
<p><u>Formação de cidadãos críticos</u></p> <p><i>“No decorrer destes anos, muitas foram minhas angústias, alegrias e reflexões. Via-me apaixonada pelo trabalho com a alfabetização, porém, constantemente em conflito: estaria ‘dando conta do recado’? Estaria contribuindo na formação global destas crianças com as quais vinha trabalhando?” (ADSFG, p. 8)</i></p> <p><i>“Sempre tive claro, dentro de meus conceitos conteudistas, que a principal função das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental seria a alfabetização, a aquisição da escrita e da leitura. Através dela, julgava estar tirando de um mundo de ignorância meus alunos.” (DRP, p. 8)</i></p> <p><i>“Hoje me questiono: quantos analfabetos funcionais eu ajudei a formar? Quantos alunos saíram da escola sabendo ler e escrever, mas sem haver formado uma consciência crítica e até hoje são excluídos e marginalizados na sociedade em que vivem?” (RG, p. 16)</i></p>

As representações são marcadas por duas funções sociais da alfabetização: o ensinar a ler e a escrever e o formar cidadãos críticos.

Interessante notar nesses relatos, principalmente naqueles em que os professores representam a alfabetização como meio de formar cidadãos conscientes, o quanto eles se questionam sobre suas práticas passadas, sobre suas atitudes: deram eles ‘conta do recado’ sobre o que imaginavam ser a sua função sobre a alfabetização? Ao resgatarem suas concepções sobre alfabetização e questionarem suas posturas do passado, entram em conflito com relação a sua própria identidade, sentindo-se culpados pela não realização de uma prática pedagógica que não contribuiu para a formação global e crítica de seus alunos.

QUADRO 12: Categorias explicitadas pelos professores sobre a relação professor-aluno

relação professor-aluno
<u>Centrada no professor</u> <i>“O quarto ano chegou e com ele realmente o horror (...). Falta de um olhar para o aluno e vê-lo como um ser humano, que carrega consigo uma história de vida, que certamente difere daquela que o professor traz consigo. Ela – a professora – que deveria ter múltiplos olhares para com a educação, apenas olhava para dentro de si mesma.” (MLSV, p. 21)</i> <i>“Noto também que há educadores que não demonstram preocupação em formar e manter afinidade com seus alunos. São simplesmente professores, não almejam fazer a diferença.” (DUCMM, p. 1)</i>
<u>Professor distante</u> <i>“Nesta época havia uma distância grande entre professor e aluno, o aluno era submisso ao professor que se via como detentor do saber. O ensino era pautado na repetição, memorização.” (DUCMM, p. 8)</i>
<u>Afetividade</u> <i>“Como focar a aprendizagem se eles precisavam de apoio, carinho e atenção, já que os sentimentos deles era o de rejeição?” (MC, p. 16)</i> <i>“Acredito que afeto e carinho, atenção, envolvimento devem estar presentes na vida e relação do professor e aluno. Assim, a criança adquire confiança no professor, (...) fazendo-o a ter auto-estima elevada e confiança em si próprio.” (DUCMM, p. 13)</i> <i>“Penso que este relacionamento deve ir muito além do que encontros diários em que alguns educadores imaginam que trabalhar o conteúdo planejado, cumprir o</i>

seu horário de trabalho, fazer do seu ofício uma obrigação (...)” (DUCMM, p. 1)
“Na escola é importante que o professor dê oportunidade para que seus alunos possam mostrar através da capacidade e criatividade, suas emoções e sentimentos; que o professor respeite cada sentimento partilhado (...)” (DUCMM, p. 14)

“Fiz amizade com todos os alunos e usava minhas experiências de vida, desde minha infância e até o momento para convencê-los da importância da escola.” (AFRD, p. 38)

“O olhar do professor é fundamental para o crescimento do aluno. Ele pode influenciar, tocar mais fundo, estimular e encorajar ou, ao contrário, prejudicar a aprendizagem e, por que não, a vida inteira de seu aluno.” (MGSPF, p. 17)

Equilíbrio

“Como professora, acredito que o caminho seja encontrar um equilíbrio entre os objetivos e necessidades pessoais de cada aluno.” (LP, p. 8)

“É certo que para respeitar diferenças individuais e também incentivar a aprendizagem dos alunos é preciso uma intensa interação entre alunos/alunos e alunos/professor. Assim, busco atuar como mediador nesse processo de aprendizagem, proporcionando relações dialógicas que permitam a cooperação, o trabalho coletivo e a construção de novos conhecimentos.” (MLSV, p. 12)

Por meio desses fragmentos, podemos perceber que as representações dos professores sobre o que deve ser o modelo ideal de relação professor-aluno estão extremamente ligadas às relações afetivas e à criação de vínculos de carinho, interação, confiança, diálogo, apoio, amizade. A afetividade é, claramente, representada como carinho, e elemento essencial na ação educativa, sendo capaz de marcar negativamente, por sua ausência, a vida inteira de um aluno.

Percebemos que, com relação às características negativas apontadas nessa relação (centrada no professor e embasada na distância entre os sujeitos), não é sobre eles próprios que se referem, mas sim sobre seus antigos professores, àqueles cujas atitudes não devem ser imitadas e tomadas como referências.

7.5) As mudanças nas representações sociais, após o PROESF

Novos olhares, novas representações de si e da prática docente foram construídas pelos professores-alunos em exercício na trajetória pelo curso de Pedagogia – PROESF e evidenciadas durante o processo de escrita do Memorial de Formação. Neles encontramos, claramente, relatos que apontam para os fatores que foram motivos de mudanças em sua prática e identidade: a Universidade / o PROESF e o processo de escrita do Memorial de Formação.

Entendemos que, para que existam mudanças nas práticas e nas identidades docentes, antes essas mudanças devem passar pelas representações sociais dos professores. E esse é nosso objetivo de análise agora: as transformações nas representações docentes.

A seguir, apresentaremos os trechos dos relatos que mais destacaram as mudanças nas representações sociais desses sujeitos. Para tanto, consideramos os fragmentos que faziam referência ao curso PROESF, à escrita do Memorial de Formação ou que remetem à atualidade, sempre com relação às indicações de mudanças nas práticas ou na identidade dos professores. Para uma melhor visualização das transformações nas representações, agrupamos cada aluno-professor separadamente, buscando o que foi apontado como mudança identitária e da prática.

7.5.1) As mudanças nas representações sociais sobre a identidade docente

QUADRO 13: Categorias explicitadas pelos professores com relação às mudanças percebidas na identidade docente

Transformações na identidade docente
<p><u>Reflexão</u></p> <p><i>“A graduação em Pedagogia foi para mim um divisor de águas. (...) Não era apenas estudar pra ter um diploma e assegurar meu emprego, mas também e, principalmente, poder refletir sobre meu cotidiano escolar, sobre eu mesma e sobre minha responsabilidade de cidadã e formadora de opinião diante da sociedade.”</i> (MGSPF, p. 6)</p> <p>A representação social de si foi modificada, por meio da reflexão sobre si, propiciada pela graduação em Pedagogia: a professora se vê, agora, como responsável por formar opinião na sociedade.</p>
<p><u>Ressignificação de idéias e de conceitos /</u> <u>Contextualização das dimensões social e política da Educação</u></p> <p><i>“(...) as aulas foram nos despindo os vários conceitos de educação, de sociedade, de ser humano, etc. todos dentro de um contexto político, sociológico, psicológico, econômico e cultural: me fazendo imergir em contradições, concepções, créditos e débitos de meu profissionalismo ingênuo. (...) Foi durante o curso que me permiti traduzir a vida em pura filosofia, em pura arte, em pura busca de compreensão de respostas que se traduzem nos mais diversos efeitos, levando-me às mais diversas reflexões.”</i> (TABL, p. 11)</p> <p><i>“E agora, que consigo entender o processo, perceber que devo lutar por meus direitos, incentivar e contagiar a luta por condições melhores, como um direito do cidadão, farei através do meu trabalho pedagógico um meio de propiciar ações diferenciar, baseados em atos reflexivos, em atos pensados e relacionados ao plantio de possíveis mudanças, desenvolvendo o meu trabalho pedagógico a partir de uma postura consciente de seu papel.”</i> (TABL, p. 23)</p> <p>Representando a si mesma como uma professora mais consciente de seu papel, embasada por contextos políticos, sociológicos, culturais e psicológicos, o(a) professor(a) TABL nos indica que a frequência às aulas do PROESF a fez abandonar a antiga representação que tinha de si mesma: a de profissional ingênuo, cheia de contradições.</p>

Postura crítica em relação ao passado /
Possibilidade de mudar

“A cada encontro no PROESF sentia que algo mudava dentro de mim e começava a perceber que nada seria como antes.” (RG, p. 20)

“Hoje percebo quanto tempo perdi durante minhas aulas. Confesso que me sinto até envergonhada ao lembrar das listas e mais listas de exercícios de gramática, com palavras soltas, fora de qualquer contexto (...). Quantas oportunidades de debate, discussão, troca de experiências, análise e reflexão sobre a língua eu desperdicei por conta de conteúdos ‘inúteis?’” (RG, p. 30)

“Hoje (...) percebo as mudanças significativas que ocorreram na minha vida profissional e pessoal ao longo desses três anos. Estou certa de que somos seres passíveis de mudanças, progresso, aperfeiçoamento, que só acontecem a partir de uma reflexão sobre nossas ações.” (RG, p.36)

“Temos que acreditar no nosso trabalho e termos a convicção de que mudar é possível. Muito podem achar que isso é uma utopia. Talvez há três anos atrás eu também não acreditaria em possíveis mudanças. O desencanto, o comodismo, a falta de coragem para romper barreiras eram constantes no cotidiano escolar.” (RG, p. 37)

Aqui, novamente, a **representação de si** foi modificada, por meio do curso de Pedagogia – PROESF. RG nos indica o que mudou: antes, representava-se como acomodada e desencantada com a profissão; hoje, acredita que é um ser passível de **mudanças** e aperfeiçoamento, partindo da reflexão sobre suas ações. A partir dos conhecimentos adquiridos com a instituição formadora, procura as razões para o trabalho pedagógico desenvolvido no passado: sente-se envergonhada por despejar conteúdos ‘inúteis’ a seus alunos. Isso significa que uma nova representação foi formada, e sua identidade resgatada por uma ressignificação de saberes.

Professor-pesquisador

“Assim, percebo que sou aquilo que me formei, porém ao terminar este memorial certamente serei uma pessoa mais reflexiva e consciente do meu papel educacional (...).” (MLSV, p. 7)

“Já se faz algum tempo que reconheço a voz ativa que posso ter enquanto educadora e integrante no processo educacional e social, porém agora com as aulas durante o curso de graduação melhor teorizei uma argumentação sobre currículo.” (MLSV, p. 16)

“Sou agora, mais do que já fui um dia, um professor- pesquisador.” (MLSV, p. 45)

O(a) professor(a) MLSV se reconhece como tendo voz ativa sobre currículo, embasado(a) em sua argumentação teórica. Pelo que foi visto durante as aulas, temos a modificação de sua representação: de professor(a) a **professor(a) pesquisador(a), reflexivo(a)** e como parte integrante do processo educacional.

Postura crítica

“Mas chamou-me a atenção a disciplina Pesquisa Educacional do segundo semestre por enfatizar a questão do professor como pesquisador e reflexivo diante de sua própria prática. E, penso eu, que esse seja um dos elementos essenciais nesse curso, já que iniciamos com uma bagagem riquíssima de prática, faltando enriquecê-la e aprimorá-la com a bagagem teórica, sendo importante, para isso, mudança de olhar e de quebra de antigos paradigmas.” (ADSFG, p. 11)

“(...) reconheço que o curso aguçou meu olhar e passei a direcioná-lo com mais atenção e criticidade a minha prática.” (ADSFG, p. 14)

“(...) esses seis semestres contribuíram para aumentar algumas angústias, algumas certezas e principalmente, a partir do aumento da reflexão crítica da própria realidade, buscar soluções para não continuar servindo ao sistema com o qual não concordo. (...) Como penso ser possível haver mudança, procuro testemunhar em meu ambiente de trabalho aquilo que foi discutido no curso e que julgo coerente com meu posicionamento pessoal e como profissional.” (ADSFG, p. 25)

O professor como **pesquisador** e **reflexivo** sobre sua prática é a transformação apontada na escrita do Memorial de ADSFG. A mudança de olhar e a quebra de antigos paradigmas, proporcionadas pelo curso, permitiram que uma nova representação de si se formasse: a de um(a) professor(a) mais crítico sobre sua prática.

Construção de argumentos

“Foi no PROESF que eu consegui enxergar a educação com outros olhos: novos autores foram apresentados a mim e muitos assuntos polêmicos, que muitas vezes não concordava e que antes não tinha um embasamento teórico para que os meus argumentos fossem aceitos, hoje eu consigo falar o porquê eu não concordo sem recorrer ao senso comum.” (LO, p. 23)

Um(a) **professor(a) mais confiante** é representado(a) a partir do curso de Pedagogia – PROESF: embasado(a) por teorias e não mais precisando recorrer ao senso comum para discorrer ou não concordar sobre determinado assunto.

Compromisso em despertar no outro a reflexão

“(...) através dessa construção de conhecimento, ora coletiva, ora solitária que se deu nesse período em que estivemos na universidade, é que posso rememorar fatos, conteúdos relevantes de cada semestre relacionando-os com minha prática, mostrando até que ponto as reflexões promoveram mudanças (ou não) nas minhas ações, nas minhas crenças profissionais.” (FCOC, p. 8)

“Não acredito ser possível um de nós, alunos do PROESF, não se incomodar com algumas situações e não termos fundamentos para questioná-las, pois isso nos foi oferecido durante este curso. Não creio que exista algum de nós que termine este curso da mesma maneira que iniciou.” (FCOC, p. 21)

“Mas acredito estar aí a nossa missão daqui em diante: despertar nos outros a ousadia de questionar o que vem ou está imposto, de procurar rever posturas, de não se acomodar com a formação inicial e buscar aprender sempre.” (FCOC, p. 27)

O processo de construção do conhecimento que FCOC nos aponta, marca bem a relação eu / outro: ‘ora coletiva, ora solitária’. Por meio de suas memórias e da relação da teoria com a prática, o(a) autor(a) desse Memorial de Formação vê sua **imagem de professor(a)** representada agora como um(a) questionador(a), que procura rever posturas e que não mais se acomoda com a formação inicial.

Aceitação do novo

“Me abri a uma profunda mudança conceitual. O que julgava ser verdade se quebrou dando lugar a inúmeras dúvidas, muitas das quais ainda permanecem sem respostas. Ruim? Não, pois isso mostra que aceitei o novo, claro, sem descartar minhas experiências e conquistas pessoais. Me sinto mais seguro, não por dominar mais conteúdo, mas por aceitar que as mudanças são necessárias e constantes.” (DRP, p. 29)

“Um novo olhar se abre, abandonando a velha visão de outros tempos. O senso comum, que para mim era uma certeza, hoje se torna o ponto de partida de minhas indagações.” (DRP, p. 30)

Aceitar o novo, aceitar a **mudança**. Esse foi o motivo apontado pelo(a) professor(a) DRP, para justificar sua nova **representação de si**: um professor mais seguro e questionador.

Esses fragmentos nos mostram as transformações nas identidades desses professores. Novas representações de si são reveladas: agora, eles se vêem

como responsáveis pela formação crítica de cidadãos conscientes, como professores pesquisadores, integrantes do processo educacional, mais confiantes, conscientes e questionadores sobre sua função como educadores. O que antes significava uma profissionalidade ingênua, hoje dá lugar a questionamentos que culminam em mudanças conceituais e à revisão de posturas e de crenças.

7.5.2) As mudanças nas representações sociais sobre a prática docente

QUADRO 14: Categorias explicitadas pelos professores com relação às mudanças percebidas na identidade docente

Transformações na identidade docente
<p><u>Pesquisador da própria prática</u> <u>Prática refletida, planejada e fundamentada</u></p> <p><i>“Falar de algumas disciplinas em especial é muito importante, pois foram elas que trouxeram grande contribuição a minha prática, permitindo que eu refletisse e a transformasse quando necessária. Senão, de que valeria toda a teoria se não estivesse vinculada à prática, ao cotidiano escolar que eu professora vivencio, com minhas alegrias, tristezas, angústias e frustrações? De que valeria um professor que não fosse pesquisador de sua própria atuação?” (FCOC, p. 8)</i></p> <p><i>“Todas essas disciplinas interferiram no meu trabalho cotidiano de alguma maneira, mas a Sociologia teve fundamental destaque (...). Conhecer um pouco desses sociólogos (Marx, Weber e Durkheim), me fez entender alguns dos discursos presentes no sistema educacional e o quanto ainda estão presentes esses pensamentos na nossa realidade e, conseqüentemente, o quanto temos que mudar nossa ação, dentro das escolas, para não reproduzirmos esses discursos.” (FCOC, p. 14)</i></p> <p><i>“Foi com o texto ‘Como deixar-se moldar pelo sistema’ que iniciamos os nossos trabalhos na disciplina Política Educacional e Reformas Educativas. Estar em contato com esta disciplina durante um semestre me possibilitou entender a política educacional no âmbito das políticas sociais e ainda perceber como os organismos internacionais influenciam nas ações educativas, fatores importantes e desconhecidos por mim até o momento.” (FCOC, p. 19)</i></p> <p><i>“Quanto a minha prática, em muito ela se modificou, pois ela passou a ser refletida, mais planejada, mais embasada teoricamente. Muita coisa que eu aprendi no magistério e achava ser verdade ou interessante para as crianças já não acredito mais, já não faço mais.” (FCOC, p. 26)</i></p>

Nosso(a) professor(a) nos aponta novos olhares que terá sobre sua prática, a partir de agora:

A **reflexão sobre a prática** e ser um **pesquisador de sua própria ação** foram as mais marcantes. Novos elementos passaram a constituir e a embasar seu trabalho em sala de aula: o entendimento de políticas sociais e educacionais e suas influências em seus discursos, a relação da teoria com sua prática cotidiana. Agora, sua prática é 'mais planejada' e 'engajada' teoricamente. Uma nova representação sobre sua prática foi construída e ancorada nesses elementos. Foi objetivada quando o(a) professor(a) já diz não aceitar e não fazer mais o que aprendeu no curso de Magistério.

Alfabetização /

Avaliação /

Papel ativo do aluno

“Para minha alegria, uma das disciplinas do primeiro semestre seria Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa. Sabia que minhas dúvidas e anseios com relação alfabetização deram lugar a um novo termo: o letramento. (...) Deixando de ver o aluno como um ser estéril de conhecimento prévio, abandonei os principais resquícios de minha metodologia de alfabetização tradicional. (...) O simples ato de escrever deixou de ser a mera grafia de signos para assumir um novo papel: o letramento.” (DRP, p. 11)

“Quando vi na grade do terceiro semestre a disciplina Avaliação, várias coisas passaram por minha cabeça, mas o pensamento que mais marcou foi: ‘Ufa, que bom, tenho certeza de que nessa disciplina não vamos ter resumos, provas, trabalhos e nada que tente mostrar o quanto somos merecedores da nota na faculdade’. Porém, a professora (...) nos levou a perceber que mesmo sendo usada, ora de maneira positiva, ora de maneira negativa, a avaliação não deixou, nem deixará de ser uma parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.” (DRP, p. 17)

Nos fragmentos do Memorial de RDP, ficam claras as novas representações sobre a **alfabetização**, sobre a **avaliação** e sobre o **outro: o aluno**.

A representação social sobre seus alunos, como sujeitos sem conhecimento prévio, foi abandonada.

Com relação à representação da alfabetização, o(a) autor(a) nos aponta o que mudou: antes, alfabetizar representava apenas o simples ato de escrever. Com a passagem pelo PROESF, alfabetizar ganha nova representação: a de letramento, e não está mais associada ao modelo tradicional de ensino.

A transformação da representação social do conceito de avaliação é ainda mais nítida: o que antes era tido como provas, trabalhos, resumos e notas, agora é representado como parte integrante do processo de formação e como diagnóstico para resultados.

Relações em sala de aula

“Com uma visão muito aberta de educação, o curso trouxe exatamente aquilo que eu precisava, as teorias que comprovassem o que eu pensava e novos conhecimentos que me fizeram estabelecer uma relação muito mais favorável e dinâmica na sala de aula.” (AFRD, p. 46)

“As relações que consegui estabelecer com o curso, a prática e a vida foram de grande importância para minha carreira profissional, tudo o que o curso me acrescentou foram válidos e já estão internalizados para o meu dia-a-dia, também consegui chegar a uma conclusão sobre a minha alfabetização na infância e tive a certeza que fui muito prejudicada por causa do sistema punitivo e do método. Tenho certeza que jamais farei isso com meus alunos.” (AFRD, p. 49)

Novas relações são estabelecidas na prática cotidiana. Uma nova representação de sua prática na alfabetização. Agora AFRD pôde refletir sobre a prática de sua antiga professora, com relação à alfabetização: um método punitivo que não usará com seus alunos. Novas teorias permitiram uma reflexão maior sobre a sua prática e a representar como uma prática mais dinâmica.

Senso comum e saber científico

“Durante os anos de faculdade compreendi muitas das minhas posturas. A leitura de vários autores me fez perceber que o professor, na sua práxis, não possui embasamento teórico e acaba fundamentando o seu trabalho pedagógico no senso comum, fazendo deste seu alicerce para a realização de sua ação educativa. A instituição e o senso comum não devem ser utilizados na ação educativa de forma exclusiva ou em detrimento do que o saber científico pode proporcionar.” (MGSPF, p. 16)

“Talvez se esse cargo me tivesse vindo depois da formação que tenho hoje, eu teria tido mais subsídios para colocar minhas idéias e, assim, ajudar a mudar um pouco a realidade da educação de meu município. Eu tinha idéias e bom senso, mas não tinha o conhecimento.” (MGSPF, p. 23)

Os anos na universidade permitiram a mudança na transformação da prática pedagógica do(a) aluno(a)-professor(a) MGSPF. Antes, acreditava que sua postura, suas atitudes em sala de aula eram baseadas em uma prática do senso comum. Hoje, a representação da prática é outra: ela não deve ser fundamentada no **senso comum** e sim no **saber científico**, proporcionado pela universidade. Assim, este se torna a peça fundamental para uma prática de qualidade. Idéias e bom senso já não são suficientes para alterar a realidade educacional. Agora, o conhecimento é fundamental.

Novamente, por meio das análises dos Memoriais, podemos concluir que o vivenciado e aprendido durante a trajetória pelo curso de Pedagogia – PROESF e na vida acadêmica da universidade, foram fatores que provocaram mudanças nas representações sociais de nossos alunos-professores.

Novas representações foram marcadas pelo atrelamento entre políticas sociais e educacionais e a prática docente, as funções sociais da alfabetização e da avaliação e de uma nova visão sobre o aluno.

7.6) Discussão

Após a identificação e análise das representações sociais dos alunos-professores do PROESF, julgamos importante esclarecer como se relacionaram os processos de ancoragem e de objetivação na construção do Memorial de Formação.

Segundo o próprio Moscovici,

Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. (2004, p. 60)

Ancoragem:

Esse processo aparece na construção das representações sociais de nossos professores, quando estes, por meio da memória:

- resgataram sua história pessoal,
- fizeram referências aos professores, concepções e práticas do passado,
- incorporaram novas aprendizagens na reflexão sobre o passado e as suas práticas.

Objetivação:

A objetivação fica clara quando, nos Memoriais analisados, os professores:

- revelam novos olhares sobre própria identidade, sobre o aluno, sobre a política e sobre a própria prática.

Como exemplo da verificação dos dois processos nos Memoriais, temos:

“Quando vi na grade do terceiro semestre a disciplina Avaliação, várias coisas passaram por minha cabeça, mas o pensamento que mais marcou foi: ‘Ufa, que bom, tenho certeza de que nessa disciplina não vamos ter resumos, provas, trabalhos e nada que tente mostrar o quanto somos merecedores da nota na faculdade’. Porém, a professora (...) nos levou a perceber que mesmo sendo usada, ora de maneira positiva, ora de maneira negativa, a avaliação não deixou, nem deixará de ser uma parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.” (DRP, p. 17)

Enquanto o(a) professor(a) DRP resgata, por meio da memória, a representação que têm sobre o conceito de avaliação (resumos, provas, trabalhos, notas) está ancorando-o, ou seja, classificando e nomeando. A partir do momento em que afirma que, agora, vê a avaliação como parte integrante do processo de formação, com função diagnóstica e norteadora, objetivou o conceito, fornecendo-lhe um contexto, interpretando-o e o transformando em realidade. Foi dado um novo sentido ao fenômeno observado e, assim, uma nova representação foi revelada.

“Nossas representações, pois, tornam o não-familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que elas dependem da memória” (MOSCOVICI, 2004, p. 78). E ancoragem e objetivação são, portanto, processos indissociáveis e dinâmicos, maneiras de lidar com a memória.

As representações sociais dos professores, como visões de mundo e interpretações da realidade, são construídas e reconstruídas por meio das

interações sociais que são estabelecidas ao longo do curso de formação (com os professores, com os colegas, com o contato com as novas teorias...). E, acreditamos ser, mais evidentemente, durante o processo de escrita do Memorial de Formação que novas representações emergem, são ancoradas e objetivadas. Nesse processo, de escrever para si e para os outros, inclusive para a instituição formadora, num ir e vir de reflexão constante, os saberes circulantes no meio acadêmico vão tornando-se familiares. Conforme nos aponta Saveli (2006, p. 101): *“Ao puxar dos memoriais dos(as) professores(as) o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.”*

Assim, as representações sociais trazidas pelos professores não são modificadas fora da práxis educativa, elas são transformadas sob o impacto do convívio social acadêmico e da prática da narrativa autobiográfica. O ato de escrever o Memorial de Formação, resgatando as vivências, memórias e representações permite a mudança nas representações, do saber comum a um saber acadêmico.

Porém, lembramos que nem tudo é permitido ser exposto no Memorial. Nem tudo é lembrado pela memória desses autores. E nem tudo o que é lembrado pode ser narrado para o outro, sendo este a instituição avaliadora e formadora. Mas, temos na memória a constituição do espaço escolar e as relações com os outros, o que nos constitui. Temos, assim, a memória como representação, pois *“quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para os que nos rodeiam.”* (NUNES, 2003, p.136)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca das representações sociais de professores em exercício, e de suas mudanças após a realização de um curso de graduação em Pedagogia, acabamos por nos deparar com um gênero textual riquíssimo: o Memorial de Formação.

Mesmo não tendo contato pessoal com os sujeitos, alunos-professores do curso de Pedagogia – PROESF, o Memorial de Formação nos possibilitou a apreensão das representações docentes, crenças e valores trazidos por eles e socializados no curso, além das mudanças identitárias e das práticas que foram percebidas e concebidas nessa trajetória de seis semestres pela universidade.

As histórias de vida tecidas individualmente nas narrativas do Memorial trazem a marca da coletividade. A todo o tempo, o outro (os pais, os professores, os colegas, os alunos) são evocados como referência para a (des)construção de suas práticas e identidade docentes. E nessas relações é que as representações sociais são (re)constituídas. Representações estas que influenciam as atitudes e posturas em sala de aula. A análise das narrativas dos professores em exercício, por meio da Teoria das Representações Sociais, permitiu-nos perceber que as representações, como visões de mundo, estruturam o que e como estes percebem o outro, a maneira como se comportam no espaço da sala de aula e como se relacionam com o outro.

E, independentemente de cada sujeito em particular, as representações têm sua existência no social, formadas no cotidiano, nas trocas sociais, solidificadas no que chamamos de senso comum. Concordando com Soligo (2002), afirmamos que o estudo das representações sociais de professores nos fornece informações importantes acerca do modo como estes se apropriam e se relacionam com o cotidiano e com a realidade escolar.

Cabe aqui ressaltar que, conforme nos aponta Passegui (2003, p. 16),

(...) as práticas das histórias de vida realizadas em contextos institucionais, podem, eventualmente cercear uma posição mais

crítica da parte do narrador, inibindo o direcionamento emancipador, subjacente à narrativa autobiográfica.

Assim, queremos deixar claro que, independentemente dos lugares e papéis que os sujeitos professores ocupam quando escrevem seus Memoriais, sabemos que alguns enunciados foram evitados ou selecionados, devido a exposição à instituição formadora. O que importa aqui é saber como os autores do Memorial colocam em circulação suas representações, e isso foi possível.

O percurso de três anos pelo curso certamente provocou reflexões e mudanças. E julgamos ser o Memorial o catalisador para tais reflexões. Como dito anteriormente, o escrever para si e para o outro, por meio do resgate de memórias, possibilitou uma revisão de sua trajetória e questionou o que estava posto. Disso, podemos concluir sobre a importância de um curso de graduação em Pedagogia para os professores da Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental. Não objetivamos aqui a avaliação do curso de Pedagogia – PROESF, mas, perante o exposto, julgamos que suas especificidades (os Assistentes Pedagógicos, a constante relação entre a teoria e a prática na grade curricular, a escolha do Memorial de Formação como trabalho de conclusão de curso, o processo de orientação e correção desses trabalhos, etc.) foram essenciais para o favorecimento da reflexão crítica de seus alunos-professores.

Não basta, portanto, como bem descreveu Nóvoa (1992), a formação por acumulação de cursos ou técnicas. A formação do professor deve estar fundamentada em um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de identidade pessoal, sempre considerando a experiência trazida pelos professores, numa relação dialógica entre prática e teoria.

Não é mais admissível, portanto, a representação social da formação continuada de professores, circulante nos discursos oficiais, como o antídoto para todos os males educacionais do país. Há que se pensar em uma política de formação continuada que tenha a escola como local de trabalho e de desenvolvimento profissional, onde todos os envolvidos formem um coletivo, e não um simples 'amontoado' de pessoas.

Por fim, cabe-nos ressaltar que nossas conclusões refletem nossas representações, nossos olhares sobre o que foi exposto até aqui. Outros sujeitos podem ter outras representações sobre a narrativa exposta nos Memoriais de Formação. De qualquer modo, esperamos ter contribuído com a questão da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v. 10, n. 23, jul/dez 2004, pp. 122-138.

ANDRADE, Érika, R. G. A identidade docente em formação: um olhar das representações sociais. **Ícone Educação** – v. 9, n. 1 e 2, jan/ dez. 2003, pp. 33-41.

ANDRADE, Ludmila T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade** (on line). dez. 2003, vol. 24, n. 85, pp. 1297-1315. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 28/08/2006.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade** (on line). dez. 1999, vol. 20, n. 68, pp. 301-309. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 12/12/2005.

ANFOPE. 15 anos de movimento de uma política nacional global de formação dos profissionais da Educação. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

ANFOPE. Políticas Públicas de formação dos profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino Superior. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004.

ANTUNES, Helenise; OLIVEIRA, Valeska; BARCELOS, Valdo H. Imaginário, representações sociais e formação de professores(as): entre saberes e fazeres pedagógicos. **Revista do Centro de Educação**, vol. 29, n. 2, UFSM, RS.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, Elizabeth dos S. e SMOLKA, Ana Lúzia B. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. **Horizontes**. Vol. 23, n. 1, jan/jun 2005, pp. 19-28.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 2002.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, 2004.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1 pp. 11-30, jan. / jun. 2002.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade** (online). dez. 2001, vol. 22, n. 77, pp. 207-227. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 31/08/2005.

CHAKUR, Cilene R. de S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, César D. P.; OLIVEIRA, Maria Beatriz L.; SALLES, Leila Maria F. (orgs). **Educação, Psicologia e contemporaneidade**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2000.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2000.

DUVEEN, Gerard. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em Psicologia Social**. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

EIZIRIK, Marisa F. (Re)pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, N. e RANGEL, M. (orgs). **Representação social e Educação: temas e enfoques contemporâneos**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ERIKSON, Erik H. **Identidade – juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

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

FRANCO, Idatí L. **Formação continuada: uma alternativa para o atendimento das necessidades didático-pedagógicas do professor universitário**. Londrina, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa** (on line). jan./abr. 2004, vol. 34, n. 121, pp. 169-186. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 11/11/2007.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade** (on line). set. 2002, vol. 23, n. 80, pp 136-167. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 12/09/2006.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade** (on line). Dez. 2003, vol. 24, n. 85, pp. 1095-1124. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 11/11/2007.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Desafios para a formação continuada e a profissionalização do Magistério. **Anais do Seminário Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios**. Realizado em 09/12/2003, Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003a.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

GARCIA, Maria M. Alves; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, pp. 45-56, jan. / abr. 2005.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** (on line). 2003, n. 119, pp. 191-204. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 31/08/2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

JOFFE, Hélène. “Eu não, o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MONTEIRO, Filomena e MIZUKAMI, Maria da Graça. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça e REALI, Aline M. de M. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em Psicologia Social**. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

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

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel, L. L. (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** (on line). abr. 2001, vol. 22, n. 74, pp. 27-42. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 12/12/2005.

PASSEGUI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Campinas, SP 16 a 20 de julho, 2000. Disponível em www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artigos_publicados.htm Acesso em 12/08/2007.

PASSEGUI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. **Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE**. Universidade de Brasília, set. 2003. Disponível em www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artigos_publicados.htm Acesso em 05/11/2007.

PEREIRA Elisabete M. de A. e LEITE, Sérgio A. da S. Formação continuada de professores: os desafios para as Redes Municipais de Ensino. In: **Anais do Seminário Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios**. Realizado em 09/12/2003, Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Phillip. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Guilherme do V. T. e SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação – quando memórias narram a história da formação.** (s/d) Disponível em www.fe.unicamp.br/ensino/graduação/proesf. Acesso em 23/10/2006.

PROESF. **Projeto Político Pedagógico.** FE / Unicamp, 2002.

REY, Fernando Luís G. **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Educ, 2003.

REY, Fernando Luís G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SÁ, Celso P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SADALLA, Ana Maria F. de A. et al. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana Maria F. de A. (orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa** (online). jan. / jun. 2006, vol. 1, n. 1, pp. 94-105. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1expediente%20e%20editorial.pdf>. Acesso em 14/11/2007.

SERBENA, Carlos A. Representação social do professor na década de 90. **Revista Eletrônica de Psicologia.** n. 1, Curitiba, 2002. Disponível em www.utp.br/psico.utp.online. Acesso em 23/03/2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMÃO, Ana M. V.; CAETANO, Ana P. e FLORES, Maria A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade** (on line). jan. / abr. 2005, vol 26, n. 90, pp. 173-188. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 12/12/2005.

SMOLKA, Ana Luiza B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade** (on line). jul. 2000, vol. 21, n. 71, pp. 166-193. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 29/09/2006.

SOLIGO, Ângela F. e ALEXANDRINO, Ronaldo. (orgs.) **Histórias de professores: (re)construções em memoriais de formação**. Campinas, SP: Gráfica FE / Unicamp, 2007.

SOLIGO, Ângela; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A.; MALAVAZI, Maria Márcia S.; LEITE, Sérgio Antonio da S. Os memoriais de Formação no contexto do PROESF. In: SOLIGO, Ângela e ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs). **Histórias de professores: (re)construções em memoriais de formação**. Campinas, SP: Gráfica FE / Unicamp, 2007.

SOLIGO, Ângela F., PEREIRA, Elizabete M. de A. e LEITE, Sérgio A. da S. Memorial de Formação: registro e reflexão sobre a formação docente. In: VICENTINI, Adriana A. F., SANTOS, Inês H. dos e ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE / Unicamp, 2006.

SOLIGO, Ângela. Contribuições da Psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana Maria Falcão de A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, Denise Trento R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32 n. 03, pp. 477-492, set. / dez. 2006.

SPINK. Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. In: **Cadernos de Saúde Pública** (on line). 1993, v. 9, n. 3, pp. 300-308. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 28/08/2006.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade** (on line). jul./dez. 2002, vol. 14, n. 2, pp. 18-47. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 11/11/2007.

ZEICHNER, Keneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ANEXO

O Curso de Pedagogia – PROESF³⁰

Objetivos do curso:

Geral:

- Formar em Pedagogia, com Licenciatura Plena, professores em exercício em escolas da Rede Municipal da RMC na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos:

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.
- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa.
- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática.
- Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não escolares.
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais.
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica.

³⁰ Obtido do projeto pedagógico do curso.

- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação.
- Desenvolver o conhecimento dos processos de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares.

- **ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

A estruturação curricular contempla toda uma diversidade de conhecimentos necessários, acredito eu, à constituição do sujeito professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Apenas um olhar passageiro para a grade curricular e ementas do curso demonstra a abrangência de disciplinas e a preocupação com um currículo atual, que considera a bagagem que o professor-aluno traz de sua prática.

A maior preocupação do curso é propiciar ao professor a oportunidade de reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a sua área de atuação.

Quatro dimensões principais fundamentam o currículo, tendo como ponto de partida sempre a prática docente do professor, para níveis mais aprofundados de reflexão e ação:

- cultura geral e cultura pedagógica
- pesquisa e ação docentes
- visão interdisciplinar do conhecimento

processos reflexivos de auto-formação

COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Atividades Culturais

Práticas Curriculares

Estágio Supervisionado

O curso é desenvolvido em 24 disciplinas, organizadas em três blocos:

1: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola

- 1-Pensamento Filosófico e Educação;
- 2-Pensamento Psicológico e Educação;
- 3-Pensamento Sociológico e Educação;
- 4-Pensamento Histórico e Educação;
- 5-Política Educacional e Reformas Educativas;
- 6-Planejamento e Gestão Escolar;
- 7-Educação e Tecnologia;
- 8-Currículo e Escola.

O Bloco 1 contempla um aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles.

2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento

- 9 -Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa;
- 10 -Teoria Pedagógica e Produção em Matemática;
- 11- Teoria Pedagógica e Produção em Arte;
- 12- Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física;
- 13 -Teoria Pedagógica e Produção em História;
- 14 -Teoria Pedagógica e Produção em Geografia;
- 15 -Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente;
- 16 -Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

As questões deste Bloco consideram mais aprofundadas as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.

3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

17 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural

18 - Pedagogia da Educação Infantil;

19 - Educação da Criança de 0 a 6 anos;

20 - Educação Não Formal;

21 - Avaliação;

22 - Pesquisa Educacional;

23 - Educação Especial;

24 -Temas Transversais.

Este Bloco de estudos discutirá os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar.

Neste paradigma curricular os conteúdos e atividades programadas constituem as bases para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências.

Atividades Culturais

Além das 24 áreas curriculares, estão previstas 450 horas em Atividades Culturais distribuídas durante os seis semestres, envolvendo temas trabalhados nas disciplinas.

O objetivo destas práticas é garantir aos professores-alunos uma formação mais integral e crítica, voltada às principais questões que afetam nossa sociedade e, dentro desse contexto, o papel da Escola.

Práticas Curriculares

As Práticas Curriculares, com 600 horas, estão concebidas de acordo com o Parecer CNE 09/01, que as vê como um componente curricular, o que implica tomá-la "como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita

a atividade profissional". Nestas 600 horas estamos englobando a prática como componente curricular (Parecer CNE 09/01) e a prática de ensino.

Sendo a prática um trabalho consciente cujas atividades se nutrem da correlação teoria e prática, ela é definida como um movimento contínuo entre saber e fazer. Um movimento que, partindo da realidade, é atravessado pela teoria; assim, a prática não é uma cópia da teoria nem a teoria um reflexo da prática. Teoria e prática buscam significar, conceituar e com isto trabalhar o campo e o sentido da educação na realidade presente.

Com esse amplo entendimento, as Práticas Curriculares estarão acontecendo desde o início do processo formativo em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, formando a identidade do professor como educador.

Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, definido no Parecer CNE/CP 21/2001, está previsto com a duração de 450 horas. Estágio Supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no presente Projeto, será desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável.

Síntese da Estrutura Curricular

24 áreas curriculares.....	1.800 horas
Atividades Culturais.....	450 horas
Práticas Curriculares.....	600 horas
Estágio Supervisionado	450 horas
TOTAL.....	3.300 horas