E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Análise do processo de produção dos memoriais de formação por alunos do PROESF

Autora: Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson
Orientador: **Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: **21/02/2008**

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2008

© by Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson, 2008.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Pellisson, Maria Cristina Rosolen Moretto.
P366a Análise do processo de produção dos memoriais de formação por alunos do PROESF / Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Professores. 3. Formação continuada. 4. Memorial. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-004/BFE

Título em inglês : Analysis of the process of memorials formation production by student's from PROESF
Keywords: Education ; Teachers ; Continued Formation ; Memorial.
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (Orientador)
Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral
Profª. Drª. Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Profª. Drª. Priscila Laroca
Profª. Drª. Angela Fátima Soligo
Data da defesa: 21/02/2008
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : mcrispel@unicamp.br

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar e descrever o processo de construção dos Memoriais de Formação de uma classe de alunas do curso de Pedagogia do PROESF, programa especial da Faculdade de Educação da Unicamp. Sendo este curso destinado a um público específico, essas alunas já possuíam o diploma do curso de Magistério. A orientação da produção textual dessas alunas esteve a cargo de um professor, membro de um grupo de dez docentes da FE da Unicamp – denominado G10. Essa orientação deu-se por meio de encontros mensais do professor com a classe, nos quais estivemos presentes. De cunho qualitativo, a presente pesquisa define-se como um estudo de caso, com escolha intencional de sujeitos. Como fontes primárias na coleta de dados junto às alunas, utilizamos questionários que permitiram respostas abertas e entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio. Como fontes auxiliares, fizeram parte da coleta anotações em Diário de Campo e gravações em áudio dos encontros do professor do G10 com a classe. Os dados foram coletados em períodos demarcados entre um encontro e outro do professor do G10 com a classe, períodos esses que receberam denominações de acordo com a ênfase do processo no momento. Esses dados foram organizados, segundo a semelhança de temas entre os relatos dos sujeitos, em agrupamentos denominados Núcleos Temáticos. Baseamos em referenciais teóricos da Psicologia dentro da perspectiva histórico-cultural, que concebe o psiquismo humano como essencialmente histórico, atribui especial relevância ao meio social como condição para a constituição do sujeito e defende o papel da mediação do professor, dentro da escola, como elemento fundante no processo de aprendizagem do indivíduo. Para as reflexões acerca da formação continuada do professor, adotamos como pressupostos teóricos concepções que assumem o processo de constituição do professor num *continuum*, entre sua formação inicial e sua formação permanente em serviço. Da análise dos dados tivemos evidências de como essas alunas progrediram qualitativamente nas escritas de seus memoriais,

as dificuldades que encontraram e os elementos considerados facilitadores e/ou dificultadores no processo. Nesses avanços dos sujeitos identificamos os saltos qualitativos, o momento do processo em que ocorreram e seus possíveis determinantes, evidenciando elementos relevantes quanto ao planejamento de aulas, mediação do professor e aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Educação – Professores – Formação Continuada – Memorial de Formação

ABSTRACT

This research aims to analyze and describe the construction process of the Memorials Formation from a group of students of the pedagogy course from PROESF special program from the Education College of UNICAMP. Since this course aimed at a specific group, these students have the diploma of Teaching and Education. The text production was submitted to the guidance of a Professor, member of a group of ten educational from FE Unicamp - called G10. This guidance has been through monthly meetings with the teacher and the students, in which we were all present. From qualitative aspect, this search is defined as a case study, with the intentional choice of subjects. As primary sources in collecting data from the students, We used questionnaires that enabled open answers and semi-structured interviews recorded on audio. As auxiliary sources, took part notes from a journal and audio recordings of the meetings of the G10 Professor with the Students, those periods received designations in accordance with the emphasis of the process at that time. These data were organized according to the similarity of themes among the reports of the subjects in groups called Thematic Nucleus. Grounded in theoretical benchmarks of Psychology within the historical-cultural perspective, which conceives human psyche as mainly historic, it attaches particular importance to the social environment as a condition for the formation of the subject and supports the mediating role of the teacher inside the school, as part of the base in the process of the individual learning. For reflections on the continued education of the teacher, we adopted theoretical assumptions concepts that assume the process of formation of the teacher in a continuum, from their initial formation and their formation in service. From the analysis of the data we had evidences of how these students progressed qualitatively in writing of their memorials, the difficulties they have found and the elements considered facilitators and / or difficulties in the process. In such advances of the subjects we identified the qualitative jumps, the moment that they occurred

in the process and their risk factors, highlighting relevant factors regarding the planning of the classes, the teacher's mediation and the student learning.

Key-words: Education – Teachers – Continued Formation – Memorial

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos.
Ao Mateus, pela paciência e ponderação em todos os momentos de espera, pelo sorriso calmo de entendimento e pelas palavras amigas.
À Sofia, pelo estímulo, pela amizade, pela crença em mim, pela ajuda, pela energia e alegria. Pela vida.
Ao Lucas, pela alegria contagiante e pelas gargalhadas gostosas que me alegravam nos momentos mais sérios. E pela carinha sempre linda a me procurar.

Dedico ao Marcos, pelo suporte emocional e físico nesses anos de estudo. Os lanches e os sucos – refeições servidas no escritório – me supriam nos momentos de sufoco.
Pelo respeito à minha profissão e por entender por que me dedico a ela, sempre colaborando no que for preciso.
Um grande marido e um grande pai.

Dedico aos meus professores inesquecíveis.

Dedico aos meus alunos.

Dedico aos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pela união e pelos momentos de espera enquanto eu estudava. Agradeço ao Marcos, ao Mateus, à Sofia e ao Lucas.

Agradeço à minha mãe, aos meus irmãos e cunhados pelos momentos de lazer, pela ajuda levando e buscando meus filhos na escola, sempre que necessitei e passeando com eles enquanto não pude.

Agradeço ao meu pai, que não está mais aqui, mas que me ensinou muitas coisas sobre honra e caráter.

Agradeço aos meus tios e primos pelos momentos felizes que vivenciamos, ajudando a me descontrair. Agradeço aos meus primos Deonice Mateus Rosolen, pela ajuda com material bibliográfico e Marcelo Rosolen, pela ajuda com o inglês. Ao Marcos Ciol, primo sempre disposto a ajudar na correria com transporte.

Agradeço ao Ricardo Queiroz, pelos suportes técnicos em informática nesses longos anos.

Agradeço à Edna e ao Itamar pelos serviços de papelaria prestados e pela gentileza em todos os momentos – atendimento na solicitação de materiais, impressões e encadernações...

Agradeço ao Dr. Milton Santiago Junior, amigo e médico. Às Dras. Aline e Rejane.

Agradeço aos Professores Doutores do curso de Especialização do PROESF e das disciplinas do Mestrado da Unicamp, com quem muito aprendi.

Agradeço aos Professores Doutores Ernesta Zamboni, Ivan Amorosino do Amaral e Sérgio Antônio da Silva Leite, com quem trabalhei como Assistente Pedagógico – AP – no curso de Pedagogia do PROESF, a quem admiro e respeito.

Agradeço aos Professores Doutores coordenadores do PROESF Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Ângela Fátima Soligo e Sérgio Antônio da Silva Leite, pela simpatia e pela condução do programa com total comprometimento.

Agradeço às minhas alunas do curso de Pedagogia do PROESF, pelas aulas gostosas que pudemos vivenciar e com quem, ensinando, aprendi.

Agradeço carinhosamente às alunas da classe F por permitirem que esta pesquisa acontecesse. Agradeço especialmente às alunas Adriana Cristina Ferreira Bueno e Eliana Corrêa, também da classe F, pela ajuda técnica durante a pesquisa.

Agradeço aos meus queridos professores inesquecíveis, cujas aulas bem preparadas e a segurança no exercício da função me forneceram o lenitivo de querer permanecer na escola cada vez mais.

Agradeço aos meus alunos, crianças, adolescentes, jovens, adultos, com quem tive a oportunidade de trabalhar e crescer ao longo da minha carreira.

Agradeço a todas as pessoas que sempre me apoiaram na parte profissional, colegas de trabalho, amigos, diretores de escola, com quem compartilhei idéias e práticas sobre ser professora. Agradeço aos amigos da Secretaria de Educação de Americana, em especial ao Roberto Garcia de Andrade.

Agradeço à Cacilda Santarosa, Sueli Silveira, Doraci Zinetti, Rosana Meneghini e Olga Tardelli, pela amizade.

Agradeço ao pessoal do Grupo ALLE, mestrandos, doutorandos e professores, pela acolhida quando iniciei o Mestrado e pela convivência saudável nesses anos de estudo. Agradeço imensamente à amiga Maria Betânea Platzer, pela ajuda e competência.

Agradeço às queridas colegas do Grupo do Afeto cujos estudos e convivência resultaram num belo livro de reflexões pedagógicas.

Agradeço ao Professor Doutor Wencesláo Machado de Oliveira Júnior, querido Wences, pelas conversas informais. Agradeço às minhas grandes, inesquecíveis e queridas amigas Elaine Barreto Gomes de Lima e Maria Belintane Fermiano, pelo ombro amigo e as palavras acertadas, sempre.

Agradeço à secretária do PROESF/FE Fátima Ferreira da Silva, pela competência e ajuda nas informações. Agradeço da mesma forma aos funcionários da COMVEST.

Enfim, agradeço ao meu querido orientador, o Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite, pela competência e firmeza com que conduziu este estudo, me ensinando, com as próprias atitudes, a ser mais assertiva e ainda mais autônoma, não só na profissão como na vida.

Por último, agradeço a Deus, por permitir – sempre – que os bons caminhos se abram à minha frente, esperando o meu empenho em prosseguir, e que pessoas como essas trilhem junto comigo o meu caminhar.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(Guimarães Rosa)

ÍNDICE DE FIGURAS E SUJEITOS

Figura 01	S_2	130
Figura 02	S_3	131
Figura 03	S_4	131
Figura 04	S_6	132
Figura 05	S_8	133
Figura 06	S_9	133
Figura 07	S_{10}	134
Figura 08	S_{12}	134
Figura 09	S_{16}	135
Figura 10	S_{20}	136
Figura 11	S_{21}	136
Figura 12	S_{29}	138
Figura 13	S_{32}	140
Figura 14	S_7	141
Figura 15	S_{28}	142
Figura 16	S_{28}	144
Figura 17	S_5	146
Figura 18	S_{22}	147
Figura 19	S_{23}	148
Figura 20	S_{11}	150
Figura 21	S_{18}	151

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Características geográficas e Indicadores econômicos da RMC.....	44
Tabela 2	Município-pólo, cidades inseridas no curso, local do curso, total de cidades e de classes, até 2003.....	60
Tabela 3	Questões do Processo Seletivo – Área de Abrangência, Componente Curricular ou Disciplina e Número de Questões..	62
Tabela 4	Ano a ano: processos seletivos, total de candidatos inscritos, total de vagas oferecidas, municípios pólos, total de alunos matriculados por pólos, número de classes por pólo.....	63
Tabela 5	Síntese da estrutura do currículo do curso de Pedagogia e total de horas.....	67
Tabela 6	Quantidade de alunas por município de residência.....	93
Tabela 7	Quantidade de alunas por município de trabalho.....	93
Tabela 8	Denominação dos cargos e quantidade de alunas por cargos ocupados.....	94
Tabela 9	Número de alunas por cargos ocupados nas redes municipais de ensino.....	94
Tabela 10	Nível de Escolaridade e quantidade de alunas.....	95
Tabela 11	Períodos de coleta de dados e total de sujeitos informantes por período.....	98
Tabela 12	Instrumentos de Coleta do 5º Período e Numeração Geral dos Sujeitos.....	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Modalidades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu FE e respectivas disciplinas..... 52

Quadro 2 Estrutura de currículo do curso de Pedagogia do PROESF por Blocos, Nomenclaturas de Blocos, Disciplinas e Abrangência dos Blocos..... 65

Quadro 3 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 1º Período..... 128

Quadro 4 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 2º Período..... 155

Quadro 5 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 3º Período..... 179

Quadro 6 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 4º Período..... 211

Quadro 7 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 5º Período..... 238

Quadro 8 Núcleos Temáticos e subnúcleos do 6º Período..... 263

Quadro 9 Comparativo dos Sentimentos Expressos com relação ao Resultado do Parecer e com o tipo de Aceitação desse Resultado..... 274

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 01

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 09

2.1- A LDBEN 9394/96 e a formação continuada do professor em serviço..... 10

2.1.1- Formação permanente do professor: acesso à universidade..... 16

2.1.2- Teoria e prática docente: relações de dialogicidade..... 23

2.2- O professor envolvido com o significado social de sua profissão..... 29

2.2.1- Planejamento de aulas: sinônimo de comprometimento com o ensino..... 32

2.2.2- Ensino e aprendizagem: mediação e afetividade..... 34

2.2.3- O processo centrado no aluno e o respeito às diferentes formas de pensar..... 38

3. HISTÓRICO DO PROESF..... 43

3.1- Região Metropolitana..... 43

3.1.1- A RMC e o compromisso com a educação..... 44

3.1.2- Universidade pública e secretarias municipais de educação..... 45

3.1.3- O Grupo de Trabalho – GT da RMC 46

3.2- A estrutura e o funcionamento do PROESF..... 48

3.3- Os Assistentes Pedagógicos..... 49

3.3.1- A seleção dos Assistentes Pedagógicos..... 49

3.3.2- O currículo do Curso de Especialização para APs..... 51

3.4- O Curso de Pedagogia..... 57

3.4.1- Os pólos..... 59

3.4.2- O vestibular..... 60

3.4.3- O currículo do curso de Pedagogia..... 63

3.4.4- As Atividades Culturais..... 68
3.5- A participação dos docentes da FE no projeto do PROESF.... 69
3.5.1- Os docentes da Pós – Especialização para APs..... 69
3.5.2- Os docentes supervisores dos APs – Curso de Pedagogia do PROESF..... 69
3.5.3- Os coordenadores do PROESF – avaliação do curso de Pedagogia..... 70
3.6- O Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – TCC..... 72
3.6.1- O G10..... 73
3.6.2- O Memorial de Formação..... 78
3.6.3- A avaliação do Memorial de Formação e os leitores..... 81
3.6.4- O Resumo Expandido..... 85
4. MÉTODO..... 89
4.1- Base Teórica – Pesquisa Qualitativa..... 89
4.2- Sujeitos..... 91
4.2.1- Procedência dos sujeitos..... 92
4.2.2- Município de trabalho dos sujeitos..... 93
4.2.3- Denominação dos cargos dos sujeitos nas redes municipais..... 93
4.2.4- Cargos ocupados pelos sujeitos nos municípios..... 94
4.2.5- Grau de escolaridade dos sujeitos..... 95
4.3- Coleta de dados..... 95
4.3.1- Questionários..... 96
4.3.2- Carta..... 98
4.3.3- Entrevistas..... 99
4.3.4- O sigilo..... 102
4.3.5- Divisão por períodos..... 103
4.4- Procedimento de coleta de dados por períodos..... 104
4.4.1- 1º Período..... 104
4.4.2- 2º Período..... 106

4.4.3- 3º Período..... 110
4.4.4- 4º Período..... 112
4.4.5- 5º Período..... 115
4.4.6- 6º Período..... 118
4.5- Descrição da análise de dados..... 119
4.5.1- A nomenclatura dos períodos..... 122
4.5.2- Composição dos Núcleos Temáticos..... 123
4.5.3- Organização dos dados nos Núcleos Temáticos e nos períodos..... 125
4.5.4- Do tratamento dos dados coletados..... 125

5. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS..... 127
5.1- 1º Período: Enfrentamento do Novo..... 128
5.1.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 152
5.2- 2º Período: Construções e Descobertas..... 154
5.2.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 174
5.3- 3º Período: Definição de Caminhos..... 177
5.3.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 206
5.4- 4º Período: Revisão Textual..... 209
5.4.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 233
5.5- 5º Período: Ampliação de Concepções..... 237
5.5.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 259
5.6- 6º Período: Reflexões sobre Devolutivas das Produções..... 262
5.6.1- Comentários gerais sobre a análise do período..... 282
6. DISCUSSÃO DOS DADOS..... 278
6.1- As dificuldades demonstradas pelas alunas nos diferentes períodos..... 288
6.2- A mediação do professor do G10..... 296
6.3- As características da mediação do professor do G10..... 300
6.4- A Aula Magna com os bibliotecários da FE..... 308

6.5- O G10 e o planejamento coletivo de trabalho..... 313
6.6- O trabalho com os conhecimentos prévios das alunas..... 317
6.7- O trabalho com o pensamento divergente..... 319
6.8- O Memorial de Formação..... 332
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 343
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 345
ANEXOS..... 355
ANEXO 1..... 357
ANEXO 2..... 457

1. INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, elegemos a temática da formação de professores, tendo como foco os profissionais docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assumimos como base teórica, a perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001) por conceber o psiquismo humano como elemento essencialmente histórico, por atribuir especial importância ao meio social – portanto à cultura[1] – como condição na constituição do sujeito e por entender o papel da mediação como aspecto fundante no processo de aprendizagem do indivíduo. Nesta perspectiva, o ser humano diferencia-se do animal, também, pela interiorização da cultura e pelo desenrolar da história, onde ele se insere e participa (Vigotski, 1998).

O eixo de nossa pesquisa é o curso de Pedagogia do PROESF[2] realizado pela Faculdade de Educação – FE - da Unicamp, que possibilitou a formação desses docentes em nível superior.

O interesse pela temática da pesquisa surgiu, primeiramente, pela vontade de ampliarmos nossos estudos, concernentes à formação do professor em serviço, centrando nosso olhar para os alunos desse curso de Pedagogia, que nas redes municipais de ensino da RMC[3] são docentes em exercício.

Dentro da temática estabelecida, admitimos como pressupostos teóricos, primeiro, que o professor se constitui a partir de sua formação inicial e ao longo de sua atuação docente, dentro e fora da sala de aula, em interação com outros sujeitos docentes, com alunos em situação de aprendizagem, com o coletivo da sociedade e consigo mesmo em momentos

[1] Cultura: na concepção histórico-cultural, cultura é tudo aquilo que não é dado pela natureza, tudo o que é obra do homem: produções técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais (Pino, 2000, p.54).
[2] PROESF: Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas.
[3] RMC – Região Metropolitana de Campinas.

de reflexão (García, 1995). Segundo, que no exercício de sua profissão, este profissional é o principal mediador acadêmico entre sujeito – aluno – e objeto – conteúdo estudado (Vigotski, 1998; Leite e Tassoni, 2002). Entendemos que o professor, enquanto sujeito sócio-histórico pertencente a uma sociedade que avança em termos de conhecimento, necessita desvencilhar-se de práticas que reproduzem e transmitem saberes alheios a fim de construir seu próprio saber acerca de uma prática pedagógica significativa (Nóvoa, 1995; Zeichner, 1995). E que, desta forma, venha a entender o porquê da necessidade do estudo, do planejamento consciente de suas aulas e da revisão de suas ações e do significado de sua profissão num processo de constante reflexão (García, 1995; Leite, 2001; Amaral, 2001).

Outro fator, advindo da temática em questão e relacionado diretamente ao objeto desta pesquisa foi nosso interesse pela especificidade do TCC[4] exigido pela FE da Unicamp para o curso de Pedagogia do PROESF, o Memorial de Formação, entendendo a relevância de um documento desse porte neste curso, enquanto registro da/na formação desses profissionais do magistério.

Para Prado e Soligo (2005):

> Esse gênero textual – o memorial de formação – é um gênero que vem sendo gestado, muito em virtude do lugar, assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação a sua própria atuação e a seu processo de formação. Dessa perspectiva, a valorização do registro escrito das experiências e reflexões – tanto como exercício necessário de produção de textos quanto como possibilidades de sua difusão entre outros educadores – é apenas uma das bem-vindas conseqüências disso (p.57).

Através da realização do Memorial, portanto, os alunos do curso de Pedagogia do PROESF, professores em exercício, têm ampliadas as chances de se revelarem enquanto profissionais da educação, de desvelarem suas crenças e práticas, antes e depois do contato/vivência com o/no curso. Trata-

[4] TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.

se de um exercício de escrita que, permitindo a reflexão, contribui para o processo de formação continuada na função docente.

Dessa forma, acreditamos que Memorial de Formação possa ser o espaço para que os professores sejam ouvidos/lidos acerca de seu processo de formação em serviço, uma vez que, sendo-lhes dada a oportunidade de serem os sujeitos do texto, vindo a falar de si, apontem para fatos importantes de suas crenças sobre a questão de ensino-aprendizagem, posto que nessa escrita são os agentes verbalizadores do seu próprio conhecimento.

Assumimos, nesse sentido, como referencial teórico, que, num processo de formação continuada em serviço, o Memorial de Formação amplia a oportunidade de reflexão sobre a própria constituição profissional, possibilitando ao professor a retomada de parte de sua história individual, fatos de sua formação pessoal e profissional, através de uma escrita de caráter analítico e reflexivo sobre seu fazer docente (Prado e Soligo, 2005).

Nosso objetivo, com a presente pesquisa, é **buscando descrever como se deu o processo dessa construção escrita, analisar as etapas de produção dos Memoriais de Formação, de uma classe[5] de alunas do PROESF,** tomando como questões norteadoras:

- como ocorreu a apropriação do conceito de memorial por parte dessas alunas;
- de que forma essas alunas produziram seus textos, relacionando essa produção com as condições oferecidas pelo G10[6] da FE da Unicamp;
- de que maneira esses subsídios foram fornecidos;
- até que ponto os encontros com o G10 em orientações coletivas contribuíram para essa produção;
- como ocorreu o trabalho por etapa;

[5] Classe 'F', pólo Americana, com 39 alunas matriculadas e freqüentando o curso.
[6] G10: Grupo formado por 10 docentes da FE responsáveis pela orientação da produção dos Memoriais de Formação.

- quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores encontrados durante essa produção;

Finalizando o conjunto dessas questões, buscamos ainda investigar qual o impacto desse conjunto de fatores no processo de produção e no tipo de sentimento das alunas, quais os anseios iniciais e quais as impressões finais desses sujeitos, após os trabalhos concluídos, descritos/relatados/manifestados pelas próprias alunas, durante a coleta de dados.

Esperamos, com este trabalho, produzir material que venha a contribuir nos estudos sobre a formação continuada do profissional docente em exercício, posto que, ao analisarmos o processo de elaboração de um texto do caráter do Memorial de Formação, buscaremos identificar indícios relevantes acerca de indagações e de saberes pedagógicos, advindos das reflexões apresentadas por essas alunas/professoras.

Ainda como referência acerca da formação continuada do professor, nosso estudo toma como referência alguns pressupostos teóricos presentes em autores como Nóvoa (1995;1999), García (1995), Gómez (1995), Schön (1995;2000), Sacristán (1999), Klein (2002), Freitas (2002), Leite (1988;2001;2002;2005;2006;2007), Prado (2005), Soares (2001;2002;2003), Freire (1983;2002) e Adorno (2000), entre outros, a serem apresentados e discutidos ao longo deste trabalho.

De acordo com as concepções teóricas que assumimos, entendemos que o professor não se constitui apenas com um curso nem com um apanhado deles. Entendemos que é no exercício de sua profissão e no pensar sobre seu fazer, vinculando o conhecimento teórico ao prático e ao estabelecer reflexões profícuas sobre a relação de dialogicidade entre ambos, que esse profissional se configura de fato.

Temos, como leituras fundantes nesse aspecto, os estudos de García (1995), que indicam que o professor está em formação constante dentro do exercício de sua profissão, em transição de uma etapa a outra, num processo contínuo de desenvolvimento profissional. O autor afirma que:

> Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. (...) Este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores (pp. 54 e 55).

Dado o caráter de formação continuada que assumimos e em que nos embasamos teoricamente, acreditamos que, conforme aponta García (Op. Cit.), esse processo, por manter etapas diferenciadas, precisa ser cuidadosamente articulado. Uma dessas articulações pensamos ser, dentro do curso do PROESF – então um curso de formação de professores – o Memorial de Formação. Um ponto de parada em que os alunos refletem sobre seus conhecimentos e sua atuação profissional e ao mesmo tempo um ponto de partida e de chegada dentro do processo de construção dessa escrita. Processo este que buscamos estudar para entender.

Portanto, expostas neste capítulo introdutório as primeiras considerações acerca desta pesquisa, damos a conhecer, a seguir, como está organizado estruturalmente nosso trabalho.

No Capítulo 2, Formação de Professores, apresentamos, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, as mudanças ocorridas na legislação brasileira em termos de exigência para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acerca disso, procuramos desenvolver nossa reflexão sobre a importância da formação permanente do professor e em decorrência disso a influência na aprendizagem do aluno.

Na seqüência, no Capítulo 3, Histórico do PROESF, apresentamos o programa do PROESF em praticamente toda a sua extensão, desde a

concepção, perpassando pelo objetivo e pelo pessoal envolvido. Abordamos também, aspectos da Região Metropolitana de Campinas - RMC, onde se insere a Unicamp, que abriga o PROESF.

Neste capítulo, comentamos também sobre a opção da FE da Unicamp pela modalidade Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do PROESF. Nesses comentários chamamos a atenção para aspectos que, em nosso entender, constituem-se como cruciais no processo de construção desse TCC:

- o trabalho coletivo do G10 junto aos alunos do curso de Pedagogia do PROESF no sentido de orientá-los quanto à elaboração dos Memoriais de Formação;
- o papel dos leitores dos Memoriais de Formação, também sob orientação dos professores do G10, participando do processo de leitura e avaliação dessa escrita acadêmica.

Previamente, salientamos a importância da voz do sujeito nesse tipo de texto e a propriedade desse gênero de escrita como TCC neste curso de formação de professores. Num momento em que esses profissionais, apoiados por uma lei nacional, têm a oportunidade de acesso à universidade e a chance de uma escrita acadêmica que os situa como intelectuais – porque produtores de idéias – entendemos ser o Memorial de Formação importante documento à sociedade, no sentido de contribuir para uma cultura de valorização do professor.

No Capítulo 4, Método, expomos o delineamento da pesquisa, os caminhos percorridos, apontando a opção teórico-metodológica pela investigação qualitativa, dadas as características de suas estratégias, a possibilidade da escolha intencional dos sujeitos, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, as condições para a coleta e a opção da realização de coleta por etapas divididas em períodos, os quais nomeamos de acordo com o que os dados nos indicavam.

No Capítulo 5, Análise dos Dados e Resultados, apresentamos em detalhes como nos valemos de cada instrumento de coleta no momento da

análise e apresentamos a análise dos dados propriamente dita, descrevendo, através dos períodos em que os mesmos foram coletados, as ocorrências e sua organização em Núcleos Temáticos. Apresentamos também, neste capítulo, os resultados obtidos a partir de nossa análise.

No Capítulo 6, Discussão dos Resultados, evidenciamos o que os dados nos apontaram acerca do processo por nós pesquisado e de que forma esses dados responderam às questões iniciais desta pesquisa. No que se refere ao entendimento do processo de produção dos Memoriais servindo à formação continuada do professor, desenvolvemos nossas reflexões, suscitadas pelo estudo realizado.

Finalizando o trabalho, no Capítulo 7, Considerações Finais, tecemos comentários que retomam aspectos básicos da pesquisa e que, esperamos, não sejam entendidos como idéias acabadas, e sim passíveis de ser compartilhadas com o leitor, no sentido de colaborar em seu processo de reflexão sobre assuntos discutidos ao longo do trabalho.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicialmente, apresentamos neste capítulo algumas considerações acerca da LDBEN 9394/96, concernentes à formação do profissional do magistério, com habilitação para o exercício da função na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos também, a fim de embasarmos nossas reflexões, o pensamento de alguns estudiosos (Adorno, 2000; Basso, 1999; Freire, 1983 e 2002; Freitas, 2002; García, 1995; Gómez, 1995; Leite 1988 e 2001; Nóvoa, 1995 e 1999; Pistrak, 2005; Pucci, Oliveira e Zuin, 2001; Sacristán, 1999; Schön, 1995 e 2000; Soares, 2001 e 2002) sobre o assunto formação do professor e formação continuada do professor.

Trazemos ainda para a discussão, dentre as importantes contribuições à área da Educação, aspectos relevantes da Psicologia e da Lingüística, segundo a visão de Vigotski (1998, 2001 e 2003); Oliveira e Rego (2003); Leite (2005); Leite e Tassoni (2002 e 2007); Smolka (2001); Klein (2002) e Soares (2002 e 2003).

Procuraremos, à luz da base teórica apresentada, discorrer sobre alguns elementos que pensamos importantes ao conhecimento do professor e à sua formação em serviço. Questões como mediação, o caráter da mediação e a influência do trabalho coletivo em situações de ensino, a relação entre afetividade e cognição, a implicação do planejamento das aulas na aprendizagem do aluno e o trabalho com o pensamento divergente serão abordadas nessas reflexões.

Como afirma Nóvoa (1999), trazer à tona estudos sobre a importância do professor, apontando para a necessidade de uma cultura de valorização de sua profissão, permite que o docente possa ver significado em seu fazer pedagógico, além de *"contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele..."* (p.29). Dessa forma, consideramos que as questões

eleitas para discussão neste capítulo tendem a colaborar sobremaneira às reflexões dos professores, por estarem estreitamente ligadas à sua prática.

Apresentamos, em decorrência dessas abordagens, nossas reflexões acerca da prática do professor e da necessidade de as políticas públicas investirem na formação permanente desse profissional, buscando ainda comentar a respeito da relevância do papel do docente na formação do indivíduo e perante a sociedade.

2.1 – A LDBEN 9394/96 e a formação continuada do professor em serviço

No Brasil, um dos suportes legais para o exercício da profissão de professor, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é o diploma do curso de Magistério, que constitui sua habilitação inicial.

O curso de Magistério, por si só, frente ao atual cenário da sociedade, que exibe rápidas mudanças em todos os seus segmentos, não supre boa parte das necessidades dos professores em termos de conhecimento, tanto teórico quanto prático.

Dessa forma, o professor estagnado em sua primeira e única habilitação, no exercício de sua profissão, anda em descompasso com a sociedade, seja a de dentro ou a de fora da escola, pois os alunos tendem a acompanhar o contexto social vigente e a avançar junto com ele.

É inegável que o professor preocupado com essas questões busca atualização constante, de forma que possa refletir sobre o que faz, revendo suas crenças, procurando maneiras de re-significar suas práticas, seja através de leituras, de cursos, de trocas de conhecimento com seus colegas de profissão.

Vale ressaltar, nesse aspecto, um ponto importante que surge no cenário educacional no sentido de ‘respaldar’ o professor em suas reflexões: a oferta de cursos de formação. Visando suprir as lacunas de sua formação inicial, esses cursos surgem através de programas do governo, de universidades públicas e particulares, de entidades privadas, bem como de

grupos envolvidos com formação continuada de professores dentro das secretarias municipais de educação.

Apesar de o momento atual cobrar do professor investimento pessoal no tocante à sua formação e apesar da necessidade de o professor estar em contato com situações que o coloquem a par de concepções atuais acerca da educação, é interessante que este atente para aspectos que nem sempre lhe são esclarecidos ou são de seu conhecimento.

Estudos apontam para o fato de a própria denominação desses cursos já vir impregnada de conceituação equivocada. Marin (1995) apresenta um rol de sete nomenclaturas utilizadas para esse fim e dá indicativos do que significa, na acepção da palavra, cada uma delas:

- Reciclagem
- Treinamento
- Aperfeiçoamento
- Capacitação
- Educação permanente
- Formação continuada
- Educação continuada

As denominações acima são historicamente datadas e refletem diferentes concepções de professor. Encontramos ainda o termo *Atualização*, não explorado pela autora. Neste trabalho optamos por comentar o que considera Marin (1995) acerca do significado de cada termo.

Quanto ao termo *reciclagem*, a autora o qualifica como inadequado para aplicação a pessoas, pois o mesmo se presta à caracterização de processos de modificação de objetos e materiais.

Em relação a *treinamento*, ela adverte para o fato de que o mesmo serve a ações mecânicas e não a manifestações intelectuais, tendendo para a idéia de adestramento, o que de maneira alguma deve se aplicar à tarefa docente.

O termo *aperfeiçoamento*, em sua análise, é bem empregado quando utilizado para tornar perfeito aquilo que ainda não o é, por ser falho ou

inacabado. Dessa forma, segundo a autora, também não se aplica a professores pelo fato de que curso algum possui a capacidade de 'completar' ou 'acabar' o professor, no sentido de torná-lo 'perfeito', aperfeiçoado para a prática pedagógica.

Capacitação, segundo a autora, é uma expressão utilizada com bastante freqüência, mas que carrega a idéia de doutrinação, de convencimento, o que em nada contribui para a reflexão do professor acerca de sua prática.

Marin (idem) ressalta a importância de se dar atenção às denominações apresentadas por esses cursos, pelo fato de já no nome indicarem a que servem, quais as concepções subjacentes de que são portadores.

Ao fazer menção à *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*, a autora (Op. Cit.) acredita que as três terminologias sejam adequadas para cursos voltados ao professor, pelo fato de se inserirem na idéia de continuidade. Vale dizer que também nos estudos de García (1995) encontramos referências semelhantes, pois para este autor a formação do professor ocorre durante o exercício de sua profissão, num processo contínuo. Melhor dizendo, Garcia (idem) concebe a formação do professor num *contínuum*.

Sacristán (1999), a respeito das limitações muitas vezes impostas ao professorado, advindas não somente de formações precárias, mas também do descaso de alguns dos administradores públicos, e em decorrência disso da falta de investimento na questão pedagógica, discorre:

> No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social (...). Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a produzir, nem determinam as estratégias práticas de acção (p.68).

Muitas vezes, os cursos de 'capacitação' e o caráter das políticas públicas, justamente por não atenderem todas as necessidades docentes, cerceiam uma ação pedagógica mais independente/emancipada por parte dos professores interessados em desenvolver um ensino crítico e não apenas em cumprir os conteúdos previstos em calendário escolar.

Porém, podemos afirmar que no espaço da sala de aula o professor pode encontrar oportunidades para melhorar sua prática e, se assim o desejar, descobrir meios para fugir dos engessamentos impostos pelos sistemas de ensino, sejam públicos ou privados.

Nesse sentido, encontramos em Basso (1999) comentário que confirma o que vimos discutindo:

> O controle, portanto, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, permanecendo a autonomia do professor neste espaço. O controle pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor – por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático – do que por outras vias (p.94).

A autora aponta para o fato tanto do professor que permanece vinculado apenas a uma formação inicial precária, como daquele que recorre a determinados cursos de 'capacitação' que contribuem mais para sua alienação que para sua emancipação dentro do exercício da própria prática. Ou para ambos os casos, como passíveis de manipulação por parte do sistema. Mas lembra que em sala de aula são possíveis práticas diferenciadas, posto que nesse espaço o professor tem maiores chances de nortear suas ações.

Contudo, diante das barreiras encontradas nesse sentido, fica a questão de como poderia o professor superar esse aspecto tendencioso de *formação aligeirada*, conforme afirma Basso (op.cit.).

Na opinião de García (1995), o que precisa ser revisto, no sentido de gerar mudanças no quadro atual da educação e antes que se programem as

formações para professores, é o conceito de desenvolvimento profissional do professor. O autor assegura que:

> Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino. A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (...) Nesta perspectiva, não se deve pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados", encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (p.55).

Isto posto, atentamos para o fato de que, em termos de Brasil, se até a década de 1990, dentro das condições exigidas para o exercício docente, possuir o diploma de curso de Magistério era suficiente – apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade –, hoje esse panorama de acesso mudou.

Com o avanço tecnológico, a sociedade passou a exigir mais dos indivíduos em termos de conhecimento bem como o real uso desse conhecimento na vida fora da escola, o que significa que o ensino pedagogizado e estagnado intramuros escolares já não surte efeito num contexto que requer criticidade por parte de seus personagens. Nossa reflexão caminha no sentido de que essa criticidade ocorra em termos de autonomia do sujeito e não meramente para competitividade, mesmo tendo a sociedade capitalista como contexto. Fatos estes que exigem do professor enquanto mediador do conhecimento uma prática articulada entre o conhecimento historicamente construído e acumulado e a realidade premente, ou seja, ações que exijam embasamentos pedagógicos atualizados e que estejam vinculados à reflexão sobre a própria prática docente.

Portanto, se tivemos na área da educação até meados de 1996, em nosso país, o citado quadro de exigência de formação para os docentes das séries iniciais, a partir de dezembro do mesmo ano esse quadro mudou de

aspecto, quando da publicação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro, no Diário Oficial da União de 23/12/96, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova LDBEN, que versa entre outros assuntos, sobre a formação continuada do professor.

A nova lei trouxe, em seu Art. 3º, inciso VII, que o ensino terá, como um dos princípios, a valorização do profissional da educação escolar. Trouxe ainda, em seu Art. 8º, que em regime de colaboração, a organização do sistema de ensino cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, abrindo com tal determinação a possibilidade de parcerias através desse inter-relacionamento.

A LDBEN em questão delegou aos Estados, em seu Art. 10, inciso III, a tarefa de integrar e coordenar tanto suas ações, como as dos municípios a eles pertencentes, no sentido de atender às exigências previstas quanto à elaboração e execução das políticas públicas e planos educacionais.

No Art. 53, incisos I e VII, a mesma lei estabeleceu que as universidades, no uso de sua autonomia, criassem cursos e programas de ensino superior desde que esses se enquadrassem nas normas permitidas dentro do que estabeleceu, admitindo a firmação de convênios para isso. Temos, desse modo, a partir da promulgação dessa nova lei, o início do divisor de águas na formação profissional do professor no universo educacional brasileiro.

Em termos de formação para professores, a nova LDBEN apresentou pela primeira vez a oportunidade de formação universitária para uma parcela dos docentes da Educação Básica[7], outro marco na história da educação do país. Por intermédio do artigo 62, a referida lei determinou que essa formação ocorresse em curso de graduação plena em Pedagogia e exigiu, através do Art. 47, § 3º, freqüência obrigatória para professores e alunos nesses cursos, com exceção de programas de educação à distância.

7 LDBEN/96 - Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – ensino superior.

Pelos dados que indicaremos no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, podemos afirmar que, na Região Metropolitana de Campinas – RMC –, com o programa estabelecido entre a Unicamp e os municípios dessa região, o índice de atendimento à demanda de professores interessados pela oportunidade da formação em nível superior, foi quase que total. Não podemos assegurar se todos os professores que aderiram à proposta tomaram tal iniciativa para cumprimento da lei, ou se por vontade de conhecer os recentes estudos acerca da educação e, com isso, ter a oportunidade de reavaliar seus conhecimentos.

O fato é que, no programa do PROESF, com o atendimento a 1600 desses profissionais, pôde-se contribuir para o início de uma mudança significativa nos padrões atuais de ensino público dentro da RMC.

No Art. 87 da LDBEN, fica instituída a Década da Educação, contada a partir de 23/12/1997 e, segundo o § 4º do mesmo artigo, o prazo para o cumprimento do Art. 62 seria de dez anos.

Com essas medidas, podemos perceber que, pela primeira vez, no Brasil, o docente passa a contar com uma lei que obriga Estados e municípios a valorizarem a profissão do professor, sendo esse um dos caminhos para o investimento na formação continuada em serviço e também para a mudança de concepção sobre o desenvolvimento profissional do professor, apontada por Garcia (1995).

2.1.1 – Formação permanente do professor: acesso à universidade

Assumimos que a prática do professor é um importante elemento para a reflexão em seu processo de formação continuada. Contudo, entender que esse profissional terá garantido o crescimento dentro de sua profissão apenas com o exame minucioso acerca de sua própria prática, pode incorrer numa crença ingênua e numa visão simplista sobre a complexidade do que vem a ser formação permanente em serviço.

A formação permanente requer, além do olhar para a própria prática, o debruçar-se sobre estudos que permitam embasamento às necessárias

reflexões. A necessidade do contato com referências teóricas está no fato de o professor precisar se atualizar, tanto em termos de conhecimentos historicamente produzidos quanto em termos de literatura pedagógica (Almeida, 2001). O intuito desses estudos é que o próprio professor crie condições para, num processo reflexivo constante, adquirir a autonomia intelectual necessária ao exercício de sua profissão, percebendo-se capaz de questionar a respeito de imposições que determinam práticas infundadas e percebendo-se capaz enquanto profissional, ao enxergar elementos relevantes em suas ações pedagógicas decorrentes de suas reflexões.

Um dos motivos que fortalece o poder e o autoritarismo do sistema é a identificação e a adaptação à situação imposta (Pucci, Oliveira e Zuin, 2001). Para Adorno (apud Pucci, Oliveira e Zuin, 2001) a educação, desde que consciente, seja na família, na escola ou na universidade *"teria nesse momento de inconformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação"* (p.139). Ou seja, no caso do professor, este só terá elementos para saber-se/perceber-se capaz, a partir do momento que sentir, através de estudos e reflexões sobre sua prática, uma altivez que o tire do conformismo.

Um dos caminhos apontados por Pucci, Oliveira e Zuin (2001) seria, nessa linha de raciocínio, o indivíduo despertar, primeiro em si próprio, a noção do esclarecimento – via reflexão –, para depois, servindo-se de seu próprio entendimento, posto que supostamente a caminho da emancipação, trabalhar/discutir a respeito disso com os outros. Especificamente em nossa discussão apontamos para professores e alunos.

Afinal, o professor é um profissional que trabalha diretamente com a construção de conhecimentos. Como contribuir nesse sentido, atuando junto aos alunos, se não investe na construção do seu próprio conhecimento, da sua própria autonomia, se não estuda, se não reflete, se não aprende a pensar de maneira crítica acerca do seu próprio fazer, acerca de gerar mudanças significativas culturalmente falando em seu papel frente à sociedade atual?

Retornamos ao fato de que, desta forma, com a preocupação de suprir essa necessidade por parte dos docentes, ocorrem programas de formação continuada elaborados por supervisores e coordenadores pedagógicos, que assumem a função de formadores de professores através de cursos de capacitação (Freitas, 2002).

Embora boa parte desses profissionais envolvidos com a formação desenvolva um trabalho tendo como foco a própria escola e encontre na prática dos professores um importante elemento como ponto de partida para discussões, isso ainda não representa o avanço desejado em termos do caráter da formação que estamos discutindo.

Ainda que esses cursos ocorram no próprio local de trabalho do docente e partam da prática do professor, nem sempre possuem vínculos de discussões com o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola. Em decorrência disso, tendem a desviar-se do foco principal que norteia as ações dentro da escola e incidem no complicador de não proporcionarem condições para reflexões sobre questões prementes, que ajudariam os professores a melhor analisarem não só o seu trabalho, mas também o do grupo com o qual está em contato no dia a dia – os demais docentes da escola.

Nesse sentido a formação voltada para o próprio local de trabalho do docente poderia surtir efeito positivo, não devendo, contudo, parar por aí.

A esse respeito, Freitas (2002) comenta que:

> A concepção de formação no próprio local de trabalho, se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade (p.10).

Segundo a autora (idem) apesar do importante aspecto relacionado à reflexão a partir da prática pedagógica em momentos de formação continuada e de discussões acerca do fazer docente, é preciso ir além dessas questões para que se aprimore o trabalho pedagógico, num processo permanente de desenvolvimento profissional e de construção do conhecimento.

Freitas (Op. Cit.), embora apresente restrições em relação a alguns aspectos da nova LDBEN, é favorável à lei no que tange à exigência de curso de nível superior aos docentes do ensino das séries iniciais da Educação Básica. A autora deixa claro que no seu entender, para que não haja fragmentação na concepção da formação universitária dos profissionais da educação e para que o grau de excelência dessa formação contribua de fato para uma formação de qualidade, o curso de pedagogia deveria acontecer em Faculdades de Educação, por serem estas *"locus de formação historicamente construído"* (idem, p.12).

'Capacitações' que giram em torno da própria escola podem acarretar ações fragmentadas, por não vincularem à idéia de formação continuada, questões como condições de trabalho e planos de carreira, o que implicaria diretamente numa política de valorização do magistério. É nesse sentido que Freitas (2002) defende o acesso desses professores à universidade, a curso de Pedagogia, mas em Faculdades de Educação, uma vez que estas possuem histórico de luta e investimento intelectual de enfrentamento, no sentido de não se manterem indiferentes ao que ocorre na área da educação e cobrarem ações das políticas públicas.

Soares (2001), ao referir-se a esse espaço de produção do conhecimento, de poder trabalhar num local em que vê assegurada a possibilidade de ampliar reflexões não se mantendo indiferente aos problemas sociais e, portanto, também da educação, comenta:

> A universidade me atraiu – e é isto que até hoje me prende a ela – por ser, talvez, a única instituição da sociedade capitalista cuja função e fim é a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social (p.22).

Legitimamos com essas afirmações o que apontamos no início deste capítulo, quando tratamos da questão de a formação inicial do professor, quando deficiente, não possibilitar a constituição crítica do sujeito/profissional

que requer esse tipo de profissão, tanto no campo da atividade prática como da intelectual. O curso superior, dependendo da qualidade de que é investido, e nesse sentido retomamos o que atesta Freitas (2002) a respeito das Faculdades de Educação, pode vir a suprir as defasagens da formação inicial do professor.

Podemos afirmar que, hoje, o acesso a curso superior de Pedagogia previsto em Lei, é um avanço para a carreira docente no Brasil.

Novamente ressaltando a importância da concepção de desenvolvimento profissional do professor, García (1995) aponta como indispensável a parceria entre as redes pública e privada e as universidades, reforçando o aspecto dessa vinculação na área da educação, a fim de que ocorra de forma consistente o desenvolvimento profissional do professor:

> (...) parece-nos importante sublinhar a necessidade de aprofundar as relações entre as instituições encarregadas da formação de professores – fundamentalmente os Centros de Professores – e as Universidades, que deveriam realizar actividades de aperfeiçoamento sobre temas da sua especialidade: planos curriculares, investigação didáctica, avaliação, etc. (pp. 73-74).

Ao empregar a expressão *desenvolvimento profissional* o autor (op. cit. p.55) estabelece relação entre a formação inicial do professor e sua formação constante, afirmando que a formação inicial não deve prever um produto acabado, nem a formação continuada ser realizada com um tempo determinado para se encerrar. Em sua concepção, a formação do professor, conforme o significado do termo 'contínua', deve acontecer de maneira *"permanente"*.

Tendo em vista as exposições apresentadas, entendemos que, com novas oportunidades de aprendizado dentro da área em que atua e amparado por uma LDBEN que estabelece o acesso a curso de Pedagogia em nível Superior, seria interessante que o professor, primeiramente, começasse por acreditar que é possível contribuir, enquanto profissional, para um ensino diferenciado.

A partir de então, que buscasse rever crenças antigas no sentido de atualizá-las para, partindo da re-significação de sua própria prática, contribuir no desenvolvimento da consciência crítica do aluno e no processo de emancipação do mesmo, enquanto sujeito atuante na sociedade, que pode transformá-la para melhor. Emancipação que, segundo a concepção de Adorno (2000b), *"significa o mesmo que conscientização, racionalidade"* (p.143), ou seja, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

O mesmo autor (2000c) aponta para o fato de o processo de emancipação só surtir efeito se elaborado/desenvolvido por todos os indivíduos, e em todos os planos da vida do sujeito em sociedade. De acordo com ele,

> (...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (p.183).

O autor destaca que, no papel docente, o professor deveria desenvolver práticas de ensino que despertassem a consciência crítica do aluno, a fim de que este pudesse discernir entre a verdade e a falsidade apresentadas por um *"mundo feliz"* (idem, p.183), ou seja, por uma sociedade que engana.

Assim sendo, sabemos que só trabalha no sentido de despertar a consciência crítica do aluno o professor que, tendo superado as próprias limitações enquanto profissional e indivíduo, também possua consciência de indivíduo autônomo. Dessa forma o professor contribui para que o aluno também possa entender o valor de sua profissão frente à sociedade, ajudando a superar, em termos culturais, a imagem negativa que se tem do professor.

Encontramos em Sacristán (1999) apontamentos que se referem à importante influência do professor na constituição dos indivíduos e que reafirmam a idéia de ser inevitável a mudança cultural no entendimento do papel do profissional docente, até pelo próprio docente:

> Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (p.67).

Inferimos, da explanação desse autor que, sendo a cultura fator crucial na constituição do sujeito, especificamente em termos de programas de formação continuada, o professor precisaria realmente contar com espaços que possibilitassem que ele próprio revisse/repensasse sua prática, a fim de que estivesse apto a desempenhar o papel de professor também transformador dentro da sociedade em que vive.

A esse respeito, frente a resultados de pesquisas sobre formação contínua de professores e entendendo a emergência da qualidade dessa formação, García (1995), discorre que:

> Estes resultados da investigação apontam para a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, numa perspectiva que supere as práticas actuais, que continuam a basear-se mais na intuição e na experiência do que no conhecimento científico disponível (p.65).

Reforçamos nossas ponderações acerca de um programa de formação continuada para professores que supere o lugar comum, que propicie ao professor crescimento intelectual enquanto profissional que lida diretamente com o conhecimento, no sentido de que avance de uma possível situação de massificação/aceitação para outra, de emancipação de si próprio e dos sujeitos com os quais mantém contato, no caso de nossa discussão, os alunos.

Buscamos em Maar (apud Adorno, 2000), sustentação para nossa crença:

> (...) ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelo mecanismo da “semiformação”: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade (...). No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso,

> favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente (p.21).

Sendo assim, nos questionamos se o professor, como principal mediador do conhecimento dentro da escola entre sujeito e objeto, não deveria ser o primeiro a enfrentar situações de não conformação, começando por questionar imposições descabidas acerca de sua prática, quando instado a reproduzir saberes, sem possibilidade/oportunidade de criar os seus próprios.

Entendendo que a educação é importante veículo para a mudança de uma sociedade, o fato de o professor tomar contato com estudos atuais acerca de sua profissão, para melhor entender seu papel dentro desse contexto e buscar com isso melhorar sua prática – e trabalhando nesse sentido junto aos alunos – seria o grande ponto a ser atingido em termos de formação continuada. Contudo, não último, posto que formação é um processo.

2.1.2 – Teoria e prática docente: relações de dialogicidade

O Art. 61 da nova LDBEN, nos incisos I e II, determina que, diante das necessidades atuais de aprendizagem dos alunos, os fundamentos da formação do professor devem estar baseados nos estudos das relações teoria e prática pedagógicas, bem como da aplicação/introdução desses saberes em estabelecimentos de ensino. Ou seja, o que se espera dos cursos voltados à formação continuada do professor é que os mesmos possibilitem a reflexão a respeito do fazer docente e a percepção de onde é preciso que mudanças ocorram.

O ponto nevrálgico de grande parte dos programas de formação é o apregoar de modelos de prática. É notório que a não reflexão leva à aceitação do *status quo* e que, ao contestar os modelos, o professor indicaria estar refletindo, somente imitando o modelo se ainda necessitasse dele. Portanto, possibilitar a reflexão também acerca disso pode contribuir para a mudança

de postura desse profissional, que por sua vez poderá vir a desenvolver essa prática de não aceitação, de não submissão quando em exercício com seus alunos.

Para Adorno (2000a) é exatamente a postura de submissão sobre a prática pedagógica, assumida por grande parte das escolas e dos sistemas de ensino, do tipo *"aqui as coisas são feitas assim"*(p.115) ou, da mesma forma para Adorno (apud Pucci, Oliveira e Zuin, 2001) *"Aqui é assim que fazemos"* (p.174) que precisa ser superada/enfrentada pelos professores que são os sujeitos mais bem indicados para saber a respeito de como exercer sua prática.

Encontramos nesse aspecto outro divisor de águas em termos de programas de formação docente. Questionamo-nos o que realmente se pretende com os cursos de 'capacitação' que não colocam o professor em contato com situações que desencadeiem a reflexão apontada por nós – que o façam pensar sobre práticas padronizadas e simplificadas de ensino.

A investigação do professor sobre a própria prática permite que a teoria se adéqüe à prática e a prática se aperfeiçoe com o conhecimento teórico. Sendo assim, percebemos que em seu processo de constituição profissional, o docente, ao vincular sua a prática à teoria estudada, e vice-versa, poderá realizar uma interação adequada entre as duas dimensões, tendo maiores chances de entender o valor de ambas, seu caráter distinto, mas indissociável.

Ao refletir sobre a própria prática, o professor depara-se com incertezas, fracassos e sucessos, com os quais nem sempre está preparado para lidar. Porém, é nesse momento de reflexão que pode ocorrer seu crescimento enquanto profissional, pois o confronto com suas crenças implícitas é um enfrentamento necessário e um importante passo para que a mudança ocorra.

Nesse sentido, o enfrentamento necessário, aquele que provoca mudanças na sociedade – a partir do momento em que o sujeito saia do conformismo – precisaria começar primeiro dentro do próprio indivíduo,

superando suas próprias limitações. Para Pucci, Oliveira e Zuin (2001), professores e alunos necessitam enfrentar o processo da deformação cultural – a semicultura, que impede o avanço da cultura. Na visão dos autores, essa é a tarefa da educação: *"contribuir para a formação das novas gerações"* (p.14). Contribuir no sentido de caminhar da visão ingênua para a visão crítica.

Como já apontamos, é importante que a formação contínua do professor seja centrada em sua prática de sala de aula. Porém, García (1995) adverte que as contribuições epistemológicas, ideológicas e culturais são inseparáveis de um programa de formação, por fornecerem suporte para avanços em termos de reflexão sobre a profissão, em busca da necessária autonomia do profissional. Ou seja, o entrelaçamento entre teoria e prática é necessário à reflexão quando se busca a superação qualitativa de saberes.

O conhecimento acadêmico pouco ajuda o professor iniciante em sua prática, pois a teoria por si só não prepara para a prática (Gómez, 1995). Um professor recém formado, repleto de saberes teóricos, mas sem nenhuma prática docente, não sabe de fato o que é ser professor. Da mesma forma, um sujeito que se arvore a ensinar em instituição oficial de ensino, sem ter passado por curso específico sobre a área em que irá atuar, certamente se verá envolto com problemas de ordem sobre o que, como e por que ensinar determinado conteúdo.

Para Nóvoa (1995), boa parcela de pessoas acredita que ser professor é um ato natural, que exercer tal atividade é fato que acontece naturalmente na vida do sujeito, uma espécie de dom. Ao contrário disso, 'Professor' é a denominação de uma profissão que requer diploma para seu exercício e, para obtê-lo, o indivíduo passa por estudos específicos, que envolvem o contato com teorias especializadas sobre educação.

García (1995) revela a importância do entendimento dessas questões, a fim de que se solidifiquem as primeiras bases para uma boa prática docente. Bases essas que advêm da concepção cultural que se tem acerca do papel do professor:

> A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino (p.66).

No decorrer de sua exposição, García (Op. Cit.) aborda quais seriam os fatores determinantes para um programa de formação docente, cujo planejamento deveria ser seriamente pensado pelas instituições responsáveis por essa formação, juntamente com outras instâncias educativas. Pensar nessas minúcias e procurar soluções seria para ele, valorizar o professor. Encontramos ainda nos estudos desse autor importante comentário a respeito do programa de formação que desenvolve juntamente com sua equipe de estudos:

> Através deste programa, pretendemos desenvolver atitudes favoráveis à reflexão de pessoas a que, tradicionalmente, sempre se deu a entender que aprender a ensinar era uma espécie de... “aterra como puderes” (p.67).

Nesse sentido, chamamos a atenção para que professores e formadores conheçam a trajetória de sua profissão e a relevância social de que esta é imbuída, para buscarem mudanças em termos de qualidade de formação na área da educação, a fim de que, solidificando sua autonomia no processo de formação permanente, obtenham realmente as condições de serviço e a valorização almejadas e merecidas.

Pretendemos com essas reflexões apontar para as implicações nefastas do extremo emprego da teoria pela teoria em programas de formação continuada e nos valemos novamente dos apontamentos de García (1995) quanto este retoma o assunto, evidenciando que é primordial também na formação do professor a necessidade do estudo. O professor, entendendo-se intelectual, passa a perceber-se também capaz de produzir idéias. Ao produzir idéias, deixaria de reproduzir, de produzir de novo o que já

produziram antes. Daria, portanto, um salto na conquista de sua autonomia enquanto profissional.

No entanto, se em boa parte de nossa reflexão apontamos para o fato de valorização da prática, seria incoerência afirmar que valorizar a teoria também é necessário? A busca do ponto de equilíbrio nesse aspecto seria o ideal para a reflexão dos professores em serviço.

A fim de fomentar ainda um pouco essa discussão, salientamos que Pucci, Oliveira e Zuin (2001) asseguram que o mundo moderno acumula tantas informações a respeito de tantos assuntos que fica difícil saber o que é superficial e o que denota segurança e que, no caso dos professores, esses acabam enfrentando um emaranhado de conceitos em busca de atualização profissional.

Portanto, teoria ou prática? Pressupomos teoria e prática.

Não é incomum ouvirmos, ainda nos dias de hoje, perguntas sobre o que é mais importante – a teoria ou a prática. Retomando a LDBEN em seu Art. 61, incisos I e II, notamos que, o que se busca superar é, exatamente, essa dicotomia existente entre as duas.

Em Pistrak (2005), encontramos o que revelavam seus estudos nesse sentido, referentes à formação do professor, em escritos do ano de 1924:

> Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos (p.21).

Estabelecemos conexão com apontamentos acerca da formação docente referentes ao início do século XX para chamarmos a atenção justamente para o fato de que essa discussão vem de longa data.

Ao citar exemplos de professores experientes que percebiam e comentavam a distância entre a teoria que ensinavam aos alunos de diferentes cursos e o conhecimento prático exigido desses alunos quando

formados, Schön (2000), conclui que: *"Em todos esses exemplos, os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação em zonas incertas da prática"* (p.21).

Conforme aponta Schön (op.cit.) a respeito de pesquisas datadas do século passado, sabemos que na atualidade, na maioria dos cursos oferecidos aos professores, a prática é fator relegado à segunda instância até mesmo dentro de boa parte das academias, onde a teoria prevalece, evidenciando sua primazia na formação do profissional.

Contudo, no caso específico do profissional do magistério, podemos afirmar, sem dúvida, que ambas – teoria e prática – possuem a mesma importância, à medida que uma articula-se com a outra em situações de reflexão por parte do professor, numa relação dialética, alimentando o processo de constituição desse docente.

Encontramos, ainda, em García (1995), questionamentos acerca de quais seriam então as teorias indicadas para a formação do professor: *"(...) existem diferentes tipos ou níveis de conhecimento pedagógico que os professores possam adquirir?"* (p.56).

E em Gómez (1995), uma resposta parcial a esta questão, mas que já presta a algum esclarecimento: *"(...) não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas"* (p.100).

Ou seja, o professor só terá possibilidades de usar a teoria se tiver chances de prática e só irá desenvolver uma boa prática se estiver atualizado em suas concepções teóricas.

Como vemos, há muita discussão no sentido da superação da dicotomia entre teoria e prática e este também é um dos conhecimentos imprescindíveis aos estudos do professor em seu caminhar contínuo de profissional em formação e em constante processo de reflexão.

Nesse ponto, chegamos com nossas reflexões acerca da teoria e da prática nos dias atuais, onde o aluno, como agente ativo e participativo no

processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes domina assuntos que os professores pouco conhecem. Diante desse fato, o ensino, hoje, requer do professor melhor preparação para o exercício de sua função, a fim de que consiga construir uma prática profissional coerente aliada a uma sólida base teórica, tornando o ensino interessante e realmente servindo à vida social do sujeito aprendente.

2.2 – O professor envolvido com o significado social de sua profissão

Tendo em vista as considerações apontadas, seria oportuno que o professor, levando em conta o objetivo de sua profissão, e o relevante significado social de sua prática, se questionasse em seu processo reflexivo, acerca de sua formação em serviço, por que exerce essa profissão e como a concebe.

Esse aspecto torna-se crucial em sua constituição como profissional porque, a partir do desenvolvimento da consciência do significado de sua atuação frente à aprendizagem dos indivíduos (Sacristán, 1999) e da segurança no exercício da própria prática, teria a possibilidade de, entre outras coisas, tentar descobrir o que vem a ser um bom professor.

A respeito da expressão *bom professor*, estudos realizados por Cunha (1994) revelam que, no entender dos alunos, esta imagem está associada à capacidade do profissional. A autora afirma que:

> O estudo me fez ver que, apesar da política da não valorização formal do professor, a sociedade mais ampla, aqui representada pelos alunos, valoriza bastante o papel docente. (...) Mesmo nesta perspectiva da sociedade moderna, continua-se reconhecendo no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social. (...) O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro (pp. 157 e 158).

Esses apontamentos remetem ao aspecto da importância do professor atualizar suas crenças e rever suas práticas, posto que detém, entre tantos outros atributos, a possibilidade de colaborar no sentido de formar opiniões, visto ser modelo para muitos alunos. A esse respeito, relatos encontrados em estudos sobre o professor inesquecível (Leite e Falcin, 2006) indicam que são inesquecíveis os *"professores que possuem um grande domínio dos conteúdos a serem ensinados, e sentem por ele uma verdadeira paixão"* e exatamente por este motivo *"são considerados modelos a serem seguidos por seus alunos"* (p.247).

No que concerne à formação continuada em serviço, a respeito da necessidade do professor entender que sua prática é importante, que o estudo é essencial, que refletir sobre sua profissão é fundamental e que, re-significar sua prática é condição emergente, Freire (2002), comenta, de seu lugar de professor: *"O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da 'História' mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, 'constato' não para me 'adaptar', mas para 'mudar' "* (pp. 85-87).

Portanto, acreditamos que o sucesso da aprendizagem do aluno depende, em grande parte, da importância que o professor atribui à sua própria prática e de que maneira ele a desenvolve, com que compromisso a assume. Leite e Tassoni (2002) assim se posicionam a esse respeito: *"(...) a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. (...) a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto"* (p.136). Ou seja, o caráter da mediação do professor influi sobremaneira na aprendizagem do aluno.

Podemos inferir que, da atuação do professor em sala de aula também depende o interesse do aluno por determinado assunto/conteúdo abordado. Embora saibamos, conforme aponta Vigotski (2003), que o pensamento do indivíduo influencia sua volição – o que significa dizer que o indivíduo pode despertar sozinho o interesse por deter o controle sobre ela – entendemos que, se o professor se interessar realmente por aquilo que ensina e

contextualizar/socializar esse saber com competência/segurança entre os alunos, maiores serão as chances de contribuir para a aprendizagem dos mesmos. E que, para tanto, seria necessário que estivesse em situação constante de estudo/reflexão acerca de seu fazer pedagógico, buscando analisar-se nesse sentido, em favor de desenvolver uma prática significativa.

Assim sendo, fica evidente que o professor envolvido com o ensino, com o ato de ensinar algo a alguém, tem maiores chances de provocar mudanças efetivas naquele que aprende, pois a imagem que transmite é de quem gosta do que faz. E que, além de gostar, demonstra responsabilidade com esse fazer, e por este motivo o faz com propriedade. Esse envolvimento demonstra a relação de afetividade do professor com sua profissão, seja em relação aos conteúdos, seja em relação aos alunos com os quais trabalha.

García (1995), baseado em estudos de outros autores (Krogn & Crews, 1989; Ross, 1987; Dewey, 1989), afirma que, para exercer uma prática de cunho reflexivo, o professor, além do conhecimento adquirido, precisa desejar realmente empregá-lo, através de algumas condições que ele aponta como *"atitudes necessárias ao ensino reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo"* (pp. 62-63).

Desta forma, se dissermos que o professor que não demonstre vontade de exercer sua profissão e nem adquira gosto pela mesma não a desempenhará de maneira a oferecer a oportunidade de uma aprendizagem significativa aos alunos, poderemos estar próximos de uma afirmativa não tão errônea.

Assim sendo, podemos inferir que é fato que o conhecimento construído pelo professor acerca de seu fazer pedagógico e seu interesse em aprender para poder ensinar afetam sobremaneira o interesse e a aprendizagem do aluno, que pode perceber na pessoa desse seu professor, alguém também em processo de construção intelectual e em constante aprendizado.

2.2.1 – Planejamento das aulas: sinônimo de comprometimento com o ensino

Assumimos, dessa forma, que o planejamento das aulas pelo professor, é, sem dúvida, a base de um bom ensino.

Entendemos que quanto mais o professor trabalhe com temas que permitam a discussão sobre o cotidiano vivido e percebido pelo aluno, maiores serão as chances de contribuir para o desenvolvimento de um ensino crítico, que gere reflexão.

Conforme Lenin (apud Pistrak, 2005), sendo o ato de educar um ato político, o professor precisa se manter atualizado tanto com relação às concepções atuais de educação, como em relação ao que ocorre no dia a dia, a fim de que, inteirado da realidade, possa melhor planejar sua aula, visando à aprendizagem significativa do aluno.

Pistrak (2005) afirma que:

> O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. (...) é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe (...) (pp. 34-35).

Ou seja, dentro dessa concepção de ensino crítico/reflexivo, o professor depende da preparação prévia para sua prática, do planejamento de suas ações, a fim de que possa ter o domínio dos conteúdos com os quais irá trabalhar.

Pellisson (2006), destaca que:

> Para que o professor saiba que conteúdos eleger para suas aulas, qual a metodologia mais apropriada e de que maneira avaliar seu aluno, necessário se faz que esse professor tenha conhecimento do objeto de ensino com o qual trabalha. (...) Precisa ler, estudar, para entender o aluno que está diante dele, pertencente a uma sociedade que avança em suas práticas e conhecimento acumulado. Sabemos que nesse processo, planejamento e escolha de conteúdos significativos

> são etapas que contribuem para o sucesso da prática (pp. 303 e 304).

Disso decorre que o ato de ensinar exige que se saiba o que, como, por que, para que e para quem ensinar. É óbvio que esses conhecimentos requerem um saber sobre a própria prática docente, mas leituras atualizadas são indispensáveis no sentido de complementarem a boa intenção do planejamento elaborado pelo professor. Nesse sentido, as contribuições de Leite (1988 e 2001), Leite e Tassoni (2002 e 2007), Soares (2002 e 2003), Smolka (2001) e Freire (1983 e 2002) à área da Educação, apresentam conceituações e material de estudo indispensáveis ao professor engajado com o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em Leite e Falcin (2006), encontramos relatos de alunos, a respeito do professor inesquecível, revelando que, tanto os conteúdos escolhidos pelos professores como a forma como eram ensinados, faziam a diferença na aprendizagem:

> As práticas pedagógicas narradas por eles – dentre as quais: aspectos da metodologia do professor, organização da sala, aulas expositivas, atividades diversificadas, materiais adotados, exercícios, instrumentos de avaliação, objetivos do professor nas suas exposições e a explicitação do prazer em ensinar naquela área, parecem ter sido fatores determinantes para o envolvimento dos sujeitos com os vários objetos de conhecimento aos quais se referiram (p.251).

Portanto, pelo que podemos perceber, o aluno reconhece quando uma aula é bem preparada, bem planejada pelo professor, quando o professor gosta de ensinar, quanto sabe sobre determinado assunto, sendo esses importantes fatores que contribuem no sentido de despertar o interesse do aluno por aprender.

Pellisson (2006) enfatiza que, para uma prática atual e significativa, não se concebe aula sem planejamento por parte do professor, sob pena de, conscientemente, saber-se que esta não surtirá efeito algum em termos de aprendizagem para a maioria dos alunos. Na opinião da autora (op.cit.):

> O professor que planeja suas aulas e acompanha sua realidade, está ao mesmo tempo conectado com as informações recentes e com o conhecimento acumulado, que pode utilizá-los para ampliar os conteúdos que discutirá com seus alunos (p.304).

Devemos considerar, porém, que essa postura profissional acompanha o sujeito ao longo de sua formação, não ocorrendo de forma repentina. Ou seja, o professor se constitui na interação com os alunos e no ato de tentar entender suas necessidades; se constitui através de seu envolvimento com leituras pertinentes à sua função e através de seu interesse em entender o que, como e por que é preciso estudar para aperfeiçoar sua prática.

Desta forma, compactuamos com as idéias de Leite e Falcin (2006), quando afirmam que o bom professor se constitui *"durante sua formação inicial e também durante sua vida profissional"* (p.251), prevendo suas ações com intenções coerentes com o significado de sua profissão através do planejamento consistente e adequado à realidade de seus alunos.

2.2.2 – Ensino e aprendizagem: mediação e afetividade

Assuntos como mediação, caráter da mediação e da relação entre afetividade e cognição, (Vigotski, 1998 e 2001; Freire, 1983 e 2002; Leite, 1988, 2002 e 2005; Leite e Tassoni, 2002 e 2007; Soares, 2002 e 2003) são conhecimentos importantes que refletem diretamente na aprendizagem do aluno, que não deveriam passar desapercebidos pelo professor em exercício nos dias atuais, a fim de que este repense e adéqüe sua prática às reais necessidades do aluno.

Esses estudos indicam que uma das funções do professor é a de não se posicionar como único detentor do saber, uma vez que os alunos também possuem seus conhecimentos, sendo necessário respeitar esses saberes.

Para Schön (1995) em determinadas situações, o fato de o professor demonstrar que não sabe a respeito de determinado assunto pode ser saudável. Existem momentos em que os alunos surpreendem com perguntas

ou respostas inesperadas e o professor pode fazer desse fato o ponto de partida para instigar a classe. Ao invés de se colocar na defensiva, com medo de perder a autoridade, o professor se abre ao diálogo e amplia as chances de saber o que o aluno sabe e até que ponto sabe. Tomar conhecimento dessas questões e encará-las como condição para o ensino também faz parte da reflexão do professor sobre a própria prática, sobre seus saberes, sobre seus alunos.

O diálogo torna-se, desta forma, o marco, o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos só tem início se houver diálogo no processo de ensino e se o professor for também um bom ouvinte.

Freire (1983), a respeito do diálogo afirma:

> O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o diálogo uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (p.197).

Entendemos como respeito aos saberes do aluno primeiro saber ouvir, após a problematização prévia, no sentido de contribuir para que o aluno progrida em termos de conhecimento. Respeitar o conhecimento do aluno não é sinônimo de não questioná-lo. Pelo contrário, é questioná-lo acerca do que ele sabe a fim de que, ajudando-o a refletir sobre seu próprio saber, contribua para que ele caminhe para o que ainda não sabe.

Uma forte base para essas reflexões acerca do caminhar de um ponto a outro para crescer em termos de conhecimento advém da teoria vigotskiana sobre do papel do professor na mediação entre sujeito e objeto de ensino e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sem compreensão dessas concepções e da implicação delas em sua prática pedagógica o professor fica à margem do que se poderia chamar um ensino com função social, adequado para a atual sociedade e com função real, que implique em aprendizagem.

Na prática docente, entender como o indivíduo aprende e não quanto ele aprende é fundamental. Conhecimentos advindos das contribuições de áreas afins à educação, como a Psicologia e a Lingüística, precisariam estar presentes de forma consistente nos estudos dos professores em seu processo de formação profissional.

Respeitar os passos de cada aluno e suas particularidades na construção da aprendizagem é parte do entendimento necessário ao professor acerca da real função de sua prática, bem como sua relação de afeto com o objeto de ensino e com o sujeito com o qual trabalha.

Temos consciência que o motor do processo de um bom ensino está também na qualidade da mediação do professor.

Ensinar, conversando com o aluno e ouvindo o que ele tem a dizer nesse processo de ensino-aprendizagem, interessar-se pela maneira como ele está entendendo o que aprende, como ele se porta em relação ao objeto de ensino, dar atenção a ele e ao modo como pensa, buscando conhecê-lo melhor, contribui para que se estabeleça uma saudável relação entre professor e aluno, necessária entre o ensinar e o aprender.

Na concepção de Leite e Tassoni (2002) *"(...) falar da capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva"* (p.128). Para o aluno esse contato é de grande importância, pois desencadeará marcas que irão influenciar na maneira como ele passará a lidar com o estudo em todo o percurso de sua vida.

Desta forma, podemos afirmar que o professor não é o único responsável por despertar o interesse do aluno pelo ensino, mas pode contribuir e muito nesse aspecto.

A maneira como o professor coloca o aluno em contato com o conteúdo trabalhado, ou melhor, como apresenta o conteúdo ao aluno, auxiliando-o a encontrar soluções para suas dúvidas, vai marcá-lo para sempre. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002) afirmam:

> O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (p.125).

Da mesma forma, Vigotski (1998) em seus estudos sobre aprendizagem aponta para o fato da mediação representar um dos mais importantes papéis em situações de ensino. Para o autor, *"... aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha"* (p.111). Os estudos desse psicólogo russo apontam para a criança, porque elas foram seu objeto de análise.

Mas, podemos afirmar, diante de suas premissas, que em situação de aprendizagem escolar, esteja em que idade estiver, o aluno precisa das intervenções do professor. Contudo, para que essas intervenções surtam efeito positivo, elas precisam estar planejadas e ser praticadas com intenção de criar condições para que o aluno avance intelectualmente.

Importa destacar que é o próprio Vigotski (2001) quem afirma que, embora seja grande a capacidade de aprendizagem dos adultos "*... até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança"* (p.115).

Nesse sentido, o aluno, criança ou adulto, podendo participar do processo de ensino como sujeito pensante e falante, e como sujeito que aprende o que é ensinado, percebe sua importância perante a presença do professor que se propõe a realmente ensiná-lo e perante os demais colegas de classe. Tal fato influencia sua auto-estima (Leite e Falcin, 2006), sua autonomia, seu caminhar como sujeito – singular e ao mesmo tempo social – pertencente ao processo histórico em que se insere.

Leite e Tassoni (2007), assim se manifestam nesse sentido:

> Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (p.133).

De acordo com esses pressupostos, em momentos de aprendizagem, a maneira como o professor lida com o que ensina e a maneira com que se preocupa em entender de que forma o aluno aprende (ou não aprende), são perceptíveis ao sujeito aprendente. Essas importantes relações marcam definitivamente o indivíduo em sua forma de entender e aceitar o ensino, a escola.

Por este motivo, neste ponto de nossas reflexões, fazemos novamente alusão à idéia de que o professor precisa gostar de ensinar para que seu ensinar implique em efeitos positivos no sujeito aprendente.

2.2.3 – O processo centrado no aluno e o respeito às diferentes formas de pensar

Tecemos a partir daqui algumas considerações, acerca da teoria estudada, a respeito do comprometimento do professor ou a falta dele afetando o trabalho na escola e com os alunos.

Uma das questões que interferiram na forma de pensar dos professores desde a década de 80 tem a ver com expressões como *aprendizagem espontânea* e *professor facilitador* (Klein, 2002, pp.28e29, respectivamente), que deram origem a práticas pedagógicas que pouco contribuíram para a aprendizagem do aluno.

Na aprendizagem espontânea, considera-se que o aluno aprende sozinho, de forma natural e que, assim sendo, o professor não deve interferir nesse processo – o que se entende por 'o aluno constrói o conhecimento

sozinho', conforme aponta a autora (op. cit. pp.28e29), diferente de *"o aluno constrói o conhecimento"* (idem, p.93).

De acordo com tudo o que já discutimos, sabemos que, muito embora o aluno possua condições para elaborar o entendimento daquilo que aprende, necessita da intervenção do professor para que possa aprender adequadamente o conteúdo ensinado, necessitando entender, inclusive, para que serve determinado conteúdo. O aluno pode entender o conteúdo sem enxergar nele função social.

De acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – apresentado por Vigotski (1998), entendemos que em situações de ensino em que se pretenda contribuir para que ocorra a aprendizagem, o sujeito que aprende precisa ter condições/oportunidades para elaborar suas hipóteses, pensar sobre elas e refletir sobre o que pensa e o que aprende, avançando em termos de compreensão. Esse processo de construção intelectual só ocorre se o indivíduo tiver a chance de desenvolvê-lo. Caso contrário, o fato de oferecer os conteúdos sem problematizá-los, 'passar' os conteúdos ao aluno, não garantirá que esse indivíduo realmente aprenda.

Assim sendo, em situações de ensino, alguém fornece os elementos para que a aprendizagem aconteça e esse alguém pode ser também o professor. Dentro da escola, especificamente, deve ser o professor, prevendo situações planejadas de ensino.

Dessa forma, o aluno, ao interagir com o objeto de estudo entra em relação com outros sujeitos (colegas e professor), percebendo que não está sozinho, que não age sozinho, que é também sujeito do conhecimento, assim como seus companheiros de sala de aula e que pode necessitar de outros para entender/aprender, assim como pode também ajudar o outro no processo de aprendizagem. Nessas interações é que a aprendizagem acontece.

Contudo, como o processo de ensino-aprendizagem é complexo, o aluno, além de interagir com outros sujeitos e com o material pedagógico e

além de aprender o conteúdo, precisa entender o objeto de estudo de acordo com seu uso social.

Pensamos que o conhecimento acerca dessas discussões faz o diferencial na prática do professor. Envolvido com o processo de ensino-aprendizagem e entendendo o porquê de enxergar o aluno enquanto indivíduo histórico-social, que precisa ser ouvido em seus conhecimentos prévios a fim de que entenda por que e para que aprende determinado conteúdo, o professor teria maior possibilidade de dar um importante salto em termos qualitativos em sua prática. Poderia, entre outras coisas, perceber quanta distância há entre o seu conhecimento de indivíduo pertencente a determinada geração ou contexto cultural, e o de um aluno nascido em outra geração ou advindo de outros meios sociais diferentes do seu.

A respeito dessa postura diferenciada assumida por alguns professores acerca de planejar seu ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e dessa maneira demonstrando respeito por eles enquanto indivíduos pertencentes à sociedade vigente, julgamos conveniente neste trecho de nossa escrita, apontar para o alerta de Freire (2002) sobre as atitudes dos professores (inesquecíveis): *"Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem"*(p.138).

O que estamos querendo dizer é que os alunos enxergam, dentro das relações afetivas, por parte das representações verbais e expressivas de alguns de seus professores, quais são os valores dados a eles enquanto aprendizes, que significações possuem para esses professores.

Dessa forma, em suas relações em sociedade, os alunos vão se constituindo enquanto indivíduos e construindo a noção de quando e por que razões é melhor silenciar diante dos mais poderosos, podendo até não se manifestarem acerca de determinados assuntos em sala de aula, prevenindo-se de punições por parte de professores que não compactuem com pensamentos opostos aos seus, sendo, portanto, apenas transmissores de conteúdos e não mediadores de conhecimentos.

Oliveira e Rego (2003) assim se manifestam quanto às construções afetivas:

> O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (...). Nesse sentido, o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (p.23).

Vemos, então, que o legado emocional, construído pelo legado cultural do sujeito, ensina-o a controlar seus impulsos, aperfeiçoando suas emoções para o convívio em sociedade. Esse controle aparece em sala de aula quando o aluno percebe que é melhor se calar do que ser ridicularizado ou não ouvido, tanto pelo professor como pelos colegas.

Para Vigotski (apud Oliveira e Rego, 2003), isso não é fator negativo na constituição subjetiva do ser e, sim, indicador do desenvolvimento psicológico do indivíduo (p.22) no sentido de constituição social e de entendimento/percepção do meio em que vive. Porém, não podemos deixar de entender que, ao aprender a controlar seus impulsos, o indivíduo aprende também a se preservar, como o caso dos alunos que se calam para não serem prejudicados e/ou perseguidos por seus professores.

Agindo de forma a controlar seus alunos, a escola ajuda a construir cidadãos passivos – ou contidos – diferentemente do que os professores escrevem em seus planos de ensino, os quais trazem como um dos maiores objetivos o velho jargão 'formar cidadãos críticos...' que dificilmente sai do papel devido à prática autoritária de boa parte dos docentes.

Pellisson (2007) se posiciona a esse respeito da seguinte forma:

> Mas, indisciplina, é um sintoma que deve ser estudado e não utilizado como fator de ameaça e de exclusão. Muitos alunos rotulados de indisciplinados dentro das escolas são aqueles que retrucam, que não suportam as mesmices e, com seus pensamentos divergentes, passam a ser excluídos pelo professor que não sabe como lidar com isso, como enfrentar aquele que sabe enfrentar (p.02).

Para o professor que tenha o desejo de aderir às recentes concepções acerca de ensino/educação, é interessante que em seu processo de formação continuada em serviço apreenda a importância de saber lidar com os enfrentamentos e pensamentos divergentes, não só de alunos como de colegas de trabalho, a fim de rever seus conceitos e repensar suas práticas.

Dessa forma, as chances de saber enxergar e avaliar se sua prática pedagógica aliena ou emancipa o indivíduo são bem maiores.

3. HISTÓRICO DO PROESF

Tecemos neste capítulo um histórico acerca do PROESF. Ainda que nosso relato se apresente sucinto, a intenção é esboçar detalhes essenciais da constituição do grande projeto educacional que é este programa. Iniciamos com um breve comentário sobre a Região Metropolitana de Campinas - RMC, passando, em seguida, à implantação e ao funcionamento do programa.

Abordamos também aspectos do TCC exigido para o curso de Pedagogia do PROESF, o Memorial de Formação, bem como o caráter desse gênero textual num curso de formação continuada para professores.

3.1 – Região Metropolitana

Encontramos em Houaiss (2002) a definição de metrópole como, *"(...) numa região metropolitana, a cidade que exerce influência econômica, social e administrativa sobre as demais da mesma área"*. Tal acepção, fazendo alusão à cidade pólo, nos permite melhor entender a que se destina o surgimento de uma Região Metropolitana.

Dentro dela, os cidadãos, além do vínculo com seu município, são vinculados também à metrópole, tendo, portanto, direito à cidadania regional. Isto significa que o investimento real na constituição desses cidadãos pode perpassar todos os setores que englobam os recursos da região – economia, cultura, saúde, entre outros – para que se garanta o que se prevê a partir da concepção do que vem a ser Região Metropolitana.

Seguindo esse raciocínio, considerando-se a importância da educação na vida dos sujeitos, visando à concretização do exercício de uma cidadania de caráter metropolitano, destaca-se o papel da escola como espaço relevante nesse processo. Compete, assim, à educação formal de uma Região Metropolitana, possibilitar aos indivíduos nela estabelecidos, acesso aos conhecimentos que lhes permitam se constituir como sujeitos autônomos,

capazes de gerar as transformações necessárias para que seu direito à cidadania se efetive.

3.1.1 – A RMC e o compromisso com a educação

No Estado de São Paulo existem três Regiões Metropolitanas, sendo a Região Metropolitana de Campinas – RMC – a mais nova, criada oficialmente através da Lei Complementar 870, de 19 de junho de 2000[8].

Participando de sua consolidação, estão os 19 municípios que a compõem: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Apresentamos a seguir, a Tabela 1, com alguns dados que julgamos relevantes destacar em termos de informação sobre a RMC.

Tabela 1- Características geográficas e Indicadores econômicos da RMC.

RMC – Características e Indicadores[9]	
Ano	2007
Área	3.673 km² - maior do Brasil
População	2.338.148 hab.
PIB	US$46,207 bilhões
PIB *per capita*	US$10.689,00

Campinas, capital metropolitana, é considerada cidade pólo por ser referência na área de saúde, local de grandes indústrias, centro de referência nacional em tecnologia de ponta, universo de intenso fluxo de trânsito por sua localização estratégica, com importantes rodovias ligando, não somente os

[8] Disponível em <http://www.agemcamp.sp.gov.br>, Portal do Governo do Estado de São Paulo.
[9] Disponível em <http://www.agemcamp.sp.gov.br>, Portal do Governo do Estado de São Paulo.

municípios entre si, como a região a outros estados[10] e sede de importantes centros de ensino superior e universidades[11], algumas destas sendo referências no exterior.

Considerada um dos maiores centros de ciência e tecnologia do Brasil, a cidade agrega em seu território a Unicamp, cuja excelência universitária garante sua projeção como líder em registro de patentes de pesquisas científicas.

3.1.2 – Universidade pública e secretarias municipais de educação

Inserida nesse contexto, a Faculdade de Educação da Unicamp[12] – FE, importante unidade de ensino, pesquisa e extensão na área, busca elaborar projetos que atendam às atuais políticas públicas de ensino.

Tais projetos, cujo objetivo, em síntese, é proporcionar condições para um ensino de qualidade aos alunos das escolas da região, em especial as públicas, prevêem, entre outros, a formação de professores em exercício nessas escolas, pois são eles os primeiros envolvidos para que essa qualidade ocorra.

Nesta perspectiva, surgiu a idéia do PROESF que, visando oferecer ao professor formação, ao mesmo tempo inicial – porque universitária e diferenciada – e continuada – porque em exercício – possibilitaria que este, ao refletir sobre sua prática à luz de novos conhecimentos, viesse a se constituir como agente de mudança na melhoria do ensino público das escolas, dentro da RMC.

Sendo o projeto de grande porte e tendo em vista o trabalho em conjunto com os municípios da RMC, a universidade não o assumiu sozinha. Sob esta ótica, firmaram-se convênios entre a universidade e as Secretarias

---

[10] Rodovias Anhangüera, Bandeirantes, Campinas-Mogi Mirim, Campinas-Paulínia, Dom Pedro I e Santos Dumont – (AGEMCAMP, 2002).

[11] Metrocamp e Facamp (Faculdades de Campinas), PUC (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Unip (Universidade Paulista) – (AGEMCAMP, 2002).

[12] Fazemos menção neste item apenas à Unicamp por tratarmos de assunto referente ao PROESF.

Municipais de Educação dessas cidades para, em parceria, desenvolverem o projeto, garantindo-se as condições necessárias.

3.1.3 – O Grupo de Trabalho – GT da RMC

A aprovação da nova LDBEN motivou os prefeitos dos municípios da RMC a buscarem caminhos para a consolidação da década da educação[13] e, a partir de então, houve um período de discussão interna entre representantes desses municípios e docentes da FE da Unicamp.

Em seu artigo 87, § 4º, a LDBEN/96, determinando prazo para que se cumprisse o que fora por ela preconizado em termos de formação de professores, levou os prefeitos a iniciarem questionamentos de como viabilizar essa formação, buscando junto à universidade, a solução para o problema estabelecido. A reitoria da Unicamp solicitou, então, que a direção e os docentes da FE começassem a desenvolver, ante a possibilidade apresentada, esboços de um projeto de formação para professores em serviço, que pudesse ocorrer em conjunto entre universidade e município. Posteriormente, a proposta foi apresentada aos prefeitos, para discussões de questões de encaminhamento.

Estando as partes envolvidas e interessadas cientes da dimensão de alcance do programa de formação docente, percebeu-se a necessidade de uma instância que administrasse as tomadas de decisões.

Em janeiro de 2001, os Secretários Municipais de Educação da RMC, reuniram-se na Faculdade de Educação da Unicamp, a convite da universidade, a fim de discutirem a Política Regional de Formação Continuada em Exercício vinculada à atual LDBEN.

Para ser colocado em prática, tal projeto necessitou não só de contínuas discussões entre os envolvidos nessa parceria, como também da participação efetiva de membros das Secretarias Municipais no desenrolar das ações.

[13] Lei 9.394/96, artigo 87.

Para tanto, os envolvidos no programa – universidade e representantes municipais da educação – continuaram a se reunir nas dependências da FE, dando origem ao GT[14], cujo objetivo era elaborar uma proposta de projeto de Educação Continuada para atender os profissionais das redes municipais das cidades que compõem a RMC. Inicialmente, dentro da proposta do PROESF, o GT contribuiu para a implantação efetiva do projeto, efetuando o trabalho de levantamento de demanda para o curso de Pedagogia.

Necessário registrar que, quando o GT foi efetivamente formado, os docentes da FE da Unicamp já discutiam a viabilidade do projeto há seis meses.

O GT é até hoje composto por três professores da Faculdade de Educação da Unicamp e por dois representantes de cada município, que não necessariamente os Secretários de Educação, mas educadores das secretarias de educação, legitimamente designados para tal.

Faz parte da política das Regiões Metropolitanas, a composição de Câmaras Temáticas[15], sendo que dentre essas Câmaras está a Câmara Temática da Educação[16]. Das discussões entre os membros do GT na Unicamp, consolidou-se a composição da Câmara Temática da Educação para a RMC, oficializada pelo Conselho de Desenvolvimento[17] da RMC (AGEMCAMP[18], 2002).

---

[14] GT - Grupo de Trabalho do Projeto de Educação Continuada da RMC, aprovado oficialmente na reunião da Câmara Temática de Educação da RMC, na cidade de Itatiba, no dia 18 de fevereiro de 2004. Disponível em <http://www.agemcamp.sp.gov.br>, Portal do Governo do Estado de São Paulo.

[15] Câmaras Temáticas: dentro da Região Metropolitana, são órgãos integrados por especialistas e representantes de vários setores sociais com objetivo de discussão de temas específicos. As Câmaras Temáticas respondem ao Conselho de Desenvolvimento Metropolitano, que, por sua vez, é integrado por prefeitos desses municípios e por altos funcionários de secretarias e órgãos estaduais. AGEMCAMP, 2002.

[16] Câmara Temática da Educação: Deliberação do Conselho de Desenvolvimento Nº 011.02, de 05/06/2002. AGEMCAMP, 2002.

[17] Conselho de Desenvolvimento da RMC: Criado pela Lei Complementar nº 870 de 19 de Junho de 2000 e instalado através do Decreto nº 46.057 de 27 de Agosto de 2001, com regimento interno aprovado em 27 de Novembro de 2001. Tem caráter deliberativo e normativo, composto por um representante de cada município que integra a RMC e por representantes do Estado (...) com as seguintes atribuições, dentre outras: "(...) XI - constituir Câmaras Temáticas para as funções públicas de interesse comum e Câmaras Temáticas Especiais, voltadas a um programa, projeto ou atividade específica, como sub-função entre as

Composta inicialmente pelos representantes de 12 Municípios e mais o representante do Estado – Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D'Oeste, Sumaré e Vinhedo – a Câmara Temática da Educação não contou, num primeiro momento com os demais municípios da RMC: Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Monte Mor, Pedreira, Santo Antônio de Posse e Valinhos.

No ano de 2006, percebeu-se o avanço em termos do reconhecimento da importância dessa Câmara Temática, com a participação de representantes dos 19 municípios da RMC nos encontros com o GT, conforme constatado em documento de reunião do grupo[19].

Nos dias atuais, incluem-se nas discussões do GT estudos sobre a criação de Núcleos de Formação Continuada nas Secretarias Municipais de Educação, pois é previsto, no projeto inicial do PROESF (Pereira, Leite e Soligo, 2005), dar prosseguimento à Educação Continuada de qualidade que atenda aos professores das cidades da RMC, visando às mudanças necessárias ao ensino público oferecido aos alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 – A estrutura e o funcionamento do PROESF

O PROESF, programa elaborado por docentes da Faculdade de Educação da Unicamp e destinado à formação de professores em exercício, foi idealizado para acontecer em três grandes momentos:

1) O Curso de Especialização para formação de Assistentes Pedagógicos – APs, que exerceriam a função docente, sob orientação e supervisão de docentes da FE da Unicamp.

---

funções públicas definidas pelo Colegiado, disciplinando o seu funcionamento (...)" – AGEMCAMP, 2002.

[18] AGEMCAMP – Agência Metropolitana de Campinas – Governo do Estado de São Paulo – Disponível em <http://www.agemcamp.sp.gov.br>, Portal do Governo do Estado de São Paulo.

[19] Disponível em http://www.santabarbara.sp.gov.br/educacao.

2) A atuação dos Assistentes Pedagógicos na docência do Curso de Pedagogia do PROESF.

3) A constituição de Núcleos de Formação Continuada nos municípios, aproveitando a formação dos APs no sentido de dar continuidade ao processo de oferecer formação em serviço aos professores municipais, iniciado no PROESF.

Para sua concretização, as verbas, especialmente deliberadas para esse fim, foram aprovadas pela Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, através da Lei nº 11010[20], de 28 de dezembro de 2001 (Pereira, Leite e Soligo, 2004).

O projeto foi financiado pela Secretaria da Ciência e Tecnologia[21], sendo a verba a ele destinada incorporada ao orçamento da Unicamp.

3.3 – Os Assistentes Pedagógicos

Os Assistentes Pedagógicos ou APs, como ficaram conhecidos, são os profissionais que atuam e/ou atuaram como docentes presenciais no curso de Pedagogia do PROESF, sob a supervisão de uma equipe de professores doutores da Faculdade de Educação da FE da Unicamp.

Dentro do programa do PROESF, essa atuação foi prevista, porém, não sem antes os Assistentes Pedagógicos terem cursado uma Especialização – Pós Graduação Lato Sensu – cujo currículo específico os preparou como profissionais docentes para trabalharem neste curso especial de Pedagogia.

3.3.1 – A seleção dos Assistentes Pedagógicos

A Câmara Temática da Educação, entre outras contribuições, prevê, em suas decisões, questões de caráter pedagógico. Dentre essas questões, especificamente para o projeto do PROESF, houve um importante aspecto a ser discutido antes mesmo que o curso especial de Pedagogia fosse colocado

[20] Publ. DOE – I de 29/12/2001, Retificação DOE-I 05/02/2002, p.3.
[21] Órgão ao qual se vinculavam as universidades públicas, em termos de estrutura do Estado, por serem espaços de pesquisas científicas. Disponível em www.al.sp.gov.br.

em prática. Estamos nos referindo ao Curso de Especialização para Assistente Pedagógico.

Os professores da FE da Unicamp envolvidos no projeto, quando das discussões junto ao GT, deixaram claro que o programa do PROESF, em sua totalidade, abrangeria três momentos.

Dando início às providências para desencadear o primeiro momento, realizou-se nas redes municipais, entre dezembro de 2001 e fevereiro de 2002, a seleção dos APs, por indicação interna da Secretaria de Educação de cada município, desde que fossem professores pedagogos em exercício de sala de aula na rede e estivessem dentro do perfil definido pela FE da Unicamp[22]:

- Professores/as com formação superior em Pedagogia e, de preferência, com Pós-Graduação ou Especialização.
- Professores/as com reconhecida "liderança pedagógica" nas escolas e comprometidos com a educação.
- Professores/as que tivessem interesse em participar do projeto, uma vez que teriam o compromisso da docência no curso de Pedagogia e a atuação futura nos núcleos.

A decisão final para participação dos indicados no curso de Especialização, e posteriormente para atuação como APs no Curso de Pedagogia, porém, ficou a critério da FE. Atendendo às exigências da universidade, os professores pré-selecionados em fase municipal passaram também por um processo de seleção com docentes da FE da Unicamp, no final do mesmo período, envolvendo entrevista, análise de currículo e dinâmica de grupo.

A clareza nos critérios para seleção dos candidatos ao Curso de Especialização e nas entrevistas foi necessária, segundo os coordenadores do programa do PROESF, pois *"Além de preparar os Assistentes Pedagógicos, o curso visava também favorecer os municípios com pessoal*

[22] In Pereira, Leite e Soligo, 2005, p.4.

preparado para, posteriormente, atuarem nos Núcleos de Educação Continuada" (Pereira, Leite e Soligo, 2005, p.4). Portanto, o perfil acadêmico do aluno não poderia ser desconsiderado, tendo em vista que, para se adequar ao projeto, este teria que se dedicar a leituras, despendendo tempo, inclusive extra-curso, em favor de aprimoramento de conhecimentos.

3.3.2 – O currículo do Curso de Especialização para APs

Após a seleção, esses professores iniciaram em 18 de março de 2002 o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu na FE da Unicamp, o que, coadunando com o artigo 67, inciso II da LDBEN/96, permitiu o afastamento temporário por seis meses desses profissionais de seus cargos nos municípios, a fim de cursarem, em período integral, a Especialização idealizada especificamente para atuação no PROESF como APs.

A Pós-Graduação Lato Sensu, denominada "Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores", organizada em três modalidades, cada uma com 24 vagas, teve em seu currículo as seguintes disciplinas, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Modalidades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu FE[23] e respectivas disciplinas.

MODALIDADES	DISCIPLINAS
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente	PE 101 – Educação e Tecnologia PE 102 – Pensamento Histórico e Educação PE 201 – Pensamento Filosófico e Educação PE 202 – Pensamento Sociológico e Educação PE 301 – Pensamento Psicológico e Educação PE 401 – Política Educacional e Reformas Educativas PE 501 – Planejamento e Gestão Escolar PE 601 – Currículo e Escola
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento	PE 103 – Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa PE 203 – Teoria Pedagógica e Produção em Matemática PE 302 – Teoria Pedagógica e Produção em História PE 303 – Teoria Pedagógica e Produção em Arte PE 402 – Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente PE 403 – Teoria Pedagógica e Produção em Geografia PE 502 – Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade PE 602 – Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Política de Educação	PE 104 – Multiculturalismo e Diversidade Cultural PE 204 – Pesquisa Educacional PE 304 – Avaliação PE 404 – Educação da Criança de 0 a 6 anos PE 503 – Pedagogia Infantil PE 504 – Temas Transversais PE 603 – Educação Especial PE 604 – Educação Não Formal

[23] Fonte: http://www.prpg.unicamp.br/curso_lato.phtml.

Essas três modalidades, cada uma com um total de oito áreas do conhecimento, fazem parte também do currículo do curso de Pedagogia do PROESF. Segundo Pereira, Leite e Soligo (2005), o currículo dessa Especialização foi assim constituído porque *"As áreas estudadas contemplaram o aprofundamento das questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles"* (p.4).

A distribuição dos APs, nos três módulos apresentados, deu-se tanto pela formação acadêmica de cada um, como pelo cargo exercido no município, dentro do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

No documento CAPES[24] (2004, p.7), encontramos o seguinte texto referente ao programa do PROESF, cuja inserção em trechos está de acordo com o que apontam nossas justificativas em cada tópico. A opção pela inserção integral do texto do documento nesta dissertação se deve à seriedade de seu conteúdo, ou seja,

- por evidenciar a relevância do trabalho em parceria entre universidade e municípios conforme prevê a LDBEN/96:

> O projeto foi elaborado em cooperação com os Secretários Municipais de Educação porque a alma do projeto - seja no presente seja no futuro - é justamente a criação de uma cultura de cooperação entre os sistemas municipais e a universidade, porque é obrigação de ambos cuidar da educação. (...)

- por revelar o compromisso assumido publicamente pelas secretarias municipais de educação:

> (...) Para que a continuidade fosse assegurada era preciso que as Secretarias apoiassem o projeto a ponto de liberar seus professores para realizarem os cursos de especialização. (...)

- por fazer menção ao investimento público na formação tanto intelectual quanto cultural num número considerável de professores:

[24] CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

> (...) Prevê a formação, em nível de pós-graduação, de 68 professores que atuam como Assistentes Pedagógicos junto aos professores universitários ao ministrarem o curso de graduação a um contingente de 800 professores. (...)

- por chamar a atenção quanto à necessidade da continuidade de programas de formação de qualidade nos municípios, independente de períodos eleitorais e das novidades nem sempre bem-vindas que esses acarretam à educação:

> (...) São esses 68 pós-graduados mais os 1600 professores que se formarão em Pedagogia que poderão garantir a continuidade do projeto, no Centro de Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas, porque as pessoas nos cargos políticos passam. Os professores de carreira permanecem. Este é o aspecto inovador: formar um conjunto de diversos ensinantes e aprendizes e para isso é necessário romper com algumas sagradas tradições das universidades. (...)

- por fazer referência ao perfil dos Cursos de Especialização e de Pedagogia previstos pelo programa, voltados para um público que por já exercer a função docente tende a re-significar uma prática que já existe:

> (...) Esse conjunto de profissionais, pela sua natureza, exige práticas pedagógicas e de pesquisa diferentes das que se costuma adotar com os jovens estudantes recém saídos do ensino médio. Estudantes diferentes exigem que se criem práticas novas. (...)

- por alertar para o fato de que o compromisso da continuidade dessa formação está delegado, dentro dos municípios, aos Assistentes Pedagógicos e aos professores formados pelo curso de Pedagogia do PROESF:

> (...) Pois, nas mãos destes profissionais estão os destinos da escola pública da região. (...)

- por apontar para o fato da transitoriedade dos cargos políticos e atentar para a seriedade do compromisso com a educação:

> (...) Ressalta-se que os Assistentes Pedagógicos são professores concursados, dos diferentes municípios e lá estarão mesmo quando os atuais Prefeitos e Secretários deixarem seus cargos ou quando a Universidade concluir este projeto.

- por ressaltar que os Assistentes Pedagógicos, também profissionais em formação continuada, através dessa formação estão capacitados para a continuidade deste trabalho em parceria com a universidade nos municípios:

> Os Pós-graduados - Assistentes Pedagógicos - levarão consigo um dos mais longos e densos Cursos de Pós-graduação oferecidos por esta Universidade, com um estágio assistido, desconhecido até o momento, na Faculdade de Educação. Os recém graduados levarão uma formação centrada na Pesquisa e Prática Pedagógica (p.07).

Acreditamos que, além de capacitados, os Assistentes Pedagógicos estão com o compromisso assumido perante as redes municipais em que atuam e na qual são concursados, a trabalharem para que essa continuidade ocorra, posto que receberam investimento público para essa formação acadêmica especial, prevista pelo programa.

Ainda no mesmo documento (2004), na continuidade do texto, encontramos outro trecho que consideramos importante destacar, a respeito do trabalho em conjunto entre Universidade e Secretarias de Educação dos Municípios da RMC, a respeito de Assistentes Pedagógicos e de alunos do curso de Pedagogia – professores em exercício na rede municipal de ensino, dentro do programa do PROESF, a que denominamos de 'um grande projeto educacional' no início deste capítulo:

> Expansão de vagas na universidade: Ao desenvolver esta proposta de formar 1600 professores estamos atendendo em 6 anos uma demanda igual a que atenderíamos normalmente em 20 anos na Faculdade de Educação. Dessa forma estamos nos

> inserindo na luta pela expansão do ensino público que é tarefa de todos nós, da sociedade paulista e brasileira (p.07).

De acordo com o documento apresentado, podemos perceber a dimensão do PROESF e divisar o caráter imperioso de as políticas públicas manterem o compromisso assumido, por questões de responsabilidade e de ética para com a educação e para com a sociedade.

Portanto, consideradas nossas reflexões acerca do alcance do programa, temos a esclarecer que a primeira etapa do Curso de Especialização para os Assistentes Pedagógicos, de caráter presencial e em período integral na FE, foi atingida em julho de 2002, quando 65 Assistentes Pedagógicos concluíram a parte em que cursaram as disciplinas referentes ao currículo apresentado. Ressaltamos que, dos 68, três alunos não concluíram o Curso por motivos de ordem pessoal.

A segunda etapa consistiu, conforme previsto pelo programa, no desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Supervisionadas, o que implicou na atuação dos Assistentes Pedagógicos como docentes no curso de Pedagogia do PROESF. Cada AP pôde, dentro do estabelecido, atuar, durante o curso, na docência de duas disciplinas, para no máximo duas classes em cada uma. Neste exercício de docência *"os Assistentes Pedagógicos são supervisionados pelos docentes da Faculdade de Educação responsáveis pelas disciplinas, através de encontros semanais (...)"* (Pereira, Leite e Soligo, 2005, p.4).

A partir de 26 de agosto de 2002, com o início das aulas para a primeira turma ingressante, os alunos da Especialização passaram a exercer oficialmente a função de Assistentes Pedagógicos no Curso Especial de Pedagogia do PROESF, vinculados a um Programa de Bolsistas[25] para APs, já previsto quando delineada a proposta do PROESF.

[25] Art. 1º, Deliberação CONSU-A-21, de 30/07/2002, publ. DOE. de 06/08/2002

Com duração de seis meses, tempo estimado de cada disciplina no curso de Pedagogia, a bolsa, conforme artigo 9º da Deliberação[26] do CONSU[27], não cria vínculo empregatício do AP com a Universidade.

Totalizando 75 horas mensais remuneradas, sendo 60 horas trabalhadas com as classes e 15 horas de supervisão com o professor doutor titular da disciplina para preparação dos encontros, aos APs coube a função de ministrar aulas presenciais aos alunos do PROESF. Segundo Pereira, Leite e Soligo (2004) *"O exercício das atividades docentes dos assistentes pedagógicos é considerado como 'Práticas Pedagógicas Supervisionadas' e contam créditos para a composição da carga horária dos Cursos de Especialização* (p.22)*"*, ou seja, o AP também é, ao mesmo tempo, professor e aluno.

A terceira etapa do Curso de Especialização prevê a escrita do TCC, por parte dos APs, com modalidade a ser definida entre Monografia, Artigo ou Memorial de Formação, que deverá ser entregue no ano de 2008, quando do término do convênio e da matrícula que vincula os APs à universidade.

3.4 – O Curso de Pedagogia

A LDBEN 9394/96, em seu artigo 87, trazendo novos rumos para a formação continuada do profissional da educação, com diretrizes e metas para os dez anos subseqüentes à sua promulgação, estimulou a implantação de projetos por parte das universidades, conforme já apontamos, visando proporcionar formação em nível superior aos docentes com formação em magistério, que ainda não possuíssem curso de Pedagogia.

Dentro desta perspectiva, o curso de graduação especial em Pedagogia oferecido pela FE da Unicamp, dentro do programa do PROESF, foi organizado de maneira a atender a demanda dos professores em exercício

[26] Art. 9º, Deliberação CONSU-A-21, de 30/07/2002, publ. DOE. De 06/08/2002.
[27] CONSU - Conselho Universitário da Unicamp.

nas redes de educação municipal na Região Metropolitana de Campinas, com formação inicial em Curso de Magistério.

Apresentando o projeto do curso às Secretarias Municipais de Educação e a adesão dos municípios não sendo obrigatória, a universidade contou com a participação de 16 municípios da RMC: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Por outro lado, dois municípios não pertencentes à RMC manifestaram interesse no programa e procuraram a universidade para integrarem o grupo, juntamente com os outros 16 municípios, perfazendo um total de 18, cuja participação no projeto contribuiu para o êxito e a expansão do trabalho pretendido dentro da região. Foram eles: Amparo e Piracicaba.

Implantado em 2002 e com duração de três anos, este curso tem até hoje o rigor do caráter presencial dos alunos. Funcionando de segunda a sexta-feira, no período noturno, das 19 às 22h30, o curso permitiu ao professor que trabalhasse durante o dia ter acesso ao estudo em uma universidade pública.

O programa do PROESF teve desde seu início como uma das mais importantes metas gerar reflexões, em todas as suas instâncias, acerca das recentes idéias sobre a educação.

O PROESF abriga dentro de sua organização dois cursos distintos e interligados. O primeiro, o de Especialização para Assistentes Pedagógicos. O segundo, o de Pedagogia para professores em exercício nas redes municipais da RMC.

O grande diferencial do curso de Pedagogia do PROESF em relação aos demais cursos de Pedagogia, denominados 'regulares', entre outros fatores, reside em dois aspectos cruciais:

- no currículo, elaborado criteriosamente para um público determinado e tendo a prática do professor como eixo norteador;
- na reserva de vagas para uma população específica.

A prática do professor em exercício é, neste sentido, o grande elemento para que o currículo diferenciado cumpra seu objetivo. O currículo foi todo pensado a fim de que o aluno do curso, professor em exercício, tivesse condições de estabelecer conexão entre seu fazer pedagógico e a teoria estudada no curso, refletisse sobre esses aspectos e pudesse re-significar sua prática à luz das concepções atuais da educação.

3.4.1 – Os pólos

Devido ao fato de os municípios da RMC situarem-se distantes da cidade universitária Zeferino Vaz, previram-se para o PROESF três pólos distintos, para melhor atender a demanda dos professores cursistas, de forma que se deslocassem para cidades mais próximas para as aulas obrigatoriamente presenciais. Para isso, foi feito um levantamento dos municípios de mais fácil acesso, bem como os locais dentro desses municípios para onde o acesso também fosse fácil.

Esses espaços internos, nos três municípios-pólos, foram devidamente preparados pelas prefeituras locais, seguindo as exigências do GT, para comportar um ensino universitário com infra-estrutura adequada: mobiliário (carteiras e cadeiras), lousas, aparelhagem eletrônica (vídeos, projetores, aparelhos de DVD e televisores), biblioteca com acervo específico para o curso[28], laboratório de informática para uso dos alunos e anfiteatro para as aulas magnas e atividades culturais.

Inicialmente, foram pólos do curso de Pedagogia do PROESF os municípios de Americana, Campinas e Vinhedo. Apresentamos, na Tabela 2, os municípios por pólos e o local onde o curso ocorreu, até o ano de 2003:

[28] No primeiro ano do curso, a coordenação providenciou a listagem com as obras necessárias a esse acervo, tanto nos pólos como nos municípios de trabalho dos alunos, enviando-a às secretarias municipais de educação, que se encarregaram de garantir o acervo nos pólos.

Tabela 2 – Município-pólo, cidades inseridas no curso, local do curso, total de cidades[29] e de classes, até 2003.

Nº	Município-pólo	Cidades abrangidas	Local do curso	Total de cidades	Total de classes	
					2002	2003
01	Americana	Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste e Sumaré	CIEP "Prof. Octávio César Borghi	05	03	03
02	Campinas	Amparo, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antônio de Posse	Unicamp	09	05	06
03	Vinhedo	Indaiatuba, Itatiba, Valinhos e Vinhedo	CEPROVI - Centro Profissional de Vinhedo	04	02	01

A partir de 2004, o pólo de Vinhedo incorporou-se ao de Campinas por questões operacionais, cabendo à FE da Unicamp acolher a demanda também desse pólo. O número de classes ficou assim distribuído nos dois pólos:

- Pólo de Americana: 04 classes
- Pólo de Campinas: 06 classes

3.4.2 – O vestibular

O ingresso dos alunos no curso de Pedagogia do PROESF ocorreu, desde a primeira turma, através de vestibular específico realizado pela COMVEST[30] (Pereira, Leite e Soligo, 2004).

Com a realização da prova da primeira turma, em julho de 2002, a banca de correção pôde, além de ter contato com aspectos do conteúdo de

[29] Fonte dos dados: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html.
[30] COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp.

cada questão, verificar o conhecimento apresentado pelos candidatos às vagas do curso. A partir do nível de incidência de dificuldades detectadas em habilidades básicas, como a questão da escrita e a exposição das idéias, coube à COMVEST fazer um estudo de cada uma das questões a fim de que os professores da FE analisassem e utilizassem esses dados nas respectivas áreas.

A decisão de desenvolver um trabalho partindo dos dados obtidos nas avaliações do vestibular contribuiu para reforçar a idéia da metodologia já prevista para o curso de Pedagogia, no sentido de desencadear discussões partindo da prática dos alunos-professores, com o objetivo de contribuir para aprimorar o conhecimento apresentado nas provas.

Em 2002, portanto, por se tratar da primeira turma ingressante, pensou-se ser ideal trabalhar partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Tal procedimento foi mantido até a entrada da quarta e última turma por ter apresentado efeitos positivos.

Desde a primeira até a quarta turma, o processo seletivo ocorreu de forma semelhante, sendo as provas elaboradas por uma comissão de professores envolvidos no programa do PROESF, abrangendo, de um lado, questões gerais sobre políticas públicas e educação e, de outro, questões-chave sobre cada componente curricular do núcleo comum do Ensino Fundamental.

O primeiro processo seletivo foi realizado em uma única fase com uma prova composta por 16 questões, todas com o valor de cinco pontos cada, sendo sete sobre conhecimentos pedagógicos e nove sobre conhecimentos específicos, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Questões do Processo Seletivo – Área de Abrangência, Componente Curricular ou Disciplina e Número de Questões

Área de Abrangência	Componente Curricular ou Disciplina	Número de Questões
Educação	Conhecimentos Pedagógicos	07
Componentes Curriculares do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	02
	Matemática	02
	Ciências	01
	História	01
	Geografia	01
	Artes	01
	Educação Física	01
Total de Questões		16

De 2002 a 2005, ocorreram ingressos de quatro turmas no curso de Pedagogia, através de processo seletivo, conforme demonstra a Tabela 4:

Tabela 4 – Ano a ano: processos seletivos, total de candidatos inscritos, total de vagas oferecidas, municípios pólos, total de alunos matriculados por pólos, número de classes por pólo.

Processos Seletivos/ anos	Total de Candidatos Inscritos[31]	Total de Vagas oferecidas[32]	Municípios pólos	Alunos matric. por pólo[33]	Nº de alunos matriculados	Nº de classes por pólo[34]
2002	739	400	Americana	114	400	03
			Campinas	200		05
			Vinhedo	86		02
2003	526	400	Americana	160	400	03
			Campinas	158		06
			Vinhedo	82		01
2004	618	400	Americana	160	400	04
			Campinas	240		06
2005	502	400	Americana	160	400	04
			Campinas	240		06
Totais	2385	1600		1600	1600	

De acordo com a Tabela 4, no ano de 2005 chegou a 1600 o total de alunos atendidos pelo programa do PROESF, no curso especial de Pedagogia.

3.4.3 – O currículo do Curso de Pedagogia

A premissa do curso de Pedagogia do PROESF foi o desenvolvimento profissional dos professores matriculados, que ora se tornavam alunos. De

[31] Fonte de dados: www.comvest.unicamp.br, ano 2007.
[32] Fonte de dados: Secretaria do PROESF, ano 2007.
[33] Fonte de dados: Secretaria do PROESF, ano 2007.
[34] Fonte de dados: Secretaria do PROESF, ano 2007.

acordo com a nova LDBEN/96, a formação inicial, bem como a formação continuada – esta entendida como no exercício da profissão – obrigatoriamente são objetos de estudos por parte das políticas públicas.

O fato de, neste curso de Pedagogia, os alunos serem professores em exercício, com oportunidade de ampliar seu universo teórico em termos de conhecimento, influenciou sobremaneira na tomada de decisão com relação aos conteúdos a serem abordados em cada disciplina. A equipe de docentes da FE procurou, portanto, desenvolver para o curso de Pedagogia do PROESF um currículo que possibilitasse identificar as contribuições que a teoria poderia trazer para a re-significação da prática do professor e como, nesse processo, ela ajudaria de fato.

O trabalho com as práticas do próprio aluno e sua interação com as práticas de outros sujeitos durante o curso, desde o primeiro semestre, pretendia que este aluno revisse metodologias e conceitos por ele adotados e que, num processo de reflexão, repensasse mitos, crenças e práticas cristalizadas, podendo perceber que a mudança não ocorre repentinamente e nem pode ser imposta.

A estrutura do currículo do curso *"está fundamentada em quatro dimensões principais, refletindo um movimento que parte da prática docente do professor, para níveis mais aprofundados de reflexão e ação"* FE (2003)[35]:

1 - Cultura geral e cultura pedagógica

2 - Pesquisa e ação docentes

3 - Visão interdisciplinar do conhecimento

4 - Processos reflexivos de autoformação

O currículo do curso abrange 24 disciplinas, que foram organizadas em três blocos, conforme Quadro 2:

[35] http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html -/2003 - acesso em julho/2007.

Quadro 2 – Estrutura do currículo do curso de Pedagogia do PROESF por Blocos, Nomenclaturas de Blocos, Disciplinas e Abrangência dos Blocos.

BLOCO	NOMENCLATURA	DISCIPLINAS	ABRANGÊNCIA
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	Este bloco contempla um aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles. [36]
2	Cultura Pedagógica e Produção do Conhecimento	1-Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa 2-Teoria Pedagógica e Produção em Matemática 3-Teoria Pedagógica e Produção em Arte 4-Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física 5-Teoria Pedagógica e Produção em História 6-Teoria Pedagógica e Produção em Geografia 7-Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente 8-Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade	As questões deste Bloco tomaram em consideração mais aprofundada as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.
3	Cultura Inclusiva e Políticas de Educação	1 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural 2 - Pedagogia da Educação Infantil 3 - Educação da Criança de 0 a 6 anos 4 - Educação Não Formal 5 - Avaliação 6 - Pesquisa Educacional 7 - Educação Especial 8 - Temas Transversais	Este Bloco de estudos discute os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar.

[36] http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html -/2003 - acesso em julho/2007.

Nesta proposta curricular organizada em blocos, *"os conteúdos e atividades programadas constituem as bases para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências"* (FE 2003). Ou seja, ampliando seus estudos e colocando-os em contato com suas próprias práticas, os alunos terão maiores chances de rever suas crenças e atuação pedagógica.

Neste Curso de Pedagogia, cada disciplina conta com um encontro semanal de cinco aulas por noite em cada turma semestralmente, garantindo um total de no mínimo, 15 encontros por turma no semestre, perfazendo 60 horas-aula.

No currículo também foram incluídas as Práticas Curriculares, assim entendidas pelo Parecer CNE 09/01, pois as mesmas fazem parte dos *"(...) 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"* (FE, 2003). Essas Práticas Curriculares inserem-se no curso, portanto, considerando-se o exercício dos alunos (professores em exercício nas redes municipais) em articulação com a teoria estudada e com discussões com APs durante as aulas.

Complementando a discussão sobre a constituição do currículo do curso de Pedagogia e afirmando que, como objetivo geral, visou-se formar professores com licenciatura plena em Pedagogia, Pereira, Leite e Soligo (2005) apresentam o que se definiu como objetivos específicos a ele relacionados:

> (...) propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir de novos conhecimentos dos fundamentos básicos e específicos da área; desenvolver o pensamento investigativo que possibilite a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa; promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes e compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares (pp. 5 e 6).

Importante ressaltar que, além dos objetivos específicos, o curso de Pedagogia do PROESF apresenta ainda outro fator que o diferencia dos demais cursos de Pedagogia.

Como exigência legal para um curso de licenciatura, prevê-se estágio do aluno cursista na área em que está se formando. No curso de Pedagogia do PROESF, este estágio recebeu o nome de Estágio Supervisionado[37], sendo que nessa proposta de curso foi considerada para fins de estágio a própria prática pedagógica do aluno na classe em que atuava ou atua em seu município, *"com a competente supervisão do professor responsável"* (FE 2003; Pereira, Leite e Soligo, 2004).

Apresentamos, na seqüência, a Tabela 5, que demonstra a síntese da estrutura do currículo do curso de Pedagogia e sua respectiva carga horária:

Tabela 5 – Síntese da estrutura do currículo do curso de Pedagogia e total de horas.

Currículo do Curso de Pedagogia do PROESF	
Estrutura	Total de Horas
24 áreas curriculares	1800 horas
Atividades Culturais[38]	450 horas
Práticas Curriculares	600 horas
Estágio Supervisionado	450 horas
Total Geral de Horas	3300 horas

Salientamos que, embora funcionando desde 2002, o curso do PROESF foi aprovado oficialmente pelo CEE em ato publicado no Diário Oficial de 23 de dezembro de 2005, Poder Executivo, Seção 1, página 14[39].

[37] Estágio Supervisionado: definido no Parecer CNE/CP 21/2001 (Pereira, Leite e Soligo, 2004).
[38] Atividades Culturais: ver subitem 3.4.4.
[39] Fonte: Coordenação do PROESF – e-mail enviado aos APs em 06/01/2006.

3.4.4 – As Atividades Culturais

Fazem, também, parte do currículo do curso as Atividades Culturais, que ocorrem semanalmente nos seis semestres, dentro do horário normal de aulas, num dia semanal específico, determinado na grade horária do curso. Assim, quatro dias da semana foram destinados às aulas das disciplinas e um quinto dia foi atribuído para o desenvolvimento das Atividades Culturais, com calendário definido.

Constam dessas Atividades Culturais temas desenvolvidos nas áreas curriculares ou disciplinas, que culminavam em encontros dos alunos com os professores supervisores das disciplinas do semestre que desenvolviam as chamadas aulas magnas, se deslocando até os pólos. Para cada disciplina foram reservados dois encontros dos alunos com os professores doutores da FE em cada pólo, durante o semestre.

Essas aulas foram uma inovação dentro do currículo de Pedagogia, uma vez que garantem ao aluno outros momentos de aprendizado e trocas coletivas com outras classes, pois as aulas magnas são ministradas para as turmas do mesmo semestre, reunidas no anfiteatro de seus respectivos pólos, sempre possibilitando discussões coletivas entre os alunos.

Além disso, dentro das Atividades Culturais, previu-se semestralmente um total de quatro aulas magnas destinadas a simpósios, mesas redondas, debates, palestras, exibição de filmes, além de avaliação semestral com um membro da equipe de coordenação do curso.

Destacamos que, os dois grandes eixos do projeto do PROESF foram as Atividades Culturais e a relação teoria-prática no cotidiano do professor.

Portanto, o espaço das Atividades Culturais foi planejado para cultivar nos alunos a relevância da questão cultural, seus significados, e sua importância nas relações históricas com o seu tempo, com o contexto histórico em que se situam.

3.5 – A participação dos docentes da FE no projeto do PROESF

A equipe de docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, responsável pela elaboração do programa como um todo, assumiu o Curso da Pós e o curso de Pedagogia.

3.5.1 – Os docentes da Pós – Especialização para APs

Dentro da proposta do PROESF, a mesma equipe de docentes da FE da Unicamp foi responsável pelo Curso de Especialização ministrado aos APs. e pela supervisão das disciplinas do curso de Pedagogia. Os mesmos docentes que ministraram aulas aos APs são desde o início do curso de Pedagogia os professores supervisores do trabalho desses Assistentes Pedagógicos, responsabilizando-se pelas disciplinas oferecidas no referido curso.

3.5.2 – Os docentes supervisores dos APs – Curso de Pedagogia do PROESF

Para cada disciplina do curso de Pedagogia, há, desde o início do programa, uma equipe composta por um professor doutor da FE e cinco APs. Cada grupo de APs foi definido conforme notas obtidas nas disciplinas durante o Curso de Especialização e por afinidade própria com a(s) disciplina(s) a ser(em) ministrada(s). Cada AP pôde, durante o curso de Pedagogia, ministrar duas disciplinas, desde que uma por semestre, para no mínimo uma e no máximo duas classes também por semestre.

Ao professor doutor coube a responsabilidade pela orientação do grupo de APs, supervisionando o andamento das aulas durante reuniões programadas para este fim, bem como a responsabilidade de ministrar aulas magnas referentes à sua disciplina, dentro do espaço das Atividades Culturais.

Ficou previsto que, a partir de 2002, as orientações ocorressem semanalmente, como momentos de socialização das aulas, de discussão das dificuldades enfrentadas, de procura de soluções e definição de caminhos. O processo de preparação das aulas, bem como a seqüência do curso no

semestre, deveriam contar com o acompanhamento do professor supervisor da disciplina.

Houve um consenso, desde o início, entre a coordenação do curso e os docentes da FE, que o trabalho de supervisão de cada disciplina levasse em conta, como ponto de partida, a definição dos objetivos da disciplina, o estudo de textos a ela pertinentes, o preparo das aulas e a seleção da metodologia e das avaliações.

A idéia central do planejamento em equipe foi não perder de vista a metodologia e a finalidade do curso. Ou seja, partindo sempre da prática apresentada pelos alunos e de seus conhecimentos prévios, a intenção era procurar discutir essas práticas, buscando ampliar os conhecimentos apresentados pelos alunos, com leituras selecionadas entre os APs e seus supervisores.

A proposta inicial foi esta, apresentada e discutida com todos os grupos de APs e supervisores de disciplinas.

3.5.3 – Os coordenadores do PROESF – avaliação do Curso de Pedagogia

A coordenação do PROESF, composta por três professores doutores da FE, é responsável pelo planejamento do curso e pela organização curricular e realiza, desde 2002, avaliação semestral nos pólos para ouvir os alunos a respeito do andamento do curso, abrindo a possibilidade de dar vez e voz aos cursistas, buscando com isso aprimorar a proposta de formação continuada e o caráter do processo de reflexão.

Além dessa avaliação com as classes nos pólos, a coordenação do PROESF definiu inicialmente, para cada final de semestre, uma reunião geral com todos os APs e todos os supervisores das disciplinas do semestre vigente e do futuro semestre, a fim de discutirem os trabalhos realizados no período, de apresentarem sugestões para as disciplinas do semestre vindouro, de tomarem ciência das normas da sistemática de avaliação de disciplinas (reprovação, trancamento, matrícula on-line, freqüência, exercícios domiciliares, curso de verão, entrega de notas, uso da biblioteca, etc.), bem

como de ficarem a par das discussões de avaliação ocorridas com os alunos em cada pólo, uso da biblioteca, entre outros assuntos.

A intenção desses encontros foi fazer uma avaliação do curso no semestre, sendo o objetivo maior desenvolver condições essenciais para o início do próximo semestre. As reuniões serviram tanto aos APs que atuaram no período, como para os APs que atuariam no próximo.

Essas reuniões ocorreram nos dois primeiros anos com as duas primeiras turmas, com o grupo de APS e supervisores disposto de maneira a discutir sua prática de forma coletiva e foram essenciais dentro da forma organizativa do curso.

No decorrer do curso, o grupo tornou-se mais autônomo e houve uma diminuição no número dessas reuniões com a presença de APs. Isso não implicou na deterioração da sistemática de avaliação dentro do PROESF, mas foi um dos indicadores da segurança e capacidade dos grupos de APs com seus supervisores nas tomadas de decisões. Tal fato sugere que ocorreu formação continuada em serviço para esses profissionais, pois as trocas coletivas iniciais geraram aprendizagem, permitindo que, posteriormente, caminhassem com maior independência, desde que dentro das normas do programa.

A base das discussões, a partir de então, passou a ser entre os supervisores e os APs, sendo que apenas os supervisores se reuniam com a coordenação do curso, semestralmente, momento em que apresentavam as avaliações de cada grupo. Isso ocorre até os dias de hoje. Da mesma forma, mantiveram-se as reuniões de supervisão, entre o professor responsável por disciplina com os respectivos APs.

Outro importante aspecto a ser introduzido nesta etapa dos comentários acerca do trabalho em equipe dos docentes da FE é a composição do G10, cujos detalhes apresentaremos no item 3.6, subitem 3.6.1.

3.6 - O Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - TCC

Como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – TCC – do PROESF, foi definido pelos docentes da FE que cada aluno deveria elaborar um Memorial de Formação.

A razão principal da escolha desse gênero textual foi pelo fato de ele possibilitar que o aluno, ao escrever sobre sua prática em sala de aula, vinculando-a à teoria estudada no curso, pudesse refletir sobre seu fazer pedagógico, demonstrando nessa reflexão as mudanças que ocorreram em suas concepções acerca da educação.

Outra justificativa para a escolha do Memorial baseia-se em uma das características desse tipo de texto. Sua estrutura narrativa permite que o aluno, docente em exercício, saia da impessoalidade da terceira pessoa da escrita acadêmica, vindo a ser, através da primeira pessoa, o narrador de sua constituição como professor, tendo voz própria no texto. Nessa reflexão, o desencadear das idéias contribui para que ele verifique o que mudou em sua prática, por que mudou, quais de suas crenças foram mantidas ou repensadas de acordo com as concepções atuais de educação.

Prado e Soligo (2005) afirmam que:

> A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. (...) Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos (pp. 57e 58).

No atual momento em que vivemos, na educação, escrever sobre o próprio fazer também passa pela formação continuada do profissional, o que vem a ser mais uma forma de produção do conhecimento.

Definido o gênero do texto para avaliação final, o G10 envolvido com o curso, delineou um plano a fim de oferecer subsídios aos alunos para a produção desse texto, até então desconhecido pela maioria desses estudantes.

Optou-se inicialmente por, nos primeiro e segundo semestres de 2004, oferecer a todas as classes, participação em uma mesa redonda[40] e uma oficina[41], bem como leituras que apresentassem, de forma clara, definições sobre o gênero textual escolhido e suas intenções. Para esse fim, foram estudados pelos alunos os textos de Prado e Soligo (2005) e Guedes-Pinto (2005), na época textos mímeos.

No final do segundo semestre de 2004, iniciou-se uma orientação mais intensa, com a presença do G10 junto às classes do curso de Pedagogia. Essa orientação com a primeira turma teve continuidade até julho de 2005, quando os alunos concluíram e entregaram seus Memoriais de Formação.

A orientação na produção desses textos é também disciplina dentro do currículo do curso, sendo no quinto semestre do curso denominada de MCC1[42] e no sexto semestre de MCC2[43], com exigência de matrícula via DAC[44]. Como disciplinas, são ministradas mensalmente pela equipe do G10 em dias reservados a Atividades Culturais, com datas definidas em calendário pela Coordenação do PROESF junto ao próprio G10.

3.6.1 – O G10

Para que todas essas informações chegassem até os alunos e houvesse um acompanhamento do processo da escrita do TCC, organizou-se um grupo de dez professores doutores da FE da Unicamp, denominado de G10 – Grupo dos 10 docentes –, que tomou para si o encargo de orientação coletiva das classes, na produção dos Memoriais de Formação. Esses dez professores, em reuniões, delinearam em conjunto, planos de trabalho, de execução e de coordenação de todos os assuntos a serem abordados em encontros com as classes nos pólos, bem como definiram textos e filmes para estudos complementares aos encontros.

---

[40] Mesa Redonda: *Memorial de Formação* – 23/2/2004 – Centro de Convenções da Unicamp.
[41] Oficina: *Memorial de Formação* – ocorrido nos pólos. No pólo Americana, em 16/6/2004.
[42] MCC1: Memorial de Conclusão de Curso 1 – disciplina.
[43] MCC2: Memorial de Conclusão de Curso 2 – disciplina.
[44] DAC: Diretoria Acadêmica – órgão executivo e informativo, incumbido do registro e controle das atividades discentes da Unicamp.

Encontramos em Pereira, Leite e Soligo (2005) a seguinte justificativa para a composição do G10, constatada a necessidade da orientação para a construção dos TCCs:

> Dada a total impossibilidade de montagem de uma estrutura de orientação individual para os 400 alunos de cada turma, optou-se por um processo de acompanhamento coletivo do trabalho de cada classe de 40 alunos, por um professor da Faculdade de Educação da Unicamp com experiência anterior na elaboração e orientação de memoriais (p.9).

A respeito do trabalho coletivo e planejado do G10 na formação continuada em serviço, das mudanças no caráter do ensino atual pelo do fato de o ensino requerer um trabalho significativo por parte daquele que ensina, concordamos com Leite (2001), quando aponta:

> (...) a construção e o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula são tão importantes que não deveriam ficar restritos às experiências isoladas dos professores. O planejamento e a avaliação dessas práticas deveriam ser realizados como parte do trabalho coletivo dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que tal condição possibilitaria a troca de experiências, bem como o aprofundamento da análise das práticas desenvolvidas, num movimento dialético envolvendo a relação ação-reflexão (...) (p.39).

Pudemos observar essa idéia também em Pistrak (2005). Ao sistematizar suas experiências pedagógicas na condução de uma escola e estabelecer reflexões acerca da formação do professor, esse educador russo destaca que de fato, na profissão do magistério, a experiência ensina a captar as relações existentes entre os conteúdos a serem trabalhados e a equipe com a qual se trabalha (p.148). Porém, o autor (op.cit.) adianta que, para que haja unidade entre esses dois elementos e assegure-se a consistência do trabalho, as reflexões em grupo realmente precisam acontecer, pois, *"(...) só o exame coletivo dos programas e sua subordinação à concepção geral podem garantir o êxito do trabalho* (p.147)*"*. Dessa forma, o autor aponta para o fato

de que o sucesso com o planejamento coletivo do trabalho depende de como esse trabalho é aceito e conduzido pelo grupo.

Obviamente que, conforme essa idéia é entendida pelo grupo e incorporada em sua prática, caminha no sentido de aperfeiçoar-se cada vez mais, prevendo ações o mais coerentes possíveis para seu exercício docente. No entender do autor (op. cit.), é tarefa de um grupo de trabalho envolvido com a questão do planejar em equipe *"(...) organizar o trabalho coletivo dos educadores não somente para a elaboração do programa, mas também para sua aplicação"* (p.149). A ênfase percebida em muitos de seus comentários a esse respeito parece ser no sentido de afirmar a importância do trabalho em equipe, não só para fazer constar nos documentos oficiais da instituição, mas como elemento efetivamente introduzido e assumido nas práticas pedagógicas da escola.

A respeito de trocas de idéias entre os professores e as discussões coletivas proporcionarem um trabalho em conjunto e, portanto mais significativo, Nóvoa (1995) aponta para o papel do diálogo entre os professores como "*fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional"* (p.26).

Importa destacar que a questão do diálogo, em se tratando de trabalho coletivo, é de certa forma polêmica. Aparentemente simples, é fator que requer acima de tudo respeito entre os pares, abertura para saber ouvir o outro e capacidade de discernimento. Caso contrário, o que se obtém é um trabalho coletivo de fachada, conforme aponta Pistrak (2005):

> A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo; trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar. Mas aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso (p.41).

Se por um lado essas reflexões contribuem para o avanço em termos de experiências mais consistentes, por outro lado o fato de apenas parte dos professores ter conhecimento dessas considerações, dentro de uma escola,

não gera mudanças no trabalho pedagógico como um todo. Um trabalho que se preste a proporcionar um ensino de melhor qualidade, não pode ocorrer em pontos isolados, como se cada grupo de docentes se assemelhasse a ilhas de diferentes concepções e práticas. Nos anos seguintes, o aluno, em contato com outro(s) professor(es) não envolvido(s) com as concepções adotadas pelos professores anteriores, não terá continuidade no processo de ensino diferenciado iniciado pelos primeiros. Desta forma, pouco ajuda o conhecimento, o esforço e o envolvimento de apenas alguns professores.

Percebemos que, em se tratando de formação contínua dos professores, entender o porquê da necessidade do trabalho coletivo entre os docentes e do importante papel do diálogo nesse processo, buscando superações em favor do aluno, são pontos cruciais para saltos qualitativos na prática do profissional do magistério.

Lembramos que no caso do G10, desde o início das atividades no programa do PROESF, a equipe de docentes pautou por esses elementos e procurou manter a vigilância necessária no sentido de assegurar um trabalho coletivo uniforme, respeitadas as idiossincrasias de cada membro participante do grupo quando de sua prática como orientador da produção do memorial nos dois últimos semestres do curso de Pedagogia.

Recordamos também que, apesar da atuação junto aos alunos ocorrer somente nos semestres finais, o G10 trabalha desde o início do curso, num *"processo de conhecimento e preparo para essa atividade, através de Atividades Culturais especialmente planejadas para isso, da disciplina Pesquisa Educacional e de oficinas desenvolvidas com essa finalidade"* (Pereira, Leite e Soligo, 2005, p.9).

Para a primeira turma, com freqüência mensal nos encontros, o G10 percorreu os pólos, ouvindo como estava o andamento dos trabalhos, e orientando os alunos para os passos seguintes na escrita. Embora o trabalho de orientação fosse coletivo, cada classe contou com um orientador fixo – professor do G10, para um contato mais próximo. Houve ocasiões em que os

encontros foram com todas as classes reunidas no anfiteatro dos pólos ou no salão nobre da FE, no caso do pólo de Campinas.

Além dessas orientações, os alunos tiveram indicações de sites[45] da FE onde encontraram normas para a elaboração de seus textos, tanto em termos de conteúdos como em aspectos formais. Tiveram também, como indicação de leitura, o memorial de uma aluna do PEFOPEX, disponível no site do PROESF[46]. Tal leitura auxiliou os alunos a visualizarem e entenderem melhor o gênero do texto, embora, em nenhum momento o desejo foi que o mesmo se tornasse modelo de escrita.

Após cada encontro com as classes, os membros do G10, em sua proposta sistematizada de trabalho coletivo, reuniam-se a fim de discutirem o plano de trabalho e garantirem revisão contínua de suas ações e metas.

A partir da segunda turma do curso, os alunos puderam acessar, no site da FE, os memoriais produzidos pelos formandos da turma anterior, disponíveis on-line no site do PROESF, sendo esse mais um recurso para leitura e estudo.

A orientação coletiva foi uma construção do G10, inicialmente por falta de opção. Não havia como estabelecer um processo em que cada um dos alunos do curso tivesse um orientador. Não havia condições objetivas para unir tantos orientadores, ou alguns orientadores com tanto trabalho. A decisão por esse modelo de orientação não ocorreu de forma tranqüila, posto que a premissa era que a orientação individual fosse melhor. Tomá-la como princípio foi fator de inquietação para o G10, que não tinha até então experiência nesse sentido.

Ao longo da pesquisa, descobrimos, porém, vantagens interessantíssimas decorrentes dessa forma de orientação. Dentro do referencial teórico vigotskiano percebemos como foi possível trabalhar o individual no coletivo. O estilo do professor do G10 com a classe *F*,

[45] Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html> e <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-normas-memorial.doc>.
[46] Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>.

conseguindo dar atenção aparente a alguém, no momento incisivo numa dúvida ou num comentário – e muitas vezes numa situação emocionalmente complicada por necessidade de atenção – ao invés de simplesmente calar essa voz por uma suposta incoerência dentro de um processo coletivo de trabalho, conseguia absorver a idéia, transformando a fala do sujeito num elemento que servia a todo o grupo. Esse estilo foi um crescimento e uma grande conquista do G10 e, embora não possamos afirmar que todos os professores do G10 mantivessem o mesmo estilo, acreditamos que ao adotarem a prática com coerência, cada um a seu modo, contribuiu para o êxito do modelo de orientação adotado.

O procedimento do G10 para orientação e acompanhamento do processo de produção dos textos continua ocorrendo de forma semelhante até hoje.

3.6.2 – O Memorial de Formação

O Memorial de Formação, mais que um relato autobiográfico do aluno, exige uma narrativa de caráter predominantemente acadêmico, reservado o direito de exposição explícita do sujeito. A respeito da explicação desse gênero de texto, temos em Prado e Soligo (2005): *"Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história"* (p.58).

Um aspecto fundamental do Memorial, um pressuposto, é que ele entende o professor como intelectual, como produtor de idéias, como um profissional autônomo, não só autônomo na sua relação com a classe, mas autônomo também enquanto produtor de idéias.

Pressupôs-se, portanto, desde a primeira turma, que o aluno, em seu relato, estabelecesse conexões entre sua prática pedagógica e seu aprendizado no PROESF, não só em termos de disciplinas e conteúdos, mas também na inter-relação com os demais colegas de classe, cujas experiências fizeram parte das discussões entre a maior parte das aulas, conforme já citamos, dentro do previsto para as Práticas Curriculares.

Assim sendo, o esperado era que o aluno, ao narrar fatos de sua constituição como professor, considerasse essa narrativa como o trabalho de finalização do curso, não podendo o texto se caracterizar como mera exposição de história pessoal desse indivíduo.

Encontramos em Prado e Soligo (2005) o porquê da relevância de uma escrita desse caráter:

> A perspectiva é a de explicitar alguns conceitos e algumas proposições que possam convencer os educadores de que aquilo que fazem oralmente, de forma automática, a todo instante, pode ser o mote de textos escritos da maior importância. Ou seja, convencê-los de que podem converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação. Nessa linha, achamos por bem abusar das citações, que são a forma mais honesta de dar o devido valor aos que disseram o que gostaríamos de ter dito de um modo melhor do que poderíamos no momento (p.49).

Em se tratando de alunos com história de prática no magistério, a importância desse tipo de texto, nesse momento do curso, prevendo a reflexão sobre a prática, teve muito a somar na própria formação do professor. Ao escrever sobre si e sobre seu trabalho, suas crenças e leituras, teve o aluno mais um momento que lhe permitisse repensar suas idéias e seu próprio fazer pedagógico.

Soares (2001) defende a eficácia do Memorial com as seguintes palavras:

> (...) membro da comissão instituída pelo Conselho Universitário da UFMG (...), fui entusiasta defensora, naquele colegiado, da introdução do *memorial* como prova de concurso para o cargo de professor titular. Não por modismo – o gênero memórias está muito em voga na literatura contemporânea – , mas porque parecia-me, e parece-me, que fazer uma tese cujo objeto é a própria vida acadêmica (pois é isto o *memorial*) obriga o professor universitário a ultrapassar *o que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez*, *para que fez* e *como fez*; (...) (p.25).

Um Memorial de Formação prevê, portanto, que se deixe de falar de fora, através da imparcialidade, para deixar falar o próprio sujeito, permitindo emergir, nesse discurso do escritor, seu modo de pensar e de agir, acerca da complexidade do que vem a ser a educação e o papel do professor dentro da escola.

Prado e Soligo (2005) escrevem que:

> De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. (...) Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de **um memorial** que é **de formação** (p.59).[47]

Nesse sentido, ressaltamos que houve, desde o início, conforme orientações, tanto do G10 como nas instruções anteriores à sua produção, formalidades exigidas para a escrita do Memorial de Formação, começando pela apresentação do trabalho. São previstos capa, página de rosto, sumário e referências bibliográficas, como em outros trabalhos acadêmicos.

Destacamos que um aspecto importante no Memorial é a *Apresentação*, página de abertura do trabalho, em que devem aparecer, de forma sintetizada, indicações a respeito do conteúdo/assunto que o leitor encontrará em cada capítulo, caso a opção tenha sido por esse tipo de divisão.

A *Apresentação*, no caso do Memorial de Formação do PROESF, deve fazer referência, também de forma bem resumida, ao(s) eixo(s) norteador(es) do Memorial de Formação, para indicar sobre o que se pretendia discutir no texto e por que, dando início às reflexões. Entende-se por eixo, o tema principal escolhido pelo sujeito escritor, podendo ser mais que um.

Os eixos do Memorial de Formação são de livre escolha do aluno, desde que relacionados a temas estudados no curso, ou seja, o texto deve apresentar vínculos de reflexões pessoais com bases teóricas estudadas no curso, em seus seis semestres. Pretende-se que o autor discorra, em sua

[47] Grifos dos autores.

escrita de caráter reflexivo, a respeito de suas crenças e práticas e que fique evidente em seu diálogo com a teoria estudada, sua reflexão acerca do(s) eixo(s) escolhidos.

Assim ocorre desde a primeira turma, conforme orientação impressa pelo G10 sempre que se inicia um processo de produção do Memorial de Formação.

3.6.3 – A avaliação do Memorial de Formação e os leitores

A avaliação do Memorial de Formação passou inicialmente por dois momentos distintos: uma primeira e uma segunda leitura.

Para a turma ingressante em 2002, os docentes da FE envolvidos no programa convidaram os APs para serem leitores desses memoriais, informando-os que a leitura seria remunerada, com verba prevista dentro do orçamento do convênio.

Aos que aceitaram o convite e assumiram o desafio, foram passadas instruções, planejadas pelo G10, sobre como olhar para um texto desse gênero a fim de avaliá-lo, segundo critérios e cronograma de trabalho discutidos e estabelecidos pelos membros do G10, os quais foram também disponibilizados aos alunos do Curso de Pedagogia do PROESF, a fim de que se inteirassem formalmente acerca de como seu texto seria avaliado.

Cada professor do G10 ficou responsável pelos memoriais da classe que orientou, no sentido de acompanhar o trabalho do grupo fixo de leitores a ela vinculados. A distribuição dos memoriais entre os leitores foi efetuada pela secretaria do PROESF de forma aleatória, em envelope lacrado, onde constavam nome completo do leitor, a classe a que pertenciam os memoriais e o pólo onde a classe se inseria, de forma que nenhum leitor teve prioridade por aluno, classe ou pólo. Ficou estabelecida como cota para leitura um total de no máximo seis[48] memoriais por leitor.

[48] Em: Pereira, Leite e Soligo, 2005, p. 10.

Foram considerados, para fins de correção, aspectos formais do trabalho e aspectos de conteúdo do texto, sendo que este deveria apresentar coerência, coesão, clareza e concisão. A escrita deveria também, além de seguir as exigências esperadas pela estrutura do gênero textual, manter pertinência entre o título dado ao Memorial e eixos escolhidos pelo aluno, relação entre esses eixos e a teoria estudada nos seis semestres do Curso de Pedagogia, e, entre outras, reflexão sobre a própria prática pedagógica, explicitada através da escrita na perspectiva de ação-reflexão-ação.

A história pessoal do sujeito, freqüentemente relatada no início do trabalho ou permeando as reflexões no decorrer do texto, foi respeitada, posto que faz parte do processo pessoal de sua constituição como professor, desde que não houvesse excesso de relato autobiográfico, caso em que o aluno foi orientado a rever esse aspecto para a segunda escrita.

Efetuada a primeira leitura, além de anotações escritas no corpo do trabalho do aluno, o leitor, formalizando a devolutiva de sua avaliação, redigiu um Parecer com as considerações a respeito do texto, bem como orientações e sugestões a fim de que esse aluno melhorasse sua escrita.

O *feedback*, via de regra, tem importância nas relações entre os indivíduos, mas em se tratando de relações de ensino, adquire caráter substancial, uma vez que dele pode depender a motivação do aluno para a superação de obstáculos em termos de aprendizagem. Diante da possibilidade de reescrever seu trabalho ou de melhorá-lo sob alguns aspectos, aumentam suas chances de sucesso no momento de avaliação. Afinal, este deveria ser o real papel do ato de avaliar: contribuir para que o aluno aprenda e acerte através da oportunidade oferecida, crescendo com isso em termos cognitivos.

O G10, dentro das condições oferecidas aos alunos durante o processo de produção de seus memoriais, se preocupou em instruir os leitores a detalharem suas observações nos trabalhos a serem devolvidos aos alunos, para que esses pudessem entender onde e por que deveriam mudar seus textos. Porém, como veremos mais à frente nos relatos dos sujeitos do 6º

Período, nem todas as devolutivas dos leitores foram apresentadas consoante as instruções recebidas do G10. Alguns memoriais retornaram às alunas sem maiores esclarecimentos acerca das mudanças e/ou ajustes a serem efetuados nos textos, e outros com comentários que segundo elas apresentavam críticas inconsistentes.

Conforme as determinações do G10, se fosse caso apenas de adequações no texto, ao leitor caberia, após relatar formalmente no Parecer aspectos da avaliação do memorial após a leitura, inserir o conceito 'S' no final desse documento, indicando que a escrita estava Suficiente[49]. Caso houvesse a necessidade de reescrita parcial ou integral do texto por motivos descritos no Parecer, o conceito a ser inserido seria 'I' de Insuficiente. Porém, constatado que a utilização desse procedimento na devolutiva da primeira leitura para a turma de 2002 evidenciou reações controvertidas por parte de alguns alunos ao se defrontarem com o termo 'Insuficiente' em seu trabalho, da segunda turma em diante, ingressantes em 2003, os conceitos 'S' e 'I' deixaram de constar no primeiro Parecer.

Após a primeira leitura, cada leitor entregou o envelope com todo o material lido ao professor do G10 que, em contato com sua classe, devolveu os memoriais aos alunos para os devidos acertos, já com prazo previsto para entrega definitiva do Memorial para a segunda e última leitura e, portanto, a avaliação final do TCC.

Nesse período, a relação entre aluno e leitor se estabeleceu através da disponibilidade do e-mail do leitor, endereço pelo qual possíveis dúvidas acerca da correção poderiam ser sanadas, sendo também um meio de formalizar o contato.

Concluídos os acertos nos textos por parte dos alunos, respeitando-se o cronograma, foi entregue ao professor do G10 a segunda escrita (forma final juntamente com a primeira correção), bem como cópia do texto em um disquete ou CD-ROM. O material foi distribuído para a segunda e última

[49] Em: Pereira, Leite e Soligo, 2005, p. 10.

leitura, para o mesmo leitor, que, verificando os avanços ou não no texto do aluno, emitiu novo Parecer, denominado Parecer Final, desta feita atribuindo uma nota de zero a dez, seguindo orientações dos docentes da FE, a saber: nota máxima aos que atenderam todas as exigências, notas de 5,0 a 9,5 aos aprovados com restrições. Memoriais com notas abaixo de cinco – candidatos à reprovação –, foram lidos pelos docentes do G10, que analisaram os textos e em discussão com os pareceristas e demais membros do grupo, ratificaram ou retificaram a nota.

O aluno não teve acesso ao segundo Parecer, tomando ciência da nota obtida através do site da DAC, uma vez que as orientações para o êxito de seu trabalho já haviam sido detalhadas no primeiro Parecer.

Tanto o processo de orientação para produção dos Memoriais de Formação como o de avaliação dos mesmos, passa por constante trabalho de aprimoramento, dadas as reuniões freqüentes do G10, em sua atividade de reflexão e planejamento coletivos.

A partir da turma de 2003, foram convidados para leitores de memoriais, alunos da Pós-Graduação, APs, professores da FE, tendo sido todos convocados a assistir a um workshop destinado a fornecer orientações específicas para as leituras. A presença nesse workshop, com duas datas previstas para maior flexibilidade de presença dos leitores, foi condição para ser leitor, posto que, para muitos, seria a primeira vez que atuariam como pareceristas.

Entre a primeira e a segunda turma, respectivamente anos de 2002 e 2003, dados os indicativos tanto no processo de orientação da produção dos memoriais realizado pelo G10, como nos contatos com os leitores pareceristas dos memoriais, no sentido dos impactos causados, seja por palestra em Aula Magna[50], seja por tipo de *feedback*[51], ambos relacionados

[50] Aula Magna com bibliotecários da FE: maiores detalhes no Capítulo 4 – Método, item 4.4, subitem 4.4.4, no Capítulo 5 – Análise dos Dados e Resultados, 4º Período e no Capítulo 6 – Discussão dos Dados, item 6.4.

[51] Feedback de leitores dos Memoriais: comentários já efetuados neste subitem e maiores detalhes no Capítulo 6 – Discussão dos Dados, item 6.7.

aos memoriais, os professores do G10 decidiram estabelecer mudanças no processo de leitura e avaliação.

3.6.4 – O Resumo Expandido

A partir da segunda turma, ingressante em 2003, quando o texto do Memorial estivesse ainda em fase parcial de elaboração, os alunos foram orientados a entregar uma cópia digitada ao professor do G10 orientador da classe, a fim de que uma primeira leitura dessa produção escrita pudesse ser realizada por esse professor. Nesse estágio, o trabalho recebeu o nome de *Resumo Expandido*, servindo/valendo como material para avaliação na disciplina MCC1.

Os alunos do curso foram orientados quanto aos procedimentos para a elaboração desse Resumo Expandido, recebendo indicações de site[52] para consulta, do número limite de páginas – aproximadamente cinco ou seis laudas, da forma de apresentação que, em síntese, era uma prévia do memorial de formação, com alguns aspectos a serem considerados: não deveria ser um resumo do que viria a ser o memorial, nem uma mera apresentação de tópicos, mas precisaria conter o eixo escolhido e apresentar o desenrolar das reflexões a ele vinculadas referentes à prática pedagógica e ao curso do PROESF, de maneira articulada e de preferência coerente, pois além de lido, seria avaliado.

Boa parte dessas orientações os alunos já recebiam, via de regra, nos encontros com os professores do G10. Ainda assim, essa oportunidade foi aberta a fim de que, podendo ter contato com as escritas dos alunos antes da entrega ao leitor parecerista, os professores poderiam saber se os alunos estavam no caminho certo ou não, e os alunos obteriam devolutivas do próprio professor nesse sentido.

Nesse Resumo Expandido, o professor do G10 faria as observações necessárias no texto de cada aluno para avanços em termos de escrita,

[52] Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html.

atribuindo nota de zero a dez, indicativa da qualidade do trabalho até o momento. Dessa forma, entregaria novamente o texto a cada aluno para que tomasse ciência de seu crescimento – ou não – em termos da produção textual exigida. O aluno não precisaria necessariamente seguir todas as sugestões dadas pelo docente do G10, mas ficaria ciente de que as mesmas apontavam aspectos importantes a serem revistos.

Uma das características do Resumo Expandido é que ele possibilita ao aluno o exercício para menções e citações de autores no texto, bem como a inauguração do emprego das Referências Bibliográficas. Essa característica é importante, porque de certa forma, esse Resumo Expandido substituiu a Aula Magna para orientações quanto a aspectos formais do texto. Essa orientação passou a ser feita através dos próprios professores do G10, no exercício de escrita desse texto.

Em decorrência disso, o que os professores do G10 esperam dos alunos nesse Resumo Expandido é que façam ao menos uma menção e uma citação, para que seja possível trabalhar com as classes a maneira como tecnicamente e estilisticamente o fizeram, se estabeleceram ou não um diálogo ao inserirem a seqüência de idéias.

A decisão pelo Resumo Expandido como estratégia de orientação evidenciou pertinência devido aos efeitos causados junto aos alunos e é considerada viável até os dias atuais, quando o G10 trabalha com a última turma do curso na orientação de memoriais.

Assim, o G10 assumiu mais uma tarefa junto ao programa já traçado para orientação dessa produção, demonstrando um crescente de reflexões no sentido de oferecer melhores condições para a escrita dos alunos e, portanto, maiores chances de sucesso.

Terminada a escrita do memorial, o procedimento é o mesmo das vezes anteriores, ou seja, primeira leitura efetuada pelo leitor convidado, emissão de Parecer indicando pontos para revisão, ajustes no texto por parte do aluno e entrega definitiva do memorial. Na seqüência, a segunda e última leitura com Parecer Final e atribuição de nota de zero a dez pelo mesmo

leitor, com análise final do docente do G10 para casos com nota abaixo de 5,0 – trabalhos sujeitos a reprovação na disciplina.

A seriedade na correção também faz parte do processo de formação do professor, que, tendo a oportunidade de reescrever seu texto, podendo melhorá-lo a partir de comentários de leitores interessados em seu sucesso, vivencia mais um momento para repensar não só sua escrita, como sua própria história enquanto professor, analisando-se também como aluno e, simultaneamente, como sujeito escritor.

4. MÉTODO

Neste capítulo apresentamos a base teórica da metodologia desta pesquisa, que é um estudo de caso baseado na investigação qualitativa, com escolha intencional de sujeitos. Apresentamos os sujeitos envolvidos e características detalhadas a respeito dessa população.

Descrevemos de que maneira os dados foram coletados a fim de que tivéssemos elementos que nos fornecessem condições claras de entender o que ocorreu no processo de produção da escrita dos Memoriais de Formação.

Apresentamos também como procedemos à análise dos dados, descrevendo o tratamento dado a eles em cada período.

4.1 – Base teórica – Pesquisa Qualitativa

Realizamos uma pesquisa qualitativa inspirada na etnografia, por buscarmos, através de contatos sistematizados com as alunas da classe *F* do Curso de Pedagogia do PROESF, pólo de Americana, analisar o processo de produção da escrita do Memorial de Formação, e também por acreditarmos no caráter social da pesquisa, que entende os indivíduos em seu tempo, seu contexto, sua história.

Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo qualitativo deve ser de natureza aberta nas relações entre os sujeitos *"... revelando maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos"* (p.209). Entendemos que nossa opção por esse caráter de pesquisa nos coloca, portanto, diante de uma situação confortável para desenvolvermos nossos estudos, uma vez que é nossa intenção analisar com maior ênfase o processo do desenvolvimento desse trabalho acadêmico, que é o Memorial de Formação.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a possibilidade de sair das amarras de esquemas que poderiam delimitar e simplificar suas análises, dada a proporção do distanciamento e da superficialidade dos dados que

esses mesmos esquemas muitas vezes proporcionam (Thiollent, 2005), para mergulhar numa investigação passível de intervenções (idem, p.24), de intencionalidade (Triviños, 1987), de busca de informação relevante e que proporciona argumentação necessária para compreender, confirmar ou negar o que se busca, justamente por permitir ao pesquisador aproximar-se dos sujeitos e de suas singularidades (Lüdke e André, 1986).

Ao contrário do que se pode inferir, a pesquisa qualitativa não dá ao pesquisador liberdade total de ação, o que lhe permitiria abrir vários leques, podendo vir a se perder no caminho e não atender aos rigores da pesquisa científica. Ao mesmo tempo em que a pesquisa qualitativa liberta o pesquisador de esquemas rígidos, exige dele amadurecimento, criatividade, dedicação, persistência, *rigor intelectual* (Lüdke e André, idem, p.42) e amplo conhecimento teórico, a fim de que estabeleça uma análise criteriosa e consistente dos dados, para que sua pesquisa adquira credibilidade.

Sob esse aspecto, Lüdke e André (idem) assim se manifestam:

> Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (p.4).

Esse tipo de pesquisa, por permitir ao pesquisador trabalhar com observações in loco, o coloca mais perto dos sujeitos, podendo conhecê-los em seu meio cultural. Daí seu caráter etnográfico, que possibilita a contextualização do objeto de estudo numa realidade social dinâmica, tendo como fim uma análise aprofundada e significativa desse mesmo objeto, no momento em que interpreta a realidade contextualizada onde está inserido, à luz do conhecimento que detém a respeito.

Permitindo a presença do observador no local, a pesquisa qualitativa amplia as possibilidades de entendimento e de interpretação por parte do pesquisador, o qual, não sendo totalmente neutro nesse processo, coloca

muito de seu conhecimento teórico e de sua visão de mundo – e portanto política – dentro de sua pesquisa, no momento da análise, estabelecendo um diálogo sólido com o objeto estudado.

Advinda de contribuições da antropologia, mais especificamente de Malinowski[53] (Bogdan e Biklen, 1994; Triviños, 1987) através da descrição dos dados obtidos quando da longa observação de uma aldeia nativa e do relato dessa experiência de trabalho de campo, a pesquisa qualitativa, propiciando a observação detalhada de determinado contexto social, permite descrever e interpretar minuciosamente as informações e não meramente mensurá-las.

No caso de nosso estudo, tanto a escolha do tipo de pesquisa como a presença nos encontros com as alunas da classe *F*, nos permitiram a estratégia da observação participante (Bogdan e Biklen, 1994) quando da nossa estada nos encontros do professor do G10 com as alunas. Nesses momentos, além das gravações em áudio, pudemos efetuar o registro escrito das ocorrências de forma mais aproximada da vivência dessas alunas durante o processo de escrita.

4.2 – Sujeitos

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram as 39 alunas da classe *F* do Curso de Pedagogia do PROESF, no pólo de Americana. Nesta classe não estava matriculado nenhum aluno do sexo masculino.

Os motivos da escolha desses sujeitos foram intencionais, primeiro pelo fato de a pesquisadora residir em Americana, o que facilitaria sua locomoção até o pólo e, segundo, porque das dez classes desse pólo que iriam iniciar a produção do Memorial de Formação, o professor do G10 responsável pela orientação da escrita dessa classe, era também o orientador da pesquisadora.

Tínhamos, portanto, maior facilidade de acesso aos indivíduos, às informações sobre o grupo, bem como maior possibilidade de interpretação do

[53] Bronislaw Malinowski, antropólogo cultural, criador do método etnográfico (Triviños, 1987).

processo através de nossas discussões – pesquisadora e orientador – em momentos de orientação desta pesquisa.

Os sujeitos foram comunicados a esse respeito em encontro com o professor do G10, do objetivo da pesquisa e da presença da pesquisadora em classe. Cientes desses fatos concordaram em receber a pesquisadora, bem como em colaborar com a pesquisa como fontes de dados.

Estabelecidos os primeiros contatos, tratamos de coletar informações que pudessem nos demonstrar em detalhes, quem eram os sujeitos de nossa pesquisa.

A partir de cinco conjuntos de dados relevantes ao nosso estudo caracterizamos esses sujeitos, no sentido de identificar a população da classe *F* desse Curso de Pedagogia:

4.2.1 – Procedência dos sujeitos.

4.2.2 – Município de trabalho dos sujeitos.

4.2.3 – Denominação dos cargos dos sujeitos nas redes municipais.

4.2.4 – Cargos ocupados pelos sujeitos nos municípios.

4.2.5 – Grau de escolaridade dos sujeitos

Após a caracterização nesses cinco conjuntos, elaboramos cinco tabelas para visualização desses dados.

4.2.1 – <u>Procedência dos sujeitos</u>

Na Tabela 6, apresentamos a procedência das alunas da classe, ou seja, os municípios onde residem, bem como a quantidade de alunas por município:

Tabela 6 - Quantidade de alunas por município de residência.

Nº	Município de Residência	Qtde Alunas
01	Americana	08
02	Nova Odessa	05
03	Piracicaba	04
04	Saltinho	02
05	Santa Bárbara D'Oeste	11
06	Sumaré	09

4.2.2 – Município de trabalho dos sujeitos

Na Tabela 7, apresentamos os municípios em que essas alunas exercem sua prática docente, bem como a quantidade de alunas por município:

Tabela 7 – Quantidade de alunas por município de trabalho.

Nº	Município de Trabalho	Qtde Alunas
01	Americana	09
02	Nova Odessa	07
03	Piracicaba	06
04	Santa Bárbara D'Oeste	08
05	Sumaré	09

4.2.3 – Denominação dos cargos dos sujeitos nas redes municipais

Na Tabela 8, apresentamos a denominação dos cargos ocupados pelas alunas nas redes municipais de ensino em que trabalham:

Tabela 8 – Denominação dos cargos e quantidade de alunas por cargos ocupados.

Nº	Denominação do Cargo	Qtde alunas
01	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI - creche	03 alunas
02	PEB 1[54] de Educação Infantil	18 alunas
03	PEB 1 de Ensino Fundamental	18 alunas

4.2.4 – Cargos ocupados pelos sujeitos nos municípios

Na Tabela 9, especificamos o número de alunas por cargos nos municípios:

Tabela 9 – Número de alunas por cargos ocupados nas redes municipais de ensino.

Nº	Cargo Ocupado na Rede Municipal	Total de Alunas por Cargos	Município de Trabalho	Total de Alunas/Cargos por Município
01	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI – creche)	03	Americana	03
			Nova Odessa	-
			Piracicaba	-
			Stª B. D'Oeste	-
			Sumaré	-
02	PEB 1 de Educação Infantil	18	Americana	06
			Nova Odessa	02
			Piracicaba	01
			Stª B. D'Oeste	07
			Sumaré	02
03	PEB 1 de Ensino Fundamental	18	Americana	-
			Nova Odessa	05
			Piracicaba	05
			Stª B. D'Oeste	01
			Sumaré	07

[54] PEB 1: Professor de Educação Básica 1

4.2.5 – Grau de escolaridade dos sujeitos

Na Tabela 10, apresentamos o grau de escolaridade das alunas no momento em que iniciaram o curso do PROESF:

Tabela 10 – Grau de escolaridade e quantidade de alunas.

Nº	Formação	Qtde alunas
01	Segundo Grau - Magistério	36
02	Terceiro Grau completo e também Magistério	03

4.3 – Coleta de dados

Optamos por coletar os dados, principalmente, referentes ao processo de escrita dos Memoriais de Formação através de dois instrumentos: questionários que permitiam respostas abertas e aplicados a todas as alunas da classe *F* e entrevistas individuais semi-estruturadas realizadas com sujeitos escolhidos intencionalmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Um terceiro instrumento foi utilizado no 5º Período, com a finalidade de captarmos detalhes a respeito do processo, que pudessem nos ter escapado. Este instrumento foi uma carta produzida pelas alunas, cujo roteiro fornecido por nós encontra-se no Anexo 2.

Também nos servimos da primeira produção das alunas no primeiro encontro com o professor do G10, como objeto de análise, pois, embora não fossem questionários, continham evidências do cerne do início do processo, ou seja, como estavam as alunas no momento em que se manifestavam pela primeira vez, durante a orientação, a respeito dessa escrita. Esta primeira produção, quando da análise dos dados, recebeu a inscrição P_1 (Produção 1), para ser diferenciada dos demais documentos de coleta.

Esses instrumentos foram utilizados como fontes primárias na coleta de dados. Como fontes auxiliares, fizeram parte da coleta anotações em Diário de Campo e gravações em áudio dos encontros do professor do G10 com a classe.

Todos os instrumentos de coleta foram utilizados de formas diferentes em função dos momentos da pesquisa

Pelo fato de nossa pesquisa acompanhar um processo de produção, esses 'momentos' a que nos referimos foram por nós denominados *Períodos*[55].

4.3.1 – Questionários

Os questionários foram aplicados a partir do 2º Período, individualmente e variavam em seus objetivos específicos (Thiollent, 2005), de acordo com as discussões ocorridas no último encontro do professor do G10 com a classe *F*, mas mantinham o objetivo geral que era coletar dados sobre os avanços ou as dificuldades das alunas durante a construção do Memorial.

Ao todo aplicamos seis questionários, denominados de Questionário 1, Questionário 2 e assim sucessivamente até o 6. Na transcrição dos dados desses questionários, incluímos a indicação do documento ao qual pertence cada dado, da seguinte forma: Q_1 (Questionário 1) e assim sucessivamente – Q_2, Q_3, Q_4, Q_5 e Q_6.

Em cada período de coleta, nos atínhamos ao(s) temas discutido(s) em classe, que, evidenciando o momento da produção escrita, nos permitiam a elaboração das questões de maneira a nos fornecer indicativos de como as alunas vivenciavam o processo. Procuramos elaborar questões que exigissem reflexão por parte das alunas ao tentarem explicar o que procurávamos entender. Nossa intenção com esse procedimento foi tentar atribuir aos sujeitos papel ativo na investigação (Thiollent, 2005) dando-lhes voz e ampliar as possibilidades de, através de diferenciadas formas de expressão por parte dos mesmos, podermos entender como vivenciavam o processo da construção escrita.

Nesses questionários, procuramos identificar as reflexões dos sujeitos individualmente, de forma distanciada de cada um deles, ou seja, esses

[55] Períodos: intervalo de tempo entre os encontros do professor do G10 com a classe. Maiores detalhes no subitem 4.3.5 neste capítulo.

questionários eram entregues às alunas e recolhidos após aproximadamente uma semana, sendo que nesse intervalo não interferíamos em suas reflexões, nem nos fazíamos presentes em classe. A leitura e a análise desses dados eram feitas após a devolução do material, em local reservado e afastado dos sujeitos.

Sem obrigatoriedade de devolução, mas acordada a questão do compromisso assumido com a pesquisadora, muitos dos questionários entregues ou documento de coleta solicitados não retornavam a nossas mãos.

Tínhamos conhecimento que as alunas trabalhavam durante o dia, muitas viajavam à noite para freqüentar as aulas, possuíam trabalhos por fazer referentes às disciplinas que cursavam e, entre outras atividades, estavam em processo de produção do Memorial de Formação. Contudo, nos perguntávamos por que nem todas devolviam o material, uma vez que tinham ciência de sua contribuição para a construção de uma pesquisa.

Para Triviños (1987):

> É possível também que o número de informantes diminua no desenvolvimento da pesquisa, geralmente, por falta de tempo ou irresponsabilidade dos mesmos. (...) Tudo isto, no melhor dos casos, pode significar problemas e frustrações temporários para o investigador (p.144).

Todavia, embora esse contratempo tenha ocorrido, não enfrentamos o caso de diminuição progressiva de sujeitos informantes. A devolução oscilava de período para período, conforme pudemos verificar pelos números apresentados em cada período, retratando exatamente quantos foram os sujeitos que nos entregaram os instrumentos de coleta.

Apresentamos a Tabela 11 com esses dados:

Tabela 11 – Períodos de coleta de dados e total de sujeitos informantes por período.

Períodos	Número de sujeitos que responderam e devolveram os instrumentos de coleta
1º Período	N=32
2º Período	N=19
3º Período	N=30
4º Período	N=22
5º Período	N=19
6º Período	N=22

Lembramos que o número total de alunas da classe era 39 e que do segundo ao sexto período foram aplicados questionários a todas. No primeiro período os dados que obtivemos referem-se à produção em classe quando do encontro com o professor do G10.

4.3.2 – Carta

A Carta foi um instrumento de coleta utilizado no 5º Período com o intuito de ampliar as possibilidades de exposição dos sujeitos ao falarem do processo de construção do Memorial. Na interlocução com o destinatário, esses sujeitos, enquanto narradores, poderiam nos fornecer pistas importantes acerca desse processo que – talvez – pelos questionários e entrevistas não nos seria possível identificar. Diante de questionários que permitiam respostas abertas e de entrevistas com as mesmas características, muitos sujeitos poderiam sentir-se intimidados ou não responder com tanta clareza. Já através da carta, a escrita tende a fluir com mais espontaneidade.

O porquê da opção pela carta residiu justamente na subjetividade que esse gênero textual carrega. A carta pode ser intimista – e nossa intenção foi justamente esta ao deixarmos às alunas a escolha do destinatário; a carta pode ser confessional e o fato de ser instrumento que estabelece relação íntima entre os interlocutores, carrega interesses e pensamentos do sujeito

escrevente que, sem que este se dê conta, revelam-no aos olhos de um leitor mais atento.

Não sem motivo, pelo fato de a carta ser um gênero impregnado de sedução e altamente flexível – o caminho que percorre até o destinatário, o segredo do envelope fechado, o desejo de que seja lida e o desejo de recebê-la – Soares (2004) afirma que, ao escrever uma carta *o autor está completamente desarmado*.

No Anexo 2 incluímos na íntegra a proposta de Carta que fizemos aos sujeitos de nossa pesquisa. Como documento de coleta, a inserção na análise aparece da seguinte forma, para referência ao leitor: C. (Carta).

4.3.3 - Entrevistas

As entrevistas, também aplicadas individualmente, porém para menor número de sujeitos, foram organizadas de maneira semi-estruturadas e os sujeitos escolhidos intencionalmente em cada período, a partir de falas relevantes apresentadas nas discussões em grupo durante os encontros com o professor do G10 (Thiollent, 2005), e/ou de escritas significativas nas respostas apresentadas nos questionários, cuja exploração desses elementos – falas ou escritas – nos permitiria ampliar o horizonte de dados e análises no sentido de aprofundarmos nossa pesquisa.

Não repetimos entrevistas com o mesmo sujeito, dadas as especificidades dos critérios estabelecidos para a seleção dos entrevistados, que estava estritamente vinculada ou a respostas do questionário do período, ou a comentários feitos no encontro com o professor do G10, os quais eram os elementos desencadeadores dessas novas argüições, de caráter mais particular.

Ao todo realizamos dez entrevistas ao longo dos seis períodos. No Anexo 2, ao apresentarmos os objetivos de cada entrevista, deixamos clara a questão dessa convenção adotada para nossa pesquisa.

Encontramos em Triviños (1987) uma observação relevante acerca desse processo:

> O pesquisador, não só porque não conhece a estrutura íntima dos grupos, mas também pelos objetivos científicos que persegue, deve permanecer longe de qualquer tipo de rivalidade (...). Porém, por mais eficiente que nesse sentido seja o investigador, sempre será observado por alguém (...). Por isso, suas atitudes e comportamentos são rigorosamente avaliados, buscando neles qualquer sinal de desvio que possa ser considerado como uma manifestação negativa de sua evidência de ser neutral (p.143).

A esse respeito, julgamos interessante ressaltar que numa pesquisa social, cuja observação minuciosa será a responsável pelo traçado dos caminhos a se percorrer em termos de estudo dos dados e sua interpretação, o pesquisador também é alvo de observação por parte dos sujeitos observados e não foi diferente conosco.

Muitas alunas da classe nos questionavam por que não eram chamadas para entrevistas, deixando claro nesses questionamentos estarem pensando que os entrevistados eram os que precisavam de ajuda em sua escrita e que, nesses momentos, eram auxiliados em suas produções. Essas alunas nos procuravam nos momentos em que realizávamos entrevistas, tentando um encaixe para si na mesma data, enfatizando em suas falas que também estavam com dificuldades na escrita.

Nosso objetivo com as entrevistas não possuía esse fim, mas as alunas não podiam saber qual o princípio estabelecido para as entrevistas, para que esse fator não interferisse nas respostas dadas aos questionários, podendo direcionar seus relatos.

Triviños (op. cit.), assegura que:

> Num instante tão importante para a investigação, infelizmente não se podem dar orientações precisas sobre modos de atuar e proceder. Cada situação tem suas próprias características. E o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho (p.142).

Cientes de nosso papel nesse processo optamos por continuar mantendo sigilo sobre os procedimentos adotados quanto às entrevistas, por

questão de respeito a nossos princípios de pesquisa e aguardamos para revelar os critérios à classe apenas depois de concluída toda a coleta de dados, momento em que houve uma calmaria por parte das alunas nesse sentido. Importante ressaltar que, para as alunas entrevistadas, a primeira questão tratada no momento da entrevista era esclarecer o que motivou a escolha de sua pessoa enquanto sujeito a ser entrevistado, sem, no entanto revelar que esse era o critério[56] formalmente estabelecido para tanto.

As entrevistas foram realizadas no prédio onde funciona o pólo da Unicamp em Americana, em uma sala apartada das salas de aula. Esta sala, durante o período diurno, serve à escola municipal de período integral CIEP Prof. *Octávio César Borghi* como espaço de reunião de coordenação e à noite não possui função. Portanto, como local reservado e de certa forma distanciado do centro do prédio onde as aulas eram ministradas, nos pareceu adequado para abrigar entrevistadora e entrevistado. O tempo de duração de cada entrevista não excedia a 30 minutos e o horário escolhido para sua realização eram os intervalos das aulas ou um momento anterior ao início das mesmas agendado antecipadamente com as alunas.

Todas as entrevistas foram gravadas por nós em fitas microcassette e imediatamente transcritas – na íntegra – e analisadas, a fim de verificarmos se os objetivos foram atingidos e a fim também de capturarmos os dados relevantes a nossa análise. Optamos por não arrolar o mesmo sujeito para outra entrevista dentro do mesmo período, pois os dados obtidos na única entrevista realizada já serviriam para nosso propósito dentro da análise do processo de produção.

As entrevistas proporcionaram uma relação de interação entre pesquisadora e alunas e, pelo fato de não serem rigidamente estruturadas, permitiram maior flexibilidade no diálogo, maior liberdade de expressão por parte dos entrevistados e maior aprofundamento nas questões por parte da entrevistadora (Lüdke, e André, 1986).

[56] Ver Anexo 2, objetivo de cada entrevista.

Após a avaliação final, ou seja, após a segunda leitura dos Memoriais, não aplicamos questionário nem realizamos entrevistas com as alunas, pelo fato da dispersão das mesmas no final do curso. O contato, antes próximo devido à freqüência das alunas às aulas, agora se tornava difícil, porque muitas alunas residiam em outros municípios, ficando mais restrita a comunicação.

Sob a possibilidade de realizar uma coleta pouco representativa, posto que não contaríamos com um número expressivo de sujeitos, optamos por não fazê-la.

A inserção dos relatos verbais referentes às entrevistas na análise dos dados foi feita da seguinte forma: Entr. (Entrevista), para diferenciá-la dos relatos escritos dos Questionários e da Carta.

4.3.4 – O sigilo

A fim de preservarmos a identidade das alunas, optamos por tratá-las no corpo desta Dissertação como *Sujeitos* e numerá-los de acordo com a quantidade de documentos devolvidos para nossa análise (Lüdke e André, 1986). Como em cada período a devolução desses documentos variou e a numeração dos *Sujeitos* obedecia rigorosamente a esse critério, os *Sujeitos* não são os mesmos em cada período. Para nossa pesquisa, esse é um dado importante, porque estamos analisando o processo de produção de uma classe e não de alunas individualmente. Esse anonimato, de certa forma, contribui para que se analise de forma ainda mais imparcial cada depoimento, posto que no conjunto das exposições não se vincula o depoimento a determinado *Sujeito*.

No 5º Período, como tivemos três instrumentos de coleta, embora detivéssemos o controle numérico dos *Sujeitos* para cada tipo de instrumento devolvido, optamos pela numeração total dos *Sujeitos* envolvidos, como nos demais períodos. Dessa forma, no Q_5, Q_6 e C. o *Sujeito* 1 – S_1 – passa a ser a mesma pessoa, por exemplo. A Tabela 12 permite melhor visualização dessa numeração:

Tabela 12 – Instrumentos de Coleta do 5º Período e Numeração Geral dos Sujeitos

Total de Instrumentos Coletados no 5º Período	Entrevista 19/5/2005	Q_4 24/5/2005	Entrevista 25/5/2005	Q_5 14/6/2005	Carta 14/6/2005	5º Período Numeração Geral dos Sujeitos
1		S_1		S_1	S_1	S_1
2				S_2	S_2	S_2
3				S_3	S_3	S_3
4				S_4		S_4
5			S_5			S_5
6		S_2				S_6
7				S_5	S_4	S_7
8				S_6	S_5	S_8
9				S_7	S_6	S_9
10		S_3				S_{10}
11		S_4		S_8	S_7	S_{11}
12				S_9	S_8	S_{12}
13				S_{10}		S_{13}
14		S_5				S_{14}
15	S_{15}					S_{15}
16		S_6		S_{11}	S_9	S_{16}
17		S_7		S_{12}	S_{10}	S_{17}
18		S_8				S_{18}
19		S_9		S_{13}		S_{19}

A numeração geral dos *Sujeitos* do 5º Período permitiu articulação na análise e na discussão dos dados, acerca do mesmo *Sujeito*.

4.3.5 – Divisão por períodos

Antes de iniciarmos nossa coleta, houve uma série de atividades referentes à produção do Memorial de Formação, conforme já apontamos no item 3.6 do Capítulo 3 – Histórico do PROESF – que nessa pesquisa chamamos de *período preparatório*, dentro das condições oferecidas pelo G10 aos alunos do curso de Pedagogia. Embora esse período tenha sido relevante para as alunas, pois já recebiam informações sobre o Memorial de Formação, ele não foi condição para nossa coleta de dados, a qual ocorreu durante o 2º semestre de 2004 e durante o 1º semestre de 2005.

Toda a etapa de coleta de dados foi dividida em períodos. Cada período foi considerado como intervalo entre uma reunião do Professor do G10 com a classe toda, que se dava mensalmente, até a véspera do próximo

encontro. A divisão temporal dos períodos foi pensada, portanto, antes do início da coleta de todos os dados. No momento em que tomamos essa decisão, sabíamos que não criaríamos esses períodos arbitrariamente, pois eles acabariam existindo no próprio processo de construção do Memorial assumido pelo G10.

Foram identificados seis períodos:

- 1º Período (de 19/10/2004 a 22/11/2004)
- 2º Período (de 23/11/2004 a 07/03/2005)
- 3º Período (de 08/03/2005 a 25/04/2005)
- 4º Período (de 26/04/2005 a 16/05/2005)
- 5º Período (de 17/05/2005 a 20/06/2005)
- 6º Período (de 21/06/2005 a 05/07/2005)

4.4 – Procedimento de coleta de dados por períodos

Em cada período, tínhamos como primeira condição para a coleta o encontro do professor do G10 com a classe, que era observado e gravado por nós em fita microcassette. A segunda condição, a partir do 2º período, foi nosso Diário de Campo, para anotações de observações relevantes de cada encontro, cujos aspectos a gravação não alcançaria. A terceira condição foi a aplicação de questionários, carta e entrevistas, programados dentro das especificidades já apontadas por nós.

Passamos a descrever os procedimentos de coleta de dados referentes a cada período, apresentando, inicialmente em cada um desses períodos, as condições planejadas e, em seguida, os comentários detalhados.

4.4.1 - 1º Período – de 19/10/2004 a 22/11/2004

Condição:

- 1) 1º encontro da classe com o professor do G10: 19/10/2004
    a) Produção escrita das alunas durante o 1º encontro

Neste primeiro encontro, uma terça-feira, a pesquisadora não esteve presente, porque o delineamento das formas de coleta de dados para esta

pesquisa previa que, como procedimento de observação in loco, essa presença aconteceria somente do segundo encontro em diante, ficando acordado que neste momento o trabalho de análise se daria apenas com as produções das alunas durante o encontro. Para melhor entendimento do que ocorrera em classe, o relato da aula foi obtido através de anotações em cadernos de alunas, das produções dessas alunas e também de conversa com o professor do G10, orientador desta pesquisa.

Nesta classe, conforme levantamentos efetuados, o professor do G10, iniciando a aula às 19h[57], orientou as alunas sobre o que vinha a ser um Memorial de Formação e o porquê da escolha deste tipo de texto para compor um trabalho acadêmico de conclusão de curso. Evidenciou qual a estrutura do texto e salientou que, para um primeiro esboço, deveriam identificar as principais questões, idéias e desafios que pudessem servir para compor um Memorial.

Em seguida, propôs à classe a escrita de um texto ou a produção de uma representação em que ficasse claro o tipo de sentimento que cada uma estava vivenciando naquele momento, diante do trabalho proposto. A essa atividade deu o título de: *"A minha sensação diante do desafio de construir o Memorial de Formação".* As alunas tiveram vinte minutos para a produção. Após o término, apresentaram à classe seus escritos e/ou desenhos e teceram comentários a respeito.

De posse das produções das alunas, continuando a orientação, o professor do G10 explicou que, num Memorial, o autor é o escritor, o narrador e o personagem. Que, numa narrativa de acontecimentos não necessariamente cronológica e linear, poderiam estabelecer parceria com outros autores, à medida que fossem fazendo comentários que pudessem dar suporte teórico ao texto.

Deixou três tarefas para o próximo encontro:

[57] Os encontros com o professor do G10 e a classe ocorriam no horário de aulas: das 19h às 22h30min, com 15 min de intervalo, das 20h45min. às 21h.

a) Construção da Caixa de Memórias, que consistia num levantamento de todo o acervo significativo recolhido pelas alunas durante o curso, que pudesse servir de suporte para a escolha dos eixos do Memorial ou do percurso da escrita. Todas as referências (textos, anotações de aulas presenciais, Aulas Magnas), que gerassem alguma idéia significativa para um início de escrita, deveriam ser colocadas em uma caixa, como um arquivo.
b) Elaboração do Pré-plano, em que solicitou às alunas que iniciassem a escrita do Memorial, esboçando um texto que evidenciasse um primeiro esforço no sentido de produção ou de busca de qual caminho seguir na composição desse texto.
c) Escolha dos eixos, com a sugestão que escolhessem mais que um eixo e que trouxessem isso por escrito.

Após o término das explanações acerca da construção do Memorial de Formação, aproximadamente às 22h30min, o professor do G10 fez considerações sobre a data do próximo encontro, novamente em uma terça-feira, dia 23/11/2004, para que todas pudessem tomar ciência sobre o prazo que teriam para a realização da escrita.

4.4.2 - 2º Período – de 23/11/2004 a 07/03/2005

Condição:

- 1) 2º encontro da classe com o Professor do G10: 23/11/2004
    a) Dados escritos – anotações da pesquisadora em Diário de Campo
    b) Gravação do encontro (áudio)
- 2) Questionário 1: Aplicado em 01/12/2004

A partir desse segundo encontro, uma terça-feira, a pesquisadora passou a estar presente em todos os outros encontros do Professor do G10 com a turma, para observação das orientações sobre a produção do Memorial. Foi explicado à classe o motivo da presença da pesquisadora, bem

como o objetivo da pesquisa. As alunas não se opuseram ao fato e acolheram a pesquisadora, tanto pelo motivo da pesquisa, quanto pelo contato anterior com a mesma na função de AP em duas disciplinas[58] do curso e Pedagogia.

Como ponto de partida nesse encontro, o Professor do G10 retomou aspectos discutidos no encontro anterior: conversa inicial sobre o Memorial, expressão dos sentimentos através de produções escritas, formato dessas produções (desenhos, poesias, textos). Lembrou as alunas que, em dado momento, no encontro anterior, dividiu a classe em pequenos grupos e lançou para discussão a seguinte proposta: *"Quais as principais idéias para elaboração do Memorial?",* tendo como pressuposto o embasamento teórico da leitura prévia feita pelas alunas de dois textos[59], já conhecidos por elas. Lembrou-as também que, após as discussões nesses pequenos grupos, sugeriu-lhes exposição das idéias ao grupão, momento em que a classe toda, num grande círculo, trocou opiniões e apresentou questionamentos. Ressaltou que, dessa discussão, chegaram à idéia da construção da Caixa de Memórias, em que colocariam o que considerassem importante para a escrita de seu Memorial. Retomou os três itens da tarefa deixada à classe e expôs a proposta deste segundo encontro.

Num primeiro momento, o professor propôs às alunas que se dividissem em pequenos grupos para fazerem uma análise de que eixos estariam propondo, do que cada uma pensou a respeito de sua escrita, explicando que esse eixo deveria ser fruto de uma experiência relevante e que tivesse importância para a prática pedagógica. Para nortear o trabalho, deixou para as alunas uma questão *"O que me marcou nesse curso em relação à*

[58] Disciplinas: Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa; Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente.

[59] 1º texto: Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação... (Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo) – mímeo – Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>; 2º texto: GUEDES-PINTO, Ana Lúcia . Memorial de Formação - registro de um percurso. Currículo do Sistema de Currículos Lattes. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático). - mímeo - Disponível em www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf.

minha prática de professor?". Discutiu-se a idéia básica de estabelecer conexão entre o curso de Pedagogia do PROESF com a prática de sala de aula de cada aluna. Com um tempo estipulado de 40 minutos para essa discussão, os grupos voltaram depois em forma de um grande círculo, para, no grupão socializarem os eixos que surgiram nas conversas. Houve uma longa exposição de temas/eixos, bem como de dúvidas.

O professor do G10, a fim de instigar as alunas a refletirem sobre suas próprias dúvidas, lançou novas perguntas à classe: *"Qual a idéia que construíram sobre eixo?"* e *"O que o grupo pensou sobre isso?".* Essas questões fomentaram novas discussões e o professor explicou detalhadamente o que vinha a ser eixo, relembrando que a idéia seria escrever sobre si com relação ao tema escolhido, e não escrever um trabalho sobre o tema, simplesmente, de formato acadêmico tradicional. Retomou a concepção de Memorial para clarear algumas dúvidas. Pediu para quem ainda não tivesse definido o eixo do Memorial, fazê-lo sem demora, organizando-se, definindo um caminho para sua escrita, fazendo recortes mais especificados nos temas amplos que haviam trazido para a discussão.

A fim de que as alunas tomassem conhecimento das escritas das colegas de classe, propôs rodízio das produções entre elas, assim que tivessem algo escrito. Uma aluna teceu um depoimento oral sobre o eixo escolhido por ela e a ligação do assunto com sua infância escolar e sua prática docente atual. Como esse comentário foi muito relevante para o esclarecimento de alguns aspectos gerais à classe, agendamos com essa aluna uma entrevista para o terceiro período, posto que as aulas já se encerravam no semestre, a fim de não perdermos dados que considerávamos relevantes e de obtermos maiores detalhes da escolha de seu eixo e dos avanços em sua produção escrita. Trata-se da nossa 5ª entrevistada, S_{25} do 3º Período.

Como tarefa para o próximo encontro em março de 2005, o professor orientou as alunas a iniciarem a escrita do Memorial e apresentarem o texto com identificação clara dos eixos, procurando estabelecer uma escrita de

caráter reflexivo sobre o Curso do PROESF e a respectiva prática pedagógica. Como último comentário do encontro, apresentou em detalhes as idéias do Memorial de Formação de uma aluna[60] do PEFOPEX e divulgou o site[61] do PROESF na FE da Unicamp onde encontrariam esse material para leitura.

Entre o primeiro encontro, ocorrido em 19/10 e o segundo encontro em 23/11/2004, nenhum material de investigação para coleta de dados a respeito das discussões ocorridas em classe com o professor do G10 foi entregue às alunas da classe, pelo fato de a pesquisadora não ter tido contato formal com a classe nesse período.

Posteriormente ao encontro de 23/11/2004, no dia 01/12/2004, foi distribuído às alunas o primeiro questionário sobre a produção do Memorial de Formação, a ser respondido por escrito, Questionário 1 – Q_1. O objetivo desse questionário foi investigar o que o último encontro com o professor do G10, em 23/11/2004, a respeito da produção do Memorial de Formação, havia deixado de significativo para que pudessem iniciar a escrita, se restavam dúvidas e quais eram elas.

Foram distribuídos 39 questionários, relativos ao número de alunas da classe. Os questionários foram entregues às alunas durante o intervalo das aulas, das 20h45min às 21h, sendo explicado o objetivo das questões e esclarecido que as respostas deveriam ser manuscritas. A exigência foi que cada resposta evidenciasse a realidade do que elas estivessem vivenciando a respeito da produção do Memorial de Formação, sendo também definido o prazo de três dias para devolução dos questionários respondidos. O objetivo deste curto prazo era acionar as idéias discutidas no último encontro ocorrido em 23/11/2004, e também garantir a devolução para análise dos dados ainda dentro desse semestre letivo.

[60] Rheder, 2004.
[61] Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>.

Das 39 alunas da classe, apenas 19 responderam, entregando os documentos para a análise das respostas. Muitas alunas já não estavam mais freqüentando as aulas devido à proximidade do encerramento do semestre letivo.

4.4.3 - 3º Período – de 08/03/2005 a 25/04/2005

Condição:

- 1) 3º encontro da classe com o professor do G10: 08/03/2005
    a) Dados escritos – anotações da pesquisadora em Diário de Campo
    b) Gravação do encontro (áudio)
- 2) Ficha com dados para caracterização dos sujeitos (atualização)
- 3) Questionário 2: Aplicado em 14/03/2005
- 4) Três entrevistas realizadas em 01/04/2005 – gravadas em áudio e transcritas
    a) 1ª Entrevista – S_{29}
    b) 2ª Entrevista – S_{10}
    c) 3ª Entrevista – S_{21}
- 5) Duas entrevistas realizadas em 06/04/2005 – gravadas em áudio e transcritas
    a) 4ª Entrevista – S_{2}
    b) 5ª Entrevista – S_{25}

No terceiro encontro, uma terça-feira, ocorrido após as férias de janeiro e fevereiro, o professor do G10 relembrou as orientações dos encontros anteriores, retomando conceitos a respeito do gênero e do objetivo do texto, iniciando uma discussão/reflexão acerca do que já havia sido discutido com a classe.

Solicitou às alunas que se organizassem em pequenos grupos para tomarem contato com os trabalhos cujos eixos já haviam sido definidos. O

objetivo dessa dinâmica era desencadear discussões que favorecessem a troca de idéias entre elas. Depois disso, a orientação dada à classe foi que socializasse essas discussões no grupo todo. A partir de então se estabeleceu um debate que evidenciou as dúvidas de algumas alunas e o professor pôde ampliar os esclarecimentos.

Dessa discussão, levantamos as questões para o segundo questionário que, posteriormente a essa aula, no dia 14/03/2005 foi distribuído às alunas e versava sobre a produção do Memorial de Formação, a ser respondido por escrito.

O Questionário 2 – Q_2 – foi entregue às alunas no horário do intervalo da aula, procedimento esse utilizado na distribuição do 1º questionário, e continha cinco questões. Como a tônica do terceiro encontro foi a questão do eixo do memorial, quatro dessas questões tratavam do eixo do Memorial e uma da produção do texto do Memorial. Foi explicado às alunas o objetivo das questões e definido o prazo de uma semana para devolução do questionário respondido.

Os objetivos do Q_2 foram: identificar os eixos escolhidos para o Memorial, a razão da escolha, quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores neste processo; saber se já havia um esboço do texto e em que fase da escrita o mesmo se encontrava, bem como os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para sua elaboração.

Das 39 alunas, 30 responderam, entregando os documentos para a análise das respostas.

Das respostas dadas ao Q_2, elegemos quatro sujeitos para entrevistas individuais. Essas respostas indicavam questionamentos, equívocos ou apontamentos significativos que julgamos interessantes para nossa pesquisa. Entrevistamos também uma aluna do 2º Período[62] que ficara para a ocasião atual**,** cuja fala durante o segundo encontro com o professor do G10, em 23/11/2004, suscitara elementos para uma entrevista, conforme já apontado

[62] 5ª entrevista, S_{25}.

por nós. Quanto às demais quatro entrevistas realizadas, partimos de elementos desencadeadores para a escolha dos sujeitos. Esses elementos foram, neste período, respostas encontradas no Q_2, e que nos sugeriam uma conversa mais aproximada com cada sujeito, sempre visando esclarecer detalhes importantes para esta etapa da pesquisa, presentes nos relatos escritos de algumas questões. Coincidentemente, o S_{25} do 2º Período, já citado em nota de rodapé, também mereceu destaque para entrevista através de respostas ao Q_2.

Entregamos junto com o Q_2, a Ficha de Dados para Caracterização dos Sujeitos, a fim de organizarmos os dados referentes aos sujeitos desta pesquisa. Das 39 alunas da classe, 32 devolveram a ficha preenchida. Para obtermos os dados das demais que não entregaram, recorremos a outras alunas da classe. Dessa coleta, elegemos cinco conjuntos de dados que nos forneceriam informações gerais sobre as alunas, tais como procedência do sujeito, município de trabalho, cargo ocupado na rede pública de ensino, especificação e número de alunas por cargo e por município, bem como o grau de escolaridade das mesmas ao iniciarem o curso de Pedagogia. Os dados referentes a essa ficha já apresentamos em tabelas neste capítulo, item 4.2 – Sujeitos.

4.4.4 - 4º Período – de 26/04/2005 a 16/05/2005

Condição:

- 1) 4º encontro da classe com o professor do G10: 26/04/2005
    a) Dados escritos – anotações da pesquisadora em Diário de Campo
    b) Gravação do encontro (áudio)
- 2) Aula Magna: 03/05/2005 - Bibliotecários da FE
- 3) Questionário 3: Aplicado em 04/05/2005
- 4) Duas entrevistas realizadas em 09/05/2005 – gravadas em áudio e transcritas

a) 6ª Entrevista – S_7

b) 7ª Entrevista – S_{19}

- 5) Uma entrevista realizada em 16/05/2005 – gravada em áudio e transcrita

a) 8ª Entrevista – S_{14}

No quarto encontro, ocorreu o questionamento, por parte do professor do G10, sobre a produção do Memorial, quem já havia iniciado, quem já havia terminado. A classe foi disposta em círculo e discutiu-se a leitura do Memorial da aluna do PEFOPEX já citada anteriormente no 2º Período. Algumas alunas levantaram questionamentos quanto à formatação do Memorial e a orientação do professor do G10 foi que isso ficaria a cargo do responsável pela biblioteca da FE da Unicamp, em encontro programado para a próxima semana, dia 03/05/2005. A discussão no quarto encontro girou em torno dos eixos e da necessidade do Memorial estar vinculado à reflexão do aluno sobre sua prática pedagógica e as implicações do Curso do PROESF nessa prática, devendo gerar uma escrita de caráter reflexivo.

O professor do G10 passou a orientação que, na próxima semana, viriam para a Aula Magna funcionários da biblioteca da FE da Unicamp, para os esclarecimentos gerais a respeito da formatação do Memorial dentro das normas da ABNT. Deixou também, como tarefa para o próximo encontro com ele, a escrita do texto preliminar praticamente concluído, avançando o máximo que pudessem em termos de escrita.

Dos comentários das alunas durante a discussão, selecionamos um sujeito para entrevista[63], pois durante toda a aula com o professor do G10, os questionamentos deste sujeito feitos ao professor permitiram esclarecer dúvidas de outras colegas de classe: percebia-se que o professor se esforçava a fim de ajudar esta aluna a encontrar o caminho para que a mesma pudesse estabelecer uma bela reflexão sobre sua prática pedagógica. Buscamos, então, ouvi-la nesse aspecto. O que desencadeou esta entrevista

[63] S_{19}

foi, portanto, o fato de, durante o encontro com o professor do G10 em 26/04/2005, a aluna ter possibilitado, com seus comentários, um longo debate, com discussões acerca da reflexão sobre a prática pedagógica. E por ter ficado evidente que, por mais que o professor do G10 a instigasse a olhar para sua prática, ela não percebia que em seu Memorial deveria explicar seu processo como profissional na Educação Infantil e não formular um texto teórico sobre creche.

Também realizamos mais duas entrevistas[64], cujos elementos desencadeadores foram, nos dois casos, respostas encontradas no Q_2, e que nos sugeriam uma conversa mais aproximada com os dois sujeitos, sempre visando esclarecer detalhes importantes ao nosso entendimento nesta etapa da pesquisa, presentes nos depoimentos escritos de algumas questões.

No dia 03/05/2005 houve a Aula Magna no anfiteatro do pólo de Americana, para orientação a respeito dos aspectos formais do Memorial de Formação, com bibliotecários da FE da Unicamp.

Seguindo-se ao quarto encontro, 26/04/2005 e à Aula Magna, 03/05/2005, o Q_3, aplicado às alunas em 04/05/2005, continha uma questão, e tinha por objetivo obter em forma de depoimento em que ponto estavam as produções escritas, quais os avanços obtidos ou dificuldades que as alunas ainda encontravam na elaboração do Memorial de Formação, após as discussões ocorridas no encontro de 26/4/2005.

No Q_3 não incluímos nenhuma questão referente à Aula Magna de 03/05 pelo motivo de sabermos antecipadamente que a mesma serviria para orientação quanto a aspectos formais do texto.

O Q_3, aplicado em 04/5 à noite, data seguida à Aula Magna, estava com sua única questão vinculada às discussões ocorridas no último encontro, 26/4 com o professor do G10. Embora essa Aula Magna tenha causado impactos que geraram desconforto no grupo todo do pólo de Americana, não tivemos conhecimento desses fatos antes da devolutiva do questionário

[64] S_7 e S_{14}

respondido pelas alunas. Como o caráter aberto da questão permitia a livre expressão das alunas, o fato impactante da Aula Magna veio à tona como dado de coleta para nós por esse motivo.

4.4.5 - 5º Período – de 17/05/2005 a 20/06/2005

Condição:

- 1) 5º encontro da classe com o professor do G10: 17/05/2005
  a) Dados escritos – anotações da pesquisadora em Diário de Campo
  b) Gravação do encontro (áudio)
- 2) Questionário 4: Aplicado em 24/05/2005 – pós encontro
- 3) Questionário 5: Aplicado em 04/06/2005 – pós entrega do Memorial para primeira leitura
- 4) Produção de Carta pelas alunas
- 5) Uma entrevista realizada em 19/05/2005 – gravada em áudio e transcrita
  a) 9ª Entrevista – S_5
- 6) Uma entrevista realizada em 25/05/2005 – gravada em áudio e transcrita
  a) 10ª Entrevista – S_{15}

O quinto encontro ocorreu também numa terça-feira, inicialmente reunindo os três professores do G10[65] e as três classes, *F*, *G* e *H* no anfiteatro do pólo de Americana. As alunas foram instruídas a respeito do calendário de entrega do Memorial, dos critérios de avaliação e da revisão nas normas apresentadas pelos bibliotecários da FE no dia 03/05/2005. A abordagem dos professores do G10 em relação a essa Aula Magna visava simplificar alguns aspectos formais do texto do Memorial, apresentados pelos funcionários em

[65] Havia três classes do PROESF funcionando no pólo de Americana, sendo uma delas a classe *F*, objeto deste estudo. Cada classe recebia a orientação de um professor Dr. da FE da Unicamp, membro do G10.

questão e que, devido ao impacto da apresentação dos critérios, causara desconforto na maioria das alunas.

Após as instruções coletivas, cada classe se dirigiu à sua respectiva sala com seu orientador. A discussão em sala, com a classe *F*, deu-se em torno dos textos prontos. Algumas alunas apresentaram seus temas, a maneira como organizaram seus textos, seguindo-se debate e questionamentos no grupo sobre as dúvidas restantes em relação à escrita dos Memoriais.

O professor do G10 reforçou que o Memorial necessitava de vínculo com a prática pedagógica e com o curso do PROESF, numa escrita que demonstrasse reflexão. Reforçou ainda o aviso já distribuído por escrito entre as alunas, sobre a data de entrega da primeira versão do Memorial dia 31/05/2005, para 1ª leitura.

No dia 24/05/2005 foi entregue às alunas o Questionário 4 – Q_4 –, pós-encontro com o professor do G10, que continha duas questões, com objetivos específicos de coletar comentários a respeito da superação de dificuldades para escrever o memorial e ampliação de estudos com leituras a partir do(s) eixo(s) escolhido(s). Este questionário tinha como objetivo geral, buscar com que os sujeitos descrevessem, no momento de finalização do trabalho, como foi o exercício de escrever um texto do gênero Memorial de Formação, quais as dificuldades encontradas, como buscaram superá-las, se houve pesquisas para constituir a escrita e como isso se deu. Foram entregues às alunas 39 questionários, sendo que obtivemos a devolução de nove questionários.

Elegemos para entrevistas dois sujeitos cujos questionamentos, durante o encontro com o professor do G10 em 17/5/2005, foram relevantes e mereceram melhor escuta de nossa parte. Uma das entrevistas realizadas teve também como elemento desencadeador a postura da aluna[66] em encontros com o professor do G10 durante todo o processo de produção do Memorial, sempre atenta às orientações, mas querendo entender por que

[66] S_{15}

Memorial e não 'TCC'. No outro caso, o que desencadeou a entrevista foi o fato de a aluna[67], em um dos encontros com o professor do G10, ter comentado que, antes do PROESF, enxergava os PCNs de uma maneira e que, durante o curso, aprendeu a olhá-los de outra forma e que havia escolhido esse tema para seu Memorial. Buscamos investigar nessa entrevista dados que nos permitissem entender a relação que ela estabelecia em suas reflexões acerca da teoria e da prática pedagógica e como isso contribuía para a escrita de seu Memorial.

No dia 04/06/2005 foi entregue às alunas o Questionário 5 – Q_5 –, pós-entrega do Memorial de Formação para primeira leitura. Esse questionário continha três questões. A primeira tratava da avaliação, por parte das alunas, de aspectos positivos e negativos da escrita do Memorial. A segunda sobre aspectos formais do texto e a respeito do eixo escolhido. A terceira, sobre os sentimentos das alunas diante da escrita do Memorial. O Q_5 tinha como objetivo geral, identificar, após a entrega do Memorial de Formação para a primeira leitura, as impressões do grupo sobre o processo de escrita, quais os aspectos facilitadores e dificultadores que conseguiam identificar agora no final do percurso de escrita, se houve satisfação diante do produto final e também problemas relacionados a aspectos formais/técnicos dessa escrita. Foram distribuídos 39 questionários e recebidos para análise 13 questionários respondidos.

Junto a esse questionário, foi entregue às alunas a proposta da escrita de um texto. O gênero pedido foi Carta e o objetivo foi identificar em breves palavras o que o curso do PROESF havia significado para cada uma delas. As Cartas tinham, também, como objetivo, nos permitir perceber, através das escritas subjetivas que o gênero epistolar proporciona, pistas/indícios de como as alunas entenderam a escrita do Memorial de Formação bem como sua função como trabalho final do curso de Pedagogia. Foram entregues 39 folhas

[67] S_5

para a escrita dessa Carta, sendo que dez sujeitos produziram e nos entregaram estes textos.

4.4.6 - 6º Período – de 21/06/2005 a 05/07/2005

Condição:

- 1) 6º encontro da classe com o professor do G10: 21/06/2005
  a) Dados escritos – anotações da pesquisadora em Diário de Campo
  b) Gravação do encontro (áudio)
- 2) Questionário 6: Aplicado em 21/06/2005 – pós entrega do Memorial com o Parecer referente à primeira leitura

No sexto encontro, uma terça-feira, foram devolvidos às alunas os Memoriais lidos, já com o primeiro Parecer do leitor, para as devidas correções. Na primeira devolutiva com o primeiro Parecer, na classe *F*, pudemos observar e anotar em nosso Diário de Campo que, de 39 Memoriais, 28 obtiveram conceito *Suficiente* na primeira leitura e 11 *Insuficiente*, com indicação para reescrita.

O professor do G10 tornou a orientar a classe toda a respeito das características do Memorial de Formação e o objetivo de sua escrita, a fim de sanar dúvidas de alunas que obtiveram conceito "I", bem como lembrar às que obtiveram conceito "S" que deveriam reler seus trabalhos com atenção no sentido de detectarem as indicações dos pareceristas da Unicamp para os devidos ajustes.

O prazo para reescrita foi até 05/07/2005, data em que a versão definitiva do Memorial deveria ser entregue na secretaria do pólo de Americana. Foram passadas às alunas as instruções de entrega, as normas para a segunda leitura e a função do segundo Parecer. Foi entregue também a Ficha Catalográfica para preenchimento individual.

O Questionário 6 – Q_6 – foi aplicado em 21/06/2005, após a devolução do Memorial com o Parecer referente à primeira leitura, ainda durante o

encontro. Um dos objetivos deste questionário era justamente coletar dados no sentido de identificar quantos sujeitos haviam recebido Parecer *Suficiente* e quantos haviam recebido *Insuficiente*, quais as correções solicitadas pelos pareceristas, se envolviam aspectos formais ou aspectos de conteúdo do texto. Outro objetivo referia-se a buscar perceber quais sentimentos as alunas vivenciavam no exato momento da devolutiva de seus Memoriais com os devidos Pareceres, se concordavam ou não com as orientações recebidas. Este questionário teve ainda outros objetivos, que foram conhecer como foi para as alunas vivenciarem a escrita desse tipo de texto, bem como verificar neste momento qual a concepção de Memorial de Formação tida pelo grupo.

Embora tenhamos distribuído 39 questionários, apenas 22 sujeitos os devolveram preenchidos.

Salientamos que neste período não realizamos nenhuma entrevista com as alunas, pelo motivo de, por se encontrarem em fase de encerramento do semestre letivo e com a tarefa de revisarem seus Memoriais a fim de entregá-los para a leitura final, as alunas não estavam mais freqüentando as aulas. No dia 05/07, marcado para a entrega definitiva dos Memoriais, muitas alunas optaram por enviar uma colega representante, portadora de vários Memoriais da classe, o que acabou dificultando a localização de *Sujeitos* eleitos por nós para entrevistas através do Q_6.

Desta forma, do 6º Período ficamos apenas com os dados que o Q_6 nos proporcionou, que não foram poucos, tendo em vista a complexidade das questões elencadas.

4.5 - Descrição da Análise de Dados

Se durante a coleta de dados procuramos manter certa neutralidade com o propósito de não interferir nas manifestações dos *Sujeitos* a fim de que esses nos revelassem aspectos do processo de produção com a maior transparência possível, o mesmo não podemos dizer a respeito do momento da análise desses dados.

Envolvidos com o processo de formação de professores e atuantes na área do magistério que somos, partimos primeiramente da leitura dos dados obtidos, buscando enxergar o que eles nos indicavam acerca do processo da construção textual observada. Isso para todos os períodos de coleta. Nessa primeira leitura, se tínhamos o novo ante nossos olhos no sentido de que víamos pela primeira vez as manifestações dos *Sujeitos* dentro daquele período, também estabelecíamos conexão com algumas concepções sobre ensino-aprendizagem-processo que adquirimos ao longo de nossos estudos.

O passo seguinte à leitura foi reler novamente esses dados, buscando agrupar os depoimentos – escritos ou verbais – por semelhança de significados e entender o que essa semelhança nos apontava. Para cada agrupamento elegemos uma nomenclatura, a fim de melhor identificar o conteúdo que tínhamos em mãos e também para poder descrevê-lo com a maior fidelidade e clareza possíveis.

Considerando o aspecto sócio-cultural do contexto da população do curso – professores em exercício – buscávamos encontrar elementos que nos dessem indícios de como esses *Sujeitos* se manifestavam ante as questões propostas através dos questionários. Se indicaram de maneira clara como caminhavam no processo de escrita ou de forma que nos deixassem com alguma dúvida e precisássemos buscar maiores explicações através de entrevistas. Nesse momento de nosso estudo, nos aproximamos muito da análise do discurso, que, por permitir entender diferentes compreensões acerca de determinados significados, poderia nos levar para muitos caminhos que não especificamente a questão chave de nossa pesquisa.

A próxima decisão, portanto, foi afunilar o foco de investigação com a intenção de interpretar o que as palavras contidas nos depoimentos revelavam acerca do processo que buscávamos ver, na tentativa de sairmos da aparência que esses signos lingüísticos nos apresentavam para tentarmos descobrir a essência que continham e de que forma eles poderiam nos ajudar no sentido de evidenciar o que procurávamos.

Com esse procedimento de análise, após leituras sucessivas do material coletado, buscamos caminhar para a interpretação no sentido dialético, ampliando nossas reflexões acerca do conteúdo desses dados, contando com o apoio de literatura específica, de revisão bibliográfica, e com nossa sensibilidade a respeito do assunto, da maneira mais sensata possível, porém não totalmente imparcial (Triviños, 1987; Lüdke e André, 1986). Na demarcação do foco de estudo, passamos a selecionar dentro dos depoimentos dos *Sujeitos*, os recortes relevantes aos nossos estudos (Lüdke e André, 1986).

Nesse sentido, percebemos que questões como o caráter da mediação apareciam de maneira explícita em muitos depoimentos e, de forma implícita, o planejamento das aulas do G10. Aliado ao estudo dos relatos das alunas, tínhamos o material resultante de nossas observações dos encontros da classe com o professor do G10. Relemos nossas anotações e ouvimos as gravações dos encontros, confirmando o que já percebêramos anteriormente quando de nossos procedimentos analíticos (Lüdke e André, 1986), que o trabalho com os conhecimentos prévios das alunas era a tônica dos encontros. Procuramos a partir disso verificar, nos depoimentos escritos ou falados, o efeito que essa opção metodológica causara nas alunas, se isso fora perceptível a elas e qual o entendimento que haviam tido a esse respeito.

Portanto, em nossa análise dos dados, se é fato que já possuíamos algum conhecimento acerca dos temas que nos saltaram aos olhos como referenciais fortes no processo de escrita das alunas, tivemos necessidade de buscar melhor aprofundamento na literatura especializada a fim de que nossa análise adquirisse consistência de pesquisa (Lüdke e André, 1986). E também para que, em nosso esforço de abstração, tivéssemos condições de aprofundar nosso olhar para aspectos além dos amplos e genéricos que estavam mais evidentes, encontrando (possíveis) novas explicações e interpretações à nossa discussão.

Tanto isso é fato que, após toda a coleta e toda a análise, fizemos o processo inverso por períodos, do 6º ao 1º Período, confrontando dados e

agrupamentos, buscando observar atentamente, numa busca criteriosa, verificando se não nos escapara algo que fosse significativo à pesquisa. Somente após essa checagem e percorrido novo caminho dos períodos um ao sexto é que, verificando o que de mais forte nos mostrava cada etapa da coleta, foi que demos as denominações aos seis períodos.

A análise dos dados foi feita, portanto, após cada coleta dentro de cada Período e ao final dela toda, com os seis períodos já apontados.

No entanto, embora tivéssemos antecipadamente previsto que a coleta seria em etapas por períodos e embora tivéssemos estudado os dados em ordem cronológica conforme os períodos, embora também esses estudos nos apontassem aspectos relevantes dentro de cada um desses períodos foi somente após a análise no sentido de vir e ir e vir novamente num processo de leitura cuidadosa, que conseguimos definir, com a maior fidelidade possível, uma denominação para cada etapa de coleta.

4.5.1 – A nomenclatura dos períodos

Os seis períodos receberam, portanto, somente no final da etapa da análise e após minucioso estudo de todo o conteúdo, denominações específicas, de acordo com o que sugeriam os dados. Procuramos uma denominação que refletisse cada etapa com suas características específicas sem perder a continuidade dos acontecimentos, num contínuum que retratasse o caminhar da construção escrita no processo:

- 1º Período (de 19/10/2004 a 22/11/2004) – Enfrentamento do Novo
- 2º Período (de 23/11/2004 a 07/03/2005) – Construções e Descobertas
- 3º Período (de 08/03/2005 a 25/04/2005) – Definição de Caminhos
- 4º Período (de 26/04/2005 a 16/05/2005) – Revisão Textual
- 5º Período (de 17/05/2005 a 20/06/2005) – Ampliação de Concepções
- 6º Período (de 21/06/2005 a 05/07/2005) – Reflexões sobre Devolutivas das Produções

4.5.2 – Composição dos Núcleos Temáticos

Anteriormente à análise, havíamos decidido organizar os dados coletados em núcleos por temas. Transcrevemos[68] do material coletado todos os trechos que geraram esses núcleos, que, organizados por temas, passaram a ser denominados de Núcleos Temáticos.

Tomamos por base para essa organização, os estudos de Zanelli (1992), defensor da idéia de que, ao optar pela organização em torno de temas em seu trabalho, o pesquisador não pode perder de vista que isso deva ocorrer *"sempre de acordo com o critério de afinidades entre as palavras-chave e delimitação de temas (...)"* (p.78).

Entendemos que dentro dessa concepção de organização, o pesquisador não deve deixar de observar com rigor minúcias nessas relações, sem, entretanto, ampliar o leque de temas para não dispersar o foco, numa revisão constante do conteúdo analisado. Os Núcleos Temáticos identificados por nós, são, portanto, produtos dessas várias leituras e desses recortes feitos dentro de cada período.

Para cada período, buscamos agrupar os dados analisados de acordo com o que sugeriam. No primeiro período, criamos esses Núcleos Temáticos. Do segundo período em diante, estabelecemos conexão entre as temáticas, a fim de verificar o que se manteve e o que mudou de período a período no processo de construção.

Tendo, portanto, o conjunto desses dados organizado por período e compondo os Núcleos Temáticos, fomos dispondo novamente esses dados, de forma que permitissem a identificação do que para nós era elemento crucial dentro dessa pesquisa: entender como ocorreu o processo de produção desses memoriais nessa classe de 39 alunas.

Para tanto, agrupado o material por Núcleos Temáticos, nosso próximo passo foi reler esse acervo e, num processo de observação, desta feita com foco mais afunilado, organizar os dados em subnúcleos, cuja finalidade era

[68] Transcrição literal dos relatos sem correção de nossa parte.

especificar, ainda mais, detalhes referentes ao material contido em cada Núcleo Temático.

Esclarecemos que os recortes de depoimentos e/ou produções dos *Sujeitos* foram utilizados mais de uma vez, em cada período, para compor determinados Núcleos Temáticos. Desta forma, nossa preocupação em observar a relevância de cada depoimento foi intensificada, no sentido de procurar não aprisionar significados nos subnúcleos, o que acarretaria o empobrecimento do trabalho, mas também não confundir temas, mesclando os Núcleos Temáticos, tão criteriosamente dispostos.

Nossas análises primaram por tentar extrair a essência mais evidente de cada depoimento e, na observação do processo dessa construção textual das alunas, estabelecer entre esses subnúcleos uma relação de reciprocidade, apontando para mais de uma possibilidade de interpretação em determinados depoimentos. Dada a natureza dos dados, evidente que nem todos os depoimentos dos *Sujeitos* se apresentaram da mesma forma. Uns apareceram com maior e outros com menor teor de significados, servindo, portanto a diferentes Núcleos e subnúcleos.

Após a organização dos seis períodos e voltando à releitura de cada um deles, buscamos entender o que de mais significativo ocorrera nesse intervalo de tempo, de acordo com os depoimentos. Desse modo foi que nomeamos os períodos, visando explicitar de que forma se davam os avanços do grupo no processo de escrita dos Memoriais.

Importante destacar que, embora trabalhando com a observação do processo de construção dos memoriais e nos servindo de Núcleos Temáticos e subnúcleos para a organização desses dados, bem como procurando dar seqüência a esses Núcleos nos períodos, evidente que, conforme as mudanças foram ocorrendo no processo, alguns Núcleos foram desaparecendo e outros novos surgindo.

Por este motivo nem todos os Núcleos Temáticos se mantiveram do começo ao fim do processo. Chamamos a atenção em cada período nesse

sentido, apontando por que determinado Núcleo desapareceu e por que outro foi introduzido.

4.5.3 – Organização dos dados nos Núcleos Temáticos e nos períodos

Os seis períodos, com seus respectivos Núcleos Temáticos e subnúcleos, descritos detalhadamente, bem como os recortes de relatos dos *Sujeitos*[69] envolvidos na coleta de dados, encontram-se no Anexo 1**.**

O material que compõe os Núcleos Temáticos e os subnúcleos foi coletado, em cada período, por intermédio de:

- Produção do primeiro encontro das alunas com o professor do G10.
- Observação dos encontros entre as alunas e o professor G10 e anotações em Diário de Campo feitas pela pesquisadora.
- Gravações dos encontros em fitas microcassette.
- Produção escrita de Carta.
- Questionários aplicados a todas as alunas.
- Entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunas.

4.5.4 – Do tratamento dos dados coletados

- Diário de Campo

As anotações no Diário de Campo e as gravações dos encontros em fitas microcassette serviram, na fase da coleta dos dados, para a elaboração dos questionários, para a escolha intencional dos *Sujeitos* a serem entrevistados e como recurso às consultas necessárias durante as análises dos relatos obtidos através dos questionários e entrevistas.

- Questionários

[69] Todos os recortes de relatos dos sujeitos obtidos através dos questionários e das cartas (produções escritas) foram transcritos literalmente, da forma como encontrados nos escritos das alunas e, portanto, sem correção de nossa parte. Nos depoimentos de entrevistas coletados através de gravação em fita microcassette, no momento da transcrição integral, empregamos a forma ortográfica padrão, conservando os traços de oralidade emitidos pelos entrevistados. Alguns desses traços, nos recortes selecionados para inserção nos Núcleos Temáticos, aparecem sem essas marcas de oralidade dos sujeitos.

No primeiro período, não aplicamos questionário e nosso material de análise foi a primeira produção em aula feita pelas alunas em encontro com o professor do G10, cujos dados foram desenhos e/ou trechos escritos. Destacamos dessas produções o material essencial e descartamos o que não era relevante ao objetivo desta pesquisa. Esses dados encontram-se organizados no Anexo 1, junto aos Núcleos Temáticos.

Os questionários foram aplicados nos segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto períodos. Os seis questionários, utilizados para a coleta de dados, bem como seus roteiros e respectivos objetivos, encontram-se numerados e indicados por períodos, no Anexo 2. Dos questionários, cujas perguntas permitiam respostas escritas, transcrevemos literalmente os trechos relevantes à nossa análise, sendo que esses trechos encontram-se no Anexo 1, junto aos Núcleos Temáticos.

- Carta

No quinto período, além da aplicação dos Q_4 e Q_5, solicitamos às alunas que escrevessem uma carta, em papel previamente elaborado por nós, cujo roteiro e objetivos encontram-se no Anexo 2. Dessa carta, extraímos trechos significativos à nossa análise, que se encontram organizados junto aos Núcleos Temáticos também no Anexo 1.

- Entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas encontram-se, por ordem de data de aplicação, gravadas em áudio – fitas microcassette MC-60 – sendo que foram transcritas na íntegra para a análise. Porém, para a apresentação dos resultados, utilizamos somente recortes considerados relevantes. As transcrições desses recortes encontram-se, igualmente, no Anexo 1, junto aos Núcleos Temáticos. Os elementos desencadeadores das entrevistas encontram-se no Anexo 2.

5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados, o agrupamento desses dados em Núcleos Temáticos e em subnúcleos, por períodos e, na seqüência os resultados obtidos.

Em todos os períodos, optamos por introduzir inicialmente um quadro apresentando esquematicamente os Núcleos Temáticos com seus respectivos subnúcleos. Prosseguindo na descrição desses Núcleos, inserimos os recortes de depoimentos mais significativos dos questionários e/ou entrevistas referentes ao período em estudo, procurando estabelecer comentários acerca do que os dados apontavam, segundo o objetivo desta pesquisa.

Ao final da apresentação de cada período, emitimos uma síntese, buscando analisar os dados obtidos em cada etapa e, do segundo período em diante, procuramos estabelecer comparação entre o período analisado e o(s) período(s) anterior(es), numa tentativa/possibilidade de análise mais dialética.

5.1 - 1º Período: Enfrentamento do Novo

De 19/10/2004 a 22/11/2004 (1º encontro: 19/10/2004)

No 1º Período, tendo como dados as produções de 32 alunas, relativas ao primeiro encontro com o professor do G10 em sala de aula, encontramos pistas que nos indicaram o tipo de sentimento que cada uma vivenciava naquele momento, diante da necessidade da elaboração do Memorial de Formação. Identificamos, portanto, neste material, sentimentos, necessidades e preocupações das alunas perante o tipo de escrita exigido, bem como as concepções iniciais de Memorial de Formação evidenciadas pelo grupo.

Desses dados, organizamos quatro Núcleos Temáticos.

Destacam-se nas produções das alunas dois aspectos. O primeiro relacionado ao conteúdo – a idéia expressa, o significado – e o segundo à forma – a maneira como a produção se apresentava, ora em desenhos, ora em palavras escritas, ou ambos. Dos dois aspectos apresentados, optamos por trabalhar com o aspecto conteúdo em nossa análise e interpretação.

Segue o Quadro 3 com os quatro Núcleos Temáticos identificados neste período, bem como seus respectivos subnúcleos:

Quadro 3 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 1º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos
1.1 – Sentimentos Aversivos
1.2 – Sentimentos Facilitadores

Núcleo Temático 2 – Preocupações
2.1 – Preocupação com o Tempo
2.2 – Preocupação com o Texto

Núcleo Temático 3 – Necessidades Identificadas
3.1 – Necessidade de Orientação
3.2 – Necessidade de Dedicação

Núcleo Temático 4 – Concepção de Memorial de Formação

- Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos

Neste núcleo, incluímos as manifestações obtidas através de 33[1] registros escritos e/ou desenhados, com indícios da condição do grupo em termos de sentimentos vivenciados diante da necessidade da produção do Memorial. Organizamos dois subnúcleos referentes aos sentimentos expressos, que denominamos de Sentimentos Aversivos e de Sentimentos Facilitadores. Os recortes dessas manifestações escritas, bem como das figuras, utilizadas para nossa análise, encontram-se no Anexo 1.

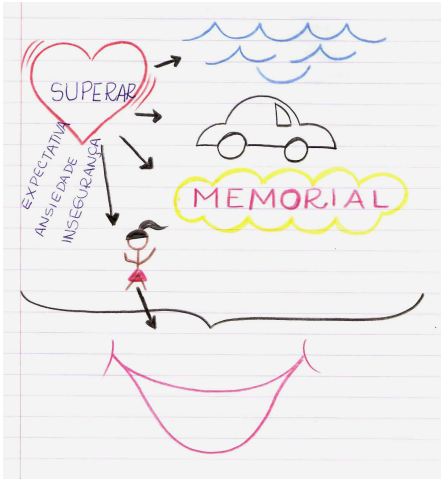
Dentro do subnúcleo Sentimentos Aversivos, identificamos 29 registros que retratavam esse tipo de manifestação em relação à proposta de escrita do Memorial.

Incluímos as manifestações em que se evidenciam as palavras *angústia, apreensão, desespero, dúvida, medo, susto* e *tristeza*. Esses termos, denotando também ansiedade, remetem ao sentimento de insegurança por parte do grupo. O termo *insegurança* apareceu em muitos trabalhos de forma explícita. Essas sensações ao que nos parece, estavam relacionadas ao fato da escrita como um todo: o gênero textual novo para as alunas, aspectos organizacionais quanto ao conteúdo e à formatação do texto.

Dessas produções, apresentamos 13 figuras e oito depoimentos que indicam o tipo de sentimento aversivo especificado.

[1] Ver Anexo 1, 1º Período.

Figura 01:



(S_2 – P_1 – 1ºP)

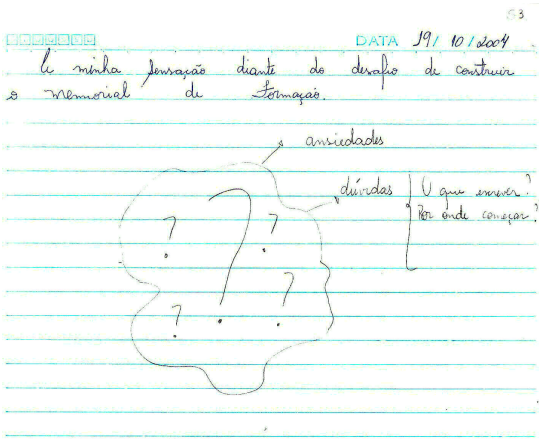
Na Figura 01, o esperado pelo S_2 parecia ser a superação das expectativas, da ansiedade, da insegurança.

Esses sentimentos, além de escritos, estavam sob a representação do desenho de um coração pulsante, que detinha a intenção de domínio dos sentimentos que dele emanavam – expectativa, ansiedade, insegurança –, pois observamos em seu interior a palavra escrita *superar*. A representação indicava tempo transcorrido, pois setas apontavam para uma questão da natureza – nuvens que passam, que se movimentam – e para um veículo, que denota locomoção. Pelo desenho temos a indicação de que existia a noção por parte da aluna de que se tratava de uma escrita individual, pois a inserção de um único personagem – e feminino – em sua construção, nos leva a crer que possivelmente a aluna retratou a si mesma.

Pela representação, percebemos que, vencido esse processo, a aluna se sentiria mais aliviada para iniciar a escrita ou com a finalização desta, visto que seu desenho demonstrava sua crença na superação. Uma chave, apontando essa superação culminaria com uma boca sorridente, que seria a evidência disso, denotando possível compreensão do trabalho a ser feito, possibilidade de realizá-lo.

Do conjunto da figura esboçada pelo S_2, entendemos que o que prevalece é o sentimento de superação, a tentativa de superar a ansiedade inicial diante desse tipo de tarefa a ser cumprida.

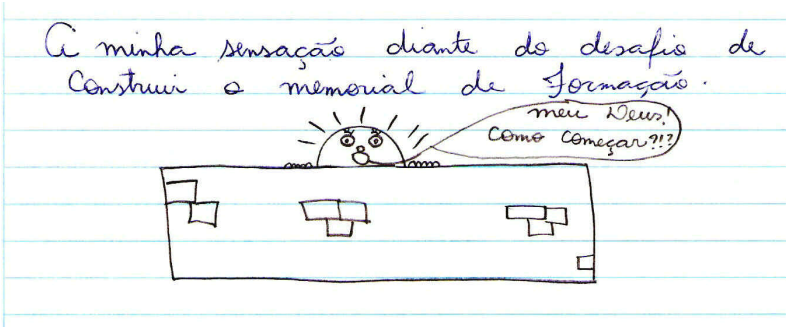
Figura 02:



(S_3 – P_1 – 1ºP)

Na representação do S_3 (Figura 02), o conjunto de interrogações, as palavras empregadas e as escritas *"(...) O que escrever? Por onde começar?"* – denotavam que a aluna se sentia perdida, sem rumo, sem saber o ponto de partida que deveria tomar para iniciar seu texto. Inferimos, do todo apresentado, que suas preocupações referiam-se a aspectos do conteúdo de seu Memorial, revelando sua insegurança nesse sentido.

Figura 03:



(S_4 – P_1 – 1ºP)

Na Figura 03, tanto a representação através da imagem quanto o balão com as inscrições, denotam que o S_4 estava apreensivo com o ponto de

partida do texto e com 2/3 do corpo escondidos atrás do muro, ou seja, a apreensão, a não exposição inicial demonstram que a aluna estaria com medo diante do novo e que sua grande preocupação em como iniciar seu texto, segundo as palavras do balão, poderia estar relacionada com aspectos do conteúdo do texto. Mesmo estando escondido, o personagem nos dá indicativos de que aguarda ansiosamente por ajuda, porém com receio. Portanto, essa manifestação de medo e insegurança remete também à necessidade de orientação.

Figura 04:

(S_6 – P_1 – 1ºP)

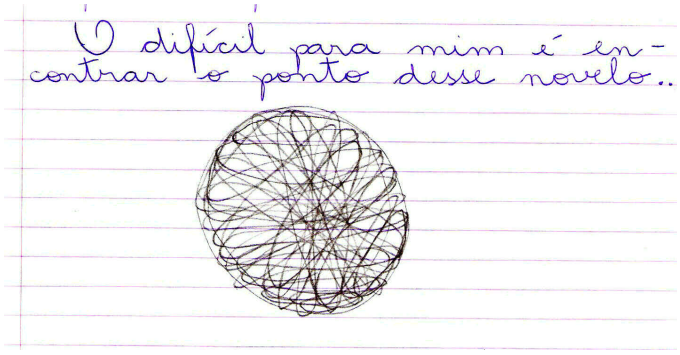
Na Figura 04, através de sua representação, tanto no desenho como nas palavras utilizadas, o S_6 deixa evidente a sensação de insegurança diante do desafio proposto. Os cabelos arrepiados e a expressão do personagem denotam susto e a cabeça, rodeada dos sinais de pontuação que fortalecem a idéia de espanto, está ainda carregada dos significados das palavras que a acompanham.

Figura 05:

(S_8 – P_1 – 1ºP)

A Figura 05 sugere o nível de ansiedade do S_8, pelo conjunto produzido: a aluna escreveu *ANSIEDADE* em vermelho, no centro da folha, e logo abaixo desenhou uma cartela de comprimidos com a escrita da palavra *calmante*. Amassou a folha e depois a desamassou, antes de entregá-la ao professor do G10, deixando no papel as marcas da pressão por qual a folha passou ao ser amarrotada.

Figura 06:



(S_9 – P_1 – 1ºP)

Na Figura 06, o S_9, além da escrita, representou através do desenho – o aglomerado de fios a desenrolar – sua dificuldade com o todo e com a própria conceituação de Memorial de Formação. O emaranhado indica que realmente *o ponto*, o início do novelo, o fio condutor – texto/conteúdo – era algo que a deixava em dúvida sobre como proceder para iniciar sua escrita.

Figura 07:

(S_{10} – P_1 – 1ºP)

O S_{10} ocupou a frente da folha para desenhar (Figura 07) e, no verso da mesma, após o desenho, utilizou-se da escrita:

> *A sensação do desafio é a mistura de certeza, dúvidas, idéias,... e muito medo. A única certeza é de que quase todos temos dúvidas e que estamos aqui buscando o melhor para a nossa prática. Só espero chegar até o final com parte dos meus desafios vencidos* (S_{10} – P_1 – 1ºP).

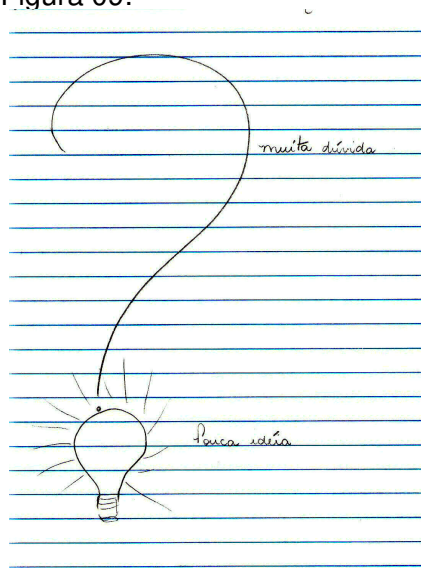
Percebe-se no conjunto da produção, a sensação de insegurança, haja vista a disposição dos sinais de pontuação no alto da cabeça desenhada e a inserção de uma lâmpada no centro desses elementos, representação que é reforçada linearmente através da escrita.

Figura 08:

(S_{12} – P_1 – 1ºP)

A presença das palavras empregadas pelo S_{12} (Figura 08), nos leva a supor o misto do sentimento de ansiedade vivenciado e a inferir que a palavra *Vitória* apareça como indicativo de esperança/otimismo de sucesso no trabalho, após a superação das sensações anteriores.

Figura 09:



(S_{16} – P_1 – 1ºP)

Na Figura 09, o grande ponto de interrogação, acompanhado da escrita *Muita dúvida* sobre a lâmpada em menor escala, seguida da escrita *Pouca idéia*, indicava, em nosso entender que, no momento, para o S_{16} a dúvida era maior que as idéias. Ou, a falta entendimento do que vinha a ser tal trabalho.

Outro depoimento aponta para aspecto semelhante:

> *Sinto-me com dúvidas, ansiedade, onde encontrar o começo, o tema que conduza minha escrita. Afinal, foram tantas as questões e reflexões que fizemos durante o curso. Algumas disciplinas trouxeram esclarecimentos, conhecimentos outras dúvidas, muitas dúvidas. As trocas de experiência e prática entre as colegas de classe enriqueceram as aulas, compartilhamos problemas, me fortaleceu enquanto profissional, me fez refletir ainda mais quanto aos objetivos que tenho em relação à educação. E aí por onde começar?* (S_{17} – P_1 – 1ºP).

Apesar de no depoimento do S_{17} vermos a importância da mediação aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem e também a presença de laços afetivos entre o Sujeito e os outros da classe, e entre o Sujeito e seu

objeto de trabalho, percebemos que, para a construção do Memorial de Formação, a aluna sente-se insegura. Embora o S_{17} constate esses aspectos positivos do curso, não os relaciona como facilitadores para o início da escrita do Memorial de Formação.

Figura 10:

(S_{20} – P_1 – 1ºP)

Na Figura 10, o desenho de um caminhão de mudanças, o nome sugestivo da transportadora e a indicação do trajeto percorrido pelo caminhão, através de um risco no chão em formato de ziguezague, nos dão pistas de que o S_{20} entende a amplitude do trabalho. Porém, o desenho do cachorro deixado para trás, sua expressão e o significado do balão ilustrativo 'do pensamento', nos remetem ao dito popular *"Mais perdido que cachorro em dia de mudança*[2]*"*. Temos, portanto, indicativos de que a aluna sentia-se insegura, passando-nos a idéia de que estava sem saber que rumo tomar, inclusive pelo trajeto sinuoso demarcado para o veículo.

Figura 11:

(S_{21} – P_1 – 1ºP)

[2] Disponível em <www.google.com.br.> , Dizeres da minha terra, <http://www.das.ufsc.br/~romulo/dizeres.html>, acesso em 2007.

O sentimento de ansiedade, demonstrado através de grafia maior que o restante das palavras e o significado do conjunto escrito pelo S_{21} (Figura 11), dão evidências de insegurança diante do trabalho que tem a realizar. Tanto que é categórico quando escreve que quer *'terminar antes de começar'*, deixando indícios de que poderia estar com muita vontade de fazer seu trabalho, mas não imaginava como desenvolvê-lo, daí a idéia de concluir o processo. Podemos supor que, se assim for, fica implícita a idéia de que precisaria de orientação para sua escrita. Ou, em uma segunda hipótese de leitura de sua representação, podemos pensar que talvez quisesse se ver livre rapidamente de tal novidade.

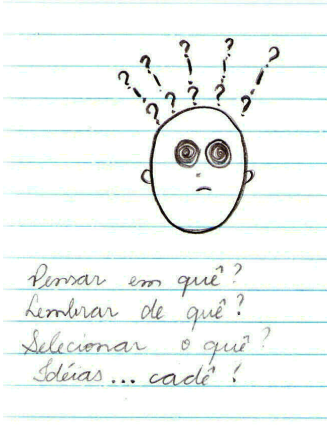
Outros dois Sujeitos apresentaram depoimentos sobre como vivenciavam, naquele momento, essa insegurança.

> *É muito interessante poder observar a expectativa e o receio que sinto diante deste desafio. (...). É como se tivesse medo de colocar para fora os meus sentimentos e fazer ou falar alguma besteira. Sei que tenho muito a recordar, pois desde o momento em que comecei este curso, tenho vivenciado situações de prazer e aprendizagem que muito tem colaborado para o meu crescimento profissional. O que mais me preocupa é como colocar no papel, quais termos utilizar, pois às vezes as idéias são claras em minha mente, sei como falar, mas acho difícil me expressar para outros...* (S_{25} – P_1 – 1ºP).

> *Pensar no desafio de construir o memorial de formação, faz-me sentir acuada, com medo. Medo talvez de me expor, de não ter nada de interessante que possa ser revelado...* (S_{27} – P_1 – 1ºP).

Novamente, nos dois depoimentos selecionados, referentes aos S_{25} e S_{27}, encontramos evidências de que o medo de estar diante de um tipo novo de escrita, até então desconhecido pela maioria, era um dos fatores que desencadeavam o sentimento aversivo em boa parte do grupo.

Figura 12:



(S_{29} – P_1 – 1ºP)

A Figura 12 representa as dúvidas do S_{29} em conseguir escolher um assunto, entre os tantos vistos no curso. A expressão do rosto desenhado, as emanações acima da cabeça – sinais de pontuação utilizados – e as inscrições curtas e diretas abaixo do desenho, também todas interrogativas, nos dão indicativos dessas dúvidas, relacionadas, ou ao conteúdo do texto, ou à situação como um todo.

As figuras selecionadas por nós para inserção neste subnúcleo e os depoimentos dos Sujeitos nos deram indicativos de que a insegurança das alunas diante do novo estava bastante evidente.

No entanto, para outros Sujeitos, a elaboração do memorial apresentou-se como uma situação desafiadora, revelando suas incertezas, embora tentassem demonstrar certa segurança ou certo otimismo na busca da superação dos sentimentos aversivos. Foram cinco as manifestações nesse sentido e apresentamos três delas:

> *A minha sensação diante desse desafio pode-se dizer que é parecida com sensações que já ocorreram em minha vida profissional c/ ex: mudança de cargo, sempre visando um crescimento de aprendizagem e colocando em jogo todo meu conhecimento teórico/prático relacionado àquele assunto/função. (...) É só quando realmente iniciamos e estamos na prática executando este(s) desafio(s) é que poderemos realmente analisar o quanto ele é complicado ou não, é desafiador, exigindo pode-se dizer que procuramos fazer uma avaliação de nós mesmos diante daquele desafio. E tenho a plena convicção que a construção deste memorial vai ser mais um desafio em minha vida que vou vencer... etapa final* (S_{15} – P_1 – 1ºP).

Percebemos, pelo relato do S_{15}, que apesar de procurar elementos para justificar compreensão, segurança e motivação diante da nova situação que se apresentava, demonstrava-se apreensivo e inseguro em relação ao trabalho a ser elaborado.

> *...Mas de modo geral, acho que será mais um desafio que conseguiremos realizar com sucesso...* (S_{24} – P_1 – 1ºP).

> *Por ser o primeiro memorial que faço, penso que é normal sentir medo, angústia, ansiedade, frio na barriga, etc. pois, como professores, gostamos de fazer sempre o melhor. Gostei muito de termos esse trabalho final feito por nós e pelos amigos do curso como recordação de um curso que por muitos anos foi almejado por mim, mas como eu tinha dois empregos, fui adiando...* (S_{31} – P_1 – 1ºP).

Temos, portanto, nos depoimentos dos S_{24} e S_{31} evidências da ambigüidade de sentimentos, um misto de incertezas e otimismo, talvez justamente pelo fato de o trabalho representar um desafio.

A palavra desafio, aparecendo em várias das manifestações apresentadas, também pode ser interpretada como aspecto positivo, pois desafios podem ser superados e nos parece que foi exatamente isso que os sujeitos tentaram expressar. Seria diferente se tivessem empregado o termo 'impossibilidade', por exemplo, o que indicaria um impedimento. Mas, como não foi esse o caso, entendemos que *desafio*, para essas alunas, embora os registros evidenciem sentimentos aversivos, pode ser o primeiro indício de tentativa de superação de obstáculos.

Identificamos também, dentro dos sentimentos aversivos, produções que indicavam que o nível de insegurança ou de ansiedade, por parte de outras alunas, acabou gerando manifestações somáticas, no momento em que se depararam com o trabalho a fazer. Essas alunas utilizaram, para definir suas sensações, os seguintes termos: *aperto no coração*, *dor no estômago*, *Insônia* e *Dor de cabeça*. Tivemos, entre os 29 registros em que identificamos sentimentos aversivos, três que apontavam para manifestações somáticas.

Vejamos dois exemplos, um depoimento e uma figura.

> *...Também sinto-me angustiada, com dor no estômago. Outra sensação que me provoca são de idéias fervendo na cabeça, como por exemplo, o trabalho com crianças pequenas, e como isso não importa à comunidade, pois para esse trabalho muitos acreditam que basta gostar de crianças para que você seja uma boa profissional* (S_{27} – P_1 – 1ºP).

O depoimento do S_{27} revela a intensidade das emoções vivenciadas, uma vez que os sentimentos são trazidos à tona através de manifestações físicas e de caráter aversivo.

Figura 13:

(S_{32} – P_1 – 1ºP)

O S_{32}, ao dispor essas palavras na folha de sulfite (Figura 13), circundadas de pontos de exclamação e de interrogação, ao lado da escrita *Memorial de Formação*, denotou em que implicavam sua ansiedade, sua insegurança. Entre elas, as inscrições *Insônia* e *Dor de cabeça* remetem à idéia de manifestações somáticas.

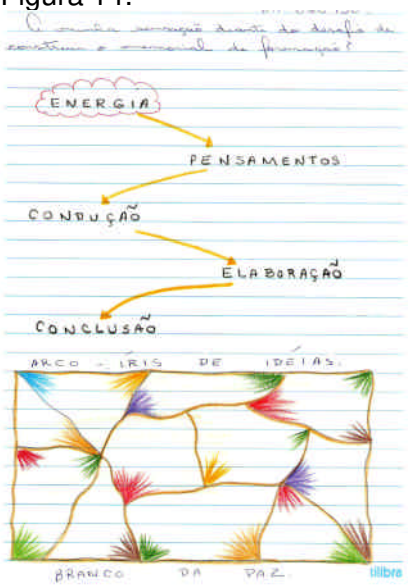
Por conseguinte, percebemos, pelos dados obtidos e incluídos, que os sentimentos aversivos poderiam interferir também nas condições físicas das alunas.

Fica evidente neste subnúcleo, tanto pelas quatro figuras apresentadas como pelos depoimentos expostos, que os sentimentos aversivos em relação a diversos aspectos indicava a necessidade de as alunas entenderem melhor o tipo de texto, para definirem o ponto de partida para suas escritas. Isso, embora de maneira não explícita, nos dava indícios de que a orientação

durante o processo de produção dos textos se fazia necessária e que todos esses depoimentos e figuras traziam embutida a idéia dessa necessidade.

Se em uma parte do grupo identificamos tais sentimentos, em outra parte pudemos verificar sentimentos positivos que facilitavam às alunas a idéia de pensar na escrita do Memorial. Dentro do subnúcleo denominado Sentimentos Facilitadores, incluímos quatro registros de alunas que se demonstraram seguras, confiantes ou motivadas perante o desafio da escrita do Memorial. Apresentamos duas figuras e dois depoimentos:

Figura 14:



(S_7 – P_1 – 1ºP)

Através dessa representação (Figura 14), percebemos que a aluna possuía a idéia de que uma escrita necessita de organização. O que podemos inferir é que era de seu conhecimento que para escrever é preciso que alguém tenha esse impulso, que pratique esse ato, que tal ato necessita de idéias e que o processo exige uma estrutura – *elaboração, conclusão*. Ao empregar a palavra *condução*, porém, o S_7 não deixou claro se essa seria do escritor ou do orientador da classe, o professor do G10.

Entendemos que a representação final *arco-íris de idéias*, seguida de um desenho e depois da inscrição *branco da paz*, indicava que esse sujeito buscava nos pensamentos algo que lhe trouxesse a serenidade esperada

após o processo de escrita. O conjunto, apesar de não explicitar claramente o que o S_7 entendia pelo tipo de texto proposto, nos deu indicativos de que estava vivenciando uma sensação de segurança.

Outro depoimento evidencia sentimento facilitador:

> *Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo...* (S_{14} – P_1 – 1ºP).

Embora o depoimento do S_{14} remeta também à idéia de preocupação com o tempo, noção da necessidade de dedicação pessoal para a elaboração do trabalho, o conjunto do depoimento demonstra que esses fatores acabam contribuindo para que a aluna sinta motivação para escrever. A motivação, em nosso entender, é um elemento facilitador para o S_{14} nessa fase do processo.

Outro depoimento revela aspecto facilitador:

> *Me sinto tranqüila e capaz para fazê-lo. Sei que teremos orientações para desenvolver o memorial no decorrer do ano. Sinto que é um desafio, que será muito prazeroso e enriquecedor* (S_{28} – P_1 – 1ºP).

Encontramos na produção da aluna, na seqüência do depoimento, a seguinte figura:

Figura15:

(S_{28} – P_1 – 1ºP)

O S_{28}, além de escrever sobre sua segurança e o porquê dela, ilustrou sua escrita com um desenho que a evidenciava.

O que pudemos perceber, diante dos dados apresentados neste subnúcleo, foi que, mesmo que esse gênero de escrita fosse novo para a maioria das alunas, a idéia do desafio apresentava-se como algo positivo, que facilitaria o pensar sobre o trabalho a fazer.

Também de acordo com os dados deste subnúcleo, para esse grupo de alunas, pareceu-nos, o medo não seria barreira. E embora esteja evidente a tranqüilidade dos sujeitos, os indicativos são que esse sentimento é decorrente da certeza de que poderiam contar com orientações.

- **Núcleo Temático 2 – Preocupações**

Neste Núcleo Temático estão as manifestações de duas alunas, que, dentre as 32, demonstraram preocupações explícitas com alguns aspectos referentes à produção do Memorial. Encontramos nos registros, as seguintes preocupações, geradoras de dois subnúcleos: Preocupação com o Tempo e Preocupação com o Texto.

No subnúcleo Preocupação com o Tempo, registramos uma manifestação, cuja aluna demonstrou preocupação com o prazo estipulado para a escrita, ou seja, o tempo para a elaboração do trabalho:

> *Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo...* (S_{14} – P_1 – 1ºP).

Percebemos que, apesar da ansiedade que a aluna manifestou sentir, sua grande preocupação era com o tempo, pois tinha noção da necessidade de um trabalho bem elaborado que exigiria estudo e reflexão.

No subnúcleo Preocupação com o Texto, está o registro de uma aluna que caracterizava a preocupação com a construção do texto, com o assunto, ou seja, com aspectos do conteúdo do texto e com aspectos formais do texto.

Figura 16:

(S_{13} – P_1 – 1ºP)

Na figura 16, o S_{13} desenhou um percurso onde a palavra *Memorial* foi construída por partes e esse percurso foi se afunilando no final, onde há representações de comemoração pela vitória: bandeirolas e fogos de artifício.

O fato de ter representado a palavra *Memorial* por partes a serem transpostas – supondo um caminhar por etapas, ou partes a serem justapostas – sugerindo a montagem de um quebra-cabeças, sugerindo construção criteriosa, passo a passo, indicam noção por parte do S_{13} da necessidade de trabalho minucioso. No entanto, a aluna não vincula seu desenho e suas escritas ao curso do PROESF. Entendemos que a representação do S_{13} se vincula mais especificamente à preocupação em como construir esse conteúdo. A caminhada ou a junção de partes desenhadas, nos sugere que a preocupação do S_{13} se refere à construção do texto.

- Núcleo Temático 3 – Necessidades Identificadas

Neste Núcleo Temático, identificamos as necessidades das alunas, organizadas através de oito registros. São trechos que representavam que as alunas perceberam que precisariam de algo mais para a elaboração de seu Memorial, fosse em termos materiais, fosse em termos metodológicos, algum tipo de suporte para essa construção.

Organizamos para esses registros dois subnúcleos, que denominamos de Necessidade de Orientação e de Necessidade de Dedicação.

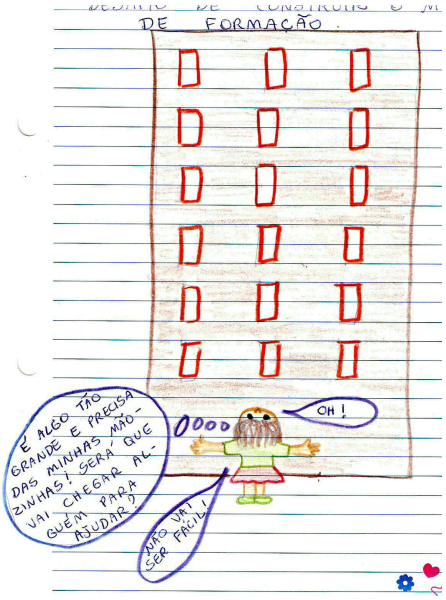
No subnúcleo Necessidade de Orientação, incluímos três registros que evidenciavam explicitamente a necessidade de instruções para a execução do trabalho, de orientação a respeito das diretrizes a seguir.

Embora esses três registros apresentem a necessidade de orientação, não podemos deixar de ressaltar que todos os outros registros inseridos nos Núcleos Temáticos 1, 2 e 4, como também os do subnúcleo 3.1 deste Núcleo Temático, indicavam, mesmo que implicitamente, necessidade de orientação. Ou pelo tipo de sentimento evidenciado, ou pelas preocupações, ou pelas necessidades e, até mesmo, por conceituações ainda um tanto quanto vagas a respeito do Memorial de Formação.

Nesse sentido, numa somatória de manifestações, tivemos 21 figuras e 27 depoimentos, portanto, 48 manifestações indicando necessidade de orientação para a elaboração do Memorial de Formação.

Apresentamos uma figura e um depoimento que evidenciavam claramente essa necessidade:

Figura 17:



(S_5 – P_1 – 1ºP)

Percebemos, através da representação (Figura 17), que a aluna, S_5, sentiu que se tratava de uma escrita complexa – posto que de caráter reflexivo – e que estava, portanto, diante de um grande desafio, tendo noção de que precisaria de alguém para dar-lhe suporte nesse processo de escrita. A representação da aluna, pequenina diante de um enorme edifício - desafio da escrita do memorial - indicava a idéia da dimensão, do significado desse trabalho para ela.

O desenho do S_5 sugere que a aluna tenta abraçar o desafio, mostrando-se, mesmo diante de uma situação assustadora, 'aberta', à espera de ajuda.

Por sua vez, outro depoimento assim se apresenta:

...Não há regras para o limite de páginas (S_{24} – P_1 – 1ºP).

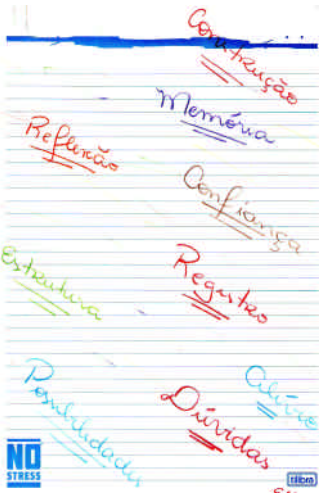
Não aparece na escrita do S_{24} o ponto de interrogação e sim um ponto final. Não sabemos se seria uma pergunta com pontuação inadequada, uma reflexão ou uma constatação. Mas há evidência de referência aos aspectos formais do texto.

No subnúcleo Necessidade de Dedicação, estão as manifestações de cinco alunas expressando a necessidade de sistematização de tempo para leitura e estudo, de organização e dedicação para uma adequada produção escrita. Apresentamos duas figuras e dois depoimentos que indicam essa necessidade.

> *Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo...* (S_{14} – P_1 – 1ºP).

No depoimento apresentado, notamos que está implícita noção do S_{14} quanto à necessidade de dedicação pessoal para a elaboração e o êxito do trabalho.

Figura 18:



(S_{22} – P_1 – 1ºP)

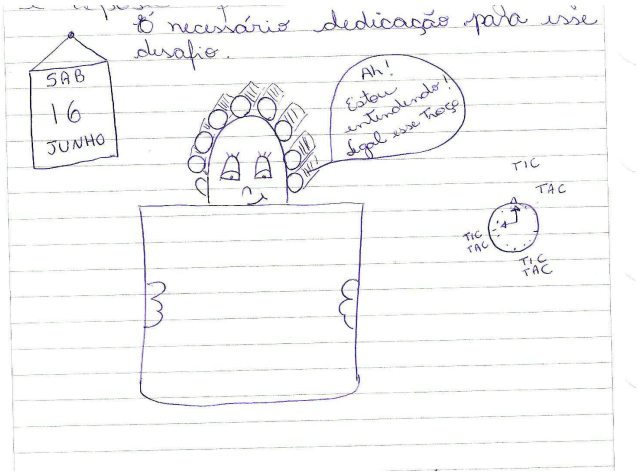
Na Figura 18, o S_{22}, ao utilizar tais palavras, esparsas, apesar de denotar certa ansiedade devido à 'Dúvidas', permite-nos perceber que também possuía confiança diante da noção do processo a ser percorrido. Inferimos que a aluna tinha a clareza de que esse processo só chegaria a termo se houvesse dedicação, pois pelos termos utilizados 'Memória',

'Reflexão' e 'Confiança', deixa indícios de saber que se encontrava diante de um trabalho complexo que requereria, entre outras coisas, esforço próprio.

O sujeito seguinte, entre as representações escrita e desenho, deixou clara a questão da necessidade de dedicação pessoal à tarefa.

> *A idéia do memorial me deixou anciosa, preocupada e com dúvidas no primeiro momento, mas depois que li as apostilas percebi que não é um bicho de sete cabeças e aposto que irei conseguir! É necessário dedicação para esse desafio* (S_{23} – P_1 – 1ºP).

Figura 19:



(S_{23} – P_1 – 1ºP)

Na Figura 19, a representação do calendário e do relógio indicando tempo, não nos soou como algo aversivo, mas como noção da necessidade de comprometimento e da meta a cumprir dentro de um prazo. Isso exigiria que se abrisse mão de momentos de lazer, haja vista o cabelo enrolado com bobes, a palavra *sábado* no calendário, indicando a inclusão dos finais de semana para estudos e dedicação à escrita. Também a fisionomia da personagem e sua fala no balão, deixam indícios da expressão ser de envolvimento. O desenho, de certa forma, complementa a manifestação escrita.

Dentro deste subnúcleo, pudemos perceber que, se para algumas alunas a necessidade para escrever o Memorial seria suprida por meios

externos – de orientação, para outras, a necessidade dependeria de ações do próprio indivíduo – de dedicação.

- Núcleo Temático 4 – Concepção de Memorial de Formação

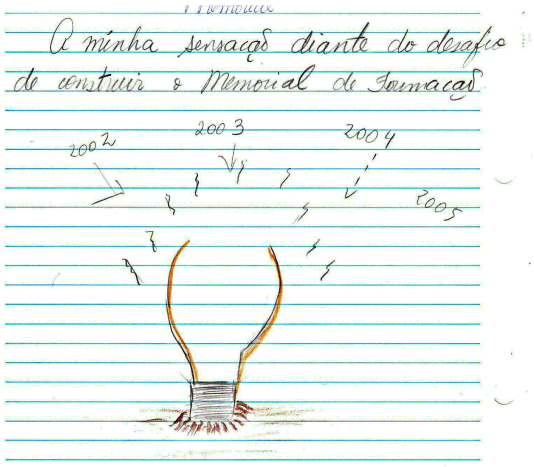
Neste Núcleo inserimos os registros de sujeitos que demonstram qual era, no início do processo, a idéia sobre o que seria o Memorial de Formação. Identificamos quatro registros nesse sentido, sendo que alguns sujeitos ainda apresentavam definições vagas – demonstrando parco entendimento do conceito –, enquanto outros o vinculavam à sua própria história de vida, um longo caminho percorrido. Outros, ainda, já davam indícios de vinculá-lo ao curso do PROESF, ou seja, demonstravam entendimento a respeito de o Memorial de Formação prever uma escrita que relacionasse a teoria à prática de sala de aula.

Apresentamos essas manifestações, dois depoimentos e duas figuras:

> *...Trabalhando na creche achei que não conseguiria relacionar a teoria com a minha prática e tamanha surpresa é que só pude 'enxergar' melhor o que já se fazia e teorizar estes acontecimentos, quanto foi importante saber de sua importância, desse conhecimento e o comprometimento em querer aprender e melhorar a prática cada dia mais* (S_1 – P_1 – 1ºP).

Em seu depoimento, o S_1 comenta que passou a perceber essa relação após o encontro com o professor do G10, momento em que as instruções recebidas para a produção do Memorial permitiram reflexão a respeito de sua prática e a teoria estudada no PROESF e a percepção de um vínculo possível entre elas. Neste encontro, o professor do G10 evidenciou que, para a escrita do Memorial, a questão norteadora seria as alunas tratarem articuladamente da formação e da prática profissional, tendo como referência principal o lugar profissional que ocupavam dentro da educação. Entre outras orientações, o professor do G10 solicitou que refletissem sobre a própria prática.

Figura 20:



(S_{11} – P_1 – 1ºP)

Na Figura 20, o S_{11} desenhou uma lâmpada de onde emanavam ondas (pensamentos/relações) em direção aos anos de duração do curso de Pedagogia. Anos de 2002 e de 2003 como tempo já transcorrido, ano de 2004 em andamento e ano de 2005 ainda por vir, sem ligação alguma com conteúdos estudados, pois o futuro ainda estava por se conhecer.

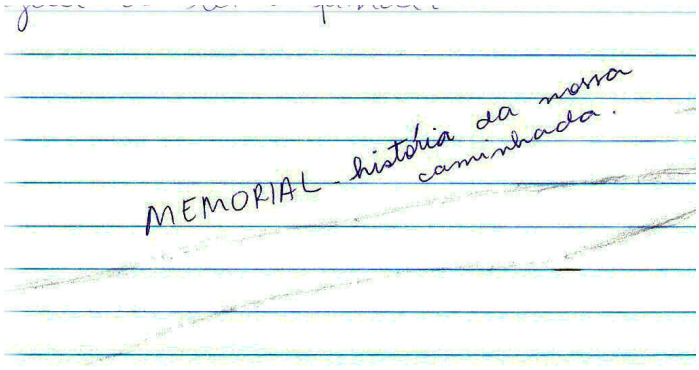
O interessante na maneira como o S_{11} se expressou foi a representação de idéias abertas: anos já passados/vivenciados no PROESF relacionados mais firmemente com as idéias, ou seja, conteúdos estudados em conexão com idéias, usando para isso o indicativo de setas, direcionando essa relação – conteúdos já aprendidos, setas definidas; o ano de 2004 ligado às idéias através de uma seta pontilhada – porque os conteúdos ainda estavam sendo apresentados no curso e a aprendizagem ainda estava em processo e, portanto, as idéias ainda estavam em elaboração – e o ano de 2005 sem conexão estabelecida com idéias no momento, pelo menos em forma de representação, como se fosse ainda algo 'no ar', o conhecimento ainda desconhecido, por acontecer. É evidente que a aluna entendia a necessidade da relação do texto com o curso, pela inserção das datas utilizadas e pela maneira como representou as ondas/idéias/lembranças em inter-relação com os conteúdos/setas/lembranças, indicando, possivelmente, tratar-se de reflexão.

Outro depoimento sobre a concepção de Memorial:

Ao falar em memorial de formação
Fico a pensar: Como começar?
Aí vem o desafio: é só parar,
Lembrar, narrar,
Fazendo uma reflexão.
...
O desafio maior
É construir o memorial
Pois com ele saberei
Que cheguei à reta final (S_{18} – P_1 – 1ºP).

Pelo depoimento apresentado, não temos a evidência do que o S_{18} concebe a respeito do Memorial de Formação, posto que sua escrita não faz referência ao conteúdo da narração que supõe ser necessária realizar. Há indícios de uma concepção indefinida – não sabe o que lembrar nem sobre o que refletir. Porém, quando o S_{18} complementa seu depoimento com uma figura, podemos inferir o que entende por Memorial:

Figura 21:



(S_{18} – P_1 – 1ºP)

Na Figura 21, fica evidente que a concepção do S_{18} sobre Memorial de Formação está vinculada à sua história pessoal, mas nem no relato, nem no desenho, ele associa essa idéia ao curso do PROESF, tampouco define de que caminhada se trata. Ficamos, portanto, sem saber se a idéia está implícita ou se o S_{18} ainda não tem definido para si a real concepção de Memorial de Formação.

Pelos dados obtidos, tanto no relato quanto na figura do S_{18}, percebemos que a idéia latente para essa aluna era que a escrita do Memorial de Formação previa a inserção da história de vida do sujeito na narrativa e que a crença no sucesso da escrita era fato.

5.1.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

Neste 1º Período, de acordo com os dados obtidos, percebemos que o fato de as alunas estarem diante da necessidade de produção de um texto cujo gênero era de certa forma desconhecido pelo grupo, gerou sentimentos de diferentes tipos. Ficou evidente pelos depoimentos dos sujeitos que, diante da situação apresentada, os sentimentos aversivos se sobressaíram aos facilitadores quando do início da escrita do texto.

As dificuldades apresentadas nos indicaram o predomínio da insegurança e da ansiedade, pelo fato de as alunas se reportarem a aspectos constitutivos do texto – formais e de conteúdo –, com afirmações e questionamentos que evidenciavam a busca por um ponto de partida.

Quanto às preocupações, apenas uma aluna atinou sem reservas para a questão do prazo e outra apresentou um desenho bastante significativo em relação à 'montagem'/elaboração do texto, como sendo sua real preocupação.

Em relação às necessidades identificadas, destacamos que, em termos de representação explícita, foi menor o número de sujeitos a se manifestarem no sentido de solicitar orientação e maior o número dos que indicaram ter consciência de necessidade de dedicação pessoal para essa realização.

Todavia, no conjunto dos dados, pelas representações e depoimentos verificados, foi perceptível que, mesmo os sujeitos não tendo revelado claramente essa necessidade, ela aparece de forma implícita, indicando que os sujeitos sentem e bastante – dado o caráter da insegurança e da ansiedade do grupo – a necessidade de orientação, de acompanhamento nessa produção.

Outro aspecto importante observado foi a concepção de Memorial de Formação das alunas neste primeiro momento da pesquisa, que nos indicou

os conhecimentos prévios do grupo a esse respeito. Identificando as diferentes concepções, percebemos que as preparações anteriores (mesa redonda, oficina e leituras prévias), bem como a primeira explanação do professor do G10 a respeito do assunto para a classe, não havia, ainda, suprido as necessidades do real entendimento do que vinha a ser esse tipo de texto para parte das alunas.

Não podemos afirmar se todos os sujeitos leram os textos disponibilizados para estudo prévio, se participaram da mesa redonda e da oficina. O que podemos assegurar é que essas condições foram oferecidas pelo G10 e que todas as alunas, portanto, tiveram oportunidades de acesso a elas.

Em situações de ensino-aprendizagem, sabemos que os indivíduos caminham de formas diferentes no sentido de avanços qualitativos em termos de cognição. Os dados apontados nos dão indícios de que as alunas, por estarem enfrentando uma situação nova no sentido de organização pessoal a fim de que tomassem contato com esses novos conhecimentos – necessários à produção dos Memoriais de Formação –, precisariam de tempo para reflexão sobre os rumos a serem assumidos quanto ao início da escrita.

E também que precisariam de orientações planejadas e criteriosas por parte do professor do G10 que as acompanhava nesse processo.

5.2 – 2º Período: Construções e Descobertas

De 23/11/2004 a 07/03/2005 (2º encontro: 23/11/2004)

No 2º Período, trabalhamos com as respostas de 19 sujeitos que nos devolveram o Questionário 1 – Q_1 –, aplicado em 01/12/2004 e procuramos verificar, dentro da organização dos Núcleos Temáticos referentes ao 1º Período, quais elementos se mantiveram e quais deixaram de aparecer. Mantivemos os quatro Núcleos Temáticos apresentados no período anterior e identificamos dois novos Núcleos.

Mantivemos o Núcleo Temático Sentimentos Expressos porque os dados mostraram depoimentos nesse sentido.

Mantivemos também o Núcleo Temático Preocupações, sendo que houve novamente um depoimento evidente de preocupação com o tempo e os demais demonstrando preocupação com o texto. Dentro desse Núcleo Temático um novo subnúcleo surgiu, para dar lugar aos depoimentos que evidenciavam preocupação com a seleção do eixo, posto que nesta etapa do processo o enfoque estava direcionado a este assunto.

Mantivemos ainda o Núcleo Temático Necessidades Identificadas, pois encontramos depoimentos indicando necessidade de orientação, sendo que esses aumentaram com relação ao primeiro período em termos de representação explícita, demonstrando que as alunas começavam a perceber ser essa uma condição inevitável dentro da produção do memorial e começavam a se manifestar mais claramente nesse sentido.

O Núcleo Temático Concepção de Memorial de Formação também foi mantido devido ao fato de estarmos coletando dados de maneira a verificar se e como as alunas estavam entendendo esse aspecto, pois como ponto de partida para o desenvolvimento do texto, este entendimento era um importante componente.

De certa forma, a manutenção dos Núcleos Temáticos, permite visualizar o desenvolvimento do processo.

A questão da produção dos Memoriais, nesta fase, estava centrada em aspectos do gênero do texto com relação ao eixo do Memorial – concepção/definição da idéia de eixo e seleção dos eixos pessoais nos trabalhos – fato que desencadeou depoimentos que deram origem ao Núcleo Temático Concepção de Eixo do Memorial.

Também identificamos neste período depoimentos referentes às condições oferecidas pelo G10 aos alunos para a produção dos Memoriais e criamos para isso o Núcleo Temático Condições Oferecidas aos Alunos.

Segue o Quadro 4 com os seis Núcleos Temáticos e seus respectivos subnúcleos, referentes a este período:

Quadro 4 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 2º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos
1.1 – Sentimentos Aversivos
1.2 – Sentimentos Facilitadores

Núcleo Temático 2 – Preocupações
2.1 – Preocupação com o Tempo
2.2 – Preocupação com o Texto
2.3 – Preocupação com a Seleção do Eixo

Núcleo Temático 3 – Necessidades Identificadas

Núcleo Temático 4 – Concepção de Memorial de Formação

Núcleo Temático 5 – Concepção de Eixo do Memorial
5.1 – Definição de Eixo
5.2 – Seleção de Eixo

Núcleo Temático 6 – Condições Oferecidas aos Alunos

- Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos

Neste Núcleo Temático, conservamos os dois subnúcleos já apresentados anteriormente no 1º Período: Sentimentos Aversivos e Sentimentos Facilitadores.

Dentro do subnúcleo Sentimentos Aversivos**,** nos 19 questionários analisados, pudemos perceber que as expressões desses sentimentos à proposta de escrita diminuíram. Identificamos apenas um depoimento nesse sentido:

> *Durante a aula surgiram algumas idéias, mas pareceu-me estar enganada, segundo a visão do professor (...)*[3]*. Ainda tenho muitas dúvidas e questionamentos pendentes, apesar de ter melhorado a minha visão após a aula, pois perdi um pouco o medo que estava em relação ao memorial, acredito que não será tão complicado quanto pensava* (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

Percebemos pelo depoimento do S_{19}, que ele estava começando a entender o porquê de ainda persistir o sentimento aversivo, embora não manifeste isso claramente. Sua insegurança se mantinha ainda devido às dúvidas que possuía em relação a aspectos do Memorial de Formação. Porém, mesmo que o depoimento se apresente de forma a evidenciar resquícios de sentimento aversivo, é um depoimento que apresenta pontos positivos. Ao revelar que suas idéias se chocavam com as do professor, a aluna evidenciava estar acompanhando as explicações. Afirmou que, mesmo com algumas dúvidas, obteve esclarecimentos que a deixaram mais aliviada em relação à escrita.

No subnúcleo Sentimentos Facilitadores**,** incluímos 11 depoimentos referentes ao Questionário 1, que apresentaram expressões desses sentimentos, ante a proposta de escrita lançada ao grupo. Neste subnúcleo identificamos dados que evidenciaram, de certa forma, como sentimento facilitador, o alívio.

Apresentamos cinco desses depoimentos:

> *Após o último encontro me senti mais tranqüila. Está bem mais clara a idéia do que é o Memorial de Formação. Acredito que depois que começar a escrever ficará bem mais fácil* (S_1 – Q_1 – 2ºP).

[3] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

No depoimento do S_1 está claro que o sentimento facilitador era oriundo de dúvidas sanadas, o que implicava em maior confiança para iniciar a escrita.

Outro depoimento indicando sentimento facilitador:

> *Acredito que a última reunião sobre o memorial de formação esclareceu várias dúvidas, pois estava desesperada e agora parece que as idéias estão clareando em minha cabeça* ($S_3 – Q_1 – 2ºP$).

Percebemos no depoimento do S_3 que o sentimento aversivo desapareceu também em virtude de esclarecimentos obtidos em relação às dúvidas pendentes e ao fato de as idéias terem ficado mais claras.

Um terceiro depoimento referente ao mesmo tipo de sentimento:

> *Ficou como algo coerente com o nosso curso, o memorial de formação foi uma ótima idéia, pois nos faz refletir, pensar e repensar tudo o que passamos, junto com a nossa vida. O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito mais segura* ($S_7 – Q_1 – 2ºP$).

Novamente, neste outro depoimento, o do S_7, temos indícios do sentimento facilitador de segurança. Durante o encontro o professor do G10 conversou bastante com o S_7 no grupão, abrindo a discussão para a classe toda e, por isso, há a referência à questão do diálogo como elemento facilitador. Encontramos ainda no depoimento relato, no $Q_{1,}$ a justificativa do S_7 considerando não encontrar elementos dificultadores:

> *Tudo é uma construção, até agora ficou claro, mas quando eu for começar a escrever, pode ser que apareçam dúvidas* ($S_7 – Q_1 – 2ºP$).

Essa continuidade no depoimento confirma que, no momento, o S_7 estava tranqüilo e esse sentimento de certa forma facilitava o início da escrita.

Outro depoimento evidenciando sentimento facilitador:

> *A socialização das questões, a discussão em grupo, muitas dúvidas foram tiradas* ($S_{14} – Q_1 – 2ºP$).

O S_{14}, em seu depoimento, ao indicar o esclarecimento de *muitas dúvidas*, deixa indícios de estar vivenciando sentimento facilitador diante da

necessidade de iniciar sua escrita. Apesar de não revelar quais dúvidas, sua afirmação é forte no sentido de que houve esclarecimentos e que isso foi positivo.

Estes depoimentos remetem, portanto, à idéia de que se instalara para parte das alunas o sentimento de alívio em virtude de terem dúvidas sanadas. Através dos depoimentos, entendemos que os sujeitos aparentavam tranqüilidade para iniciar a produção escrita do Memorial.

Nesse segundo encontro com o professor do G10, as alunas tiveram novamente a oportunidade de socializar suas dúvidas no grupão – com a classe toda – sendo que a troca de experiências e a verbalização das dificuldades geraram esclarecimentos, conforme os depoimentos evidenciaram, apontando novos questionamentos, conforme descreveremos adiante, nos próximos Núcleos Temáticos.

- Núcleo Temático 2 – Preocupações

Identificamos preocupações com o tempo, com o texto e com o eixo. Mantivemos os dois subnúcleos da análise do 1º Período, Preocupação com o Tempo e Preocupação com o Texto, e criamos o terceiro – Preocupação com a Seleção do Eixo.

No subnúcleo Preocupação com o Tempo, registramos um depoimento que demonstra preocupação com o tempo, o prazo estipulado para a escrita:

> *...E deu pra perceber que temos que dar início na escrita ainda neste final de ano 2004 e início de 2005, pois senão corremos o risco de não darmos conta de terminar no prazo que será estipulado para entrega* (S_{12} – Q_1 – 2ºP).

O fato mencionado pelo S_{12} foi o aviso dado pelo professor do G10 durante o encontro a todas as alunas, no sentido de cumprirem as tarefas deixadas por ele a fim de acompanharem o calendário previsto para a escrita

do memorial. Dessa forma, o S_{12} demonstrou, em seu depoimento, estar preocupado em iniciar a escrita de seu texto o mais rápido possível.

No subnúcleo Preocupação com o Texto, organizamos oito depoimentos que caracterizavam as preocupações com o assunto e a formatação do texto. Mantivemos as mesmas denominações do 1º Período, Aspectos do Conteúdo e Aspectos Formais.

No que concerne aos Aspectos do Conteúdo, incluímos depoimentos de cinco alunas que demonstraram preocupação com o ponto de partida, por onde e como começar o texto, bem como em relacionar, na escrita, teoria estudada e prática pedagógica. Seguem três desses depoimentos:

> *A minha maior dificuldade é de colocar no papel tudo aquilo que foi significativo na minha prática relacionando-a com os teóricos* ($S_5 – Q_1 – 2ºP$).

O depoimento do S_5, embora indique a preocupação referente a aspectos do conteúdo do texto, é portador da significação de o sujeito ter entendido a concepção de Memorial de Formação. Percebemos que a preocupação do S_5 estava justamente no fato de tentar organizar o texto de forma que atendesse às especificidades do gênero do Memorial.

Um segundo depoimento aponta o aspecto da preocupação do sujeito:

> *Para mim, falta começar a escrita para perceber se meu pensamento a respeito está correto* ($S_6 – Q_1 – 2ºP$).

O S_6, em seu depoimento, demonstrou estar preocupado em organizar o conteúdo de seu texto a fim de confirmar/conferir se estava no caminho certo quanto ao entendimento de conceitos de memorial, de eixo, embora não tenha utilizado essas palavras. Também deixou evidências de estar preocupado em começar a escrever.

No terceiro depoimento escolhido, encontramos a seguinte interrogação:

> *Será que teremos tanto a escrever?...* ($S_{10} – Q_1 – 2ºP$).

O S_{10} evidenciou em seu depoimento, através de sua dúvida, uma preocupação que em nosso entender remetia a aspectos do conteúdo do Memorial: o que narrar, que tema(s) escolher, qual a dimensão da escrita de caráter reflexivo, enfim, o questionamento remete a preocupações com o texto.

Algumas alunas questionaram, durante o 2º encontro com o professor do G10, se o Memorial deveria abranger a fase anterior ao PROESF – história de vida – ou se seria apenas restrito ao curso. Diante dos questionamentos, o professor do G10 direcionou a pergunta à classe, para que evidenciassem sua compreensão nesse sentido. Em seguida, o mesmo questionou o grupo se todas haviam lido o texto[4] solicitado como leitura prévia pelo G10, reforçando que a leitura era necessária, indicando como leitura complementar um livro[5] para quem se interessasse em ampliar os conhecimentos acerca do assunto.

Após debate a esse respeito entre as alunas, o professor do G10, visando ampliar as reflexões, orientou-as a se remeterem à história pessoal e que, para isso, teriam que fazer uma preparação anterior em tópicos a fim de verificar o conjunto de fatores que ajudariam a explicar relações impactantes dentro do assunto escolhido no Memorial. Em seguida, deveriam usar elementos do curso para discussão, como aulas, textos estudados, Aulas Magnas, lembrando-as que todo esse material comporia os elementos físicos da caixa de memórias, já discutida anteriormente.

O professor deixou claro, nesse encontro, que, no Memorial, é importante o registro pessoal sobre experiências que ajudaram cada uma a constituir-se como professora e a identificar mudanças ocorridas na própria prática docente, a partir das vivências no curso do PROESF. Pediu que *"relembrassem sempre o termo memorial – puxar da memória as experiências*

[4] PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação... – *texto mímeo*

[5] SOARES, Magda. Metamemória – memórias: travessia de uma educadora. – 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

que me ajudaram a constituir como professor e por que eu sou o profissional que eu sou hoje'[6].

Em relação ao tema escolhido, enfatizou que, para um Memorial de Formação, deveriam escrever sobre si e sua prática relacionada ao tema escolhido e não um trabalho acadêmico sobre o tema.

Dessa forma, percebemos no depoimento do S_{10} uma preocupação com o conteúdo do texto que demonstrava também um pensamento prematuro acerca da concepção de Memorial de Formação.

Relativamente aos Aspectos Formais, encontramos os depoimentos de três alunas que demonstravam preocupações com relação à padronização e à formatação do texto. Selecionamos um desses depoimentos:

> *Existem regras na montagem do Memorial? (letra, formatação, texto). Tem que haver citações de autores no Memorial? Terei liberdade de fazer colocações, meus conceitos, idéias, etc.?* (S_{18} – Q_1 – 2ºP).

Novamente, diante do depoimento do S_{18} e dentro deste subnúcleo, podemos perceber que as indagações das alunas revelando suas preocupações remetiam a indicativos de que a presença do professor do G10, orientando o processo de produção do Memorial, seria bastante necessária no sentido de atender o grande contingente de dúvidas.

Durante o 2º encontro, dia 23/11/2004, o professor do G10, diante do questionamento de uma aluna quanto à transcrição literal de falas de alunos para o Memorial, orientou o grupo que se a oportunidade de citar falas de alunos surgisse, que as mesmas fossem citadas dentro dos padrões de citações, mas que cada uma deveria dar consistência a essas falas, estabelecendo ponte de reflexão, dado que a fala do aluno reforçaria a do narrador do Memorial.

Outro aspecto questionado pelo grupo foi quanto ao número de páginas do texto, ao que o professor do G10 respondeu que, no momento, não se preocupassem com isso e que fossem escrevendo, a fim de 'perderem o

[6] Anotações em Diário de Campo da pesquisadora.

medo' de escrever, de se 'familiarizarem' com o gênero do Memorial de Formação.

No subnúcleo Preocupação com a Seleção do Eixo, enquadramos os depoimentos de cinco alunas que demonstraram preocupação com relação à definição do eixo do Memorial. Apresentamos três desses depoimentos:

> *...Minha dúvida, ainda é, (bastante pessoal) quanto ao eixo que seguirei, mas nada que não consiga resolver assim que parar e der atenção só para isso* (S_1 – Q_1 – 2ºP).

No depoimento do S_1 percebemos que a preocupação com a definição de eixo residia no sentido de selecionar um eixo/tema para direcionar o trabalho. Não podemos inferir se a dúvida do sujeito era somente essa ou estava também no fato do não entendimento da concepção de eixo. Pelo que o depoimento nos revela, a questão é com a escolha do eixo. Entendemos que o *(bastante pessoal)* estivesse justamente no caráter idiossincrático do texto, na questão da identificação do sujeito com o tema escolhido.

Já no depoimento seguinte, percebemos que a preocupação tem outro caráter:

> *Minhas dúvidas são com relação aos temas, ainda não consegui entender bem em separar, vejo a mudança como um todo...* (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

Em seu depoimento, o S_{14} forneceu indicativos que nos sugeriram preocupação em definir o eixo. Porém, pelo que pudemos entender, o caráter da dúvida residia na não compreensão, até o momento, da concepção de eixo.

Percebemos que, mesmo diante de ampla explanação do professor do G10, no encontro de 23/11/2004, e com as discussões geradas em classe, ainda perdurava a preocupação pela não definição de um eixo, devido às dificuldades de seleção entre os temas vistos no curso e suas repercussões nas práticas pedagógicas, como também pelo não entendimento do próprio conceito de eixo.

Outro depoimento nos chamou a atenção dentro deste subnúcleo:

> *Ainda estou em dúvidas sobre que tema (eixo) vou usar para iniciar o memorial, também em que disciplina irei me basear, quais autores vão servir de alicerce para a construção do memorial e seus embasamentos teóricos. Não ficou claro para mim e acredito para a maioria da sala o que realmente se quer para esse memorial de formação, pois, quanto mais é falado, mais contradições são criadas e dificultando/complicando ainda mais nosso pensamento* (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

O depoimento do $S_{19,}$ se por um lado revelava a preocupação em relação ao fato de ainda não ter definido um eixo, por outro lado fornecia indícios de o sujeito não ter compreendido o conceito de eixo. O fato de relacionar 'eixo' à disciplina do curso configura não entendimento do que vem a ser o eixo no texto do Memorial de Formação.

Embora encontremos no depoimento do S_{19} referência à classe no sentido de incompreensão/insegurança quanto ao objetivo do Memorial de Formação, não foi o que os dados nos apontaram. De acordo com o primeiro Núcleo Temático deste período, podemos perceber que o sentimento predominante no restante das alunas era de outro teor.

- <u>Núcleo Temático 3 – Necessidades Identificadas</u>

Identificamos, neste Núcleo Temático, depoimentos de quatro sujeitos que evidenciaram explicitamente a necessidade de instruções para a execução do trabalho, ou seja, de orientação a respeito das diretrizes a seguir para a produção do Memorial.

Assim como no 1º Período, consideramos que, no 2º Período, os demais depoimentos indicando sentimento aversivo, preocupações, concepções prematuras ou equivocadas sobre Memorial de Formação e eixo do memorial, também são indicativos de necessidade de orientação.

Também os depoimentos acerca dos sentimentos facilitadores e das condições oferecidas são evidência dessa necessidade, no sentido em que apontam para aspectos positivos da orientação.

Apresentamos depoimentos de dois sujeitos em que essa necessidade aparece de forma explícita:

> *Achei que clareou um pouco mais minhas dúvidas, creio que precisaremos de mais encontros como esse!* (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

O depoimento do S_{11} evidenciava claramente a consciência da necessidade de orientação e o efeito positivo que essa orientação vinha causando no sentido de esclarecimento de dúvidas.

> *...Eu tenho muitas dúvidas no sentido de como começá-lo, mas espero sinceramente que a cada encontro possa esclarecer essas dúvidas e superar essa minha dificuldade podendo então realizar um bom trabalho* (S_{15} – Q_1 – 2ºP).

O S_{15}, em seu depoimento, deixou claro o fato de precisar de orientação por ainda possuir dúvidas para iniciar seu texto. Conforme aponta o depoimento, o S_{15} confiava na contribuição dessa orientação para o êxito de sua escrita.

- <u>Núcleo Temático 4 – Concepção De Memorial De Formação</u>

Neste Núcleo aparecem sete depoimentos que evidenciavam as idéias das alunas sobre o que seria o Memorial de Formação. Neste núcleo, das concepções de Memorial identificadas nas anotações dessas alunas, apresentamos primeiramente quatro depoimentos.

No primeiro deles, encontramos uma idéia não muito clara do que venha a ser memorial:

> *O fato de que o relato será centralizado na minha história, o tema (eixo) será o fio condutor e não o assunto principal* (S_{16} – Q_1 – 2ºP).

Pelo que podemos inferir, o $S_{16,}$ aparentemente, deixou evidências de que entendia como o principal aspecto do Memorial o relato da *sua história,* não dando ao eixo o caráter merecido, que vincularia seu texto ao curso. Não especificou, entretanto qual *história*, se pessoal, se de prática pedagógica, enfim, nesse sentido seu depoimento aparentou ambigüidade por não esclarecer se essa idéia teria relação à sua constituição como professora e/ou alguma ligação com o Curso do PROESF.

Já no depoimento seguinte, há evidências de compreensão de concepção mais esclarecida:

> *Ficou como algo coerente com o nosso curso, o memorial de formação foi uma ótima idéia, pois nos faz refletir, pensar e repensar tudo o que passamos, junto com a nossa vida. O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito mais segura* (S_7 – Q_1 – 2ºP).

No depoimento do S_7, encontramos indícios de o sujeito ter entendido a função do Memorial num curso de formação de professores. A questão da reflexão também aparece, evidenciando que o sujeito também entendeu o caráter da escrita, ou seja, que a escrita possuía cunho reflexivo e não seria uma mera narrativa de acontecimentos. Há indícios de o S_7 ter entendido também a conexão curso-prática pedagógica-vida pessoal.

Nos outros dois depoimentos, os sujeitos definem conceber a necessidade da relação teoria e prática e a reflexão acerca disso no texto do Memorial:

> *Percebi que o memorial é um resgate de memória da minha prática, o que mudou no meu dia a dia na escola depois que comecei a fazer faculdade. (...) O memorial é centrado na minha experiência durante o curso pois mudei muito o meu dia a dia e acredito que cresci e aprendi bastante. O eixo escolhido é só o fio condutor* (S_3 – Q_1 – 2ºP).

Em seu depoimento, o S_3 demonstrou estar a caminho de uma idéia mais bem elaborada acerca da concepção de Memorial, pois já o vincula à sua prática pedagógica e ao curso do PROESF. O sujeito não mencionou o

aspecto reflexivo do texto, mas pareceu-nos que a idéia estava implícita. Quanto ao comentário feito acerca do eixo, pensamos que o elemento *'só'* comprometeu a escrita, não permitindo maiores detalhes no sentido de sabermos o que realmente o S_3 pensa a respeito da real função do eixo.

> *Memorial é uma reflexão sobre o que mais marcou com relação a este curso e a minha prática na sala de aula. Escolher um tema e pensar em que reflexão tal tema pode me levar.Que é preciso refletir sobre o isto tem a ver com minha vida, fazendo citações de aulas, textos, etc* (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

Percebemos, também no depoimento do S_{14}, avanços no sentido de compreensão da concepção de Memorial de Formação, pois nele estavam evidentes a questão da reflexão e o entendimento de o gênero textual prever conexão com o curso do PROESF. Quando o S_{14} se refere à sua vida, entendemos que esteja implícita a idéia também de prática pedagógica devido ao que aparece na seqüência do depoimento.

Apesar da fragilidade de alguns depoimentos, este Núcleo apresenta aspectos importantes em relação ao gênero do Memorial de Formação. Esses depoimentos evidenciaram que os sujeitos compreenderam o caráter idiossincrático da escrita, isto é, que cada aluna deveria escrever sobre si, cada qual com suas singularidades.

Tanto as orientações do professor do G10, quando enfatizou que deveria ser narrativa em 1ª pessoa, quanto os textos estudados anteriormente pelo grupo (Soares, 2001; Prado e Soligo, *mímeo* em 2004, publicação posterior em 2005), deixaram evidentes as características deste tipo de escrita.

Temos neste Núcleo Temático, indicadores de um movimento qualitativo no que tange à compreensão do que viria a ser Memorial de Formação por parte das alunas, sendo esse um fator essencial dentro do processo de produção, uma vez que esse texto seria, entre outros fatores, também material de avaliação das alunas.

- Núcleo Temático 5 – Concepção De Eixo Do Memorial

Incluímos, neste novo Núcleo, oito depoimentos que evidenciavam como as alunas estavam concebendo a idéia de Eixo do Memorial de Formação. Organizamos o Núcleo em dois subnúcleos, que denominamos de Definição de Eixo e de Seleção de Eixo.

No subnúcleo Definição de Eixo, estão os depoimentos de seis sujeitos que demonstraram como entendiam, no momento, o que seria eixo para o Memorial de Formação, ou seja, como definiam/concebiam a idéia de eixo:

> *Ficou claro que a escrita narrativa deve se ater em uma raiz que busca vertentes, trazendo significados para a minha escrita* (S_4 – Q_1 – 2ºP).

O S_4, em seu depoimento, deixou uma idéia vaga do que pensava acerca do eixo. Apesar de o trecho à primeira vista parecer significativo, não apresentava consistência no sentido de evidenciar o que realmente o S_4 sabia a esse respeito.

Uma das dificuldades enfrentadas por nós ainda nesta etapa do trabalho foi que, em boa parte dos depoimentos, faltava clareza para que pudéssemos entender o que realmente os sujeitos queriam dizer a respeito do que perguntávamos.

No depoimento seguinte também encontramos essa evidência:

> *Ficou claro que devo ter um eixo, um caminho para seguir que demonstre o que foi significativo e que marcou, mudou minha postura, visão. Devo me apoiar nas teorias e autores e contar um processo que possibilitou 'mudanças'. (...) Significativo foi que tenho que encontrar eixos que possam dirigir minha escrita* (S_{13} – Q_1 – 2ºP).

O S_{13} não forneceu uma caracterização precisa acerca do eixo. Escreveu de uma forma que não foi possível extrair elementos indicativos do que realmente concebia sobre eixo, embora o identificasse com um caminho e com mudanças em suas concepções e práticas.

> *Memorial é uma reflexão sobre o que mais marcou com relação a este curso e a minha prática na sala de aula. Escolher um tema e pensar em que reflexão tal tema pode me levar.Que é preciso refletir sobre o isto tem a ver com minha vida, fazendo citações de aulas, textos, etc* (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

O S_{14}, em seu depoimento, abordava o que entendia por Memorial de Formação. Porém, no interior desse depoimento, percebemos que sua concepção acerca de eixo também soa um tanto quanto vaga. O S_{14} conectava o eixo ao fator reflexão e, pareceu-nos, entendia que o eixo seria o norteador da escrita. Porém, no depoimento em que o mesmo sujeito aborda especificamente a questão do eixo, percebemos que faltava compreensão para o S_{14} sobre o conceito de eixo, bem como a real função do eixo num texto como o Memorial de Formação:

> *Minhas dúvidas são com relação aos temas, ainda não consegui entender bem em separar, vejo a mudança como um todo...* (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

No depoimento seguinte, o S_{15} faz referência a comentários ocorridos durante o encontro com o professor do G10:

> *Entendi que devo buscar um tema que seja de meu interesse, um tema que tenha me chamado a atenção e relacioná-lo com a minha prática pedagógica fazendo um reflexão e descrição de forma narrativa sobre o que guardei na memória durante este curso* (S_{15} – Q_1 – 2ºP).

No 2º encontro com o professor do G10, dia 23/11/2004, o grupo discutiu no sentido de que a narrativa, no Memorial, deveria ser interessante para despertar o interesse do leitor, mas que o fato de ser interessante não bastaria. No caso específico do Memorial de Formação, o texto poderia apresentar aspectos que evidenciassem a concretude da sala de aula, ou seja, o autor do Memorial, ao se referir a um determinado AP, por exemplo, o autor deveria deixar claro como eram suas aulas, sua organização em termos de conteúdos e como isso era percebido, como eram as atividades e o envolvimento dos alunos com elas.

Apesar de o depoimento do S_{15} estar escrito de maneira não muito clara, podemos perceber que esse sujeito estava a caminho de entender a concepção de eixo, no sentido em que o vinculava à própria prática pedagógica, ao curso e a algo que lhe fosse significativo. Todavia, faltou conectar eixo ao contexto teórico e suas relações, com a prática do autor.

Outro depoimento demonstra um nível de compreensão bem mais satisfatório:

> *Para mim ficou que o Memorial deve ser construído a partir de uma disciplina com a qual me identifiquei e vivenciei em minha prática enquanto professora* (S_{18} – Q_1 – 2ºP).

O depoimento do S_{18} apresenta uma definição de eixo equivocada. Percebemos que, ainda nesta etapa do trabalho, a aluna concebia o eixo como uma das disciplinas do curso.

No encontro de 23/11/2004, diante da fala de uma aluna que expôs suas opções de eixo partindo dos PCNs – avaliação, língua portuguesa, leitura e escrita, interdisciplinaridade, relação sujeito-objeto – o professor do G10 argumentou que esses poderiam ser possíveis subitens e que ela tentasse direcionar seu olhar para os aspectos que evidenciassem a importância desses temas/assuntos, para ver se a partir disso surgiria o eixo.

Diante da dificuldade de a aluna entender que deveria afunilar o foco de seu olhar para melhor conduzir a discussão em seu texto, o professor continuou orientando o grupo sobre a importância do detalhamento quanto ao eixo escolhido, para que ficasse claro sobre o que se estaria discutindo ao longo do texto.

No subnúcleo <u>Seleção de Eixo</u>, registramos os depoimentos de três alunas que selecionaram seus eixos após o encontro com o professor do G10, mesmo que provisórios. Apresentamos dois desses depoimentos:

> *O que ficou após a última reunião é o eixo que seguirei: interdisciplinaridade* (S_6 – Q_1 – 2ºP).

O Q_1 foi aplicado às alunas uma semana após o encontro com o professor do G10 e o S_6 aponta já ter escolhido seu eixo.

> *Para mim é muito difícil discernir o que realmente irei falar. Escolhi entre: Estudo do meio (Geo/Hist/Ciências) mas, não sei bem o que vou fazer* (S_{17} – Q_1 – 2ºP).

O depoimento do S_{17} evidenciava já ter escolhido o eixo, mas ao mesmo tempo deixava claro que o sujeito não possuía clareza quanto à concepção de eixo. Novamente temos a evidência de vínculo de eixo à disciplinas do curso.

- <u>Núcleo Temático 6 – Condições Oferecidas aos Alunos</u>

Este novo Núcleo Temático foi introduzido durante as análises do segundo período, tendo em vista as respostas de 13 alunas no sentido de perceberem aspectos importantes quanto às condições oferecidas durante os encontros com o professor do G10, bem como ao próprio caráter do texto. Como esses aspectos surgiram retratando opiniões positivas sobre as condições, julgamos pertinente apresentá-los como aspectos facilitadores no processo.

Dentre os aspectos facilitadores apontados pelos sujeitos, identificamos, nos depoimentos, que esses se referiam à didática dos encontros com o professor do G10, bem como a socialização das idéias em grupos, ou seja, ao caráter da mediação do professor orientador e à importância da mediação aluno-aluno, professor-aluno, ou seja, a socialização das diferentes experiências com o processo de produção do Memorial. Encontramos também um depoimento que evidencia ser facilitador o próprio caráter do texto do Memorial de Formação, por permitir a opção de escolha sobre o que se iria discutir.

Apresentamos sete depoimentos:

> *No momento em que as colegas de classe começaram a falar suas idéias, clareou bastante, pois já fui elaborando alguns pensamentos e elaborando outros. Essa atividade de troca foi bem significativa para mim* (S_2 – Q_1 – 2ºP).

> *O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito segura* (S_7 – Q_1 – 2ºP).

Os dois depoimentos, tanto o do S_2 como o do S_7, apontaram como elementos facilitadores as interações do professor. O depoimento do S_2 também evidenciou como aspecto facilitador as discussões entre as alunas, socializando as diferentes experiências, no sentido em que ajudavam a esclarecer dúvidas. Os dois sujeitos, S_2 e S_7, deixam claro que o diálogo contribuía no entendimento do que era discutido/explicado.

Outro depoimento realça também as interações propiciadas em classe:

> *A dinâmica trabalhada no dia, foi muito boa, ela fez com todos, começassem realmente a perceber e a pensar concretamente sobre o memorial* (S_8 – Q_1 – 2ºP).

Quanto ao fato da dinâmica apontada pelo S_8, o sucesso se deve ao trabalho de cunho coletivo, tanto do planejamento do G10 para o êxito dos encontros, como das trocas entre as alunas, num exercício de reflexão em conjunto.

Outro depoimento apresenta a socialização como elemento facilitador:

> *A troca de idéias, saber que podemos contar com a ajuda de um orientador* (S_9 – Q_1 – 2ºP).

Pela afirmação do S_9, entendemos que essa condição era fator de segurança. Dentro de nossa pesquisa esse dado aponta para a importância da mediação do professor, da presença do professor para ajudar no processo de orientação durante a aprendizagem.

A tônica das intervenções do professor e da socialização dos assuntos era evidente nos depoimentos:

As discussões, a interação do grupo e a abertura para expor nossas dúvidas, e as intervenções do professor foram válidas (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

A explicação sobre o Memorial, a forma como o professor procurou nos informar a respeito do trabalho (S_{18} – Q_1 – 2ºP).

Tanto no depoimento do S_{11} como no do S_{18}, ficava claro que a presença do professor orientador e o trabalho coletivo estavam contribuindo para o entendimento do texto a ser feito. O S_{11} salientou ainda, como aspecto facilitador, como os demais relatos apresentados, as discussões entre as alunas e a oportunidade de exposição de dúvidas no grupo.

Outro depoimento reforça essa idéia:

O que me marcou foram os exemplos citados pelo professor sobre os outros memoriais (PEFOPEX), também a dinâmica em grupo, onde as alunas tinham que escrever um tema que interessava para a construção do memorial, foi neste momento, baseado nas idéias dos outros grupos, que alguns "eixos" foram surgindo para iniciar o memorial. A caixa de memórias, apesar de não ter sido apresentada, me deu algumas visões também (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

O depoimento do S_{19} apontava como condição facilitadora o fato de ter podido ouvir relatos sobre outros memoriais. Apontava também para o caráter coletivo das orientações e das interações em grupo também contribuírem para seu entendimento.

As intervenções do professor do G10, no encontro de 23/11/2004, davam-se da seguinte maneira: ora explicava detalhes da produção com questionamentos ao grupo todo, ora dava instruções a uma aluna em particular, sempre mantendo o foco de usar a oportunidade para instruir a classe toda, trabalhando com a perspectiva de orientação coletiva. Um exemplo disso foi sua discussão com uma das alunas. Diante das dúvidas dessa aluna quanto à seleção do eixo, o professor lançou algumas questões para reflexão: *'O PCN é importante por quê? O que mais marca nele?'*[7].

[7] Anotações em Diário de Campo da pesquisadora.

A intenção do professor do G10, no momento, parecia ser mostrar às alunas a necessidade de uma especificação clara do assunto que iriam abordar e como o percurso de escrita poderia ser acrescido de detalhes pertinentes que evidenciassem sua constituição como professora, sua prática pedagógica e a relação com as experiências vividas no PROESF.

Pudemos perceber que o professor do G10, ao levantar questionamentos ao grupo sobre as dúvidas particulares de alguns sujeitos, fazia com que outros sujeitos expusessem suas opiniões, ora facilitando a compreensão da colega de classe, ora apresentando pontos que gerariam novos questionamentos por parte do professor, num contínuum que gerava pergunta-resposta-reflexão.

Percebemos, embasados em nossos estudos (Vigotski, 1998), que a mediação professor-aluno e aluno-aluno, facilitava o avanço das alunas no sentido de compreensão dos aspectos trazidos como dificultadores nesse momento da escrita do texto.

Nesse encontro de 23/11/2004, o professor do G10 propôs à classe a divisão em pequenos grupos para a discussão sobre quais eixos estavam surgindo nas escritas de cada sujeito. Deixou claro que deveriam expor os materiais, sem perder de vista a idéia básica da construção do texto, ou seja, que o Memorial buscava clarear a vivência das alunas no curso do PROESF em conexão com sua prática de sala de aula. Enfatizou que o tema escolhido – eixo – deveria ser algo relevante, que fosse importante e que seria imprescindível que deixassem claro que tipo de reflexão poderiam/iriam desenvolver a respeito do eixo escolhido.

Pediu que cada grupo elegesse um redator e que, após 40 minutos, os redatores expusessem o resultado das discussões à classe, em socialização com o grupo todo. Dessa socialização, surgiram novas indagações sobre o que seria realmente um Memorial de Formação, o que seria o tema e como levantar/escolher esses temas.

Percebemos que alunas estavam avançando nas produções, mas ainda com questionamentos; expuseram seus conflitos no grupão e, numa

discussão aberta, contribuíram para o entendimento dos demais sujeitos, clareando algumas dúvidas. O comentário oral em aula de uma aluna[8] sobre a escolha do eixo *oralidade* fez com que agendássemos entrevista posterior ao encontro para colhermos maiores informações a respeito do assunto.

Na conversa com o professor do G10, essa aluna evidenciou ter escolhido tal eixo por ter vivenciado situação traumática quando freqüentava as séries iniciais na escola, na infância, envolvendo o tema.

No segundo encontro com o professor do G10, as discussões giraram em torno do eixo do Memorial e as orientações do professor realçaram que a escolha do eixo seria um referencial para relatarem, dentro deste tema, quais foram as experiências vividas no PROESF e a relação com a prática, se houve mudança e por quê. A questão da importância do novo olhar para a prática e a partir do que isso se deu foi bastante discutida com o grupo. Das instruções desse encontro, outro ponto forte que ressaltamos foi a orientação do professor do G10 no sentido de que o Memorial deveria abordar as condições que possibilitaram que cada aluna se constituísse na profissional que era até aquele momento.

5.2.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

No segundo Período, a análise dos dados nos indicou que os sentimentos aversivos diminuíram sobremaneira e os facilitadores tiveram um aumento considerável.

Este fato permitiu às alunas avançarem no sentido da compreensão de aspectos referentes à escrita do texto e de ampliarem questionamentos a respeito do que realmente deveriam elaborar. Os dados indicam que parte dessa segurança estava relacionada ao entendimento do objetivo do Memorial de Formação e sua intrínseca relação com o curso do PROESF, o que facilitaria a escrita de caráter reflexivo sobre a relação teoria e prática daqui por diante.

[8] S_{25} da Entrevista do 3º Período.

Os aspectos discutidos no encontro com o professor do G10 relacionaram-se mais especificamente ao gênero do texto e à concepção de eixo do memorial. Esses temas apareceram nos dados, refletidos nas respostas dos sujeitos a respeito do que entenderam sobre o que foi debatido em aula. No processo de escrita, entendido o objetivo do texto, era esperado que avanços qualitativos ocorressem e outras dúvidas surgissem, a fim de fomentarem o teor das discussões.

As preocupações do grupo aumentaram, pelo fato de, agora, além de preocupações com o tempo para a escrita e com o texto, as alunas terem que selecionar um ou mais eixos entre todos os assuntos julgados relevantes durante o curso. Nesta etapa da produção, a concepção de eixo ainda era algo a ser construída com o grupo e a seleção de um ou mais eixos para o trabalho, para a maioria, estava ainda em fase de elaboração, justamente por depender do entendimento da real função do eixo.

Depoimentos sobre necessidade de orientação apareceram de forma mais explícita que no 1º Período, indicando consciência das alunas de que o processo exigiria esforço pessoal e dedicação para a escrita, e que o acompanhamento do professor do G10 seria imprescindível. Tanto os depoimentos coletados neste período como os do 1º Período nos revelaram que a presença do professor do G10 seria condição para que as alunas, através das orientações recebidas, pudessem avançar em seu processo de escrita.

Um dado importante que apareceu nesse período – depoimentos sobre as condições oferecidas ao grupo para a produção do memorial – demonstrou que as intervenções do professor e a socialização do que o grupo já sabia e do que ainda encontrava dificuldades, facilitou o desenvolvimento do processo de elaboração dos Memoriais por parte das alunas. Tal fato sugere que a mediação do professor orientador e as relações entre as próprias alunas possibilitaram ao grupo avançar em termos qualitativos na escrita do memorial.

Para algumas alunas, o momento era de continuar construindo seus textos; para outras, era ainda de entendimento de conceitos, de descobertas importantes para o início da construção de sua escrita.

5.3 – 3º Período: Definição de Caminhos

De 08/3/2005 a 25/4/2005 (3º encontro: 08/03/2005)

No 3º Período, priorizamos o foco de nossos questionamentos na questão dos eixos, por percebermos em nossa observação no encontro de 08/03/2005 com o professor do G10 que grande parte das alunas não avançava em termos de escrita devido a entraves relacionados a aspectos da escolha do eixo.

Para tanto, o Questionário 2 – Q_2 –, elaborado para coleta de dados, continha quatro questões específicas nesse sentido e uma quinta questão que nos daria pistas acerca do ponto em que estava a organização textual das alunas, que necessariamente apontaria também para a questão da definição ou não do eixo.

Vivenciando o processo dessa construção por parte das alunas, entendemos que esse 3º Período configurava um novo momento nessa construção. A partir do momento que os sujeitos entendessem o que seria eixo, fariam sua opção por determinado assunto e os trabalhos tenderiam a deslanchar.

Caso essa compreensão ainda não tivesse ocorrido até esta etapa, era evidente que o(s) sujeito(s) estava(m) com problemas em sua produção, pois, na metade do caminho e, portanto, do prazo para a escrita ser cumprida, ter ou não entendido o conceito de eixo e definido o eixo com o qual passaria(m) a trabalhar era elemento crucial.

A própria denominação dada por nós a este período indica uma tomada de atitude, uma definição de caminhos em termos textuais.

Por este motivo, os Núcleos Temáticos anteriores não apareceram aqui, justamente porque o trabalho, de acordo com o que demonstraram os dados, deu uma guinada em termos de compreensão de conceitos.

Assim sendo, assumimos que neste período abriríamos espaço para dois novos Núcleos Temáticos em que organizamos os depoimentos que retratavam o processo vivenciado pelas alunas num momento em que

enfrentavam o que a nosso ver seria o grande detonador da escrita. Ou seja, os sujeitos falariam sobre os motivos da escolha/seleção (ou não) do eixo e do início (ou não) da escrita do Memorial propriamente dito, demonstrando através desses dados onde residiam seus anseios.

Os dois novos Núcleos Temáticos foram Seleção do Eixo do Memorial – um subnúcleo do período anterior – e Escrita do Memorial. Não perguntamos diretamente às alunas qual a concepção de Memorial de Formação que apresentavam nesta fase, porém, de acordo com a maneira que organizamos as questões e também pelo fato de as mesmas permitirem respostas abertas, os dados nos apontaram essas concepções.

Trabalhamos com os dados de 30 sujeitos, os quais nos devolveram o Q_2 respondido e realizamos neste período cinco entrevistas[9].

Como resíduos do 1º e do 2º Períodos, ressaltamos que o 3º Período aponta um depoimento que indica como aspecto dificultador a preocupação do sujeito com o tempo para a escrita do texto.

Em relação ao 2º Período, observamos um grande avanço por parte das alunas em termos de seleção de um eixo. De três que selecionaram seus eixos no 2º Período, no 3º Período obtivemos 30 sujeitos cujos eixos já estavam definidos, ou seja, a totalidade dos sujeitos cujos questionários foram devolvidos para análise.

Segue o Quadro 5, com os dois novos Núcleos Temáticos e seus respectivos subnúcleos, referentes a este período.

[9] Todas as citações de sujeitos referem-se a relatos do Questionário 2 – Q_2. Quando se referirem a entrevistas, será incluída a indicação 'Entr.'.

Quadro 5 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 3º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Seleção do Eixo do Memorial 1.1 – Eixos Selecionados 1.2 – Motivo da Seleção do Eixo 1.3 – Dificuldades na Seleção do Eixo 1.4 – Nenhuma Dificuldade na Seleção Núcleo Temático 2 – Escrita do Memorial 2.1 – Início de Escrita 2.2 – Aspectos Facilitadores 2.3 – Aspectos Dificultadores 2.4 – Organização do Texto

- Núcleo Temático 1 – Seleção do Eixo do Memorial

Organizamos neste novo Núcleo depoimentos de 30 alunas que se relacionavam com a escolha/seleção do eixo do Memorial de Formação, apresentando quatro subnúcleos, os quais denominamos de: Eixos Selecionados, Motivo da Seleção do Eixo, Dificuldades na Seleção do Eixo e Nenhuma Dificuldade na Seleção.

No subnúcleo Eixos Selecionados, organizamos os 30 depoimentos cujos sujeitos demonstravam ter selecionado os eixos para o trabalho, bem como os temas escolhidos. Apresentamos aqui esses depoimentos:

> *Quero escrever sobre o discurso teoria x prática dentro da creche (0-3 anos)...* ($S_1 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *O lúdico no aprendizado da educação infantil* ($S_2 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Planejamento...* ($S_3 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Optei por afetividade...* ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Políticas Públicas/ Afetividade (Apego)* ($S_5 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *A importância de brincar* ($S_6 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Transversalidade/interdisciplinaridade/pedagogia de projetos* ($S_7 – Q_2 – 3ºP$).

Alfabetização e afetividade (S_8 – Q_2 – 3ºP).

Literatura infantil em conexão com (matemática, ciências, história, geografia, artes...) (S_9 – Q_2 – 3ºP).

Optei por alfabetização... (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

Escolhi o eixo: afetividade – a relação aluno-professor (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

A importância de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil (S_{12} – Q_2 – 3ºP).

A influência da afetividade na aprendizagem (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

Autonomia do professor (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

O que a escola pública representou para mim e o que hoje ela representa após o curso de Pedagogia (S_{15} – Q_2 – 3ºP).

Educação Infantil e Temas Transversais (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

Jogos e brincadeiras na matemática (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

A importância do afeto na relação professor-aluno (S_{18} – Q_2 – 3ºP).

Optei por sexualidade e afetividade... (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

AFETIVIDADE, AGRESSIVIDADE (S_{20} – Q_2 – 3ºP).

Gestão... (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

Educação de ontem e hoje. Suas inovações e esperanças (S_{22} – Q_2 – 3ºP).

Creche e a sua realidade, /Teoria x Prática (S_{23} – Q_2 – 3ºP).

A mídia e a criança (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

Escolhi 'falar' sobre a oralidade e a influência do meio e da afetividade (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

A experiência e a forte influência do meio em minha formação (S_{26} – Q_2 – 3ºP).

Optei por gestão... (S_{27} – Q_2 – 3ºP).

Inclusão de portadores de necessidades especiais (S_{28} – Q_2 – 3ºP).

Avaliação (S_{29} – Q_2 – 3ºP).

Meu eixo é inclusão escolar (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

Percebemos, pela devolutiva dos 30 sujeitos e pelos 30 apresentarem já sua opção de eixo, que houve avanço nesse aspecto, pois para a definição do eixo seria necessário saber que rumo tomar no trabalho, já que o eixo era um dos elementos fundamentais do memorial e ao mesmo tempo um fator complicador. Definir o eixo significava avanço. Porém, não garantia entendimento da concepção de eixo, como já vimos no 2º Período e veremos também neste, de acordo com o que apontam os dados.

Dentro deste Núcleo Temático, no subnúcleo Motivo da Seleção do Eixo, encontramos 32 registros que demonstram os motivos da escolha dos eixos pelas alunas. Essa seleção teve origem na relação do eixo com a prática pedagógica dos sujeitos, na revisão de conceitos durante o curso do PROESF, no vínculo pessoal com o eixo – de aversão ou afinidade –, na relação entre os eixos escolhidos.

Apesar de os 30 sujeitos terem apontado o eixo selecionado, nem todos justificaram no Q_2 o motivo dessa seleção. Os S_{15}, S_{20}, S_{23}, e S_{28} não justificaram suas escolhas e o S_{26} inseriu um ponto de interrogação no espaço reservado a essa justificativa no Q_2. Portanto, os 32 depoimentos aqui apresentados como justificativas não se referem aos 30 sujeitos do período. Há depoimentos do mesmo sujeito referentes ao Q_2 e à entrevista.

Organizamos inicialmente, dentre esses 32, os depoimentos de dez alunas que justificaram a escolha do eixo pela relação do mesmo com sua prática pedagógica. Apresentamos cinco desses depoimentos:

> *Porque sempre me questionei e não concordava com o excesso de registros nessa faixa etária* (S_2 – Q_2 – 3ºP).

No Q_2, o S_2 escreveu que escolhera o eixo porque não concordava com o excesso de registros de atividades na faixa etária com que trabalhava na Educação Infantil e que por isso optara por um tema articulado ao assunto por sabê-lo em sua prática pedagógica, ou seja, a questão do registro (atividades desenhadas/escritas) de crianças de Educação Infantil e sua pertinência conforme a faixa etária do aluno. Agendamos entrevista com essa aluna pelo

fato de sabermos da importância do registro por parte do professor e buscamos o esclarecimento de sua resposta.

Na entrevista, o S_2 comentou:

> *A faixa etária que eu dou aula é de 04 anos e tudo você tem que registrar em papel (...) sempre que você passar o conteúdo, você tem que ter uma prova daquilo que você passou. (...) Eu posso fazer uma horta com as crianças, é...cultivar desde o comecinho até a planta crescer e depois também a hora que terminar, ter feito a horta tudo, trabalhar todas as espécies de hortaliças...então, e não se prender a registrar no papel isso. É o registro assim, na escola mesmo. O que você deu aquele dia? Se você só trabalhou no lúdico, na prática, com a criança e se você não tem nenhum registro, mas você trabalhou isso? Pra provar que eu trabalhei. (...) Eu não concordo com, por exemplo, eu escrevi tudo isso no meu relatório, que nós trabalhamos a horta, que nós fomos lá, mexemos na terra, só que eu não tenho como provar, é... 'Mas deixa eu ver uma atividade da criança', eles chegam e pedem uma atividade 'Deixa eu ver o que que você registrou'.(...) eu tiro foto, (...). Muitas vezes é...elas querem papel... 'Mas o que que a criança, como ela transmitiu isso em papel?'. Não... A criança de 04 anos, ela tem o desenho dela não é aquele desenho nítido. Você que trabalhou, que tava junto, você sabe que aquilo que ela desenhou é aquilo que nós trabalhamos, mas quem vem de fora e vai ver, fala 'Mas...ela não fez nada aqui, não tem nada aqui...O que que você trabalhou?'* (S_2 – Entr. – 3ºP).

Durante a entrevista, o S_2 deixou claro que o curso do PROESF reforçou sua crença na importância do processo na aprendizagem do aluno, mas que, em termos de cobrança, quando recebia visitas de coordenadoras, a intenção das mesmas era verificar o produto de aprendizagem dos alunos, registros escritos/produzidos por eles. Sua queixa quanto ao registro era nesse sentido – a pouca importância dada ao processo e a ênfase dada ao produto final.

Acabamos compreendendo, após a entrevista, que a curta resposta do S_2 no Q_2 deixava dúvidas, mas em sua fala, ficou claro que seu pensamento era pertinente ao que fora visto no curso no sentido do significado de processo e produto em termos de aprendizagem.

Outro depoimento:

> *...pois acredito ter sido a área em que mais me encontrei durante este tempo na faculdade, este tema está muito ligado com o meu dia a dia na realidade com meus alunos* (S_4 – Q_2 – 3ºP).

Em seu depoimento, o S_4 deixa claro que durante o curso sua afinidade com o estudo do tema ganhou consistência e explica a forte ligação do eixo escolhido – afetividade, com sua prática pedagógica.

Já a justificativa do S_{14} apresenta outras conotações:

> *...Pois a cada ano ou mudança de prefeitos percebemos que na realidade não temos autonomia* (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

Pelo depoimento do S_{14}, além de percebermos que sua justificativa alia o eixo escolhido ao exercício da função de professora, percebemos como as mudanças nos cargos políticos, decorrentes de períodos eleitorais, acabam afetando a prática pedagógica. Num curso de formação de professores, discorrer sobre esse assunto num Memorial de Formação é tarefa de grande relevância, pois o sujeito aponta para o fato de compreender o significado de sua função e de certa forma pretende contribuir nas reflexões a respeito.

Outro depoimento e outra justificativa consistente para a escolha do eixo:

> *...Por aprender durante o curso que na 'marra' nada se consegue e os jogos aproximam afetivamente aqueles que o exercitam tornando o saber mais proveitoso e prazeroso* (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

O S_{17}, em seu depoimento, evidencia escolha conscienciosa de seu eixo ao justificar coerentemente o porquê dessa escolha. Percebemos já na justificativa apresentada o caráter da reflexão do sujeito a respeito de seu tema.

Agrupamos, ainda dentro deste subnúcleo, oito depoimentos referentes a oito alunas que indicaram opção pelo eixo após revisarem conceitos sobre o assunto escolhido durante o curso do PROESF. Seguem quatro exemplos desses depoimentos:

> *...Optei por esse eixo, pois me apaixonei pela Educação Infantil e comecei a valorizar o brincar e sua importância. Hoje, as minhas concepções quanto a esse tema mudaram* (S_6 – Q_2 – 3ºP).

O S_6 não revela no Q_2 quais foram as mudanças de concepção que ocorreram, mas como o assunto do memorial gira em torno de práticas pedagógicas, conexão com teorias estudadas no curso, reflexão e re-significação da prática, pensamos que essa mudança tenha acontecido em decorrência do curso do PROESF.

O S_{21} discorre mais claramente a esse respeito:

> *..., pois é algo que eu nunca havia pensado pra mim e após o curso mudei totalmente de idéia e acredito poder colaborar contribuindo com o meu 'humilde' conhecimento para melhorias na unidade onde eu for desempenhar essa função* (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

Em sua resposta ao Q_2, o S_{21} justifica que o curso contribuiu para uma nova forma de olhar para a questão do eixo escolhido - Gestão. Agendamos entrevista com esse sujeito e, entre outras questões, obtivemos complementação dos comentários:

> *...da própria prática, das reflexões (...) em cima das atividades, do conteúdo que eu trabalho, da seleção de material, sabe, muita coisa que eu não fazia antes, clareou, desde o primeiro semestre já pra mim. (...) hoje eu tenho muito mais responsabilidade (...) pra tá selecionando, pra ta dando as atividades, pra ta planejando, sabe, que eu não tinha anteriormente. É... por isso que eu coloquei que tava difícil, porque, pra mim, o curso foi assim, muito bom mesmo. Eu senti que não dá pra ser professor sem ter Pedagogia. E só com a experiência de Magistério que eu tinha, não dava pra ser. (...) Então, acredito assim, que muitas coisas mudaram. (...) Uma que eu não tinha o hábito de buscar por conta própria, né. É uma coisa que é um defeito muito grave que hoje eu refleti e vejo que não dá pra ser também a professora estacionada. Então eu procurava sempre ta fazendo coisas junto com os amigos...sempre esperando coisa pronta...(...). Hoje eu falo "Não, eu sou capaz!" Aprendi muita coisa... Gostei de ter aprendido, quero aprender mais...* (S_{21} – Entr. – 3ºP).

Percebemos nestes comentários outro depoimento consistente acerca da escolha do eixo e evidências concretas tanto da contribuição do curso na constituição desse sujeito enquanto professor que reflete acerca da própria prática, como da contribuição das orientações do professor do G10 a respeito da produção dos Memoriais. O S_{21} demonstra, através de seus depoimentos, ter feito uma escolha que desencadearia uma escrita sobre a mudança de

suas crenças e atitudes como professora. O depoimento evidencia não somente a mudança de visão do próprio papel do professor, como também no sentido de segurança/autonomia adquirido pelo S_{21}.

Outro sujeito, durante entrevista, revela por que a opção pelo eixo passa por revisão de conceitos no curso:

> *(...). E depois eu fui vendo (...) que hoje com as minhas crianças, (...) até um velotrol, tinha criança que não pedalava e eles tão andando, (...) mas eu to avaliando, eu sei que tal criança já ta conseguindo pedalar, eu to avaliando diariamente o fato como é que é (...). De eles estarem comendo sozinhos, a independência de ir no banheiro, sabe, de alguns chegam em mim e falarem "Ah, eu to indo no banheiro" Eu to vendo que eles tão crescendo. (...). Só que eu vejo que a avaliação é contínua. Que tem o registro, aí cê volta uns meses antes do seu registro e vê uma mudança imensa em determinadas crianças (...) E isso eu deixo bem claro na reunião de pais pros pais, (...) eu mostro o planejamento, eu explico, (...) na creche é mais complicado, é muito preconceito. As mães acham que deixam os filhos lá pra elas poderem ir trabalhar. eu não tenho como narrar a minha prática antes do curso e minha prática depois, eu tenho como relatar minha evolução da minha prática durante o curso. Eu não tinha, eu não tinha essa cabeça no primeiro ano, no primeiro semestre, eu não trabalhava assim. Sabe, eu ia, trabalhava, dava o horário, ia embora. (...) uma matéria que eu gostei, que foi, parece que foi feita pra mim, foi a Educação de Crianças de zero a seis. (...) a minha realidade é outra. É de criança de zero a três. E até então, o ano passado, eu trabalhava com bebê, bebezinho, que nem andava... (...) me ajudou como pessoa, a ler, eu não sei uma coisa (...), vou procurar entender. Porque eu posso ter lido um texto e não entendido mas eu sei que naquele texto tem uma bibliografia que eu posso procurar e ler, saber pra clarear mais minhas idéias. (...) Como pessoa, como profissional e como estudante. Acho que mexeu com tudo. Que até assim, até jornal, sabe, eu abria jornal e ia ler o resumo da novela e só. Não tinha interesse. Gostava de ler livros, sabe, livros, pegava na biblioteca, mas livros de histórias,...* (S_{29} – Entr. – 3ºP).

O S_{29}, em seu depoimento verbal durante entrevista, alega mudança de concepção durante o curso de Pedagogia acerca da avaliação. Como veremos nos comentários seguintes, sua relação com esse assunto foi de repulsa quando era aluna antes e durante o curso de Magistério. Por este motivo optou por esse eixo e suas justificativas se encaixam em mais de um subnúcleo.

Pelos depoimentos apresentados até aqui, percebemos que a experiência vivenciada no curso do PROESF proporcionou revisão de

conceitos na prática pedagógica e também nas atitudes pessoais das alunas, motivando-as a reverem seu lado profissional, o sentido de sua profissão e suas próprias atitudes como indivíduo autônomo.

Outros 13 depoimentos aparecem evidenciando escolha do eixo por vínculo pessoal com o assunto, quer por afinidade ou aversão. Apresentamos, a seguir, oito desses depoimentos.

O S_{10}, tanto no questionário como na entrevista, manifesta o porquê de sua afinidade com o eixo escolhido:

> *...pois foi o que mais me marcou na infância, nas aulas aqui na UNICAMP e é meu trabalho em sala de aula* ($S_{10} – Q_2 – 3ºP$).

Depoimentos do S_{10}, surgidos no encontro de 08/03/2005, evidenciaram que a aluna havia escolhido o eixo 'alfabetização' e, diferentemente da maior parte da classe, já tinha praticamente todo o esquema do Memorial pronto, o que gerou interesse de nossa parte em agendamento para entrevista posterior, a fim de verificar como ela vinha concebendo a idéia de Memorial, de eixo e as idéias a esse respeito na composição de seu texto. Neste momento da produção do Memorial pareceu-nos interessante saber o que motivara ou ajudara a aluna a ter seu texto praticamente pronto, pois, de acordo com seus comentários em aula, o esquema apresentado por ela ao grupo, apenas em tópicos, já possuía elementos escritos em forma de texto, que ela não trouxera para a aula.

Na entrevista com esse sujeito obtivemos o depoimento:

> *...eu vou destacar mais (...), em relação à afetividade. No passado (...) com a primeira professora, de primeira série, depois encontrando ela no magistério e também com outra professora que eu tive numa educação não-formal, seria mais na área religiosa. (...) a forma delas trabalharem, (...) e também conhecimento, visão de mundo, e depois já aqui na Unicamp, com a (...)[10] e depois (...) o (...)[11], (...) tanto dando aula pra nós, a influência acadêmica. Essas pessoas, (...) que eu mais tive contato, tanto na infância como no magistério e depois na Unicamp, fazendo uma ligação com a minha prática,*

[10] Nome de AP do PROESF

[11] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

> *(...) o conhecimento que eu tive através deles, (...) enfocando (...) tanto a afetividade como conhecimento, ajudando a minha prática.. Eu percebi (...), que eu já passei a trabalhar com as crianças (...) como se eu soubesse disso, mas tava interiorizado, pelo contato que eu tive. Então foi assim, uma identificação, (...). Eu fazia, mas eu não tinha em quem, acho que vendo assim trabalhos, depois estudos, né, Vigotski, Piaget, comecei ver que eu fazia algumas coisas, lógico que não... "assim, já sabia", mas eu comecei assim a acrescentar coisas...* (S_{10} – Entr. – 3ºP).

Neste recorte de entrevista, o S_{10} explica por que fez sua escolha, reforçando nossa discussão inicial nesta pesquisa, acerca do importante papel da afetividade em momentos de aprendizagem e acerca da figura do professor (inesquecível). Os dados desse depoimento apontam para a professora da primeira série, na escola, para outra de educação religiosa, para a AP do PROESF e para o professor do G10 como modelos positivos de prática para este sujeito. E, além das práticas significativas desses professores, a própria aluna, trazendo esse elemento para sua prática, revelou como vivenciava o ensino com seus alunos e qual a contribuição em suas reflexões, da teoria estudada no curso.

No caso desse sujeito o que ocorreu, pela evidência do depoimento, foi a confirmação de que suas crenças acerca do ensino-aprendizagem estavam coerentes. Esse sujeito, nesse sentido, não precisaria re-significar sua prática, e sim, apenas confirmando seus conhecimentos à luz das teorias estudadas, desenvolvê-la com maior segurança.

O S_{21}, continuando seu depoimento em entrevista, demonstrou real envolvimento com o eixo escolhido, uma vez que apontava para o fato de, através de sua escrita, ampliar as pesquisas no sentido de se aprofundar num tema que despertava novo olhar sobre sua prática pedagógica, no sentido de torná-la mais significativa:

> *...Eu pretendo fazer pesquisas (...) em livros, fora do que eu aprendi aqui, nesse eixo. (...) eu penso em ampliar (...). Por isso que eu até coloquei esse negócio de fazer uma ligação, unir o útil ao agradável, (...) no sentido de é uma coisa que eu estou querendo fazer, estou querendo ser e vou fazer o memorial então naquilo que (...) ta mais mexendo comigo agora nesse momento. Então é uma oportunidade de eu estar buscando pra fazer o memorial e ao mesmo tempo me enriquecendo...* (S_{21} – Entr. – 3ºP).

Outro depoimento evidencia o vínculo pessoal do sujeito com o tema escolhido:

> *...Quero falar sobre a influência da mídia no cotidiano das crianças, relacionando com o consumo e a cultura* (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

No Núcleo Temático Escrita do Memorial, na seqüência dessa análise, encontraremos mais elementos do depoimento verbal desse sujeito, em entrevista, complementando suas idéias a respeito de sua escolha. Veremos que a intenção da opção pelo eixo, no caso do S_{24}, caminhava no sentido de desenvolver uma escrita que apontasse para a não massificação do sujeito. O S_{24}, ao fazer menção à sua própria vivência com o eixo escolhido e através disso desencadear uma escrita que contribua para leitura/reflexão de outros sujeitos, demonstra também o caráter de sua reflexão no sentido da escolha criteriosa de um eixo significativo.

No próximo depoimento, percebemos que a relação do sujeito com o eixo escolhido não era de caráter afetivo, mas por lembranças aversivas.

> *Acredito ser importante relatar isso, pois passei por uma mudança significativa na minha vida* (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

Em conversa com o professor do G10, no encontro de 23/11/2004, o S_{25} evidenciou ter escolhido tal eixo – oralidade e a influência do meio e da afetividade – por vivenciar situação traumática na infância em relação ao tema, quando freqüentava as séries iniciais. Agendamos entrevista com esse sujeito e, em seu depoimento, a aluna deixa claro como isso se deu, com passagens realmente chocantes do ponto de vista das práticas de antigos professores.

> *... na primeira série eu mudei de escola e de cidade. (...) E a professora já no primeiro dia falou assim que a gente não podia conversar, não podia... tudo não podia. (...) aí nós mudamos pra ...*[12] *(...) Só de sentar de dois já era facilitador pra mim, pra conversar. (...) Mas a professora não queria conversa,*

[12] Nome de município do Estado de São Paulo.

de jeito nenhum, não podia falar de jeito nenhum. (...) Mudamos pra ...[13] *(...) eu já vim com aquela carga de não poder falar. (...) Eu entendi errado, mas eu não queria perguntar... (...) De medo. (...) na terceira série pego outra daquela. (...) não podia falar... não podia que ninguém abrisse a boca, (...) De vez em quando ela passava lá umas frases assim 'Devo ficar quieta (...) Aí mudamos de novo, porque era aluguel (...). Escola grande, de novo, tudo novo e eu quietinha. Aí eu não falava mais nada. (...) Podia cair uma bomba na sala que eu não abria a boca! Quieta, sempre quieta! Perguntava as coisas eu não respondia. Nada! Passei assim, terminei a 8ª série, desse jeito. (...) Cheguei no terceiro magistério, (...). Você tinha que dar aula com a supervisora no fundo da classe. (...) ela chegou na escola e chamou pra uma reunião. (...) desceu a lenha. Que a gente era incompetente, que a gente não servia pra dar aula, que a gente devia tá fazendo outro curso...* (S_{25} – Entr. – 3ºP).

Percebemos que a relação do S_{25} com o eixo escolhido era de caráter afetivo, por lembranças aversivas.

Apresentamos no corpo desta Dissertação, por questão de necessidade de síntese, pequena parte do depoimento desse sujeito. Contudo, pela relevância do depoimento obtido através da entrevista, julgamos interessante apresentar no Anexo 1, ao final da Análise das Condições do 3º Período, trecho ampliado dessa entrevista, pelo fato de nosso estudo girar em torno da formação de professores. O trecho que escolhemos para inserir nesta página encontra-se em destaque no corpo do trecho maior no Anexo 1. As situações aversivas vividas na escola enquanto criança fizeram com que esse sujeito escolhesse seu eixo para discuti-lo com sua prática atual e seu aprendizado no PROESF. Extraímos de sua entrevista algo substancial, já apontado por nós anteriormente: o professor é sempre exemplo, até para não ser imitado.

Outro depoimento também aponta que o sujeito elegeu seu eixo por ter vivenciado situação aversiva com o tema (avaliação) quando criança:

...É um tema que me chama atenção, pois na escola tive problemas (medo) da avaliação, e hoje vejo o ato de avaliar com outros olhos... o de educadora! (S_{29} – Q_2 – 3ºP)

[13] Nome de município do Estado de São Paulo.

O S_{29}, revelou também no Q_2 os efeitos do curso do PROESF em suas concepções. Entrevistado após resposta ao Q_2, deixou evidente que, estando desta forma ligado ao eixo escolhido, buscava com sua aprendizagem e suas reflexões a respeito, mudar sua prática:

> *...quando eu estudava, até mesmo no magistério, no dia da prova, pra mim a avaliação era uma prova, sabe aquela prova escrita eu me matava de estudar e aí sempre eu via aquele negócio, era interesse, participação, freqüência, juntava os quatro dava a média final. Certo? Sempre foi assim. (...). Então acaba assim, era medo que eu tinha da avaliação, que eu achava que...que era só fazer prova. (...) De não responder, que nem, vinha aquela pergunta, aí tinha que ter na cabeça a pergunta que tava no seu caderno e decorar a resposta que tava, pra marcar certinho, meu medo era a nota, tirar certo, entendeu?... nas respostas. Mas não é só isso. O fato de tá participando da aula (...) interessado na aula (...) já era... o professor, ele nem imaginava mas, alguns também né, ele sabia se você era um bom aluno ou não (...) não só pela prova, pelo dia da prova escrita que ele te deu. Meu medo era (...): Ai, amanhã tem a chamada oral da tabuada. Eu me desesperava. Eu nunca fui mal. Eu fui da primeira série até o quarto ano do magistério direto, eu nunca reprovei, eu nunca tive nota vermelha, só que eu tinha medo...* (S_{29} – Entr. – 3ºP).

Percebemos, pelos depoimentos expostos, tanto decorrentes de vínculos afetivos como aversivos com o eixo escolhido, com que intensidade a figura do professor e suas práticas deixam marcas nos alunos.

Encontramos também entre os depoimentos, o de uma aluna que justificou a escolha dos eixos *'alfabetização e afetividade'* pela relação entre ambos, não estendendo sua justificativa para além disso:

> *...um está relacionado com o outro* (S_8 – Q_2 – 3ºP).

Organizamos no subnúcleo <u>Dificuldades na Seleção do Eixo</u> 19 depoimentos a respeito das dificuldades que as alunas encontraram para escolher o eixo. Segundo dados apontados nesses depoimentos, foram cinco os motivos dessas dificuldades: selecionar um eixo entre os vários assuntos estudados no curso, falta de clareza sobre a concepção de eixo, não entendimento do gênero do texto, seleção de bibliografia e tempo para leitura.

Organizamos nove depoimentos de alunas que evidenciaram dificuldade em selecionar um eixo entre os vários assuntos estudados no curso do PROESF. Apresentamos três desses depoimentos:

> *Muita coisa mudou, muitos temas me tocaram, me fizeram refletir, agir de maneira diferente, por isso foi difícil escolher* ($S_3 – Q_2 – 3ºP$).

No depoimento do S_3 percebemos a dificuldade de escolha pelo fato da influência do curso em suas concepções e atitudes. Pelo que aponta a escrita, o curso foi bastante significativo para esse sujeito.

Já os dois depoimentos seguintes, se por um lado revelam a dificuldade de escolha diante das várias possibilidades de opção, revelam também outra questão:

> *Como começar, qual deveria ser o mais importante, via todo o curso como um todo* ($S_{16} – Q_2 – 3ºP$).

> *O fator dificultador seria a enorme abrangência dos temas, são muitos e bem amplos* ($S_{18} – Q_2 – 3ºP$).

Entendemos que a facilidade para seleção nem sempre é fator comum a todos, visto as idiossincrasias dos sujeitos. No processo de produção escrita, o fato de ter dificuldade em escolher um entre tantos, proporciona que as alunas repensem cada tema estudado no curso, podendo vir a refletir também neste momento sobre o que foi mais significativo para cada uma e por quê.

Porém, pelo que percebemos dos depoimentos do S_{16} e do S_{18}, a dificuldade também residia no entendimento da concepção de eixo, ou até mesmo de memorial.

Encontramos o depoimento de uma aluna que justificou explicitamente a dificuldade de escolha do eixo e de início da escrita do Memorial por não ter entendido até o momento a concepção de eixo:

> *Em primeiro lugar estar definindo o que seria o eixo, e depois estar reunindo elementos para elaborar o memorial* ($S_{30} – Q_2 – 3ºP$).

Neste momento da produção textual, não ter clareza sobre o que seria 'eixo' demonstrava que, para algumas alunas, o problema era ainda de ordem conceitual. O diferencial do S_{30} para outros sujeitos que também não tinham entendido qual a função desse importante elemento no texto que deveriam desenvolver, era que o S_{30} sabia onde residia sua dúvida e manifestava isso de maneira clara.

Identificamos também quatro depoimentos de alunas que encontraram dificuldades para escolher o eixo e iniciar a escrita do Memorial pelo não entendimento do gênero do texto. Apresentamos um depoimento:

> *A minha maior dificuldade é não saber se estou indo pelo caminho certo* (S_4 – Q_2 – 3ºP).

Ao fazer essa afirmativa, o S_4 deixa indícios, em seu depoimento, que sua dúvida reside na não compreensão da concepção de Memorial. O entendimento do gênero textual implica em maior facilidade em selecionar um ou mais eixos, uma vez que o caráter do eixo está implícito na idéia desse tipo de texto.

Dos depoimentos apresentados, inferimos que algumas alunas escolheram seus eixos, mas nem todas haviam entendido claramente as concepções de eixo e algumas nem de Memorial de Formação.

Também obtivemos quatro depoimentos de alunas que tiveram dificuldade para encontrar embasamento teórico que servisse de sustentação à escrita, diante do eixo escolhido. Nomeamos esse aspecto dificultador de dificuldade de seleção de bibliografia e apresentamos dois depoimentos:

> *O tema é um pouco amplo. Estou tendo dificuldades em encontrar uma direção, mas principalmente em escolher a bibliografia* (S_6 – Q_2 – 3ºP).

Pelo depoimento do S_6 e pelo eixo escolhido por esse sujeito (a importância de brincar), percebemos que sua primeira dificuldade estava em delimitar melhor a abrangência de seu eixo. O S_6 apontou uma importância na sua escolha, a perceber pelo título do eixo, mas não especificou limites para

sua discussão. Inferimos que no momento em que ocorresse a compreensão nesse sentido, o sujeito encontraria a *'direção'* procurada e a seleção de material para embasamento se tornaria mais fácil.

O S_{24} aponta no Q_2:

> *Tenho receio de não recordar histórias o suficiente para descrever e não encontrar embasamento que encaixe* (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

Pelo que já inferimos dos depoimentos do S_{24}, percebemos que seu receio tinha fundamento, pois o tema escolhido (a mídia e a criança), por tratar do assunto que tratava – a massificação do indivíduo – era realmente de acervo restrito. Agendamos entrevista com esse sujeito em período posterior a este, devido a outros fatores desencadeadores (5º Período) e veremos suas justificativas no sentido da seleção bibliográfica.

Percebemos pelos depoimentos que a escrita de caráter reflexivo levaria as alunas, necessariamente a buscarem embasamento teórico e, nessa seleção sobre o que ler, estariam retomando estudos já vistos, podendo refletir de forma mais aprofundada acerca dos mesmos.

Encontramos um depoimento em que a resposta da aluna à pergunta do questionário *Que dificuldade você teve ou está tendo para escolher o(s) eixo(s)?* nos pareceu um pouco fora de contexto.

> *Ler para mim é algo muito gratificante, me dá prazer; quis ler muito sobre o assunto, a leitura requer tempo; para mim o tempo é uma questão preocupante. Quanto à escrita do memorial não encontrei grandes dificuldades* (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

O S_{11} fez menção ao tempo, alegando que sua preocupação se devia à falta de tempo para leitura mais detalhada sobre o assunto escolhido. Porém, não respondeu acerca da dificuldade na escolha do eixo. Em seguida discorreu sobre a escrita do memorial.

Todavia, é importante ressaltar que esse depoimento evidencia como fator preocupante/dificultoso um elemento já apontado no início do processo de produção do Memorial: o prazo da entrega do texto. No caso do S_{11}, isso

'se agravou' devido ao prazer que esse sujeito encontrou em ler material a respeito do tema escolhido.

No subnúcleo Nenhuma Dificuldade na Seleção, registramos seis depoimentos de alunas que não encontraram dificuldades na escolha do eixo. Apresentamos dois desses depoimentos:

> *Quando citou 'Memorial de Formação', já tive a idéia desse eixo, depois com as explicações pude melhorar ainda mais o que pensei, acho que não tive dificuldades em achar o eixo* (S_8 – Q_2 – 3ºP).

O depoimento do S_8 aponta para o fato da identificação com o eixo, uma vez que este lhe ocorreu facilmente. O que ficou claro, pelo depoimento, foi que realmente não houve dificuldade na escolha, pois o próprio sujeito alega 'achar' que não teve dificuldades.

O depoimento seguinte apresenta o mesmo caráter:

> *Achei melhor escolher este eixo – alfabetização, sei que preciso destacar mais a minha própria experiência antes e após a faculdade e não poderia somente enfatizar o que é alfabetização* (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

O S_{10}, ao relacionar sua escolha à própria prática e situar o eixo no contexto antes e depois do curso, alegando também que não se tratava de uma escrita acerca do tema e sim relacionando o tema à sua prática, evidenciou saber por que fez a escolha e também compreensão da concepção de eixo. Também evidenciou estar acompanhando as explicações do professor do G10, uma vez que foi exatamente essa a discussão que o mesmo estabeleceu em aula com uma aluna, no segundo encontro com o grupo. Esta aluna, veio a ser, em decorrência deste motivo, conforme já apontamos anteriormente no Capítulo 4 – Método – entrevistada neste 3º Período, o S_{25}.

Pelos depoimentos, percebemos que embora todos os sujeitos envolvidos na coleta de dados já tivessem selecionado seus eixos, isso não era fator tranqüilizante, pois houve dificuldades para a maioria dos sujeitos na escolha dos eixos.

Porém, também pelos depoimentos percebemos que os encontros com o professor do G10 estavam contribuindo para que esse entendimento ocorresse e, pela segurança demonstrada por alguns sujeitos em seus depoimentos e justificativas, acreditamos que também boa parte da classe tomou contato, além dos encontros com o professor, com o material indicado para leitura prévia. Ou seja, os sujeitos estavam fazendo uso das condições oferecidas pelo G10.

- Núcleo Temático 2 – Escrita do Memorial

Neste novo Núcleo, organizamos os depoimentos de 25 alunas que se referenciam a aspectos relacionados ao início da escrita do Memorial. Dividimos esses depoimentos em quatro subnúcleos, os quais denominamos: Início de Escrita, Aspectos Facilitadores, Aspectos Dificultadores e Organização do Texto.

No subnúcleo Início de Escrita, apresentamos os 25 sujeitos que responderam ao Q_2, afirmando que já haviam iniciado a escrita do Memorial. Como a resposta de todos foi afirmativa, apresentamos apenas quais foram esses sujeitos:

($S_{1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30}$ – Q_2 – 3ºP).

No subnúcleo Aspectos Facilitadores, registramos 12 depoimentos que indicavam quais os aspectos que contribuíram para o início da escrita do Memorial. Segundo os dados nos apontaram, foram considerados aspectos facilitadores: a relação do tema com a prática pedagógica, a didática dos encontros com o professor do G10 e o interesse pessoal pelo eixo escolhido.

Apareceram dois depoimentos de alunas que evidenciaram ser facilitador o fato de o tema estar relacionado à prática pedagógica. Apresentamos quatro depoimentos:

> *Facilitando, estar conseguindo fazer a ponte entre a teoria e a prática, identificando-as no cotidiano escolar* (S_1 – Q_2 – 3ºP).

Percebemos, pelo depoimento do S_1 que o fato de o texto do Memorial prever que se estabeleça reflexão entre prática e teoria estava contribuindo na própria formação desse sujeito enquanto profissional, pois ele afirma estar *'identificando-as no cotidiano escolar'*. A evidência dessa facilidade encontrada pelo S_1 é mais um indício a respeito de como os sujeitos estavam refletindo a partir da possibilidade de escrita oferecida pelo Memorial de Formação.

Registramos também cinco depoimentos em que a didática dos encontros com o Professor do G10 apareceu como elemento facilitador para iniciar a escrita do memorial. Apresentamos um depoimento:

> *Os encontros com (...)*[14] *estão ampliando bem o conceito sobre o memorial, e as discussões sobre os temas que a turma está trabalhando ajuda-nos a ter mais idéias, rever o que estamos escrevendo* (S_3 – Q_2 – 3ºP).

No encontro de 08/3/2005, o S_3 se expôs para o grupo, contando sobre sua opção de eixo e, através de sua fala, o professor do G10 encaminhou discussão pertinente ao assunto, explicando que o fundamental no Memorial seria o relato sobre o que o professor era, o que mudou e como estava sua prática na atualidade. Ressaltou que explicar o que e por que mudou eram pontos importantes dentro do Memorial e que, para isso, poderiam citar autores e estabelecer conexão entre eles e suas reflexões como narradoras.

Portanto, pelo que percebemos no depoimento do S_3, nesses encontros a interação entre os sujeitos numa dinâmica coletiva de trabalho contribuía tanto para o entendimento e escrita do texto, como também para reflexões acerca do que vinham fazendo no sentido de revisão, como aponta o próprio sujeito.

[14] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Um dado importante que encontramos nesse depoimento é o fato de o sujeito estar atento ao que ocorria durante as orientações e perceber esse movimento de socialização como facilitador. Em situações de ensino-aprendizagem a percepção da existência (ou não) desse movimento passa pelo envolvimento do sujeito com/no processo, no sentido de querer aprender.

Outros depoimentos apontam para o aspecto facilitador dos encontros:

> *...Depois que li alguns livros sobre Temas Transversais ficou mais claro optar e também as discussões com o (...)*[15] *esclareceram bastante...* (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

O S_{16} apontava para o fato do caráter dos encontros, mas também para a necessidade de dedicação pessoal, buscando leituras complementares. O depoimento desse sujeito evidenciou a importância do interesse do aluno em acompanhar as aulas, trazendo para elas um acervo intelectual que permitisse reflexão e discussão acerca do que era estudado.

O S_{22}, no depoimento seguinte, discorre sobre as mesmas questões:

> *Facilitando - os encontros com o professor (...)*[16] *as trocas de idéias com as colegas, os textos lidos* (S_{22} – Q_2 – 3ºP).

Já o depoimento do S_{30} contém outros elementos além dos comentados:

> *Os fatores que estão facilitando são em primeiro lugar o apoio dado pelo professor, apontando caminhos e nos auxiliando. E depois o próprio curso nos dá base para começar e realizar o memorial* (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

Nesse depoimento, percebemos a relação de afetividade entre professor-aluno, sentida por esse sujeito ao empregar a palavra 'apoio'. Pelo emprego dessa palavra, percebemos que, para esse sujeito, esses encontros estavam realmente servindo para ajudar na elaboração da escrita e o

[15] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[16] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

professor estava imbuído da intenção de colaborar/ensinar. Outro elemento importante que o depoimento apresenta é a relação curso-texto. Percebemos, pela escrita do S_{30}, que o entendimento do caráter do curso e do caráter do texto do Memorial de Formação era um fato importante para a escrita desse texto.

Novamente, percebemos pelos depoimentos desses sujeitos que as trocas entre as alunas em situações coletivas, o caráter da mediação do professor, a mediação aluno-aluno e professor-aluno, estavam sendo fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Apareceram também cinco depoimentos de alunas cujo interesse pessoal pelo eixo escolhido facilitou o início da escrita. Apresentamos dois depoimentos:

> *A minha própria vivência sobre o assunto, o fato de não poder ter tudo o que via na TV, além dos programas, facilita bastante. As histórias das crianças com que trabalhei, seus comentários e comportamentos, são interessantes para reflexão* ($S_{24} – Q_2 – 3ºP$).

Em seu depoimento, o S_{24} dá indicativos de que o que facilitava sua escrita era seu envolvimento anterior com o assunto, através da própria vivência, o que despertou seu interesse pela escolha do eixo e fornecia elementos para a elaboração do texto.

> *O que facilita é o interesse pelo assunto* ($S_{27} – Q_2 – 3ºP$).

O S_{27}, apesar de não se estender em seu depoimento, deixa evidente que o fato de o assunto ser de seu interesse facilitava o desenrolar da escrita do memorial.

Sabemos que um dos desencadeadores da aprendizagem é também o interesse do indivíduo pelo que está aprendendo. No caso do depoimento do S_{27}, esse fator aparece de forma clara e sucinta. A aluna, em situação de aprendizagem sobre a escrita do Memorial, retrata isso de forma bastante evidente, embora não alongue seus comentários acerca desse interesse, se

ele acontece por ligação afetiva ou aversiva ao tema escolhido. O que temos de informação a esse respeito é o que nos foi fornecido através de sua justificativa quando da opção pelo eixo (Anexo1). Nessa justificativa a aluna, S_{27}, afirma o interesse pelo assunto e também por *'ter gostado da disciplina no semestre passado'*.

No subnúcleo Aspectos Dificultadores, aparecem 18 depoimentos de alunas que indicaram as dificuldades encontradas para iniciarem a escrita do Memorial. Encontramos evidências de quatro aspectos dificultadores: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, o curto prazo para a escrita do texto, escrever sobre si e a falta de contato anterior com o gênero textual.

Apareceram 13 depoimentos que indicavam como aspecto dificultador iniciar o texto escrevendo-o com coerência, relacionando teoria e prática, numa escrita de caráter reflexivo.

> *Para mim é a redação do texto, tenho dificuldades para escrever, utilizar as palavras articuladamente* ($S_2 – Q_2 – 3ºP$).

> *O meu único problema na produção é em escrever, as minhas idéias estão todas prontas, só tenho dificuldades e escrevê-las* ($S_8 – Q_2 – 3ºP$).

Inferimos dos depoimentosdos S_2 e S_8 que a dificuldade resida na escrita de caráter reflexivo, justamente pelo fato da articulação que essa escrita exige. Articulação apontada pelo S_2, porém sem especificação se realmente era nesse sentido. No caso do S_8, acreditamos que também fosse esse o fator, uma vez que o sujeito já possuía as idéias elaboradas. O que faltava, acreditamos, era o desenvolvimento textual na forma exigida.

Outro depoimento contém evidências mais substanciais nesse sentido:

> *Para mim, o que facilita na escrita do memorial é relatar experiências reais, não é necessário "figurar" as ocorrências, as situações vão se desencadeando, sendo necessário apenas a organização no tempo. O que dificulta um pouco é o registro, a organização de várias leituras no memorial* ($S_{11} – Q_2 – 3ºP$).

O S_{11} já havia se manifestado anteriormente em relação ao curto prazo para escrita e afirmado que não encontrava 'grandes dificuldades' na escrita do memorial. Porém, através desse depoimento, percebemos que, o que para o sujeito parecia facilitador era o aspecto de relato autobiográfico que um memorial possui. Mas, no caso do Memorial de Formação, que exige vínculo com a formação do sujeito e, no caso desse Memorial, que previa vínculo com o curso do PROESF, o fator dificultador residia justamente na articulação necessária entre prática e teoria.

O depoimento desse sujeito é interessante para nossa análise no sentido que evidencia ser esse o problema/ a dúvida/ a dificuldade de tantos outros sujeitos na compreensão da concepção desse gênero textual. O que inferimos, portanto, é que essa dificuldade passava, de certa forma, pelo entendimento do caráter do texto, além da dificuldade já expressa de escrever articuladamente.

Outro sujeito evidencia essa dificuldade:

> *Minha dificuldade está em centralizar minhas idéias.(...) Relacionar minha idéia com a fundamentação teórica* (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

O S_{14}, no encontro com o professor do G10, dia 08/3/2005, já havia manifestado suas inquietações no sentido de definição do eixo, sendo que o professor pediu-lhe que falasse o que havia entendido sobre eixo até então, orientando a aluna a ler o Memorial escrito pela aluna do PEFOPEX e que observasse os canais que essa aluna elegeu para tecer seus comentários sobre o curso. Porém, o professor deixou bem claro à classe que a leitura serviria como complemento e não como modelo. Pela resposta obtida através do Q_2, percebemos que a aluna ainda permanecia em conflito em relação à escrita articulada entre teoria e prática.

Dos depoimentos expostos, percebemos que a dificuldade residia justamente no caráter reflexivo exigido pelo texto.

Inserimos ainda neste subnúcleo o depoimento de uma aluna que apresentava como dificuldade o curto prazo para a escrita:

Acho que a falta de tempo ou seja, pouco tempo para realizá-lo. A maioria das faculdades o tempo máximo são de dois anos para desenvolver o tema (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

Pelo depoimento inferimos que, para o S_{19}, os dois semestres dados pela FE para a organização do trabalho não seriam suficientes. Pensamos que, ao comparar o prazo com o de outras faculdades, a aluna pode não estar atentando para o gênero do trabalho, que no caso do PROESF carregava a vantagem de associação com a prática pedagógica, que era um elemento bastante próximo do professor. Não por isso seria um texto fácil de ser escrito, ao contrário, a reflexão exigida por ele requer consistência e por este motivo revela/exige muito do intelectual do sujeito.

Localizamos neste subnúcleo um depoimento que indicava, como dificuldade para iniciar o texto, ter que escrevê-lo na primeira pessoa e com isso, falar sobre si, tendo que sair do anonimato e da impessoalidade. Apresentamos esse depoimento.

Escrever sobre mim considero uma tarefa difícil (S_{23} – Q_2 – 3ºP).

O depoimento do S_{23} trouxe à tona um aspecto interessante do memorial. Ao mesmo tempo em que permite a exposição do sujeito, evidenciando seu potencial criador/reflexivo, o expõe de maneira que para alguns indivíduos é fator inibidor. A exposição pessoal que o Memorial permite, portanto, é encarada como entrave por alguns sujeitos, como veremos ao longo da análise.

Identificamos também neste subnúcleo depoimentos de três alunas que justificaram suas dificuldades em iniciarem a escrita do texto por falta de contato anterior com o gênero textual, falta de um modelo. Apresentamos dois desses depoimentos.

...Agora, não sei se eu to seguindo no caminho certo... (...) E o meu medo é esse... (...) eu comecei assim a escrever um texto só. (...) que nem ele[17] *deu (...) o Memorial da Christina, ele*[18] *falou que era pra tomar como base, mas que não teria necessariamente que seguir... porque ela dividiu em subtítulos (...) e eu to escrevendo um texto só...* (S_2 – Entr. – 3ºP).

Não comecei, ainda, por falta de base. Só agora temos um memorial para ler e verificar a estrutura desse tipo de escrita (S_7 – Q_2 – 3ºP).

O gênero do Memorial trouxe para algumas alunas o impacto de uma 'novidade'. Embora muitas já tivessem superado esse fato, outras ainda o relatavam como dificuldade para início da escrita, conforme vemos nos depoimentos dos S_2 e S_7.

No encontro de 08/3/2005, o professor do G10 enfatizou que o gênero do Memorial era narrativo, ainda que as alunas já tivessem como suporte as leituras sugeridas antecipadamente. Salientou que uma das diferenças entre um texto acadêmico – que busca vários autores para organizar o conhecimento científico sobre um tema – para o Memorial de Formação, era que o autor deste segundo texto entraria como narrador. E que, quanto mais claro fosse em sua escrita, poderia ajudar o leitor a entender o seu texto, acerca de aspectos da sua vida, da sua constituição profissional, da sua prática docente e da sua formação acadêmica. Realçou também o caráter reflexivo que essa narrativa exigia, porque o Memorial era de Formação.

No subnúcleo Organização do Texto, incluímos 24 depoimentos que se relacionavam às três formas de organização dos textos das alunas: em tópicos; inserção de história pessoal / relato autobiográfico / constituição profissional / relato de práticas pedagógicas; início de escrita relacionando a formação profissional e a teoria estudada no curso do PROESF à prática pedagógica.

[17] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[18] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Inicialmente apareceram os depoimentos de quatro alunas que iniciaram a escrita do memorial, organizando neste momento suas idéias em tópicos:

> *Sim. Já rascunhei tópicos que considero relevantes* (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

> *Ainda não cheguei ao esboço, mas levantei tópicos (esqueleto). Agora preciso reservar um tempo diário para dedicar-me a construção do texto* (S_{20} – Q_2 – 3ºP).

Embora os S_{13} e S_{20} mencionem em seus depoimentos que já tenham o levantamento dos tópicos sobre os quais escreverão seus trabalhos, não revelam no Q_2 quais seriam esses tópicos. Apenas respondem à questão da forma como apresentamos os depoimentos. Da mesma forma procederam os outros dois sujeitos incluídos por nós neste subnúcleo, cujos depoimentos encontram-se no Anexo 1.

Inserimos também neste subnúcleo 13 depoimentos de alunas que estavam no início da escrita, na fase de inserção da história pessoal/ relato autobiográfico/ constituição profissional/ relato de práticas pedagógicas no memorial. Apresentamos dois desses depoimentos:

> *Sim, comecei a escrever sobre a minha vida, como se deu minha formação profissional e como pessoa* (S_3 – Q_2 – 3ºP).

No depoimentodo S_3 identificamos que já havia algo estruturado em forma de texto, com história pessoal e constituição profissional, embora não aparecesse em seu depoimento nada evidente que relacionasse essa constituição ao curso do PROESF. Mas, percebemos que a aluna avançava para além da organização em tópicos.

> *Sim. Rascunho. Da minha infância. Estou colocando tudo o que me vem à memória da infância até o PROESF. Só falta fazer um fechamento. Pelo menos se for da forma que entendi – 'um relato pessoal'* - (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

Da forma como se manifestou no relato inserido, o S_{16} não comentou se sua escrita apresenta o teor exigido ou não, ou seja, uma escrita de caráter reflexivo.

Quanto a este sujeito, se observarmos todos os seus depoimentos dentro do 3º Período, perceberemos que essa aluna ainda estava procurando um caminho, buscando entender melhor o tipo do texto. Apesar de já ter feito opção pelo eixo, demonstrou isso de forma não muito segura, pois não argumentou com convicção o porquê de sua opção. Deixou claro também, em dois depoimentos, que foi difícil selecionar seu eixo entre os vários assuntos estudados no curso. Evidenciou estar buscando entender mais sobre o tema escolhido através de ampliação de estudos a respeito e se apoiando nas orientações do professor do G10.

Um aspecto interessante que encontramos no depoimento do S_{16} e que nos chama a atenção em termos de concepção textual e/ou de escrita foi o emprego da palavra *'rascunho'*, utilizada. Não sabemos se o sujeito fazia referência a 'rascunho' em termos de esboço ou de escrita em fase de acabamento/conclusão, porque revelou que *'só falta fazer um fechamento'*.

Incluímos também neste subnúcleo, os depoimentos de sete alunas que evidenciavam, no momento, já terem escrito sobre suas memórias, aspectos de sua formação docente, sua prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF, ou seja, estavam delineando a escrita de caráter reflexivo. Apresentamos dois depoimentos:

> *Sim, comecei contando como era o processo de aprendizagem, a ligação, do aluno professor na minha época da escola, esta relação de afetividade não existia era distante, acredito que por este motivo muitos alunos desistiam e até fracassavam. No decorrer do meu memorial escrevo como 'aprendi' a ser professora e as regras e ordens que 'deveria seguir'. E no momento comecei a descrever como a relação afetiva me ajudou, me fez crescer, como pude ajudar meus alunos e como a faculdade de pedagogia me fez enxergar com outros olhos a realidade e a necessidade de meus alunos em relação a afetividade* ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).

No depoimento do S_4 é perceptível a estrutura do texto, bem como a relação da história do sujeito e suas crenças/práticas pedagógicas com a vivência no curso do PROESF. O depoimento ainda apresenta elementos que permitem constatar os efeitos do curso de Pedagogia, pois o sujeito ainda aponta para o fato de ter revisto suas concepções no curso.

Outro depoimento aponta detalhes da constituição profissional do sujeito e a relação com o PROESF:

> *Sim. Parti da infância (minha entrada na 1ª série). Depois as pessoas que influenciaram minha escolha dessa profissão, os estudos, o curso da UNICAMP, professores marcantes, como alfabetizo, como vejo a avaliação e aplico, como trabalho temas transversais (ética principalmente). A rotina; Trabalho Coletivo; Resultados; Conclusão – Perspectivas para o futuro dentro dessa visão pedagógica* (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

O $S_{10,}$ no encontro de 08/3/2005, havia apresentado à classe e ao professor do G10 o esboço de seu texto – manuscrito – e recebera elogios do professor quanto à organização, ao esquema em subtítulos, aos critérios escolhidos. O professor pediu-lhe que lesse o esquema de seu texto em detalhes para a classe e, em seguida, orientou a aluna a não abrir muito o leque nas discussões, a retomar a idéia central – eixo – e enfatizou à classe esse procedimento. Nessa data, a aluna – S_{10} – trouxera para a aula o trabalho esquematizado e na data da aplicação do Q_2, 14/03/2005, já havia avançado em termos de escrita, conforme depoimento apresentado.

Este subnúcleo representa que as alunas, à sua maneira, estavam escrevendo seus textos e este foi o objetivo da verificação através do questionário aplicado. Queríamos nesta etapa do processo acompanhar, através de dados evidentes, em que fase se encontravam as escritas das alunas.

Quanto a este Núcleo Temático, o que pudemos perceber pelo número de depoimentos apresentados foi que, após o encontro com o professor do G10, em 08/3/2005, até a data da aplicação do Q_2, houve um avanço significativo em relação aos dois períodos anteriores, tanto no entendimento da concepção do Memorial quanto na busca de eixos. Essa compreensão deveu-se também ao processo de orientação anterior, mas os esclarecimentos desse último encontro contribuíram bastante, conforme os dados confirmam. Afinal os sujeitos não avançam qualitativamente todos da mesma maneira em termos de aprendizagem e muitos dos sujeitos que

encontravam dificuldades anteriormente tiveram suas dúvidas esclarecidas neste 3º encontro.

Nosso comentário fundamenta-se em nossas observações, nas anotações do Diário de Campo e na gravação da aula. No encontro do dia 08/03/2005, o professor do G10 questionou as alunas sobre esse entendimento e comentou com a classe que percebera o salto qualitativo na compreensão do grupo.

5.3.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

O que os dados nos mostraram neste período foi a maneira como as alunas estavam direcionando seus olhares para os textos e refletindo sobre os caminhos escolhidos: o porquê da opção por determinado eixo e as dificuldades encontradas nessa escolha.

Entre os motivos da escolha, apareceram depoimentos de vínculo pessoal com o eixo no sentido de aversão/repulsa pelo mesmo, bem como relação do eixo com a prática pedagógica. Além disso, os depoimentos de que a escolha do eixo se deu devido à revisão de conceitos sobre o assunto, durante o Curso do PROESF, revelou que a escrita desse texto de caráter reflexivo permitia, de fato, às alunas narrarem aspectos importantes de sua formação como professoras. Esse aspecto apontava para a pertinência do gênero textual escolhido como TCC pelo G10 para este Curso de Pedagogia, cujo público era de professores em exercício.

Os dados nos indicaram que as dificuldades na escolha dos eixos atingiram grande parte do grupo e, apesar de o fator tempo para a escrita ter aparecido como uma dessas dificuldades, esse não foi o grande problema das alunas. A maior dificuldade residiu na seleção de um entre os vários temas julgados interessantes, estudados durante o curso, o que, em nosso entender, poderia estar relacionado às dificuldades de entendimento da concepção do próprio memorial e também de eixo – por parte dos sujeitos –, mesmo que os depoimentos não trouxessem isso de maneira explícita. Por outro lado, apesar

de revelar estágio sincrético, a dificuldade nessa seleção também pode evidenciar riqueza de experiências vivenciadas no curso.

Como observadores do processo quando da coleta de dados em classe durante os encontros do professor do G10 com as alunas, percebemos que essa foi a fase mais complicada/exaustiva do trabalho de orientação do professor na relação com o grupo, nas tentativas de explicar e fazer entender, tanto o conceito de eixo como as implicações da escolha. Por mais que fosse explicado o assunto, algumas alunas encontravam dificuldades para assimilar a conceituação e seria justamente a partir desse entendimento e da seleção adequada desse eixo que o trabalho adquiriria seu norte. A maneira adequada do emprego desse eixo na articulação das idéias garantindo uma discussão coerente e consistente daria o aspecto de texto reflexivo que o Memorial de Formação exigia.

Percebemos, portanto, que a escolha do eixo foi uma das coisas mais subjetivas do trabalho, porque consistia na seleção, na opção do tema que iria nortear toda a reflexão do sujeito. O fato de ter que estruturar um foco, um elemento norteador apareceu no processo como fator dificultador e de certa forma demorado, porque apenas no 3º Período os sujeitos apontaram já ter selecionado seus eixos. Para um processo de orientação que teve início em meados de outubro de 2004, essa constatação em meados de março de 2005 revela que os sujeitos levaram em média cinco meses para chegarem à seleção do eixo.

Quanto à escrita do texto propriamente dito, o grupo se mostrou dividido entre aspectos facilitadores e dificultadores, sendo a maior dificuldade apontada a escrita de caráter reflexivo relacionando a teoria à prática pedagógica. Uma das justificativas para essa dificuldade foi o fato de não terem tido anteriormente contato com o gênero do Memorial. Em nosso entender essa justificativa foi um tanto quanto frágil, pois a dificuldade de escrita desse texto, pelo que a maior parte dos depoimentos nesse sentido nos indicou, foi a necessidade de articulação entre prática-teoria/estudo-reflexão.

Mesmo assim, os dados apontam para indicativos de que a articulação da teoria com a prática e a conexão da história de vida com os elementos a serem tratados nas relações que caracterizam o gênero do trabalho, se apresentaram como questões mais objetivas aos sujeitos e, de certa forma menos dificultosas que a questão do eixo temático e sua seleção.

Porém, nesta fase, quase que a totalidade da classe já havia iniciado a escrita e apresentou como estava a organização do texto, no encontro com o professor do G10. Os depoimentos evidenciam que grupo se esforçava para caminhar em termos da escrita exigida, demonstrando definição de caminhos ou buscando rumos para sua escrita. Ainda que o texto se apresentasse em forma de história pessoal/ relato autobiográfico/ relato de práticas docentes, já era um indicativo do esforço do grupo no sentido de investir nessa construção.

Em relação aos períodos anteriores, percebemos que o processo, tanto de orientação quanto de construção estava ocorrendo de maneira satisfatória. Mesmo que surgissem dúvidas, esse fator era indicativo de crescimento quanto às reflexões das alunas e, mesmo que permanecessem dúvidas, esse fator também era indicativo que o processo de aprendizagem não ocorre aos saltos e que cada indivíduo caminha à sua maneira.

Enfatizamos, como nos períodos anteriores, que, de acordo com os dados, a orientação do professor do G10 era fator imprescindível para as alunas na continuidade da escrita e no entendimento de conceitos – para as que ainda não haviam conseguido superar essas dificuldades.

Neste 3º Período, ao apontarem evidências concretas de seleção de eixo e de início de escrita, os sujeitos indicaram que estavam definindo seus caminhos no texto do Memorial de Formação.

5.4 – 4º Período: Revisão Textual

De 26/4/2005 a 16/5/2005 (4º encontro: 26/04/2005)

No 4º Período, organizamos dois Núcleos Temáticos, nos quais procuramos evidenciar os avanços, tanto na escrita do Memorial como na concepção de Memorial de Formação.

O primeiro Núcleo Temático – Escrita do Memorial: Avanços – surgiu no processo, no 3º Período, quando as alunas já evidenciavam início de escrita do texto. Neste 4º Período, como estamos observando os avanços, inserimos na nomenclatura do Núcleo Temático este termo – avanços – como indicativo de que tratávamos dessa questão.

O segundo Núcleo Temático – Concepção de Memorial de Formação – aparece no processo desde o 1º Período, se mantendo no 2º e neste 4º. No 3º Período este Núcleo não foi formado porque centramos o foco no aspecto eixo do memorial. No entanto, a concepção de memorial apareceu embutida nos depoimentos dos dois núcleos do período, conforme já apontamos.

Portanto, esses dois Núcleos Temáticos não são novos, vêm aparecendo no processo desde períodos anteriores.

No primeiro Núcleo Temático, ao nomearmos os dois primeiros subnúcleos de Aspectos Facilitadores e de Aspectos Dificultadores e organizarmos neles os depoimentos das alunas, entendemos que essa nomenclatura seria um dado importante que permitiria, na análise do processo, entender como as alunas percebiam seus avanços em termos de escrita e o que julgavam estar facilitando e/ou dificultando o processo.

Esses aspectos, de certa forma, acabaram apontando para as condições oferecidas pelo G10 para a produção dos memoriais.

O foco da análise nesta etapa estava nos acertos finais dos textos para entrega dos trabalhos para a primeira leitura, em 31/05/2005 ao professor do G10 e o questionamento feito por nós através do Questionário 3 – Q_3 – tinha esse objetivo (Anexo 2). As alunas teriam ainda mais um encontro com o professor antes da entrega.

Porém, um dado novo surgiu quando da devolutiva desses questionários, dado o caráter aberto da única questão que ele continha (Anexo 2).

Ocorreu que, após as orientações obtidas no encontro com o professor do G10, dia 26/4/2005, as alunas tiveram uma Aula Magna[19] no dia 03/05/2005, portanto, uma semana depois, com bibliotecários da FE da Unicamp, sobre questões formais para apresentação do texto. Essa Aula Magna causou grande preocupação no grupo, e acabou interferindo nas escritas dos textos, e repercutindo nos depoimentos obtidos através do Q_3.

Dessa forma, os dados que obtivemos em relação a essa Aula Magna nos chegaram como documento de análise porque o caráter de nossa pergunta no Q_3 permitiu essa inserção por parte das alunas. Foi um dado não previsto, mas ao mesmo tempo de extrema contribuição na análise do processo, uma vez que a partir desses depoimentos pudemos perceber os efeitos do impacto causado por essa Aula Magna.

Neste 4º Período, trabalhamos com os dados de 22 sujeitos que responderam ao Q_3 e com três entrevistas.

Segue o Quadro 6 com os Núcleos Temáticos deste período, bem como seus respectivos subnúcleos.

[19] Conforme já apontado no Capítulo 3 - Histórico do PROESF, item 3.2.5, no currículo do curso de Pedagogia do PROESF consta a disciplina Atividades Culturais, reservada para encontros coletivos entre todas as turmas do mesmo pólo para fins de aulas expositivas, mesas redondas, debates, palestras, exibição de filmes e avaliações referentes às aulas e atuação de APs. Nesta disciplina, quando ocorre o encontro das turmas com um docente da FE cuja disciplina é ministrada por AP no semestre, esse momento dentro das Atividades Culturais recebe a denominação de Aula Magna, ocasião em que o professor tem a oportunidade de ampliar a discussão acerca de um tema pertinente ao que vem sendo estudado em classe. Uma dessas Aulas Magnas foi cedida, no pólo de Americana, dia 03/5/2005, para palestra com bibliotecários da FE, para fins de explanações acerca de aspectos formais do texto do Memorial de Formação.

Quadro 6 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 4º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Escrita do Memorial: Avanços 1.1 – Aspectos Facilitadores 1.2 – Aspectos Dificultadores 1.3 – Organização do Texto Núcleo Temático 2 – Concepção de Memorial de Formação

- Núcleo Temático 1 – Escrita do Memorial

Neste novo Núcleo, organizamos 70 depoimentos que se referenciavam a aspectos relacionados aos avanços na escrita do Memorial. Organizamos esses depoimentos em três subnúcleos, os quais denominamos Aspectos Facilitadores, Aspectos Dificultadores e Organização do Texto.

No subnúcleo Aspectos Facilitadores, registramos 12 depoimentos que indicavam como facilitadores no desenvolvimento da escrita do memorial, nesta etapa do trabalho: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, a didática dos encontros com o professor do G10 e a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF.

Registramos o depoimento de uma aluna que considerou facilitador elaborar escrita de caráter reflexivo articulando a teoria estudada no curso do PROESF com sua prática pedagógica:

> *...Tem uma frase que, que ele chama... esqueci o nome do contador de história que eu assisti, (...) Ele falou que ele só escreve aquilo (...) que ele acredita. (...). (...) eu tô escrevendo coisas que eu acredito e que tão dando certo até hoje, (...). Eu acho que esses vinte e quatro anos, vinte e cinco anos de trabalho que eu dou aula não é pouco, né? ...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

No depoimento do S_7 percebemos, além de sua afinidade com o assunto abordado, a questão da reflexão sobre a própria prática estar contribuindo/facilitando no desenvolvimento da escrita do sujeito. Quando o S_7 escreveu sobre suas crenças e a constatação de que sua prática estaria no

caminho certo, deixou indícios de que os estudos no PROESF confirmaram o que já vinha surtindo efeito positivo. Nossa afirmação se baseia em outros depoimentos desse mesmo sujeito nesse período, quando evidenciou que quanto ao assunto escolhido como eixo para seu texto, o curso não apresentou novidade, apenas confirmou o que o sujeito já sabia, dando-lhe maior segurança para sua prática.

Registramos sete depoimentos em que a didática dos encontros com o professor do G10 apareceu como elemento facilitador na escrita do Memorial. Apresentamos quatro desses depoimentos:

> *...Ah, essa liberdade que ele[20] coloca, liberdade entre aspas, (...). Ele foi colocando 'Olha, não se preocupe com isso, com aquilo', então, foi deixando a gente mais assim à vontade. E ao mesmo tempo preocupada. (...). Mas eu achei que isso aí ajudou bastante. (...) eu percebia que ele fazia o seguinte: ele ia jogando e ao mesmo tempo, a gente trazendo as coisas, nós, os alunos, os alunos trazendo (...) pra chegar à conclusão final do dia, por exemplo, o que ele queria naquele dia. (...) então, ele lançava as questões, (...) não dava respostas, mas lançava questões onde todo mundo na hora da discussão da sala, (...) a sala toda...(...). (...) um fala, outro fala, então ele sempre falava assim 'Ó gente, tá ficando muito só na...' não é biografia...falar sobre si...(...) Como é que é?...Senso comum! 'Tá muito senso...que que tá faltando?' E sempre puxava de lembrar que tinha que ter embasamento teórico. (...) Então ele sempre lembrava disso e isso aí me deixou muito alerta, ...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

Segundo aponta o depoimento do S_7, o trabalho do professor do G10 com os conhecimentos prévios das alunas sempre foi a tônica dos encontros. Tal procedimento contribuiu para aguçar a capacidade dos indivíduos/alunas a pensar sobre, fazendo com que as mesmas buscassem respostas dentro daquilo que já sabiam para depois confrontarem sua opinião com a explanação do professor, no caso.

Outros dois depoimentos apontavam para o mesmo indício de elemento facilitador.

[20] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

No Q_3, o S_{14} respondeu acerca do último encontro com o professor do G10 e sobre os aspectos que estavam contribuindo ou não para avanços na escrita de seu texto:

> *Após essa aula fiquei mais tranqüila. Percebi que estava no caminho correto. Escrevo sobre a formação de professores, muitos pontos da minha formação foram analisados. Depois desta aula, refleti um pouco mais e registrei com mais ênfase essas reflexões* (S_{14} – Q_3 – 4ºP).

Arrolado para entrevista desde suas respostas no Q_2 e para maiores esclarecimentos acerca de seu depoimento no Q_3, o mesmo sujeito discorreu na entrevista acerca do que estava facilitando os avanços no processo de escrita:

> *...aquelas dinâmicas que foram feitas no começo... então eu escrevi bastante (...) nas férias em janeiro. Que aí então eu podia parar, ver, tudo, refletir, li muitas coisas, reli muitas coisas, li coisas novas. Essa questão da pesquisa também achei que me incentivou muito. No memorial acabou incentivando mais a pesquisa ainda, porque além dos textos daqui, eu tive necessidade de ler outros. (...) Contribuiu muito, de forma muito rica, (...) foram esses encontros que ocorreram (...) com o (...)*[21]*...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Conforme percebemos pelos depoimentos do S_{14}, nos encontros com o grupo, como já mencionamos anteriormente, o professor do G10 priorizava a socialização de idéias entre as alunas, a reflexão e a busca de solução de dúvidas, tentando fazer o grupo avançar na produção da escrita do Memorial.

A metodologia utilizada para esses encontros, foi um dos elementos fundamentais para o sucesso do processo. O professor poderia, à primeira vista, deixar algumas alunas inseguras, no sentido de pensarem se o seu texto poderia estar errado diante do que falavam as colegas a respeito dos delas, mas ao mesmo tempo a estratégia utilizada por ele servia para deixá-las seguras de que nem todas possuíam a mesma forma de escrita. Essa foi uma marca forte de sua atuação como orientador, pelo que pudemos observar.

[21] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Ao exigir que todas se expressassem, que falassem acerca do que soubessem a respeito do tema discutido, percebíamos enquanto observadores que talvez o objetivo do professor do G10 fosse contribuir para que houvesse maior socialização entre as alunas, a fim de tranqüilizar o grupo, fazendo-as enxergarem que todas estavam aprendendo a realizar o trabalho, que nenhuma aluna ainda sabia tudo acerca dessa escrita.

Porém, nessa socialização, o professor possibilitava discussões calorosas que geravam desassossego no grupo, porque grande maioria queria falar, perguntar, entender e acertar e esse era o grande motor dos encontros.

Durante o último encontro com o professor do G10, o S_{19}, ao expor seu pensamento para a classe, sobre o desenrolar de seu texto, deixou evidente que não havia ainda percebido que em seu memorial deveria explicar seu processo no ensino infantil e não formular um texto teórico sobre creche. Este fato desencadeou agendamento para entrevista. Na entrevista, esse sujeito foi questionado se após o último encontro com o professor do G10 havia mexido em seu memorial, e em que aquela aula havia contribuído para sua escrita. Obtivemos a resposta:

> *... Mexi... (...) Que eu tenho que me preocupar mais em colocar mais a minha vivência, completando com toda minha formação acadêmica. Tudo o que eu vi na faculdade,...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

O que observamos foi que, durante o encontro, o S_{19} encontrava dificuldade para entender aonde o professor do G10 queria chegar em termos de explicação e despertar a reflexão necessária para que houvesse avanço em sua escrita. Porém, quando entrevistamos esse sujeito, em 09/5/2005, portanto duas semanas após o encontro, o S_{19} dava evidências de haver refletido a respeito das explicações do professor, quando relatou oralmente ter entendido justamente o que ele buscava explicar.

Um aspecto importante desses encontros do professor do G10 com a classe foi o fato de ele aproveitar todos os questionamentos feitos pelas

alunas para discussões coletivas. A orientação nunca ocorreu individualmente, porque mesmo sabendo os caminhos a serem 'fornecidos' às alunas, o professor primeiro questionava o que o grupo sabia a respeito e somente após as discussões é que lançava outras perguntas, até chegarem (ou não) em concepções sólidas acerca do que vinha sendo discutido, momento em que ele interferia e dava as explicações necessárias.

Identificamos quatro depoimentos que indicavam como aspecto facilitador escrever após a revisão e/ou a confirmação de conceitos no curso do PROESF:

> *...eu coloco a questão do desânimo que me deu o magistério, porque, não era uma formação assim, (...). Era uma coisa superficial. (...) quando eu comecei a fazer estágio, é que eu começo a perceber que não são todos os professores que são comprometidos (...) trabalhei com a segunda série (...) sempre participando de curso de formação, né, isso eu corri muito atrás, porque eu tinha que aprender a trabalhar também com essas crianças. Então, eram meio que receitas? Eram. Só que naquele momento eu precisava. Porque eu ainda não tinha nenhuma experiência, eu não tinha onde buscar estratégia pra trabalhar...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

O S_{14}, durante a entrevista, comentou sobre a contribuição de cursos esporádicos de formação em sua constituição profissional e, questionado mais especificamente a respeito da influência do PROESF em sua prática, respondeu:

> *Sim, tem toda diferença. Porque aí a gente começa a analisar mesmo, a ver o que acontece por trás. Porque assim, esses cursos de capacitação (...) pelo menos a maioria deles, né, eles oferecem uma coisa assim ó, uma receitinha, 'Ah, você vai, trabalha assim, assim, assim.' Só que você não sabe o que tá acontecendo por trás, você não começa, você não tem essa oportunidade de reflexão, de saber por que que tá acontecendo isso, como que isso acontece, o que que pode acontecer, o que causou isso antes, sabe essa... toda essa... essa coisa que tem por trás mesmo...(...) a parte histórica, a parte ali da...(...) a parte mesmo de teoria mesmo, que tem por trás daquilo. Cê faz... 'mas viu, olha... isso acontece... ó, Vigotski falou isso, olha eu to percebendo isso na... na criança' Essas relações que eu tive que aprender: mediar, por exemplo. Que tudo isso? Essas interações que ocorriam entre as crianças (...) então, cê começa a ler, cê começa a perceber, né, que ele coloca que ele analisou mesmo são coisas que acontecem. Então ali, isso aí que começou a clarear, quando eu comecei a ler mais, na faculdade mesmo...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Durante a entrevista, o S_{14} foi evidenciando que a revisão de conceitos no curso do PROESF foi aspecto facilitador em sua escrita. Em seu depoimento esse sujeito esclarece a diferença entre 'receitas' e reflexão a partir de referenciais sólidos, esclarece como passou a enxergar esses aspectos e de que forma acabaram interferindo em sua prática.

Interessante ressaltar que, ao analisarmos o processo de construção dos Memoriais de Formação percebíamos fatores muito importantes decorrentes dessa produção: as orientações do professor do G10 instigando as alunas a refletirem, extraindo o possível de cada uma para que acompanhassem as orientações/explicações e o caráter do Memorial como mais um instrumento ajudando as alunas a refletirem sobre seu processo de formação profissional.

Outro depoimento que reforça a contribuição do PROESF:

> *...porque eu... abri a mente. Porque quando você entra na creche, (...) quando eu entrei pra trabalhar, eu tinha uma visão bem restrita. E a partir dos estudos você começa a questionar a sua atitude, começa a questionar a prática mesmo, o espaço físico que você tá oferecendo, as possibilidades de desenvolvimento da criança, o que ela sabe que você pode contribuir (...) a partir do momento que você tá na faculdade, isso se aprofunda. (...) numa reunião pedagógica, você fala 'Nossa, isso eu to vendo na faculdade, muito mais a fundo do que eles tão passando. Eles tão passando uma coisa superficial...'. (...) o PROESF a literatura é muito mais rica. Você tem possibilidade de explorar mais, e saber mais. Porque além do texto que é fornecido na disciplina, tem a bibliografia. Você pode ir além.(...) de saber mais, de buscar, de compreender, (...) dá mais prazer do que ficar na ignorância que tá na superficialidade. (...) isso eu vejo agora porque eu quero saber mais, eu quero fazer um bom trabalho, então eu vou buscar. (...) eu to lendo o tempo todo...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

O S_{19} deixou evidente na entrevista como o curso ajudou-o a rever conceitos, a reavaliar suas crenças e práticas e a enxergar aspectos que antes não percebia. O depoimento verbal desse sujeito vinha apontando, durante a entrevista, para aspectos que facilitavam a escrita do memorial e as contribuições do PROESF em sua formação.

No subnúcleo <u>Aspectos Dificultadores</u> apareceram 49 depoimentos que indicavam como dificultadores no desenvolvimento da escrita do memorial: a

escrita de caráter reflexivo relacionando teoria e prática, o prazo para a escrita, a necessidade de maior orientação, a Aula Magna com bibliotecários da FE, a revisão textual, a preocupação com o leitor e a digitação do texto.

Encontramos 11 depoimentos que indicavam como aspecto dificultador o desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo, relacionando teoria e prática pedagógica. Apresentamos dois deles:

> *...A maior dificuldade é colocar no papel tanta reflexão feita até agora, transformando-a em conhecimento* ($S_5 – Q_3 – 4ºP$).

> *Estou com dificuldade para fazer um resgate da minha história.Talvez eu esteja com medo de me expor, como também de elaborar um texto compreensível ao leitor e ao mesmo tempo acadêmico* ($S_{19} – Q_3 – 4ºP$).

Tanto o depoimento do S_5 como o do S_{19} nos indicam que, por maiores que fossem as explicações no sentido de encontrar motivos para a dificuldade na escrita, o que estava bastante evidente era a dificuldade com o caráter da escrita. O depoimento do S_5 é mais claro nesse sentido.

Percebemos pelos depoimentos que, conforme o texto das alunas ia ganhando corpo dentro do processo de escrita, as preocupações em acertar e as incertezas surgiam como que buscando confirmação se estavam ou não atingindo os objetivos esperados com suas escritas. De certa forma essa ansiedade evidenciava reflexão por parte das alunas, pois, buscando acertar, estavam se esforçando, refletindo e aprendendo.

Identificamos também seis depoimentos que apresentavam como aspecto dificultador o prazo para a escrita. Apresentamos três deles:

> *...As idéias são muitas, mas falta tempo para escrever. Isso me angustia muito. (...) Tenho consciência que necessito de mais leituras, mas não estou conseguindo ler, escrever e dar conta dos trabalhos das outras disciplinas. (fora a vida particular). Resultado: estou com algumas coisas escritas, nada estruturado, sem saber como me organizar e correndo contra o tempo* ($S_3 – Q_3 – 4ºP$).

> *...Prazo muito próximo em relação ao término do trabalho, estou ficando ansiosa e preocupada, não sei se só os fins de semana vou dar conta de terminar dentro do prazo estipulado.(...) Estou angustiada porque gostaria de*

> *apresentar um trabalho realmente bastante significativo mas o prazo c/ já citei acima acredito que, por mais que eu me esforce não conseguirei apresentar um trabalho c/ gostaria se o tempo fosse mais longo* (S_{10} – Q_3 – 4ºP).

Nos depoimentos dos S_3 e S_{10} encontramos elementos que, embora evidenciem a preocupação dos sujeitos quanto ao fator tempo/prazo para entrega do trabalho e apontem esse aspecto como dificultador no processo, nos fornecem indícios do envolvimento desses mesmos sujeitos com a escrita do memorial. Nos dois depoimentos encontramos a preocupação com a qualidade do trabalho, pois o fator conscientização e o desejo de realizar um trabalho *significativo* estão bastante claros.

> *...Minha grande dificuldade está sendo o tempo, pois não sei mais nem o sentido verdadeiro da palavra prioridade: Não sei se priorizo meus filhos, Meus alunos, meus trabalhos da Faculdade que "despencaram" ou O memorial...Estou quase louca!!* (S_{16} – Q_3 – 4ºP).

Já no depoimento do S_{16} percebemos que a preocupação com o prazo estava interferindo no lado emocional do sujeito, pois a escrita carrega indícios de aflição. Para esse sujeito, inferimos, o dificultador estava realmente sendo o prazo para entrega do trabalho.

Organizamos oito depoimentos indicativos de que um dos aspectos dificultadores do processo era a necessidade de mais encontros com o professor do G10 para maiores orientações a respeito da escrita do memorial. Apresentamos três depoimentos:

> *...Gostaria ainda de enfatizar que falar é fácil, fazer sem a orientação devida é estrategicamente difícil. Porém posso dizer que superar obstáculos é o principal papel do professor, por isto como estudante este papel não me assusta* (S_4 – Q_3 – 4ºP)

O depoimento do S_4 estava coerente com o que o sujeito vivenciava no momento em que respondeu ao Q_3. Após a Aula Magna com bibliotecários da FE o grupo se desestabilizou no sentido da escrita e o desabafo desse sujeito carregava essa evidência. Num processo de construção, o enfrentamento de instruções diferenciadas pode ocasionar desequilíbrio e até um depoimento

mais contundente, como esse do S_4. O fato é que o sujeito apontava para necessidade de maior orientação por parte do professor do G10, o que acabou ocorrendo no próximo encontro, quando foi retomada a questão dos aspectos formais do texto.

> *... Na verdade pode ser egocentrismo, egoísmo, não sei qual a palavra ideal. Eu queria sentar junto com ele[22] , falar assim 'Ó, vamo conversar...(...)...vamo ver o meu memorial... (...) Sabe assim, um momento como a gente tá tendo agora?[23] (...) O que que cê tá achando, será que é essa linha, será que não é? E dentro do meu eu até coloquei isso no final quando ele[24] colocou assim 'Ah, os outros então não escreveram nada?' Eu já tinha mais de vinte e cinco, trinta páginas aquele dia escritas já...(...) Eu tava nervosa, fiquei nervosa, falei 'Ele tá querendo, tá pensando o que???????????' ...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Percebemos pelo depoimento do S_{14} que seu anseio por um contato mais próximo com o professor orientador do G10 era grande. Conforme o que pudemos observar em aula, durante os encontros do professor do G10 com a classe, em nossos momentos de pesquisa, esse fator se evidenciava pelas expressões dos sujeitos e nas próprias falas de alguns deles, quando indagavam o professor buscando explicações para seus casos particulares de dificuldades. Pela curta duração de cada encontro, aproximadamente três horas e meia, entendemos que o contato entre professor e aluno não poderia ocorrer de forma individual e que também por este fator a preocupação do professor foi sempre aproveitar os exemplos surgidos para esclarecê-los no coletivo. No entanto, mesmo assim, alguns sujeitos manifestaram o desejo de maior proximidade para orientações.

Outro depoimento apontava para um caráter relevante acerca da necessidade de orientação:

> *...Considero importante uma leitura prévia do memorial em seu processo de construção, mas não tivemos esta assistência antecipada, tornando a escrita*

[22] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[23] Referência à pessoa da entrevistadora.
[24] Professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

> *insegura. A ansiedade também está tornando este momento difícil, pois com a proximidade da entrega, muitas perguntas e o medo me trazem conflitos* (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

O depoimento do S_{18} evidenciava um aspecto pertinente. Para esse sujeito, o dificultador estava relacionado à questão da necessidade de maior orientação. Mas o S_{18}, além de apontar para esse aspecto, apresentava uma solução. Ao tecer suas considerações acerca de uma leitura prévia do memorial fornecia pistas no sentido de como essas ansiedades poderiam ser sanadas em termos de orientação por parte do professor do G10 e pelo próprio G10. Como comentamos no Capítulo 3 – Histórico do PROESF – a partir da segunda turma a produzir os memoriais essa leitura antecipada ocorreu sob a forma de Resumo Expandido[25].

Incluímos também 13 depoimentos que evidenciavam como aspecto dificultador as orientações obtidas em Aula Magna com bibliotecários da FE da Unicamp, quando as alunas receberam instruções quanto a aspectos formais do texto. Apresentamos oito desses depoimentos:

> *Minha dificuldade está sendo dividir em títulos e subtítulos, num primeiro momento entendi que poderia escrever ou seja discorrer um texto sem divisões. Agora 'vejo' que não é bem assim, segundo a aula Magna que tivemos sobre o memorial* (S_2 – Q_3 – 4ºP).

O depoimento do S_2 apresenta pertinência no sentido em que o vinculamos a fatos ocorridos em encontro anterior e observados por nós no processo. Quando foi disponibilizado às alunas no 2º encontro com o professor do G10, em 23/11/2004, o memorial da aluna do PEFOPEX para leitura e contato com o gênero textual, o alerta dado à classe pelo professor foi que a aluna em questão optara por organizar seu texto utilizando a divisão em capítulos, mas que isso não era necessariamente regra geral para a escrita de um texto desse gênero. A orientação do professor do G10 nesse

[25] Capítulo 3 – Histórico do PROESF – item 3.6, subitem 3.6.4.

sentido foi deixar a forma[26] do texto a critério das alunas, desde que mantidos o estilo e o conteúdo. Contudo, na Aula Magna de 03/5/2005, a orientação foi outra, ou seja, que a divisão em capítulos era essencial para melhor organização do texto.

Outro depoimento fornece indícios de divergências de orientações entre Aula Magna e encontros com o professor do G10:

> *...Gostaria ainda de enfatizar que falar é fácil, fazer sem a orientação devida é estrategicamente difícil. Porém posso dizer que superar obstáculos é o principal papel do professor, por isto como estudante este papel não me assusta* (S_4 – Q_3 – 4ºP)

Como já comentamos anteriormente, apontando para necessidade de maior orientação, o depoimento do S_4 está impregnado dos efeitos da Aula Magna.

Outro depoimento aponta para o impacto da Aula Magna:

> *Meu memorial está quase na reta final, porém após a aula Magna de 03/05/05, fiquei muito preocupada e novamente insegura quanto alguns pontos: citações (tipos) principalmente; queria ainda comentar que tanto o Roteiro para elaboração do Memorial como também a estruturação do mesmo chegaram para nós muito tarde! Por isso acredito que muitos erros e enganos irão aparecer quando forem lidos pelos AP* (S_7 – Q_3 – 4ºP).

Em seu depoimento no Q_3, o S_7 evidenciou o fator dificultador no processo de escrita nesta etapa do trabalho: a influência da Aula Magna e o momento em que essas instruções chegaram até o grupo. Pelo depoimento do sujeito, nesta fase os trabalhos estavam praticamente prontos e receber *'roteiro para elaboração'* nesta etapa da produção foi algo que, como o próprio S_7 revelou, trouxe preocupação e novamente insegurança.

O mesmo S_7, em entrevista, relata um pouco do ocorrido durante essa Aula Magna:

---

[26] Texto: forma – estrutura, modelo de composição; estilo – grau de formalidade de um discurso, traço característico; conteúdo – significado, aquilo de que é formado, assunto. (Houaiss, 2002)

Eu escrevi, que eu fiquei assim chocada quando ela veio na terça-feira, não o ...[27], veio a ...[28] da Unicamp nos orientar na parte de formatação. Não é que chocada, é muito em cima da hora. Eu escrevi isso (...) Que se isso tivesse vindo pra gente lá no quinto semestre, no começo do quinto semestre, essas orientações, eu acho que ninguém taria assim tão apavorado como muita gente fala lá, né, que tá apavorado, não sabe o que vai fazer, fez, mas não sabe se tá certo. Então se a orientação tivesse vindo um pouco mais cedo, inclusive aquele é...é, uma apostila que (...) mandaram, né? Pra gente (...) onde tem a orientação toda do Memorial, toda orientação, entendeu? (...) Isso aí teria deixado assim uma abertura maior pra escrita. Não que não tá saindo. Tá saindo. Tá saindo. Agora a gente tá vendo que fez certo, mas a gente sofreu muito pra chegar nisso, pra entender como colocar. (...) Porque (...) por exemplo (...) a parte de página de rosto, tudo isso aí é coisa, formalidades, coisas que a gente tem que fazer normal. Mas no texto mesmo, no texto em si, o que colocar? Porque a gente fica tenso, (...) aí veio, né, pra você colocar a pré escola, no texto tem toda essa parte, né, o tipo de um currículo? (...) veio por e-mail (...) Aí: o que é o memorial, né, a estrutura técnica, tá, o que é obrigatório ou não, aí tudo bem. Aí veio ó: momento da minha formação: primária, secundária, superior, coisa e tal... (S_7 – Entr. – 4ºP).

Pelo que percebemos pelo relato do S_7, as queixas não foram no sentido da necessidade de formatação do texto, e sim da padronização dos textos. A linearidade da narrativa, sendo imposta, como apontado pelo sujeito no final do relato, interferiria na criatividade dos autores do Memorial e na liberdade de escolha pela inserção ou não de determinados elementos no texto.

Com relação às citações, as preocupações do S_7 se referem à padronização, que requer que seja seguida a ABNT vigente para qualquer trabalho acadêmico, quando diretas ou indiretas. Acreditamos que a surpresa deve-se mais ao caráter da 'exigência', da forma como o assunto foi abordado, do que realmente ao entendimento dessas regras. Porém, como a aluna menciona estar 'novamente insegura', percebemos que existe nesse relato/depoimento um traço de necessidade de maior orientação a esse respeito, o que nos remete novamente ao professor do G10, que, pelo que notamos, passava segurança à classe.

O S_7 continua relatando o ocorrido:

[27] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe.
[28] Referência aos bibliotecários da FE da Unicamp.

> *...Mas aí é que tá! Mas aí é que, por isso mesmo, eu fui a única que no dia da palestra, da Magna, da última, fui eu, ela*[29] *, tava tudo silêncio, tipo um...silêêêncio, ela falando, muito bem explicado, por sinal. Só que todo mundo se chocou porque acho que tem gente que pode ter começado ao contrário. É... Então! E aí ela perguntou 'Mas ninguém pergunta nada, que tá acontecendo?' Aí ergui a mão! Eu falei 'Olha, não é questão de perguntar, não é também a sua fala, não é nada disso. Eu, eu, eu, pessoalmente estou assim... preocupada com a situação. Porque, o que foi passado pra nós é um pouco diferente, né da sua colocação...' (...) 'Tem gente que já tá pronto e já tá digitado prontinho pra entregar...e aí?'...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

De acordo com o relato do S_7, durante a Aula Magna não houve questionamentos quanto às orientações, tanto que o sujeito aponta para o silêncio e para a sinalização da palestrante de que poderiam questionar. E o S_7 também deixa evidente o desencontro de informação/orientação quanto às exigências.

Pelo depoimento do S_7 na entrevista, não restava dúvida de que foi um encontro impactante e que desestruturou boa parte do grupo. Percebemos ainda que a necessidade de orientação, de maiores esclarecimentos a respeito do assunto, por parte do professor do G10, neste momento do processo, também estava evidente.

Outro depoimento aponta para o fator dificultador e para outro aspecto importante do processo de orientação:

> *...Temos recebido muitas informações que às vezes complicam, sufocam. Eu prefiro ficar com as primeiras idéias e continuar amadurecendo-a;...* (S_8 – Q_3 – 4ºP).

Embora S_7 e S_8 não mencionem explicitamente, percebemos que o fator 'afinidade', laços afetivos com o professor do G10, fazia a diferença na forma de orientação/mediação.

Outros depoimentos apontam para a questão abordada na Aula Magna e o impacto causado:

[29] Nome de um dos bibliotecários da Unicamp.

> *...Como já citei anteriormente, que é só escrevendo que vamos percebendo as dificuldades. Ainda estou tendo dificuldades em relação a burocracia qto as anotações que faremos de apostilas em aula precisaremos anotar o nome dos livros e outras normas que foram passadas nesta últ. aula magna e isso 'assustou' a maioria...* (S_{10} – Q_3 – 4ºP).

> *...Outro ponto que me confundiu bastante, foi a apostila que recebemos para a elaboração final do memorial, seguindo as regras da ABNT, estou tendo muitas dificuldades em compreender a formatação, as exigências de digitação do memorial. Isto foi o ponto principal para me fazer preocupar, me deixar muito nervosa* (S_{22} – Q_3 – 4ºP).

Os depoimentos dos S_{10} e S_{22} apontaram para uma marca importante no processo de produção do memorial e confirmavam o que já foi dito pelo S_7. Os aspectos formais do texto necessitariam ser passados/transmitidos às alunas no princípio das orientações, pois nesta etapa, com os textos praticamente prontos, reorganizá-los foi tarefa árdua para a maioria do grupo, dado o curto prazo restante. Um elemento a mais para somar-se ao nervosismo já instalado pelo fator entrega do texto.

Para as próximas turmas a produzirem seus memoriais, esses aspectos formais ficaram disponíveis no site do PROESF para visualização desde o início dos encontros com o professor do G10.

Ainda dentro dos aspectos dificultadores identificamos seis depoimentos que apontavam como aspecto dificultador o fato de as alunas terem que revisar seus textos para organizá-los de forma mais sistematizada, exigida para um trabalho de conclusão de curso. Apresentamos cinco depoimentos:

> *...O último encontro clareou várias coisas, pude analisar minha escrita e perceber que preciso refletir mais sobre alguns aspectos, preciso embasar melhor teoricamente. Porém, muitas coisas mudaram, terei que dividir em capítulos e reestruturar o que nem acabei de escrever...* (S_3 – Q_3 – 4ºP).

Em seu depoimento, o S_3, ao utilizar *'O último encontro'* referiu-se ao encontro com o professor do G10 e *'Porém muitas coisas mudaram'* à Aula Magna com bibliotecários da FE, apontando que a revisão do seu texto, embora necessária, neste momento dificultaria o término de sua escrita.

Podemos afirmar isso porque o Q_3 indagava, em uma única questão, aspectos referentes ao último encontro com o professor do G10 e as contribuições para os avanços na escrita. Os comentários adicionais dos sujeitos, a respeito da Aula Magna, surgiram neste questionário pelo fato de as alunas necessitarem explicitar o choque recebido por ocasião daquelas orientações.

Novamente o depoimento do S_7 ajudava a evidenciar o aspecto dificultador que a revisão do texto, exigida pela Aula Magna, causou no grupo:

> *...Mas aí é que tá! Mas aí é que, por isso mesmo, eu fui a única que no dia da palestra, da Magna, da última, fui eu, ela*[30] *, tava tudo silêncio, tipo um...silêêêncio, ela falando, muito bem explicado, por sinal. Só que todo mundo se chocou porque acho que tem gente que pode ter começado ao contrário. É...(...) Então! E aí ela perguntou 'Mas ninguém pergunta nada, que tá acontecendo?' Aí ergui a mão! Eu falei 'Olha, não é questão de perguntar, não é também a sua fala, não é nada disso. Eu, (...) pessoalmente estou assim... preocupada com a situação. Porque, o que foi passado pra nós é um pouco diferente, né da sua colocação...'(...)'Tem gente que já tá pronto e já tá digitado prontinho pra entregar...e aí?'...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

O depoimento do S_{14} apresenta também esse aspecto dificultador:

> *...No começo, tava assim, o (...)*[31] *tinha comentado, (...) ele falava assim 'Não, é um relato seu, cê vai refletir, se vai partir de... de momentos, não tem que se preocupar com essa questão estrutural', (...). Aí eu fui escrevendo, (...). Ah, eu tava alegre, só tentando, escrevendo, (...). Aí escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo...(...) teve vários momentos de dificuldade nessa questão da relação, (...). E isso aí foram momentos (...) difíceis pra eu tá escrevendo, de tá revivendo isso, teve muitos momentos que eu sentei na sala da diretora e literalmente chorei. (...) esses momentos aí foram os mais difíceis pra eu tá, sabe, assim, reavivando, (...). (...) mas depois que eu comecei a falar sobre outras coisas começou a fluir de novo o trabalho. Aí, eis que,(...) a gente recebe (...)... aquele e-mail, falando toda a estrutura do memorial. Ai, ai, foi aquele dia que eu encontrei com (...)*[32] *que eu fui embora! Falei 'Vô embora! Pra não brigar com ninguém!' (...) E-xa-ta-men-te! Porque (...) o meu texto tinha uma liga, (...). Só que pra eu dividir em capítulo, por exemplo, não tava dividido em capítulo. (...) eu tive que refazer a liga (...), ver aonde que eu (...) poderia fazer aquele corte, como que podia ser aquele corte, eu ia ter que finalizar aquilo lá, tinha uma liga diferente... foi outro momento de reflexão! (...) falei 'Vou ler de novo, (...)' Fui desde o comecinho,*

[30] Nome de um dos bibliotecários da Unicamp.
[31] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação.
[32] Nome de AP de disciplina do PROESF.

> *(...) daí eu entendi a questão (...) do leitor, (...) que teria que o capítulo ia tá puxando pra leitura, tudo, ia motivar, não ia ficar uma leitura chata, né, uma leitura maçante. Fui ver tudo isso. Aí eu fui lá pensando nisso. Falei 'Como que eu poderia fazer isso, né?' Daí, eu... como eu falava da minha história no começo, eu já reestruturei o primeiro capítulo, aí fui, daí quando eu vi que tava uma coisa meio assim,começava falando de uma outra coisa dentro daquele título mas uma coisa diferente, eu inseri o subtítulo, e assim eu fui. Aí consegui fazer. Só que num dia, por exemplo, fiquei olha acho que uns dois, três dias pra dividir tudo em capítulo, eu não conseguia escrever uma palavra, a mais, sabe assim? (...) Porque daí eu falei 'E eu preciso ver, não finalizei ainda, preciso finalizar!' (...) bem no finalzinho e aí...depois teve essa questão da reconstrução,...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

O S_{14} referiu-se, na entrevista, às orientações durante a Aula Magna com bibliotecários da FE, que foi antecedida por um e-mail, com as instruções para a formatação do texto do Memorial.

Analisando o depoimento do S_{14}, percebemos quatro passagens distintas. A primeira, em que citou as orientações do professor do G10 para que escrevessem sem se preocupar com aspectos formais, não há referência aos passos seguintes no sentido de clarear se a leitura de um memorial proporcionou uma visão do que seriam esses aspectos. A orientação do professor não foi no sentido de livre escrita, mas no sentido de tranqüilizar o grupo para o início dessa produção, conforme o que observávamos nos encontros. Na segunda passagem, ao referir-se à Aula Magna com bibliotecários da FE, embora apontasse sua repulsa ao teor das orientações, sugeriu que começou a pensar a respeito de onde poderia mexer em seu texto, momentos em que usou os termos *'liga'* e *'corte'*. Em seguida, num outro momento, apontou que essa revisão proporcionou releitura e reflexão, um olhar mais detalhado sobre o próprio texto, demonstrando ter enxergado nesse procedimento um fator positivo. Podemos afirmar, enquanto análise, que ocorreu neste aspecto um amadurecimento intelectual do sujeito. Porém, ao finalizar seu depoimento, complementou alegando que isso 'atrapalhou' seu processo de escrita, pois seu texto ainda não estava finalizado, tendo que parar esse processo para iniciar o de revisão.

Portanto, um depoimento com misto de contradição e de equívocos, mas que evidencia que o S_{14} se atrapalhou com o fato de ter que revisar seu texto, encontrando nisso um fator dificultador.

Outro depoimento evidencia o aspecto dificultador:

> *...Voltei, eu até reescrevi. Eu reescrevi a minha memória, porque eu tinha colocado parte mais da história social da criança. Mas daí depois disso eu fui buscar minha história. Do tempo que eu entrei na creche muito vagamente, porque eu tinha apenas cinco anos. A creche aquele tempo era até seis anos. (...) E às vezes isso também fica confuso na minha cabeça, (...) porque como educadora de creche, hoje em dia eu vejo que a gente cobra também uma... uma certa docilidade das crianças, um certo comportamento. Mas é porque... (...) é difícil lidar com um número grande de crianças e se todos fazerem o que querem a hora que quer, a gente não consegue assim, ter um... a gente quer sempre controlar. E... e nas leituras eu fico assim 'Como vou me expor como educadora e me expor assim' que eu já passei por isso, por esse adestramento e agora eu quase que reproduzo. Só que não reproduzindo porque hoje eu tenho consciência, (...) do que foi visto, do que eu li, (...) e do que eu passei também, filtrando um pouco, então eu tenho consciência disso... (...) aí que tá pegando (...) eu não consigo (...) desenrolar o texto...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

O S_{19}, no encontro do dia 26/4/2005, expôs seus pensamentos para a classe e para o professor do G10, relatando trechos de sua história, enquanto criança, que freqüentava creche e os tópicos que havia elencado para a produção de seu texto e o porquê da escolha do tema creche. Após ouvir essa aluna em aula, o professor do G10 comentou que ela estava no caminho adequado, porém deveria atentar para o fato de que o papel da teoria, em seu texto, poderia ser o de explicar o seu processo como profissional e seu trabalho na creche, sem, contudo, formular um texto teórico sobre creche. O professor valorizou os exemplos da aluna, que poderiam levá-la a ampliar as reflexões acerca de seu texto e ao mesmo tempo ajudar a classe a repensar suas escritas no sentido do desenvolvimento do texto.

Após esse encontro, agendamos a aluna para entrevista a fim de verificarmos se as reflexões nesse sentido haviam avançado, e se isso a levaria a rever seu texto, embora em fase de finalização para entrega, o que também foi constatado, conforme aponta o depoimento citado.

Outro depoimento indicando a revisão nos moldes exigidos como aspecto dificultador:

> *...Os encontros com o (...)[33], nunca me alarmaram, ele sempre me transmitiu tranqüilidade. No entanto, na última terça-feira (03-05), me senti bastante impotente. Se já estava difícil citar os autores, agora a situação se agravou. Conforme dito na última terça-feira, acredito estar escrevendo de forma linear, porém, às vezes faço pontes do que vivi com minha maneira de atuar. Receio que isso esteja tornando minhas idéias confusas. Para mim parece claro, mas para um leitor, pode parecer mal elaborado* (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

Também dentro dos aspectos dificultadores incluímos três depoimentos que evidenciavam que um dos aspectos que estavam dificultando a escrita era a preocupação das alunas com o leitor do memorial, saber se o leitor entenderia o que queriam dizer em seus textos. Apresentamos um depoimento:

> *...Mas eu queria (...) certeza (...) se tá certo ou não, tô preocupada. (...) com essa questão (...) 'Será que a pessoa vai tá entendendo? Essa reflexão que eu coloquei?' Então toda vez que eu escrevo, que eu leio ou que eu releio, esse texto, eu fico atenta a isso também. Me preocupar que a pessoa entenda o que eu to escrevendo...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

O S_{14} deixa evidente em seu depoimento essa preocupação. Porém, as evidências de preocupação com os leitores dos memoriais, tanto no 4º Período como no 5º Período – conforme veremos pelos dados desses dois períodos –, demonstraram que além de preocupações referentes à construção do texto em si, as alunas preocupavam-se com o outro, aquele que iria avaliar seu texto. Tal fato apontou para direcionamentos do G10 em mudanças no sistema de leitura desses memoriais, conforme descrito anteriormente no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6, subitens 3.6.3 e 3.6.4.

Ainda neste subnúcleo, identificamos um depoimento em que o sujeito apontava como aspecto dificultador a digitação do trabalho:

[33] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Meu texto está praticamente pronto; está sendo difícil a questão da digitação seguindo as normas técnicas, mas como não tenho computador vou pagar para alguém digitar ($S_{11} – Q_3 – 4ºP$).

Para o S_{11}, além dos demais aspectos apontados pelo grupo, era fator dificultador não possuir equipamento necessário para realizar adequadamente a escrita do texto, a fim de entregá-lo digitado.

No subnúcleo Organização do Texto**,** incluímos nove depoimentos que se relacionavam às formas de organização dos textos das alunas. Esses depoimentos evidenciavam que as alunas estavam escrevendo sobre suas memórias, história pessoal, aspectos de sua formação docente, de sua prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF, ou seja, estavam a caminho do desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo, próximas da idéia de Formação-Práticas Pedagógicas-PROESF.

Seguem quatro desses exemplos:

Escrevi sobre a minha infância, ginásio, magistério. Agora estou no curso do Proesf relacionando o mesmo com minha prática e quais as influências desse curso em mim como pessoa e docente ($S_2 – Q_3 – 4ºP$).

Pelo depoimento do S_2, inferimos que esse sujeito organizava seu texto abordando aspectos da história pessoal, formação profissional, chegando ao curso do PROESF e iniciando a articulação entre a teoria estudada e sua prática pedagógica. Este sujeito também dava evidências de estar, nesta etapa, no exercício da escrita de caráter reflexivo.

Este outro depoimento reflete uma organização do texto mais apurada:

Estou contando minha história, minhas experiências profissionais, refletindo sobre as mesmas e argumentando teoricamente ($S_3 – Q_3 – 4ºP$).

O S_3, no encontro de 26/04/2005 com o professor do G10, havia se manifestado com segurança sobre o esboço de seu texto, comentando com a classe seu procedimento de escrita: primeiro havia partido de sua história pessoal e suas reflexões e, na seqüência, foi em busca de autores compatíveis com seu pensamento. Sua fala possibilitou observações do

professor do G10 no sentido de valorizar a estrutura do texto, a divisão em capítulos, sendo que sugeriu à classe que apresentasse sugestões para a estruturação do texto da colega, desencadeando assim as falas no grupo, possibilitando manifestações verbais e procurando gerar reflexão por parte das alunas nesse sentido, a fim de que pensassem sobre sua construção textual. O S_3, conforme comentamos, já demonstrava segurança a respeito de sua escrita, mas a estratégia da discussão coletiva utilizada pelo professor, poderia despertar nas alunas que ainda não possuíssem essa segurança, possibilidade de refletirem sobre caminhos possíveis na escrita do texto.

De nossas observações durante os encontros com as alunas, percebemos, portanto, que a atenção aos aspectos formais já vinha sendo apontada pelo professor do G10 em suas orientações, mesmo que de maneira aparentemente ilustrativa.

O que podemos inferir é que alguns sujeitos estariam percebendo o caráter da metodologia do professor e se manifestavam nesse sentido, outros nem tanto. Um exemplo dessa manifestação é o relato do S_7 inserido no subnúcleo Aspectos Facilitadores deste 4º Período, durante a entrevista, ao se referir à didática dos encontros com o professor do G10 e também no relato do mesmo S_7 em entrevista sobre a Aula Magna. Outra evidência dessa orientação dada pelo professor do G10 em períodos anteriores foi um dos depoimentos do S_{14} no Q_1 do 2º Período.

Outros depoimentos indicando a escrita de caráter reflexivo, como elemento preponderante na organização do texto:

> *Estou relatando minhas vivências como professora de Educação Infantil, procurando fazer relações entre as teorias estudadas e a minha prática em sala de aula...* (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

Embora o S_{18} não tenha mencionado o curso do PROESF e seu depoimento apresentasse a definição do que era previsto na escrita do memorial, percebemos uma tentativa de exercício na escrita de caráter reflexivo ao nos depararmos com o trecho *'procurando fazer relações...'*, evidenciando o esforço da aluna nesse sentido.

Outro depoimento a respeito da organização do texto:

> *...Eu já falei da minha história, já resgatei parte da história da educação até chegar à LDB, (...) queria falar um pouco de educação assistencialista, né, só que ainda não... não completei a assistencialista. Resgatei um pouco da história da educação em*[34] *(...) eu não sei se isso é contundente, é importante no meu trabalho... É importante porque na rede, eu não caí de pára-quedas, entendeu? Primeiro eu fui trabalhar, mas depois teve (...) todas aquelas reuniões pedagógicas pra te preparar. Então, a rede já tava trabalhando com o conceito da criança um ser cultural...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

O S_{19}, em entrevista, relatava aspectos de sua escrita, enfatizando o caráter narrativo, a parte teórica e demonstrando reflexões acerca de suas concepções e prática pedagógica. Em seguida o S_{19} abordou aspectos de seu texto que se referiam ao eixo escolhido, dando a entender que sua escrita estava adquirindo o caráter exigido.

Os depoimentos apresentados evidenciavam que as alunas caminhavam no sentido de construção de uma escrita que vinculava a teoria à prática pedagógica.

- <u>Núcleo Temático 2 – Concepção de Memorial de Formação</u>

Neste Núcleo aparecem os depoimentos que indicavam qual a concepção de Memorial de Formação, nesta etapa do processo, apresentada pelos sujeitos. Identificamos três depoimentos nesse sentido e apresentamos os três:

> *...seria um relato de tudo aquilo que eu já vivi...e a interferência da profissão nessa vivência. (...) É narrativa (...) 1ª pessoa (...) Houve uma reflexão sobre tudo... (...) não. Biografia seria somente o que ocorreu, sem ter uma reflexão. O que ocorreu, então... (...) ...é...quando eu nasci, o que aconteceu comigo, todos os acontecimentos sem eu ter uma reflexão minha sobre o assunto, de outras pessoas...(...) a forma que eu tô fazendo o Memorial? Conforme eu fui colocando os acontecimentos, principalmente sobre o meu tema que é literatura, então, de acordo com aquilo que eu to escrevendo eu vou buscar*

[34] Nome do município onde trabalha como professora

(...) nas bibliografias alguma coisa que possa estar relacionado com as minhas colocações (...) Aí nas férias, pensando, revendo alguma coisa, revendo uma coisa ou outra, coisas que eu fiz na faculdade, todas, mesmo trabalho de qualquer uma sempre caía na literatura infantil. Então foi partindo daí mesmo que eu vi falei 'É aí que eu vou ter que escrever' Porque é duro você escrever de uma cosia que você acha...pegar um tema qualquer e escrever. Não vai sair um Memorial legal. Eu tenho impressão que não vai. Sai frio... (S_7 – Entr. – 4ºP).

O S_7 deixava indícios em seu depoimento, que apesar de estar escrevendo sobre história pessoal, profissional, abordagem sobre o eixo, ainda apresentava fragilidade na concepção de Memorial de Formação. Um desses indícios é o trecho *'...e a interferência da profissão nessa vivência.'*, dando a entender que a reflexão estaria na articulação profissão-vivência. Depois estabeleceu diferença entre biografia e memorial, justificando que o memorial previa reflexão pessoal e conexão com outros autores e a biografia não. Em seu entender, biografia seria só narrativa. Em seguida abordou aspectos do eixo escolhido e da conexão com a teoria. Percebemos indícios de compreensão da concepção de memorial – mesmo que frágil – no início do depoimento, quando tentou introduzir uma fala acerca da história pessoal e prática pedagógica e no meio do depoimento, ao relacionar sua escrita à faculdade. Um aspecto positivo que encontramos em seu depoimento foi o fator de o vínculo afetivo com o eixo escolhido e, o conhecimento do assunto facilitar na escrita.

O S_{14} revela sua concepção de Memorial nesta etapa:

...Um Memorial pra mim é... é uma parada mesmo, um registro de toda a minha formação, desse processo de formação. Uma reflexão sobre essa prática. (...) A prática pedagógica (...) uma prática em sala de aula, (...). (...) é essa parada de momento assim de tá refletindo, o que que aconteceu, (...) como que tá acontecendo esse processo, é até um momento rico pra tá colocando isso na forma escrita mesmo, registrando isso. (...). Quando a gente começou a fazer a proposta da escola que não tinha, (...) no estilo PPP, (...) no enfoque geral da escola, não tinha nada sobre a minha prática específica. (...) eu falava da minha prática dentro, mas dentro sempre dentro do grupo. O que a escola tinha evoluído, o que a escola tinha feito, o que a gente tinha conseguido, mas não assim numa parte mais individual, que eu tô tendo oportunidade de fazer agora no memorial... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Percebemos que o enfoque do S_{14} foi no sentido do caráter idiossincrático do texto, da possibilidade de o autor ter voz e poder falar de si, contar sua história, sua prática pedagógica. Dois outros fatores importantes apareceram no depoimento: o memorial como registro de formação e como possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica. Pela clareza do depoimento, inferimos que o S_{14} tenha entendido a função do Memorial, embora não tenha citado a questão do eixo.

> *...O Memorial tá me deixando meio... meio assim confusa (...) Eu passo muito tempo lendo, o outro muito tempo pesquisando sabe assim que nem uma receita e você não tem receita, porque a recei... é..é a sua vivência? Não tem quem viveu pra você? (...) Então às vezes eu me pergunto assim 'Seria mais fácil uma monografia', né. Aí depois eu fui pesquisar, aí muitos falam assim que o memorial, ele é muito mais rico pra formação do professor, porque o professor tá pensando, tá refletindo sobre a prática dele...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

No depoimento do S_{19} percebemos insegurança quanto à concepção de Memorial de Formação. O S_{19} se apóia na visão de outros sujeitos para justificar a validade desse tipo de escrita e evidencia que ainda estava se convencendo de sua eficácia no processo de formação do professor. Apesar de termos indícios de uma idéia confusa acerca do Memorial, em um aspecto podemos apontar compreensão por parte desse sujeito. Ao se referir à questão da individualidade da escrita do Memorial, o S_{19} demonstra ter entendido que deve se ater à sua prática, à sua história e que a reflexão precisa ser sua, pois nesse sentido não há modelos que possam ser copiados e que sirvam como suportes àquilo que só o sujeito viveu.

5.4.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

No encontro de 26/4/2005, o professor do G10 voltou a reforçar que o Memorial lançava dois desafios ao grupo. O primeiro seria descrever sobre aspectos de vida, trazendo a história pessoal e colocando o PROESF nessa vivência. O segundo estaria no esforço de tentar interpretar a própria história e construir um significado para ela, fazendo com que não se resumisse a uma mera descrição; nesse ponto, poderiam entrar os conteúdos relacionados às

vivências no PROESF que, neste momento da construção do texto, deveriam ser revisitadas.

Testemunhos importantes apareceram através dos dados, indicando ser facilitador escrever sobre a relação teoria e prática e/ou a partir da revisão de conceitos pessoais durante o Curso do PROESF. Ficou evidente em boa parte dos depoimentos a compreensão das alunas no sentido de que a formação do professor acontece através do processo ação-reflexão-ação, o que é muito mais amplo do que as experiências de cursos de capacitação curtos, que fornecem receitas sem, no entanto, propiciarem momentos nem tempo suficientes para exposição verbal, reflexão e estudos aprofundados.

Os dados apontaram que as intervenções do professor do G10 no encontro de 26/4/2005 produziram efeitos positivos no sentido de compreensão de aspectos relevantes por parte do grupo, porém surgiram depoimentos de que a necessidade que algumas alunas sentiam era de maior orientação e outras ainda enfatizando que gostariam de orientação individual, além de ficar bastante evidente a preocupação com o leitor do Memorial.

Neste período, em relação aos anteriores notamos que os depoimentos continuaram indicando como grande aspecto facilitador no processo a didática dos encontros com o professor do G10, bem como o caráter de suas intervenções no sentido de orientar o grupo.

Porém, se por um lado este aspecto positivo do processo veio à tona novamente, percebemos um fator complicador para as alunas após o encontro com o professor do G10. A Aula Magna com bibliotecários da FE, informando sobre as diretrizes da formatação exigida para o Memorial, a exigência das partes introdutórias do texto, bem como a orientação quanto à padronização dos textos dividindo-os em capítulos, inclusive fazendo uso de narrativa linear, ocasionou um desconforto no grupo.

Essas exigências sugeriam revisão total em boa parte dos textos, tanto na questão da organização dos assuntos e capítulos, quanto ao atendimento àquilo que já era previsto para um texto de caráter acadêmico: as normas para citações e conexões de reflexões pessoais com os autores citados.

Percebemos esse desconforto basicamente nos depoimentos de todo o 4º Período, quando os sujeitos se manifestaram acerca dos aspectos dificultadores, mais claramente nos depoimentos específicos sobre a própria Aula Magna como elemento desestabilizador.

Acreditamos que o alto índice de depoimentos apontando para aspectos dificultadores nesse período tenha sido em decorrência do episódio da Aula Magna. A desestabilização emocional das alunas, causando ansiedade e necessidade da presença emergente do professor do G10 para sanar dúvidas prementes, acabou gerando relatos/depoimentos/desabafos que por sua vez acabaram apontando para aspectos positivos no que concerne ao fator ensino-aprendizagem.

Devido a essa ocorrência, notamos que se instaurou novamente a insegurança nos componentes desta classe no sentido de buscarem entender qual a real concepção de Memorial de Formação, pois, como apontaram os próprios depoimentos, muitos sujeitos passaram a duvidar se o que haviam escrito se enquadrava dentro da idéia do memorial exigido pela FE.

Essa insegurança evidenciou ainda mais a importância da afetividade em situações de aprendizagem e o elo afetivo entre a classe e o professor do G10. Os depoimentos apontaram que alguns sujeitos se sentiam mais confortáveis com as 'primeiras explicações' e, portanto, se ateriam a elas. Esse *conforto*, inferimos, seria a segurança de saberem que seus textos poderiam não estar tão errados quanto pensavam, pois houve o acompanhamento do professor do G10 nessa produção e era essa a *primeira explicação* a que se referiam. Inferimos também que esse *conforto* evidenciava a presença do fator 'autoridade' associado ao professor do G10.

O fato de terem que rever o texto para garantir o caráter formal acadêmico – organização em capítulos, itens, sem perder a seqüência e a coerência do mesmo – foi percebido como algo inicialmente dificultador: o que para muitas alunas significava dificuldade, em boa parte, era o momento de nova leitura, mais minuciosa do texto, para que pudessem efetuar os devidos ajustes na escrita.

Quanto à organização do texto, poucos foram os sujeitos que se manifestaram nesse sentido através do Q_3, porém, dos depoimentos que obtivemos, percebemos que esses sujeitos já haviam avançado no sentido do exercício da escrita de caráter reflexivo.

Quanto à concepção de Memorial de Formação, os depoimentos ainda demonstraram certa fragilidade de compreensão do caráter do texto, indicando que as alunas necessitavam de maior clareza a respeito.

Conforme já apontado por nós anteriormente, a compreensão do caráter da escrita do Memorial, a reflexão sobre o vínculo entre o estudo e a prática foi clareando/evidenciando às alunas que os dois são indissociáveis. Em virtude dessa compreensão, à medida que elaboravam seus textos e viam na escrita de caráter reflexivo a dimensão exigida por este TCC, as alunas demonstraram que sua preocupação com o prazo para entrega aumentou.

Nesse aspecto, além das preocupações já existentes, outras surgiram agravando a situação no grupo. Em decorrência da Aula Magna de 03/05/2005, foi grande a evidência de depoimentos indicando necessidade de maior orientação, ainda maior preocupação com o prazo e necessidade emergente de estabilização e/ou nova orientação para que pudessem ter segurança em prosseguir com suas escritas.

Neste período ocorreram sinais contraditórios, avanços obscurecidos pelo impacto da Aula Magna e percebemos que houve uma ruptura na seqüência/caminhada de escrita dos Memoriais. Portanto, os avanços que esperávamos encontrar acabaram convergindo para outro aspecto, o de que nesta etapa, o fator que sobressaía no processo era o da revisão textual.

5.5 – 5º Período: Ampliação de Concepções

De 17/5/2005 a 20/6/2005 (5º encontro: 17/05/2005)

Nesta etapa do trabalho, os Memoriais já estavam praticamente prontos para entrega para a primeira leitura, prevista para 31/5/2005.

Portanto, os Núcleos Temáticos que organizamos referem-se aos avanços conseguidos na escrita dos Memoriais – este núcleo se manteve, pois apareceu também no período anterior –, às concepções de Memorial de Formação – núcleo que também se manteve –, às características dos Memoriais produzidos e aos sentimentos expressos pelo grupo perante o trabalho escrito/praticamente terminado.

Quanto ao terceiro Núcleo Temático, procuramos agrupar os dados indicativos de aspectos importantes que foram trabalhados com os sujeitos durante o processo de orientação com o professor do G10. Nesse processo, houve orientação quanto ao número mínimo de páginas, em torno de 25 aproximadamente. Houve orientação quanto a aspectos formais do texto e todo o processo de orientação foi centrado em aspectos do conteúdo do texto.

Também procuramos investigar os eixos escolhidos pelos sujeitos e se os mesmos se mantiveram conforme relatados no 3º Período, fase em que algumas alunas estavam ainda com dúvidas acerca da concepção de eixo. No 3º Período, a maior parte das alunas evidenciou ter escolhido seus eixos, mas nem todas haviam entendido claramente as concepções de eixo e algumas nem de Memorial de Formação.

O quarto Núcleo Temático foi intencionalmente organizado na tentativa de estabelecer parâmetros com os sentimentos dos sujeitos evidenciados no 1º Período. Os sentimentos surgiram como dados de coleta porque introduzimos em um dos questionários aplicados neste período uma questão direcionada: *Você ficou plenamente satisfeita com sua escrita? Comente.*

Na fase inicial do processo, os sentimentos que se sobressaíram foram os aversivos diante da necessidade de escrita do memorial. Nesta etapa,

quase que final do processo buscamos saber como esses sujeitos se sentiam diante do texto produzido.

Neste período, trabalhamos com os dados de 19 sujeitos referentes aos Questionários 4 – Q_4 – e 5 – Q_5 –, às Cartas – C. – produzidas pelas alunas e a duas entrevistas.

Segue o Quadro 7 com os quatro Núcleos Temáticos deste período e seus respectivos subnúcleos.

Quadro 7 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 5º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Escrita do Memorial: Avanços 1.1 – Aspectos Facilitadores 1.2 – Aspectos Dificultadores 1.3 – Pesquisa para a Escrita Núcleo Temático 2 – Concepção de Memorial de Formação Núcleo Temático 3 – Memoriais Produzidos: Características Núcleo Temático 4 – Sentimentos Expressos Perante o Texto Produzido 4.1 – Satisfação 4.2 – Satisfação Parcial 4.3 – Insatisfação

- Núcleo Temático 1 – Escrita do Memorial: Avanços

Neste Núcleo, organizamos 66 depoimentos de alunas que se referenciavam a aspectos relacionados aos avanços na escrita do Memorial. Dividimos esses depoimentos em três subnúcleos e os denominamos Aspectos Facilitadores, Aspectos Dificultadores e Pesquisa para a Escrita.

No subnúcleo Aspectos Facilitadores**,** registramos dezoito depoimentos que indicavam os aspectos que facilitaram os avanços na escrita do Memorial.

Apareceram sete depoimentos de alunas que evidenciaram ser facilitador, nos avanços da escrita do Memorial, a escrita de caráter reflexivo

articulando teoria e prática pedagógica. Apresentamos dois desses depoimentos:

> *Os aspectos positivos principais foram: O crescimento pessoal através de leitura; A conscientização da minha própria historicidade frente às leis, haja vista possuir um arquivo pessoal de todas as leis que alteram o meu cotidiano escolar citadas no memorial; Descobrir o quanto alguns professores são manipulados pelo sistema* (S_3 – Q_5 – 5ºP).

No depoimento do S_3 percebemos que a escrita do memorial, exigindo consistência nas reflexões, fatalmente acabou despertando a necessidade de ampliação de leituras e com isso colaborou no crescimento intelectual do sujeito. Outro aspecto apontado pelo S_3 que revela reflexão de sua parte durante o processo de escrita foi o fato de conscientizar-se com o próprio eixo escolhido – Política – e sua percepção, decorrente dessa conscientização, da manipulação do professor pelo sistema. Percebemos pelo depoimento, que o caráter da escrita exigida pelo texto foi positivo para o sujeito, pois contribuiu para seu crescimento profissional.

> *...Pude pensar e lembrar momentos que mudaram minha visão sobre escola e educação e conseqüentemente minha prática* (S_7 – Q_5 – 5ºP).

O depoimento do S_7 também evidencia que a escrita exigida possibilitou reflexão sobre revisão de conceitos e da prática docente, sendo facilitador justamente por ser relevante ao sujeito enquanto professor e em processo de formação profissional.

Conforme apontamos anteriormente, o entendimento do gênero do Memorial de Formação propiciaria o desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo, com a possibilidade de enxergar o aspecto positivo desse texto num curso de formação.

Registramos depoimentos de duas alunas em que a didática dos encontros com o professor do G10 apareceu como elemento facilitador para os avanços na escrita do Memorial. Apresentamos um depoimento:

> *As dúvidas foram surgindo, com as conversas com as colegas, no início. Mas, na verdade, eu fiquei tranqüila, pois como os prof. falavam era pra ser um relato, contar sobre minha vida. Os aspectos que p/ mim foram positivos, foram as conversas e discussões c/ o (...)*[35]*, pois esclareceram muitas dúvidas. Para mim, não teve aspectos que dificultaram durante todo o processo, procurei não ficar nervosa, nem pensando muito sobre o assunto e fazer o texto da melhor maneira. O fato de ler bastante me ajudou também* (S_8 – Q_5 – 5ºP).

Mais uma vez, encontramos evidências de a socialização das idéias em classe e do caráter das intervenções do professor do G10 serem cruciais no processo. O S_8 constata isso ao perceber que suas dúvidas foram sanadas devido a esses fatores e também ao próprio empenho, buscando embasamento além dos encontros. Os dados também apontam para os laços afetivos entre os sujeitos favorecendo a elaboração do trabalho e os entendimentos necessários.

Apareceram três depoimentos de alunas que indicavam, como elemento facilitador, a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF. Apresentamos dois depoimentos:

> *...para escrever o memorial precisei relembrar muitas coisas do curso de Pedagogia, reler apostilas e anotações e buscar novas leituras. Foi preciso também avaliar conhecimentos adquiridos e ampliados no curso* (S_2 – Q_5 – 5ºP).

No 5º encontro do grupo com o professor do G10, em 17/05/2005, o S_2 fez comentários com o professor do G10 no sentido de como apresentar seu texto ao leitor. O professor solicitou que tentasse relembrar quem, na concretude das aulas, lhe fornecera a matéria-prima para sua escrita. A aluna, em seguida, perguntou como deveria organizar seu texto, e se o fato de eleger apenas um teórico para estabelecer relação seria muito pouco. O professor respondeu que isso seria uma decisão dela, mas informou que não existiam regras para estilo, no caso do Memorial, deixando também claro que

[35] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

"a questão não é de quantidade, mas de qualidade". Sugeriu que a aluna se colocasse no lugar do leitor. Essa discussão foi acompanhada pela classe, pois o processo de orientação se dava no coletivo.

Percebemos nesse diálogo que o professor tentava fazer com que a aluna refletisse sobre autores, falas de professores, atividades. Porém, no momento do encontro, por ser muito curto o tempo da aula, a aluna queria soluções também rápidas e prontas. Após o encontro e após aplicarmos os dois Questionários do 5º Período, notamos que a aluna, S_2, havia refletido sobre as orientações do professor e percebido que revisitara suas crenças, dado o depoimento inserido por nós neste subnúcleo.

O S_5 foi selecionado para entrevista pelo fato de no encontro de 26/4/2005, ter manifestado suas reflexões sobre os PCNs em sala de aula, com o professor do G10, e de seu posicionamento claro no sentido de que o PROESF havia ajudado em sua mudança de olhar para esse documento. No encontro, a aluna discutiu bastante com o professor a esse respeito, mas desejávamos ouvi-la um pouco mais acerca desse assunto Obtivemos o depoimento:

> *...Em 1998, eu li os PCNs. (...) eu achava (...) que era uma cartilha mágica, (...). E foi assim até eu ingressar aqui na faculdade. (...) eu comecei a ter uma nova visão. (...) comecei a ver com outros olhos. (...) acredito que a equipe que elabora o PCN, eles têm uma (...) sutileza de persuadir sem (...) deixar claro que eles tão fazendo isso. (...) comecei a ficar meio intrigada com isso (...) comecei a ler (...) alguns livros, (...) os Parâmetros estão aí, é só o professor ler e aplicar. Agora, o que vem pra gente, que vem pra dentro da escola, é todo o problema social que tá acontecendo no país. (...) 'Olha, se você não der conta, a culpa é sua. Os Parâmetros estão aí para serem seguidos!' Então você fala 'Nossa! Por que que não deu certo?' 'Por que que eu não consegui?' E o professor acaba ficando frustrado (...). Eu me culpava porque não tava dando certo 'Onde que eu to errando, o que que tá acontecendo?' Eu sempre coloquei a culpa toda em cima de mim. Antes de ter essa visão (...) coloquei assim 'Que o PCN é uma Caminho Suave ilustrada, reeditada...' (...) Então, o PROESF, (...) me deu essa visão diferente... Então, eu comecei a querer questionar...* (S_5 – Entr. – 5ºP).

Em seu depoimento, o S_5 deixou claro que essa mudança de olhar para o documento em questão e reavaliar suas crenças, proporcionada pelo curso,

foi positiva. E, sendo positiva, foi um fator que o ajudou no desenvolvimento do texto.

Encontramos cinco depoimentos que indicavam como facilitador no processo, a liberdade de escolha do eixo sobre o qual iriam escrever. Apresentamos um depoimento nesse sentido:

> *Escolhi o eixo afetividade. Como trabalho com a Ed. Infantil acredito que este eixo desenvolve grande importância em todos os aspectos dentro da sala de aula, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno, na aprendizagem e no desenvolvimento. "Foi positivo podermos escolher o eixo do qual gostaríamos de falar..."* (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

O depoimento do S_{11} foi bem claro no sentido de revelar o aspecto facilitador, bem como de justificar que seu interesse pelo eixo era devido à ligação do mesmo com sua prática pedagógica.

Apresentamos o depoimento de uma aluna que considerou facilitador no processo de produção, o acesso a modelos de outros Memoriais de Formação:

> *Aspecto positivo: ler o memorial da aluna Cristina (só em abril)* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

O fato de não ter tido contato anterior com esse gênero de escrita e depois poder ter acesso a um como sugestão de leitura foi significativo para a aluna. Porém, conforme já apontamos, desde o 2º encontro o professor do G10 havia disponibilizado o site para consulta a memoriais do PEFOPEX.

No subnúcleo Aspectos Dificultadores**,** apareceram 38 depoimentos sobre quais aspectos, segundo a avaliação das alunas, foram os dificultadores no processo de produção do Memorial de Formação. Encontramos nove tipos de aspectos dificultadores apontados por esses depoimentos: falta de clareza quanto à concepção de Memorial de Formação, a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, a escrita sobre si próprio, o prazo para a escrita, a falta de contato anterior com o gênero textual, a necessidade de

maior orientação, a preocupação com o leitor, os aspectos formais do texto e a necessidade de maior envolvimento com os estudos.

Encontramos quatro depoimentos que indicaram como dificultador no processo falta de clareza por parte dos sujeitos quanto à concepção de Memorial de Formação. Apresentamos dois deles:

> *...Achei muito difícil organizar as idéias, para transmitir ao leitor o que realmente aconteceu comigo* ($S_{14} – Q_4 – 5ºP$).

> *...Achei difícil começar a escrever, pois me sentia dando um tiro no escuro, não sabia por onde começar...* ($S_{16} – Q_5 – 5ºP$).

Tanto o depoimento do S_{14} como o do S_{16}, ao revelarem aspectos referentes à dificuldade de organização de idéias e de dúvidas sobre como iniciar o texto deixavam indícios de que esses sujeitos estavam com dificuldade de entendimento do caráter do Memorial de Formação e até mesmo da concepção de eixo.

No quinto encontro do grupo com o professor do G10, em 17/05/2005, o mesmo reafirmou a orientação para o grupo de que deveriam pensar sobre seu processo de formação no PROESF e, ao elegerem o eixo, não deveriam teorizar sobre o tema, mas sim refletir sobre ele, relacionando-o com suas práticas.

Acompanhando os encontros do professor do G10 com a classe, pudemos perceber que em todos eles o professor enfatizava tal aspecto do Memorial, na tentativa de garantir a compreensão, por parte do grupo, sobre como deveriam desenvolver o eixo escolhido dentro de um texto desse caráter.

Registramos quatro depoimentos cujos sujeitos consideraram como aspecto dificultador no processo de produção, a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógicas. Apresentamos três desses depoimentos:

> *Tive dificuldades em escrever meu texto pois apesar de estarem intrínsecas em mim as teorias tive que fazer as citações para confirmar minhas falas, não*

sei ainda se consegui alcançar de forma satisfatória neste sentido (S_6 – Q_4 – 5ºP).

O depoimento do S_6 demonstrava a dificuldade em desenvolver a escrita de caráter reflexivo ao evidenciar que a articulação entre seu fazer pedagógico, seu conhecimento e a teoria estudada, a fim de que seu texto ficasse consistente, era algo que incomodava o sujeito.

O S_{11} respondeu no Q_4:

...As dificuldades que encontrei foram de selecionar o meu conhecimento adquirido com minhas experiências com a teoria, e escrever o que sei e acredito de forma acadêmica. Não acredito ter superado a insegurança mas procurei elaborar um trabalho que pudesse corresponder as expectativas propostas (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

Ficou muito evidente pelo depoimento que a dificuldade do sujeito residia no caráter da escrita. Um fator positivo no relato do S_{11} é a clareza na exposição, fornecendo pistas concretas sobre suas dificuldades, o que, em situações de ensino-aprendizagem é condição fundamental nas interações entre os sujeitos, sejam eles professor-aluno ou aluno-aluno.

Na Carta escrita pelo S_{11}, a liberdade de expressão na interlocução com um sujeito de livre-escolha, torna ainda mais clara sua maneira de apontar suas dificuldades:

...Somente com a escrita do trabalho final que fiquei ansiosa e insegura. O trabalho 'Memorial de Formação', poderia ser escrito com base em eixos de livre escolha, os quais deveriam fazer relação da teoria com a prática, mas de forma acadêmica e isto me deixou em pânico, porque tivemos muito pouco tempo e pequenas orientações para realizá-lo... (S_{11} – C. – 5ºP).

O S_{11} revelou em seu depoimento os sentimentos vivenciados diante dessa escrita. Reforçou os aspectos da escrita de caráter reflexivo que eram dificultadores no seu entender e fez referência ao curto prazo para escrita, bem como à necessidade de maiores orientações.

Identificamos três depoimentos que evidenciaram ser dificultador no processo de produção do texto, a escrita sobre si próprio. Apresentamos um desses depoimentos:

> *...O ponto mais difícil pra mim foi falar de mim. (...) porque eu coloquei na cabeça quem vai ler esse meu trabalho são pessoas que trabalham comigo e que depois eu não ia me sentir bem (...) com essas pessoas que iam saber da minha infância... então (...) pra mim foi muito difícil. (...) me expressar com relação a minha infância e a minha vida, me abrir, pra pessoas que trabalham comigo...* (S_{15} – Entr. – 5ºP).

Pelo depoimento do S_{15} temos a evidência de que a escrita em primeira pessoa e a necessária a exposição pessoal era fator dificultador para esse sujeito. Porém, a intenção desse tipo de escrita não residia em expor o sujeito a fim de execrá-lo, mas permitir que ele saísse do anonimato de maneira que pudesse contribuir com sua reflexão sobre a própria constituição profissional e vivências pedagógicas, para a reflexão e constituição de outros sujeitos, profissionais como ele.

Novamente tivemos a exposição pessoal encarada como fator inibidor no processo de composição do memorial. Para o S_{15}, havia também a implicação, além da exposição pessoal, a preocupação explícita com o leitor do Memorial.

Apareceram nove depoimentos que apresentavam, como dificuldade, o curto prazo para a entrega do texto. Segue um desses depoimentos:

> *...A maior dificuldade foi o tempo para realizá-lo, (sendo muito pouco) e também a pressão da Unicamp no final do trabalho, onde apareceu as "orientações" mais claras; que deviam ser dadas no início. O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também* (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

Pelo que já apresentamos no período anterior, é fato que o depoimento do S_{10} fez menção à Aula Magna de 03/05/2005 ao empregar *"orientações"* e *pressão da Unicamp*. A questão do prazo para escrita vinha sendo apontada como fator preocupante/dificultador desde o 3º Período. A questão da pesquisa apareceu no depoimento do S_{10} como elemento que contribuiu para esclarecer dúvidas. O fato de o sujeito ter apontado que aprendeu *bastante*

escrevendo o memorial! é relevante dentro do processo, devido ao caráter desse texto num curso de formação.

Percebemos que a questão do prazo para escrita foi, para muitas alunas, um fator de dificuldade que acompanhou a construção do Memorial ao longo de toda a produção. Para o S_{11}, além do fator prazo, outro fator ficou evidente como dificuldade: a necessidade de mais encontros para orientação acerca da produção.

Apresentamos o depoimento de uma aluna que julgou como dificultador no processo de escrita, a falta de um modelo de memorial, a falta de contato anterior com o gênero textual exigido, para saber como seria essa escrita:

> *Aspectos que dificultaram: não ter tido contato anteriormente, com esse tipo de texto;...* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

Acreditamos que o depoimento do S_4 tenha feito referência a *anteriormente* como acervo de leitura, pois desde o 2º Período foi disponibilizado às alunas o memorial da aluna do PEFOPEX, bem como o site para visualização de outros memoriais.

Apareceram depoimentos de sete alunas que sentiram falta de maiores orientações a respeito da escrita do Memorial. Incluímos dois desses depoimentos:

> *...a falta de orientação na escrita e estruturação do texto (senti falta de orientação mais específica, individual)* (S_2 – Q_5 – 5ºP).

> *...não ter tido uma orientação mais próxima (individual)* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

Os dois depoimentos, tanto o do S_2 como o do S_4 revelavam as dificuldades sentidas pelos sujeitos no sentido de necessitarem de maior orientação e explicitavam que o desejo era de orientação individual. Como já apontamos anteriormente, muitos sujeitos procuravam, em aula com o professor do G10, sanar essas dificuldades particulares. Porém, conforme também comentamos, a estratégia utilizada pelo professor era utilizar essas

dificuldades para desenvolver reflexão em conjunto com as alunas na classe, procurando com isso contribuir para sanar dúvidas de outros sujeitos.

A preocupação do professor do G10 era justamente fornecer orientação coletiva para gerar discussões coletivas, troca de experiências durante a escrita, para que o grupo crescesse com os exemplos das colegas. Através de muitas falas durante os encontros, percebemos que o professor do G10 usava exatamente os exemplos dados pelas próprias alunas para fazer com que refletissem sobre suas escritas. Já apresentamos esse aspecto anteriormente, bem como a necessidade de um contato mais próximo com o professor do G10 por parte de algumas alunas.

Incluímos dois depoimentos que indicaram, como aspecto dificultador no processo de produção do texto, a preocupação com o leitor do memorial. Apresentamos um desses depoimentos:

> *Acredito que realizei um bom trabalho, esforcei-me bastante para concluí-lo. Mas estou apreensiva sobre como será avaliado pelo leitor, sobre a visão que terá sobre a leitura que fizer* (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

O S_{11} apontou em seu depoimento que, apesar de seu otimismo e empenho, a preocupação com o leitor do memorial era um aspecto que considerava dificultador, pois não sabia como seu texto seria entendido.

Conforme já comentamos, para algumas alunas a preocupação com o que o leitor iria pensar sobre seu texto ou de que forma iria entendê-lo, era fator de incômodo.

Organizamos sete depoimentos cujos sujeitos evidenciaram como aspectos dificultadores no processo os aspectos formais do texto. Apresentamos dois deles:

> *...Encontrei maior dificuldade ao organizar estes escritos, com a metodologia do trabalho acadêmico em si...* (S_1 – Q_4 – 5ºP).

No quinto encontro do grupo com o professor do G10, em 17/05/2005, o S_1 conversou em aula com o professor a respeito de aspectos formais do

texto, deixando evidentes suas dúvidas nesse sentido. Relatou o que havia refeito em seu trabalho e como o mesmo se apresentava até aquela data, questionando o professor sobre a estrutura do texto. Discorreu também sobre os interlocutores que chamara para seu texto – teóricos, professores de aulas magnas e aulas com APs. Comentou que sua dúvida era como organizar isso dentro do texto. A sugestão que teve do professor do G10, que serviu para o grupo todo, foi que, ao incluir citações de aulas, vídeos, professores – todas importantes na composição do Memorial – poderia detalhar mais especificamente sobre as mesmas em nota de rodapé para não ocupar o corpo do texto com excesso de informações.

Nesse encontro do grupo com o professor, os comentários no sentido de dificuldade com a formatação do texto foram muitos, e grande parte da classe manifestou a idéia de remunerar alguém para digitar o trabalho com a configuração exigida. O professor do G10 sugeriu para a classe que, com relação às questões de informática, como estavam elaborando seus Memoriais e se encontravam num processo de escrita que também incluiria os aspectos formais do texto, seria melhor pedirem para alguém ensiná-las a fazer do que pedirem que alguém fizesse por elas.

Percebemos que a preocupação do professor do G10 era que as alunas aprendessem a escrever o texto no todo que este exigia, incluindo a formatação e a digitação.

Outro depoimento:

> *...fiquei muito insegura com relação a estrutura, organização dos capítulos, bem como referir-me aos anexos sabendo que poderiam ser mal interpretados isoladamente, mas não consegui pensar em outra forma de registrá-los* (S_1 – Q_5 – 5ºP).

Outro sujeito se manifestou a respeito da dificuldade com os aspectos formais:

> *...Não conhecer os moldes necessários à escrita acadêmica* (S_3 – Q_5 – 5ºP).

A questão apresentada no depoimento do S_3 fornece um dado importante: a necessidade de investimento na escrita formal desde os primeiros semestres do curso, no sentido de possibilitar aos alunos os contatos necessários com esse tipo de exigência. Porém, se tomarmos as condições oferecidas pelo G10 para produção do Memorial de Formação, teremos que, desde o primeiro semestre[36] de 2004 estava à disposição das alunas material necessário para conhecimento desse tipo de escrita.

Apresentamos o depoimento de uma aluna que julgou dificultador a falta de maior envolvimento das alunas com os estudos, mais dedicação às leituras, à pesquisa, à própria produção textual:

> *...Porque no começo, ele[37] falava assim 'Você vai falar do jeito que você quer, você vai expor a sua prática...' Aí todo mundo, quem nunca fez uma faculdade, achou que (...) ia fazer lá (...) um textinho e entregar. (...) Eu falei assim 'Gente, isso daqui é um TCC! (...) se ele quer daquele jeito lá, todo formatado, tem todo um jeito de se fazer, eu já fiz o meu, foi muito trabalhoso, é um TCC!' Aí todo mundo começou me malhar. 'Não é, (...)[38], ele falou que vai ser muito à vontade, (...)' Falei 'Gente, é trabalho acadêmico, isso aqui é faculdade!' (...) E ele[39] já tava falando, que tinha que ser espaço tal, que a citação tinha que ser com letra diferente, e não vai caindo a ficha delas! Então, é o que eu até comento sempre (...) 'Tem gente que não caiu a ficha que tá fazendo faculdade!' (...). Só que é assim (...) 'A[40] vai entender o nosso lado', (...) 'Ai, você entende a minha dificuldade, eu trabalho em duas escolas...' (...) E as professoras[41], elas têm muito disso, (...) já tão sempre querendo 'Ai, por isso, por aquilo...' e as professoras[42] tão sempre quebrando o galho delas. Elas pensaram que ia acontecer a mesma coisa com esse trabalho! Essa que é a verdade. Que (...), ia até ter essa troca, pra falar 'Ai, deixa...' vai deixando porque é sobrecarregado, quer dizer, tem gente que não caiu a ficha que tá numa faculdade!...* (S_{15} – Entr. – 5ºP).

A dificuldade apontada pelo S_{15} foi em relação aos aspectos formais do texto. Porém, no depoimento, percebemos que o S_{15} referia-se mais aos

[36] Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6.
[37] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[38] Nome da colega de classe
[39] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[40] Nome de AP de disciplina do PROESF
[41] Colegas de classe, da mesma turma
[42] Nomes de APs de disciplinas do PROESF

motivos que desencadearam essa dificuldade no grupo. O S_{15} apontava para o fato de que as alunas deveriam ter ficado mais atentas quanto às exigências para a produção do Memorial desde o início do processo, se envolvendo mais com questões referentes à escrita do TCC, entendendo que estariam fazendo um memorial, que era um TCC. O S_{15} chamou a atenção para isso em seu depoimento. Porém, ao ter feito essas considerações, nos forneceu material claro quanto aos assuntos tratados nas orientações quando dos encontros com o professor do G10. Mais uma vez, diante do depoimento do S_{15}, temos a evidência de que o professor do G10 comentara com a classe a respeito dos aspectos formais do texto e que, portanto, algumas das queixas apresentadas nesse sentido foram infundadas.

Interessante ressaltar que a aluna referiu-se à classe e não a si própria, no sentido de ter percebido as dificuldades das colegas, tentando ajudá-las.

No subnúcleo Pesquisa[43] para a Escrita**,** incluímos 10 depoimentos de alunas que ampliaram suas leituras para avançar na escrita do Memorial, pesquisando material além do estudado no curso. Apresentamos quatro desses depoimentos:

> *Tive que retomar muitas leituras já feitas anteriormente e também lançar mão de novas leituras* (S_6 – Q_4 – 5ºP).
>
> *O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear muitos pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também* (S_{10} – Q_4 – 5ºP).
>
> *Tive que reler sobre Marx, Gramsci e buscar mais referências que me dessem mais embasamento teórico* (S_{14} – Q_4 – 5ºP).
>
> *Sim, precisei pesquisar muito. Minha bagagem era boa, mas senti necessidade de ler mais, buscar diferentes fontes. Acredito que assim meu trabalho ficou muito melhor* (S_{17} – Q_4 – 5ºP).

[43] O termo pesquisa é aqui utilizado em senso lato: levantamento, estudo.

Percebemos, nos quatro depoimentos apresentados, evidências de que os sujeitos retomaram assuntos já vistos no curso e ampliaram suas leituras. Os depoimentos dos S_6, S_{10}, S_{14} e S_{17} apontaram para um aspecto importante da formação em serviço. Esses sujeitos, professores-alunos, evidenciaram a necessidade de o professor ter o perfil de estudante, interessar-se por aprender, buscar teorias/leituras que o ajudem a rever concepções e que o auxiliem em sua prática. Ao afirmarem que o fator pesquisa contribuiu para que avançassem em suas escritas, esses sujeitos confirmaram que o investimento no próprio desenvolvimento intelectual é essencial para essa profissão.

- Núcleo Temático 2 – Concepção de Memorial de Formação

Neste Núcleo, apareceram sete depoimentos que evidenciavam as concepções das alunas sobre Memorial de Formação, num momento em estavam entregando seus textos para a primeira leitura. Apresentamos quatro deles:

> *...espero que no meu memorial fique expresso os sentimentos que aprendi respeitar, sejam as marcas desta passagem. De um tempo muito feliz, marcado por experiências e teorias... por muitas trocas, construindo um novo perfil de educadores...* (S_1 – C. – 5ºP).

Apesar de o depoimento não trazer a idéia clara do que o S_1 concebia como Memorial de Formação, inferimos que apresentou aspectos do curso em seu texto, relacionando teoria e prática. O que não podemos afirmar é de que forma isso foi feito, de que forma isso aparece na escrita, posto que o sujeito não nos fornece pistas nesse sentido. O S_1, em seu depoimento, pelo que entendemos, fazia menção ao fato de as interações ocorridas em sala de aula terem contribuído para seu crescimento pessoal e profissional. E que era seu desejo que esse registro estivesse evidente em seu texto.

> *...O trabalho final do curso foi um memorial de formação e nele escrevi muitas coisas que mudaram em minha vida profissional. Acredito que o curso me ajudou a aprimorar o poder de argumentação, pois agora tenho fundamentação para me expor. Foi muito importante conhecer a teoria e vivenciar situações relacionando-as com o cotidiano da sala de aula...* (S_2 – C. – 5ºP).

O S_2 apontou em seu depoimento que seu memorial continha evidências das mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e articula esses aspectos ao curso. Ao falar da fundamentação que possui hoje, forneceu indicativos de ter revisto concepções e, ao afirmar que vivenciou a relação teoria e prática, apontou para o caráter de suas reflexões sobre o que aprendeu no curso. Apesar de o depoimento também não trazer isso de forma explícita, inferimos que o S_2 entendeu a função desse TCC nesse curso de Pedagogia, por ter apontado que através dele veiculou suas idéias acerca de sua formação.

> *...Fiz um texto sobre minhas memórias que possibilitou uma avaliação de todo meu processo escolar e fui percebendo o quanto evolui como pessoa e professora...* (S_7 – C. – 5ºP).

Já no depoimento do S_7, embora mais sucinto, temos a evidência de que o sujeito entendeu o caráter da escrita e a que ela se destinava, pois ao afirmar que *foi percebendo* as mudanças em sua constituição profissional, indica que o texto serviu à reflexão em seu processo de formação.

Pelo fato de a carta ser um gênero que permite ao sujeito uma expressão menos formal, os depoimentos não revelaram definições acadêmicas do que viria a ser o Memorial de Formação. Porém, também pelo fato da informalidade de que a carta é investida, entendemos que, ao tentarem explicar aos interlocutores o texto que fizeram no final do curso e o que ele continha, os S_1, S_2, S_7 deram indicativos de terem entendido o caráter reflexivo do texto articulando teoria e prática pedagógicas.

Já o depoimento do S_{16} carrega outros elementos:

> *...No final do curso, tivemos que escrever um Memorial de Formação e, eu, resolvi escrever justamente sobre isso, isto é, sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento do aluno e também sobre o compromisso que cada professor deve ter com o seu trabalho. Enfim, foi uma proposta bastante significativa que me levou a fazer várias reflexões...* (S_{16} – C. – 5ºP).

O S_{16}, embora fazendo uso da carta, explicou mais claramente ao leitor a respeito do texto que produziu no final do curso, do que ele continha e a que ele serviu, deixando evidências mais concretas sobre o que entendia sobre Memorial de Formação, ou seja, um texto em que enxergou a possibilidade de refletir sobre a própria prática.

Como pudemos perceber, os depoimentos acerca da concepção de memorial tornaram-se mais consistentes no final do processo, o que refletiu o crescimento das alunas nesse sentido durante o processo de escrita.

- <u>Núcleo Temático 3 – Memoriais Produzidos: Características</u>

Neste Núcleo Temático, apresentamos algumas características dos Memoriais produzidos. Organizamos 37 depoimentos: quanto ao número de páginas dos memoriais, quanto ao eixo escolhido e quanto a aspectos formais e do conteúdo do texto.

Identificamos 12 depoimentos cujos sujeitos informaram o número de páginas de seus Memoriais. Seguem dois exemplos desses depoimentos:

> *+ ou – 70 páginas* (S_2 – Q_5 – 5ºP).

> *+ ou – 23* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

O que buscamos com a inserção dos relatos dos S_2 e S_4 foi ressaltar dentro das respostas que obtivemos, a apresentação do número mínimo de páginas de um memorial produzido por um sujeito da classe e o número máximo de páginas produzido por outro, estabelecendo uma relação entre os extremos, apenas do ponto de vista formal, sem entrar em aspectos do

conteúdo, uma vez que não tivemos acesso a essas escritas. Dos 12 depoimentos obtidos, inferimos que a média de páginas girou em torno de 30 a 40.

Incluímos 13 depoimentos cujos sujeitos informaram os eixos escolhidos para a escrita de seus Memoriais de Formação. Salientamos que somente os S_2 e S_{19} mantiveram os eixos citados como escolhidos no 3º Período, Núcleo Temático 1, subnúcleo 1.1[44]. Apresentamos os 13 depoimentos:

Educação Infantil, a relação teoria e prática na creche ($S_1 – Q_5 – 5ºP$).

Planejamento ($S_2 – Q_5 – 5ºP$).

Política ($S_3 – Q_5 – 5ºP$).

Reflexão na prática do professor, função da educação, temas transv./interdisc. ($S_4 – Q_5 – 5ºP$).

A maneira como vejo a escola e a educação pública ($S_7 – Q_5 – 5ºP$).

O lúdico na Educação Infantil e Temas Transversais ($S_8 – Q_5 – 5ºP$).

Formação de professores ($S_9 – Q_5 – 5ºP$).

Afetividade na Ed. Infantil e na relação professor-aluno ($S_{11} – Q_5 – 5ºP$).

Teoria e Prática (formação do professor) ($S_{12} – Q_5 – 5ºP$).

Um pouco da história e da política da educação ($S_{13} – Q_5 – 5ºP$).

Afetividade e compromisso do professor para com seu trabalho ($S_{16} – Q_5 – 5ºP$).

Relação Professor-aluno ($S_{17} – Q_5 – 5ºP$).

Avaliação ($S_{19} – Q_5 – 5ºP$).

Optamos por inserir todos os depoimentos para podermos comparar, constatando que a grande maioria mudou os eixos, e outros ou aprimoraram a

[44] S_2 e S_{19} do 5º Período = S_3 e S_{29} do 3º Período, respectivamente.

idéia inicial melhorando a denominação, ou afunilaram o foco do eixo. Esse aspecto, a nosso ver foi um dado interessantíssimo.

Entendemos que este seja um dos indícios do processo, no sentido de apontar que os sujeitos ou vinham entendendo mal a concepção de eixo, ou ao se debruçarem sobre a questão no momento da escrita do texto se aperceberam que o centro de seu interesse, de sua discussão, era outro.

Se for este último elemento o desencadeador da mudança e não porque viessem com dificuldades no entendimento da concepção de eixo, temos a evidência que a própria reflexão sobre a prática permitiu que os sujeitos entendessem que o seu foco de interesses era esse e não o outro.

Apesar de o Q_5 ter sido entregue a todas as alunas, nem todas o devolveram e não tivemos como averiguar se outros elementos mantiveram e/ou mudaram seus eixos.

Organizamos sete depoimentos que se referenciavam a aspectos formais do texto. Apresentamos quatro deles:

> *Procurei atender as orientações sugeridas: 1.Apresentação; 2.Minha história; 3.Sobre a infância; 4.Falando de creche; 4.1 – Da formação do profissional à prática do cuidar e educar; 5. O perfil do educador de creche; 5.1. A quem possa interessar: da prática...à teoria; Finalmente a conclusão; Referências bibliográficas e os Anexos* (S_1 – Q_5 – 5ºP).
>
> *É uma narrativa que constitui-se de 2 capítulos: minha formação pessoal e* profissional *e planejamento, onde escrevo sobre os conceitos que os professores tem sobre o tema, minhas experiências, currículo e gestão* (S_2 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Narrativa: dividida em capítulos* (S_9 – Q_5 – 5ºP).
>
> *- Narrativa/reflexiva; Em capítulos; Com títulos e subtítulos; Escrita linear* (S_{17} – Q_5 – 5ºP).

Nos depoimentos dos S_1, S_2, S_9 e S_{17}, encontramos elementos que apontavam para a forma organizativa dos textos. Pelo que os depoimentos apresentaram, os sujeitos optaram por dividir os textos em capítulos.

Organizamos cinco depoimentos que se referenciavam a aspectos do conteúdo do texto. Apresentamos três deles:

> *Iniciei falando sobre o meu ingresso a escola pública; minha formação, minha atuação. Avaliação e como vejo meu trabalho e a escola hoje* (S_7 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Fiz um texto relatando como foi a minha experiência escolar desde o início, abordando a escolha pelo magistério, a chegada ao PROESF e o que significou para mim e para meu crescimento profissional. Abordei o meu pensamento em relação à história da educação, à reforma educacional e a esperança de um dia ver uma educação de verdade, sem 'politicagens'* (S_{13} – Q_5 – 5ºP).
>
> *Narrativa de forma cronológica, fazendo a analogia entre minhas vivências e as teorias que vimos no PROESF* (S_{16} – Q_5 – 5ºP).

Os S_7, S_{13} e S_{16}, como percebemos, não se referiram à estrutura do texto e sim ao assunto abordado. Não falam explicitamente sobre a divisão do texto. No Q_5, ao pedirmos aos sujeitos que comentassem a respeito da estrutura de seus memoriais, nossa intenção foi justamente obter dados quanto à forma que organizaram seus textos, os aspectos formais. Porém, dos S_7, S_{11}, S_{12}, S_{13} e S_{16}[45] ficamos sem informações acerca da estrutura utilizada no texto apresentado como TCC.

Neste núcleo, com as três questões do Q_5, buscamos evidenciar as diferentes características dos memoriais produzidos, a fim de termos claro se numa mesma classe, com as mesmas orientações, os indivíduos apresentariam trabalhos das mais diversas formas e com diferentes temas ou se haveria um índice considerável de semelhança de temas e/ou estruturas de texto.

Pelo que pudemos perceber, dos depoimentos apresentados, os sujeitos fizeram uso da liberdade de escolha e optaram por falar de assuntos que realmente fosse significativo para cada um deles, sendo que sete sujeitos explicitaram que organizaram seus textos dentro dos padrões exigidos pela FE.

[45] Ver Anexo 1.

- Núcleo Temático 4 – Sentimentos Expressos perante o Texto Produzido

Neste núcleo, organizamos em três subnúcleos 13 depoimentos que indicavam os sentimentos das alunas perante os textos produzidos. Denominamos estes subnúcleos de Satisfação, Satisfação Parcial e Insatisfação.

No subnúcleo Satisfação incluímos cinco depoimentos cujos sujeitos se sentiram satisfeitos com o Memorial produzido. Seguem dois exemplos desses depoimentos:

> *Fiquei satisfeita, pois foi produto da minha trajetória. Só fiquei insegura quanto à formalidade do texto e quanto ao olhar do leitor para meu texto* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

> *Fiquei. Ao escrever, percebi que falar sobre as minhas vivências não foi tão difícil quanto eu imaginava e consegui relatar boa parte das transformações que ocorreram na minha prática pós curso. Houveram outras... mas acredito que consegui esclarecer, o quanto, no meu ponto de vista, a Pedagogia complementa e transforma o olhar e ação do professor quanto à Educação* (S_{12} – Q_5 – 5ºP).

Nos depoimentos dos S_4 e S_{12} percebemos que um dos fatores da Satisfação com o texto foi a oportunidade de falarem sobre si, de escreverem sobre a própria vivência. O S_4 apontou também os aspectos dificultadores que enfrentou e o S_{12} apontou os efeitos que o curso causou em suas crenças e em sua prática pedagógica.

No subnúcleo Satisfação Parcial incluímos os depoimentos de seis alunas que se sentiram parcialmente satisfeitas com o Memorial produzido. Apresentamos dois desses depoimentos:

> *Um pouco. Às vezes gostaria de me aprofundar mais nos assuntos abordados, mas fiquei um pouco insegura quanto ao tempo (pois tinha outros trabalhos) e também se conseguiria me expressar com clareza ao colocar o meu pensamento fundamentando-o com os autores lidos* (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Razoavelmente. Acredito que o pouco tempo disponível p/ realizar a escrita, juntamente com a elaboração e apresentação de trabalhos de outras disciplinas, contribuiu p/ que não fosse possível se dedicar completamente ao memorial. Queria escrever muitas coisas que deixei p/ traz devido ao tempo. Espero que o conteúdo esteja satisfatório, pois me esforcei mto para elaborar a escrita (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

Nos dois depoimentos apresentados, tanto o do S_{13} como o do S_{19}, percebemos que os motivos da satisfação parciais dos sujeitos deviam-se a aspectos dificultadores já apontados anteriormente pelos dados, particularmente a exigüidade do tempo.

No subnúcleo Insatisfação, incluímos dois depoimentos de alunas que se sentiram insatisfeitas com o memorial produzido:

Não, fiquei muito insegura com relação a estrutura, organização dos capítulos, bem como referir-me aos anexos sabendo que poderiam ser mal interpretados isoladamente, mas não consegui pensar em outra forma de registrá-los (S_1 – Q_5 – 5ºP).

Não. Foi difícil finalizar, ainda tinha muito a escrever, porém o tempo, não auxiliava, tinha q. entregá-lo no final de maio (S_9 – Q_5 – 5ºP).

Novamente os depoimentos, tanto do S_1 como do S_9 apontam como motivo de insatisfação os aspectos anteriormente apontados como dificultadores na escrita, particularmente tempo indisponível e dificuldade com a organização do texto.

Nestes depoimentos, coletados num momento em que as alunas deixavam seus Memoriais para a primeira leitura, percebemos que a satisfação e a satisfação parcial com os textos produzidos sobressaíram-se à insatisfação, o que foi um dado relevante dentro da análise do processo, pois ao se mostrarem satisfeitas com seus textos, as alunas evidenciavam que nesta etapa sentiam-se mais seguras frente ao material produzido, o que difere bastante do primeiro período, em que a maioria mostrava-se ansiosa e insegura.

5.5.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

No 5º Período, o que percebemos foi que, ao apontarem os aspectos facilitadores para os avanços na escrita do Memorial, durante o processo, posto que este período estava a praticamente um mês do encerramento do mesmo, os sujeitos se referiram às condições oferecidas pelo G10, ou seja: à modalidade do TCC que permitia a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, à didática dos encontros com o professor do G10, à liberdade de escolha do eixo e ao acesso a modelos de outros memoriais. Outro aspecto facilitador muito significativo indicado pelos sujeitos foi em relação ao próprio curso: a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF.

Portanto, os dados apresentados confirmam que as condições previstas pelo G10 como suporte às alunas durante o processo surtiram efeitos positivos.

Um dado importante que se manteve no 5º Período foi o alto índice de aspectos dificultadores apontados pelos sujeitos, implicando de forma negativa nos avanços da escrita do Memorial.

Quanto aos aspectos dificultadores encontrados no processo, percebemos que poucos sujeitos se referiram claramente à escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica e ao não entendimento da concepção de Memorial de Formação.

A queixa do grupo foi maior no sentido de apontar como aspectos dificultadores no processo as exigências quanto aos aspectos formais do texto e a necessidade de maior orientação. Entendemos que esses apontamentos se referiram também ao episódio da Aula Magna com bibliotecários da FE, que acabou interferindo de forma negativa no processo de construção do Memorial.

Percebemos, neste período, que os comentários referentes à preocupação das alunas com relação à opinião do leitor do texto permaneceram. Novamente apareceu como aspecto dificultador – e em alto

índice – para a produção a falta de contato anterior com o gênero de escrita, que indiretamente remete à concepção de Memorial de Formação.

A necessidade de maior orientação expressa nos depoimentos bem como o desejo de orientação individual tornou a aparecer, como também a evidente aspiração por maior tempo para estudos e aprofundamento na escrita.

Esses fatores, indicando exigência de excelência nos trabalhos, por parte dos próprios sujeitos, levou parte do grupo a pesquisar, além dos materiais do curso, outras fontes que auxiliassem na discussão dos eixos escolhidos.

O fato de os sujeitos terem apontado como aspecto que influenciou positivamente na construção do texto a questão da pesquisa, referenda que o aprimoramento intelectual contribui em situações de aprendizagem. No caso desses alunos-professores esse foi um dado importante, pois revelou que perceberam os efeitos positivos do esforço nesse sentido, apontando para a necessidade de estudo por parte do professor, se este tiver a intenção de crescer intelectualmente e profissionalmente.

O movimento de algumas alunas no sentido de buscarem embasamento para dar continuidade às suas escritas, pesquisando para ampliar sua compreensão, demonstrou percepção a respeito da necessidade de aprofundamento intelectual a fim de checarem, dentro de suas crenças e práticas pedagógicas, quais pontos de suas escritas estavam coerentes com as concepções teóricas estudadas no Curso.

Um dado muito importante neste período foi a grande mudança quantitativa de eixos. Com relação ao 3º Período, apenas dois sujeitos mantiveram o eixo previamente definido. O restante dos sujeitos dos quais obtivemos retorno pelo Q_5, mudou o tema e, portanto, a condução de seu trabalho. Isso parece significar entendimento do conceito de eixo e sua função no Memorial de Formação, bem como da própria característica do texto.

Os relatos referentes à necessidade de maior orientação confirmam que a presença do professor do G10 foi imprescindível no acompanhamento do processo.

Quanto à concepção de Memorial de Formação, notamos algumas visões ainda um pouco frágeis. É fato que essa modalidade de texto requer uma escrita muito bem elaborada e direcionada, uma vez que articula a prática do profissional à teoria estudada e estabelece conexão com as concepções estudadas, buscando evidenciar a concretude do pensamento e das crenças do sujeito.

Em relação aos períodos anteriores o que pudemos perceber foi que os sujeitos estavam mais críticos em seus comentários/relatos, que escreviam mais claramente acerca do que sentiam sobre a escrita, evidenciando que também nessa parte foram perdendo a timidez e assumindo uma altivez progressiva para falarem com clareza como vivenciavam essa construção.

5.6 – 6º Período: Reflexões sobre Devolutivas das Produções

De 21/6/2005 a 05/07/2005 (6º encontro: 21/06/2005)

No encontro de 21/6/2005 o professor do G10 devolveu às alunas os Memoriais lidos e corrigidos pelo leitor, acompanhados do 1º Parecer.

Este encontro foi destinado à devolutiva dos textos e esclarecimento de dúvidas das alunas quanto aos próximos procedimentos: leitura do Parecer, leitura do Memorial a fim de verificar o que precisaria ser alterado/reescrito, correção do texto de acordo com as indicações do leitor/Parecer, impressão de novo texto e entrega para segunda leitura dia 05/7/2005.

Portanto, as alunas teriam duas semanas para os ajustes finais em seus textos, até a entrega da versão definitiva ao professor do G10.

Neste sexto encontro, estivemos presentes para observar este momento e os resultados referentes à primeira leitura dos Memoriais. Para tanto, aplicamos o Questionário 6 – Q_6 – que continha questões acerca dos sentimentos das alunas diante dessa devolutiva, quais as expectativas e a aceitação da correção ou não.

Procuramos também através do Q_6 investigar qual a concepção de Memorial de Formação nesta etapa quase que de final de processo e qual a opinião das alunas sobre o gênero de TCC escolhido pela FE para este curso de Pedagogia.

Dos dados de nossa observação e do Q6, obtivemos depoimentos que nos permitiram retomar um Núcleo Temático dos dois primeiros períodos do processo, um Núcleo Temático que esteve presente nos 1º, 2º, 4º e 5º Períodos e três novos Núcleos Temáticos referentes ao Parecer sobre a primeira leitura e à modalidade Memorial de Formação como TCC.

Neste período, trabalhamos com os dados de 22 sujeitos, referentes à entrega do Q_6.

A seguir, Quadro 8 com os cinco Núcleos Temáticos referentes a este período e seus respectivos subnúcleos.

Quadro 8 – Núcleos Temáticos e subnúcleos do 6º Período – Anexo 1

Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos: Devolutiva da 1ª Leitura 1.1 – Sentimentos Positivos 1.2 – Sentimentos Aversivos Núcleo Temático 2 – Parecer da Primeira Leitura 2.1 – Parecer: Resultados 2.2 – Parecer Suficiente: Motivos 2.3 – Parecer Insuficiente: Motivos Núcleo Temático 3 – Aceitação do Parecer segundo Formalidades Exigidas Núcleo Temático 4 – Concepção de Memorial de Formação 4.1 – Aceitação 4.2 – Não Aceitação 4.3 – Sem Definição Núcleo Temático 5 – Opiniões sobre o Gênero do Trabalho Final 5.1 – Aspectos Positivos 5.2 – Aspectos Negativos

- Núcleo Temático 1 – Sentimentos Expressos: Devolutiva da 1ª Leitura

Neste núcleo, apresentamos em dois subnúcleos 22 depoimentos referentes aos sentimentos expressos pelas alunas em relação ao primeiro Parecer, os quais denominamos Sentimentos Positivos e Sentimentos Aversivos.

No subnúcleo Sentimentos Positivos, apareceram 16 depoimentos que indicavam os sentimentos positivos expressos pelas alunas no momento em que receberam o Parecer referente à primeira leitura do Memorial de Formação. Seguem três desses depoimentos:

> *Reler o trabalho e fazer as correções. Me senti satisfeita pois não fugi do propósito e do eixo* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).

Segundo entendemos, a justificativa apontada no relato do S_{10} deriva do *feedback* do leitor. Neste depoimento, percebemos que o sentimento foi

positivo devido ao fato de ter atendido às expectativas esperadas por esse tipo de escrita.

> *Alívio, por ter sido satisfatório. O próximo passo é corrigi-lo para que fique melhor* (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

> *Fiquei extremamente nervosa, mas quando o recebi com o parecer satisfatório, senti um grande alívio e uma grande alegria. Meu próximo passo será a correção, seguindo as sugestões da AP* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Nos depoimentos dos S_{16} e S_{20}, há indícios de satisfação por diferente motivo. Deve-se mais ao fato do conceito recebido do que a outros fatores. Os dois sujeitos são bem claros nesse sentido e não se referem a nenhum outro fator que indique o motivo desse sentimento positivo.

No subnúcleo Sentimentos Aversivos**,** aparecem seis depoimentos que indicavam este sentimento por parte das alunas após receberem o primeiro Parecer e lerem as indicações nele contidas. Apresentamos quatro desses depoimentos:

> *Surpresa, pois os detalhes foram tantos que fiquei com medo de prejudicar a minha escrita, me senti desmotivada, imagine as colegas do 'insatisfatório'. Uma pena!!* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Pelo depoimento do S_4, inferimos que os *detalhes* sejam os indicativos do leitor quanto às correções. O interessante neste depoimento é o entendimento do S_4 quanto ao papel do leitor. O leitor do Memorial estava dentro das condições planejadas pelo G10 para ajudar/orientar os alunos do curso no sentido de lendo criteriosamente os textos, apontar aspectos que contribuíssem para a melhora qualitativa nos mesmos. Ao alegar desmotivação diante do que continha o Parecer esse sujeito evidencia não concordar com a opinião divergente sobre sua escrita. No caso do Parecer, mais que uma opinião, o leitor emitiu um documento oficial sobre a leitura e a correção, para as quais foi criteriosamente orientado.

Decepção, tristeza, mas levantei a cabeça e procurei me aprofundar no eixo escolhido por mim através de novas pesquisas, textos que havia visto no PROESF, livros sobre o tema, revendo tudo cuidadosamente (S_7 – Q_6 – 6ºP).

Já o S_7, mesmo tendo sentido o impacto da correção, demonstra ter entendido o caráter dessa contribuição, buscando superar o sentimento aversivo e realizar a tarefa seguinte, que era justamente a de atender às sugestões do leitor no sentido de melhorar seu texto.

Fiquei furiosa! Vou mexer no que está errado (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

No depoimento do S_{15} a única evidência concreta que temos é do sentimento aversivo pelo fato de ter que corrigir o texto. Para entender melhor o que se passa no caso desse sujeito, temos que acompanhar os demais Núcleos Temáticos onde se encontram outros dados acerca desse sentimento aversivo.

Não gostei muito, pois só foi pontuado erros como: ortografia, coesão textual, etc... através de códigos, não recebi quase nada escrito (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

O S_{18} evidencia seu sentimento aversivo e aponta o porquê dele. O leitor de seu Memorial, pelo que o depoimento revela, utilizando-se de códigos para fazer as correções/sugestões, acabou sendo sucinto, não contribuindo muito no sentido de explicar ao sujeito os motivos, em detalhes, da necessária correção no texto. O S_{18} expõe claramente que seu leitor não deixou marcas tão evidentes (comentários) acerca do caráter de sua escrita, da qualidade da mesma.

Há evidências, pelos depoimentos, de que mesmo com esse sentimento, algumas alunas propuseram-se a refazer o que foi pedido pelo leitor.

No entanto, neste subnúcleo, observamos, pelos depoimentos, que predominou o sentimento de alívio e tranqüilidade no grupo, após receberem o primeiro Parecer e lerem as indicações nele contidas.

- Núcleo Temático 2 – Parecer da Primeira Leitura

Neste núcleo, apresentamos 49 depoimentos referentes ao Parecer da primeira leitura dos Memoriais. Esses depoimentos foram organizados em três subnúcleos denominados Parecer: Resultados, Parecer Suficiente: Motivos e Parecer Insuficiente: Motivos.

No subnúcleo Parecer: Resultados apresentamos os resultados dos Memoriais dos 22 sujeitos, referentes à primeira leitura através do Primeiro Parecer recebido. Esses resultados foram apresentados às alunas em forma de comentário escrito do leitor e dos conceitos Suficiente e Insuficiente[46].

Apresentamos os 19 sujeitos que obtiveram Parecer Suficiente referente à primeira leitura, ou seja, orientações para reverem alguns aspectos de conteúdo e/ou formais em seus textos:

($S_{1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21} – Q_6 – 6ºP$).

Apresentamos os três sujeitos que obtiveram Parecer Insuficiente referente à primeira leitura, ou seja, orientações para reescrita parcial ou total do texto:

($S_{7, 15, 22} – Q_6 – 6ºP$).

Ressaltamos que esses dados referem-se ao Q_6 devolvido pelas 22 alunas. No total da classe, pela nossa verificação na data de entrega – 21/06/2005 –, de 39 Memoriais, 28 receberam Parecer Suficiente e 11 receberam indicação para reescrita, com Parecer Insuficiente. Portanto, 72% da classe obteve conceito Suficiente e 28% Insuficiente.

No subnúcleo Parecer Suficiente: Motivos, organizamos 19 depoimentos referentes aos motivos do Parecer Suficiente. Os motivos, segundo critérios estabelecidos pelo G10, eram referentes aos ajustes a

[46] Conceitos Suficiente e Insuficiente: Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6

serem feitos nos memoriais, quanto aos aspectos formais e de conteúdo do texto.

Quando aos aspectos formais, aparecem 17 depoimentos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para acertos no memorial. Apresentamos cinco deles.

> *Digitação. Normas da ABNT em relações as citações bibliográficas. Bibliografia* (S_2 – Q_6 – 6ºP).

> *Tirar numeração de: Introdução, conclusão e referências; colocar itens e subitens; rever bibliografia; (...) acertar numeração; não ter rodapé;...* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

> *Parte de concordância e pontuação* (S_5 – Q_6 – 6ºP).

> *...faltou vírgulas (algumas)* (S_{11} – Q_6 – 6ºP).

> *Várias; ortografia, clareza em alguns parágrafos, referência bibliográfica...* (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

Os S_2, S_4, S_5, S_{11} e S_{21} foram breves em seus depoimentos e apontaram os aspectos formais que deveriam rever em seus textos. Pelo que inferimos desses depoimentos, houve apontamentos claros dos leitores acerca das revisões a serem feitas. O S_{21}, além de aspectos formais, precisou rever também aspectos do conteúdo em alguns parágrafos.

Quanto aos aspectos do conteúdo aparecem seis depoimentos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para acertos no memorial. Apresentamos três deles:

> *...Experiências pessoais com mais detalhes; (...) plágio no texto do ciclo básico (Para mim inexistente pois era a descritiva da lei e seus aspectos)* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

No depoimento do S_4, observamos que o leitor sugeriu maior detalhamento nas *experiências pessoais* do sujeito, mas não temos evidências de quais experiências, pois o sujeito não se estende em sua

explanação. A respeito da afirmativa sobre *plágio no texto do ciclo básico*, ficamos também sem evidências se o S_4 indicou no corpo do texto ou em nota de rodapé alguma referência à lei apresentada em sua justificativa no depoimento.

> *Devo fazer mais citações para melhor embasamento e clareza nas minhas convicções* (S_8 – Q_6 – 6ºP).

> *A estruturação das frases; pois possuem poucos períodos; o meu texto teve muito problema com a coerência textual* (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Percebemos nos depoimentos dos S_8 e S_{18} que o *feedback* do leitor indicou detalhes importantes a serem revistos, pois, falta de embasamento, de clareza e de coerência são fatores que comprometem o texto. Percebemos também, pela constatação dos sujeitos e a forma como se expressaram que, se não houve aceitação, ao menos houve entendimento do que o leitor sugeriu, pelo fato da exposição clara desses fatores nos dois depoimentos.

Pelas exposições, percebemos que nenhuma das correções sugeridas implicava em maiores problemas na visão dos sujeitos, exceto o S_4, que expõe também sua justificativa quanto à não concordância.

No subnúcleo <u>Parecer Insuficiente: Motivos</u>**,** organizamos quatro depoimentos referentes aos motivos do Parecer Insuficiente. Os motivos, segundo critérios estabelecidos pelo G10, eram referentes às correções a serem feitas nos memoriais, no sentido de reescrita, quanto aos aspectos formais e de conteúdo do texto.

Quando aos aspectos formais, aparecem três depoimentos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para reescrita do memorial:

> *..., ortografia, concordância, etc...* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

> *Ela somente escreveu que tenho que corrigir as concordâncias, muito injusto!* (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

Nos depoimentos dos S_7 e S_{15} percebemos que a reescrita solicitada se devia a aspectos formais. Conforme já apontamos no Capítulo 3 – Histórico do PROESF –, os critérios do G10 nesse sentido foram muito claros aos leitores dos Memoriais. Como fonte de coleta de dados, tivemos acesso apenas aos depoimentos das alunas e àquilo que observamos durante os encontros. O Parecer de cada sujeito não foi objeto de coleta. Por este motivo, não tivemos acesso a esse documento, não podendo averiguar esses aspectos apontados pelos sujeitos. Porém, de acordo com os depoimentos, os critérios estipulados pelo G10 não foram seguidos pelos leitores nesses dois casos e os motivos do conceito Insuficiente, desta forma, não procedem.

> *Fui orientada a fazer a reescrita parcial, alguns erros de ortografia, pontuação, referências bibliográficas e citações. Todas essas correções passaram despercebidas* (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

De acordo com o depoimento do S_{22}, percebemos que houve motivo coerente para o conceito Insuficiente, pois conforme o próprio sujeito aponta, houve *erros de citações*. O S_{22} não deixa claro se esses erros seriam formais ou de articulação entre a teoria e suas reflexões. Entendemos que, se as correções nas citações forem relacionadas aos aspectos do conteúdo, o motivo do conceito Insuficiente foi pertinente. Caso contrário, não. Porém, pelo depoimento, percebemos que o próprio S_{22} conclui que não percebeu esses aspectos ao entregar seu texto para leitura.

Quanto aos aspectos do conteúdo, aparece um depoimento cujo sujeito recebeu no primeiro Parecer indicações para reescrita do memorial:

> *A ausência de definição clara do eixo na apresentação do trabalho, (...); idéias contraditórias que anteriormente não havia percebido* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

Percebemos que o motivo apontado pelo S_7 referente ao conceito Insuficiente indica pertinência no Parecer, pois o eixo do memorial era fator que exigia clareza no texto e idéias contraditórias tornariam o texto incoerente. Portanto, acreditamos que nesse caso, o leitor tenha atendido aos critérios de

correção estipulados pelo G10 e o motivo do conceito estava dentro do que fora previsto nas orientações quanto à leitura dos Memoriais.

- Núcleo Temático 3 – Aceitação do Parecer segundo Formalidades Exigidas

Neste núcleo, organizamos 22 depoimentos que indicavam como as alunas reagiram aos comentários do primeiro Parecer. Dividimos esses depoimentos em três subnúcleos, que denominamos: Aceitação, Não Aceitação e Sem Definição.

No subnúcleo Aceitação, organizamos 18 depoimentos que indicavam a forma de aceitação dos sujeitos. Obtivemos depoimentos que indicavam aceitação plena do Parecer e outros que indicavam aceitação parcial.

Quanto à aceitação plena, aparecem 16 depoimentos cujos sujeitos aceitaram plenamente os comentários do leitor do Memorial, bem como as indicações contidas no Parecer. Apresentamos quatro deles:

> *Sim, pois depois que li o trabalho novamente, percebi que haviam idéias contraditórias que me fizeram refletir profundamente sobre meu trabalho* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

No depoimento do S_7 percebemos que a aceitação plena se deveu ao sujeito ter reconhecido a contribuição do leitor ao apontar aspectos que comprometiam seu trabalho. Esse sujeito enxergou nessas contribuições possibilidade de refletir sobre sua escrita. Entendemos que essa interação entre leitor-aluno evidencia a importância do próprio leitor no processo de construção do memorial.

> *Sim, achei que minha AP foi compreensiva e correta quanto as formalidades exigidas* (S_9 – Q_6 – 6ºP).

No depoimento do S_9 não fica claro em relação a que aspecto a AP (leitora?) foi compreensiva. Quando o S_9 comenta que a AP foi correta quanto às formalidades exigidas entendemos que o sujeito tenha concordado com os ajustes a fazer nesse sentido.

> *Sim. Porque realmente minhas citações foram bastante longas e faltou mais técnica devido a ser um trabalho acadêmico* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).

Já o S_{10} nos dá a mesma evidência de aceitação do S_7: a consciência da contribuição do leitor e o fato de perceber e expor claramente quais aspectos deveria rever em seu texto e por quê.

> *Sim. Gostei muito da maneira como meu trabalho foi corrigido. Muita competência e compromisso estavam presentes nas correções e sugestões* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

No depoimento do S_{20} não há evidências dos aspectos que poderiam apontar como e por que o leitor foi competente e comprometido na correção. O S_{20} não aponta esses fatores, apenas elogia o leitor.

Quanto à aceitação parcial, aparecem dois depoimentos cujos sujeitos aceitaram parcialmente os comentários do leitor do Memorial, bem como as indicações contidas no Parecer. Apresentamos um deles:

> *Sim, só a questão do espaçamento duplo, o AP, queria que colocasse simples mas segundo o Roteiro era duplo e assim deixei* (S_6 – Q_6 – 6ºP).

Em seu depoimento o S_6, embora tenha respondido afirmativamente quanto à aceitação plena do Parecer, aparenta justificar que a instrução formal recebida foi de uma maneira e o leitor exigiu outra. Nessa justificativa, entendemos que o S_6 rebata a orientação do leitor, aceitando parcialmente o Parecer e não plenamente.

No subnúcleo <u>Não Aceitação</u>, aparecem três depoimentos cujos sujeitos não aceitaram os comentários do leitor do Memorial, nem as indicações do Parecer para correção:

> *Não em todos os aspectos, pois percebi em alguns momentos o desrespeito pela minha história de vida. Bem como a preocupação constante com formalidades, formalidade esta para a qual não fomos orientadas* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Ao apontar para a questão do desrespeito à sua história pessoal, o S_4 não informa o que realmente o leitor comentou. Não sabemos, portanto, o que de fato o S_4 considerou como desrespeito. Neste depoimento, cujo sujeito recebeu o Parecer Suficiente, notamos que há radicalização quanto à não orientação no sentido das formalidades exigidas pelo texto, pois, conforme já apontamos anteriormente, essas orientações aconteceram.

> *Não acho que está insatisfatório e sim precisa de algumas correções ortográficas* (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

O S_{15} discorda do Parecer do leitor e informa por quê. Se realmente os acertos solicitados foram somente quanto aos aspectos formais, a inserção do conceito Insuficiente foi indevida. Porém, o depoimento não apresenta maiores dados para que possamos ter evidências do que realmente houve. O S_{15}, ao informar que *'não acho que está insatisfatório'* demonstra apenas discordar do leitor e não se alonga nos detalhes a respeito, a não ser a questão da ortografia.

> *Não, porque a AP elogio meu trabalho em relação à escrita e a coerência dos capítulos, mas foi contra à algumas idéias particulares minhas que não concorda* (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

O S_{22} recebeu Parecer Insuficiente e em seu depoimento deixa a idéia de contradição na correção, pois há apontamentos do leitor quanto à coerência e elogios ao trabalho. Não tivemos acesso ao Parecer para checar de que se tratava, mas, o depoimento deixa uma dúvida se o leitor se equivocou na correção ou se a discordância com as idéias do S_{22} implicava em inconsistência desses com o embasamento teórico. O próprio depoimento

do S_{22} está escrito de forma que não esclarece o motivo da não aceitação do Parecer.

O que fica claro nos depoimentos dos S_4, S_{15} e S_{22}, acerca de sua insatisfação perante as indicações dos leitores é que os argumentos apresentados por esses sujeitos para a não aceitação do Parecer têm pouca ou nenhuma consistência.

No subnúcleo Sem Definição, aparece um depoimento cujo sujeito não definiu se aceitou ou não os comentários do leitor do Memorial, nem as indicações do Parecer para correção:

> *Ainda não li detalhadamente, mas acredito que dependendo do AP, o critério variou, percebi pelos trabalhos de minhas colegas* (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

O S_{14} recebeu Parecer Suficiente, com indicativos para verificar aspectos referentes às citações utilizadas no texto. O fato de afirmar não ter lido detalhadamente sugere que o S_{14} preferiu não se manifestar a respeito, pois na continuidade de seu depoimento teceu críticas ao leitor.

Neste Núcleo Temático 3, temos a esclarecer que, no dia da devolução do Memorial às alunas, com o Parecer referente à primeira leitura, o professor do G10 as orientou a lerem, tanto o Parecer detalhadamente, como novamente seus textos conforme as indicações recebidas, e a interpretarem o conteúdo do Parecer para tirarem possíveis dúvidas ainda neste encontro do dia 21/6/2005, enquanto ele estivesse presente. O professor do G10 solicitou também que procurassem entender que se tratava de um documento de auxílio e orientação à reescrita e que procurassem estar atentas às indicações do leitor.

Neste Núcleo Temático elaboramos um quadro comparativo entre os resultados do Parecer/conceito recebido, os sentimentos expressos e o tipo da aceitação do Parecer. Apresentamos o Quadro 9 com esses dados:

Quadro 09 - Comparativo dos Sentimentos Expressos com relação ao Resultado do Parecer e com o tipo de Aceitação desse Resultado

Sujeitos	Resultados do Parecer Conceitos		Sentimentos Expressos		Aceitação do Parecer			
	Suficiente	Insuficiente	Positivos	Aversivos	Plena	Parcial	Não Aceitação	Sem Def.
01	X		X		X			
02	X		X		X			
03	X		X		X			
04	X			X			X	
05	X		X		X			
06	X			X		X		
07		X		X	X			
08	X		X			X		
09	X		X		X			
10	X		X		X			
11	X		X		X			
12	X		X		X			
13	X		X		X			
14	X		X					X
15		X		X			X	
16	X		X		X			
17	X		X		X			
18	X			X	X			
19	X		X		X			
20	X		X		X			
21	X		X		X			
22		X		X			X	

Pelo que demonstra o quadro, temos a evidência que os sentimentos positivos se sobrepõem aos aversivos. Que os sentimentos positivos em relação ao resultado do Parecer demonstram íntima relação com o conceito recebido, assim como a aceitação plena desses resultados.

Dos três sujeitos que obtiveram conceito Insuficiente, apenas o S_7, pelos depoimentos analisados, demonstra ter entendido a correção e, apesar do sentimento aversivo, aceitou plenamente o resultado. Os S_{15} e S_{22} não aceitaram.

Tanto pelo quadro comparativo, que oferece uma melhor visualização desses três aspectos analisados por nós, como pelos depoimentos dos

sujeitos, percebemos que, na maioria dos casos, o conceito Suficiente ou Insuficiente – e não os comentários/indicações do leitor – interferiu nos sentimentos e na aceitação do Parecer.

- Núcleo Temático 4 – Concepção de Memorial de Formação

Neste Núcleo aparecem 17 depoimentos que evidenciam as concepções das alunas sobre Memorial de Formação, num momento em que já haviam escrito seus memoriais e recebido o primeiro Parecer para os devidos ajustes.

As concepções identificadas foram no sentido de: história pessoal / relato autobiográfico / constituição profissional / relato de práticas pedagógicas; e escrita sobre memórias pessoais / aspectos da formação docente / prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF.

Organizamos oito depoimentos cujas concepções de Memorial de Formação apontavam para história pessoal / relato autobiográfico / constituição profissional / relato de práticas pedagógicas. Seguem quatro desses depoimentos:

> *Relembrar momentos marcantes agradáveis ou não que nos faça estar sempre repensando o nosso lado humano (sentimentos)* (S_2 – Q_6 – 6ºP).

Neste depoimento, o S_2 não especifica quais momentos, se da sua vida pessoal, profissional, vivenciados no curso, e os conecta com reflexões pessoais, nada que os vincule à formação profissional.

> *Para mim, escrever o memorial foi resgatar momentos da minha vida pessoal e profissional que marcaram por algum motivo e refletir sobre os mesmos* (S_3 – Q_6 – 6ºP).

Já o S_3 aponta quais seriam esses momentos, mas não especifica sobre que marcas escreveria e que reflexões estabeleceu, também sem vínculo algum com sua passagem pelo curso do PROESF.

> *É uma história de vida, um diário* (S_6 – Q_6 – 6ºP).

Neste depoimento, a clareza do S_6 não deixa dúvidas de sua concepção a respeito.

> *Relatar um pouco da minha história, do relacionamento com família, alunos, com Deus. Pois só Ele realiza nossos desejos. O PROESF foi uma bênção que Ele me deu* (S_{12} – Q_6 – 6ºP).

O S_{12} vincula o texto a relacionamentos e insere aspectos religiosos nessa concepção, inclusive o vínculo com o PROESF.

Como percebemos, nesses depoimentos não aparece relação alguma da concepção de Memorial com o curso do PROESF em termos de formação profissional.

Organizamos nove depoimentos cujas concepções de Memorial de Formação apontavam para escrita sobre memórias pessoais/ aspectos da formação docente/ prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF.

> *Um relato acompanhado de reflexão do que o curso mudou/interferiu na minha postura prática em sala de aula* (S_5 – Q_6 – 6ºP).

> *São as experiências vividas por mim enquanto aluna de um curso superior relacionadas com minhas vivências enquanto educadora* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

> *É uma séria reflexão, resgate a memória pessoal, profissional que é única e autêntica, ligada a experiência profissional sob a influência da formação acadêmica – PROESF* (S_8 – Q_6 – 6ºP).

Dos três depoimentos apresentados, apenas o S_7 não menciona o termo reflexão. Os S_5 e S_8 evidenciam claramente esse aspecto.

Como percebemos, nos depoimentos dos S_5, S_7 e S_8 é explícito o entendimento da concepção de Memorial de Formação e da ligação do texto com o curso, porque é de formação.

Neste Núcleo Temático, tivemos praticamente metade dos depoimentos evidenciando compreensão das alunas quanto ao caráter do texto e a outra metade indicando ou falta de clareza nessa concepção ou falta de clareza na exposição das idéias ao responder ao Q_6.

Acreditamos, pelos conceitos atribuídos aos sujeitos através de cada Parecer, que seja o segundo caso, o de falta de clareza nos depoimentos. Pois, os S_2, S_3 S_6 e $S_{12,}$ bem como os demais S_{13}, S_{14} e S_{18} (Anexo 1) receberam conceito Suficiente. Portanto, entenderam a concepção de Memorial.

- Núcleo Temático 5 – Opiniões Sobre O Gênero Do Trabalho Final

Neste núcleo, organizamos em dois subnúcleos 28 depoimentos que expressam as opiniões das alunas sobre o gênero de escrita definido pela FE como TCC. Denominamos esses subnúcleos: Aspectos Positivos e Aspectos Negativos.

No subnúcleo Aspectos Positivos apresentamos 20 depoimentos cujos sujeitos discorrem sobre o gênero Memorial de Formação como TCC. Identificamos três aspectos positivos apontados nesses depoimentos: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, o fato de poder escrever sobre si e a necessidade de pesquisa para essa escrita.

Incluímos 16 depoimentos que apontam como aspecto positivo a escolha desse gênero textual para TCC, pelo fato de permitir escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica. Apresentamos três deles:

> *Foi muito interessante, já que para um curso destinado a professores em exercício isso possibilitou uma reflexão da contribuição desta formação na prática. (...) A própria especificidade do curso para professores em exercício, vão trazer coisas interessantíssimas partindo da experiência pessoal refletida pela formação* (S_1 – Q_6 – 6ºP).

> *Agora depois de tudo concluído entendi e concordo plenamente com este tipo de trabalho para a conclusão de um curso, por nós já termos a prática docente – curso do PROESF* (S_9 – Q_6 – 6ºP).

> *Até o momento de recebe-lo de volta, achei-o extremamente difícil, hoje aliviada e satisfeita acho-o maravilhoso. Guardarei o meu com muito carinho e tentarei continuar a escrita, enquanto estiver na profissão. Certamente ao me aposentar, terei um documento maravilhoso. ...*[47]*, um grande abraço! (...) Hoje com o trabalho aprovado nas mãos, acredito que tenha sido para que pudéssemos realmente refletir sobre nossa prática e as mudanças que ocorreram com a influência do PROESF* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Pelos depoimentos dos três sujeitos, percebemos que além de as alunas entenderem a concepção do Memorial de Formação, entenderam o porquê da escolha desse gênero de TCC pela FE, pois só ele possibilitaria uma maior conexão entre a teoria estudada e a prática do professor, ampliando as chances de uma reflexão consistente.

Incluímos três depoimentos cujos sujeitos consideraram positivo o fato de poderem, num trabalho acadêmico, escreverem sobre si. Apresentamos um deles:

> *Gostei muito, pois tenho certeza que cada um colocou com ênfase suas experiências (que são únicas). (...) Pois acho que a ênfase está na teoria e prática, isso foi considerado desde o início (Ex: não fizemos estágio em outra sala)* (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

O S_{18} é claro em seu depoimento quanto à escrita sobre si e também aponta para o fato de o estágio já estar embutido no currículo do curso. Embora isso não esteja escrito de forma clara no depoimento, o sujeito se refere às Práticas Curriculares, conforme apontamos no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.4, subitem 3.4.3, currículo do curso de Pedagogia.

[47] Nome de AP do PROESF e entrevistadora.

Incluímos um depoimento que aponta como positiva a escolha do gênero, por exigir/permitir pesquisa sobre o tema escolhido:

> *Achei válida a experiência, embora como 1ª turma, achei o tempo um pouco curto, pretendia apresentar um trabalho melhor ainda, mas mesmo assim li bastante a respeito do assunto que escolhi, em torno de + - 10 livros e outras fontes de pesquisas* (S_9 – Q_6 – 6ºP).

Em seu depoimento o S_9 deixa evidente o desejo de melhorar seu trabalho através de pesquisas e, embora se refira ao curto prazo, afirma que conseguiu realizar algumas, lendo bastante sobre o eixo escolhido.

No subnúcleo Aspectos Negativos, apresentamos 10 depoimentos que apontam aspectos negativos quanto à sugestão do gênero Memorial de Formação como TCC. Identificamos três aspectos negativos apontados nesses depoimentos: o curto prazo para a escrita, a necessidade de maior orientação e a não uniformidade na correção dos Memoriais.

Organizamos três depoimentos cujos sujeitos consideraram como aspecto negativo o gênero de texto sugerido como TCC, pelo pouco tempo que tiveram para a escrita, o curto prazo. Apresentamos esses três depoimentos:

> *Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja visto que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto!* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

O S_4 aponta em seu depoimento o desejo de ter recebido o texto para reescrita no quinto semestre do curso, alegando que houve *atropelo*.

Pelo cronograma do G10, as atividades de orientação foram programadas, prevendo tempo hábil para essa escrita. Em relação ao *atropelo*, pela quantidade de relatos referentes ao curto prazo, neste período, vemos que o argumento do S_4 é infundado. Inferimos que o desabafo do S_4 possa estar vinculado aos impactos da Aula Magna de 03/5/2005.

> *Achei válida a experiência, embora como 1ª turma, achei o tempo um pouco curto, pretendia apresentar um trabalho melhor ainda, mas mesmo assim li bastante a respeito do assunto que escolhi, em torno de + - 10 livros e outras fontes de pesquisas* (S_9 – Q_6 – 6ºP).

Já o S_9 justifica que desejava maior tempo para ampliar leituras, mas deixa idéia de que o tempo foi suficiente.

> *Muito complicado, pois houve pouco tempo. (...) Acho muito bom se tivesse mais tempo* (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

O S_{15} indica o fator complicador, mas não justifica o porquê.

Incluímos quatro depoimentos que apontaram como aspecto negativo o gênero textual sugerido como TCC, pelo fato de terem necessitado maior orientação para a produção do memorial. Incluímos dois deles:

> *Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja vista que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto!* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Novamente, em seu depoimento, o S_4 apresenta justificativa inconsistente. Ao solicitar maior orientação, entendemos que o sujeito

compreenda a necessidade dos encontros com o professor do G10. Porém, é equivocada sua visão: *'a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais'.* A prática e a opinião são pessoais, porém, quando embasadas deixam de ser pessoais porque fundamentadas em outros saberes.

> *Achei ótimo o texto escolhido, mas seria muito mais positivo se houvesse um orientador mais presente e maior tempo disponível para a elaboração do mesmo* (S_8 – Q_6 – 6ºP).

O S_8 indica em seu depoimento ter sentido falta de mais encontros, apontando para a importância da orientação do professor do G10. Todavia, como esses encontros ocorreram em espaços reservados a Atividades Culturais, dentro das disciplinas MCC1 e MCC2, seguiam cronograma determinado com atividades programadas especificamente para esse fim, tendo que alternar datas com Aulas Magnas de outras disciplinas. Esse fator sempre foi do conhecimento dos alunos.

A necessidade de uma maior proximidade com o orientador evidencia a necessidade do aluno em ter maior proximidade com o professor para sanar suas dúvidas. Conforme já descrevemos, a intenção do G10 foi justamente, diante da necessidade de traçar um plano de orientação coletiva[48], fazer isso da melhor maneira possível, proporcionando encontros em que ocorriam debates permitindo às alunas se ajudarem mutuamente através de situações de interação conduzidas pelo professor do G10 no processo dessa construção.

Incluímos quatro depoimentos que apontaram como aspecto negativo o gênero textual sugerido como TCC, pelo fato da não uniformidade na correção dos Memoriais. Apresentamos três desses depoimentos:

> *Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja vista que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os*

[48] Em: Capítulo 3 – Histórico do PROESF – item 3.6, subitem 3.6.1.

mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto! (S_4 – Q_6 – 6ºP).

O S_4, ao apontar que os leitores deveriam ter tido os mesmos critérios para correção que os informados aos alunos, se equivoca parcialmente, pois os leitores tiveram a mesma orientação. O S_4, ao apontar para as controvérsias na correção e atribuição de conceitos, acerta, porque houve casos de leitores que não seguiram rigorosamente as instruções do G10, conforme nos apontam outros relatos. Isso indica que o S_4 não foi o único a chamar a atenção nesse sentido.

Ainda não li detalhadamente, mas acredito que dependendo do AP, o critério variou, percebi pelos trabalhos de minhas colegas (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

O S_{14} confirma a não uniformidade nas correções por parte dos leitores.

Não gostei muito, pois só foi pontuado erros como: ortografia, coesão textual, etc... através de códigos, não recebi quase nada escrito (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

O S_{18} aponta para outro aspecto referente à não uniformidade nas correções. A maioria dos leitores atendeu às instruções do G10 no sentido de clareza nas devolutivas. Já alguns leitores não.

5.6.1 – Comentários gerais sobre a análise do período

Neste período, foi nossa intenção verificar os sentimentos expressos pelo grupo diante do texto produzido, lido e devolvido com o Parecer do leitor. Essa intenção teve origem no fato de querermos estabelecer relação entre o 1º Período e o último.

No 1º Período os sujeitos manifestaram sentimentos aversivos diante da necessidade de escrita do Memorial.

No 2º Período esses sentimentos foram desaparecendo. Deram origem a outros, de satisfação, apontados no 5º Período, quando os sujeitos entregaram seus textos para primeira leitura e assim se manifestaram nos relatos.

No 6º Período, os sentimentos expressos estão relacionados às devolutivas dos Memoriais corrigidos. Mesmo em situações diferentes vivenciadas pelo grupo no processo, entendemos ser interessante identificar o movimento ocorrido com os sujeitos nesse sentido.

Desses sentimentos expressos, os positivos se sobressaíram aos aversivos. O sentimento de alívio foi maior que o de decepção perante a entrega do primeiro Parecer.

Neste momento da produção, os dados indicam que o maior aspecto positivo percebido pelas alunas foi o fato de poderem escrever sobre sua prática pedagógica relacionada à teoria estudada no curso, justamente o apresentado pelos dados no 3º Período como maior aspecto dificultador e um dos grandes aspectos dificultadores do 4º Período. No 5º Período, esse aspecto já se sobressaía como facilitador e no 6º Período podemos dizer, de acordo com o que os dados demonstram, adquiriu seu ápice.

Constatamos, pelos depoimentos, que a concepção de Memorial de Formação havia se consolidado como escrita sobre a relação teoria e prática, o que era o objetivo do texto. Mesmo que os depoimentos nesse sentido fossem oriundos de metade dos sujeitos que responderam ao Q_6, conforme já comentamos, a consistência desses depoimentos foi indicativo de que a aprendizagem nesse sentido, para esses sujeitos, ocorreu de fato. Quanto aos demais sujeitos cujos depoimentos referentes à concepção de memorial não ficaram tão claros, já comentamos no Núcleo Temático 4 o que entendemos dos dados.

Apesar de, nesta devolutiva do trabalho para reescrita e/ou ajustes, três alunas terem recebido o Parecer com conceito Insuficiente, apesar de na

totalidade da classe o Insuficiente ter sido em número de 11 e, apesar dos sentimentos aversivos demonstrados pelos sujeitos do Q_6, quase que a totalidade das orientações para ajustes nos textos foram cumpridas. Na segunda leitura, os pareceristas avaliaram como positivas as escritas de todas as alunas dessa classe, não havendo nenhum Parecer Insuficiente na avaliação final. Todas as alunas da classe foram aprovadas na redação do Memorial de Formação, variando as notas devido ao atendimento parcial ou completo às orientações do leitor.

Um aspecto que apareceu como dificultador para a escrita do Memorial de Formação, de maneira tênue nos 2º, 3º, e 5º Períodos, foi o fato de terem que escrever sobre si, desvelando-se ao leitor. Porém, no 6º Período, embora em número pouco expressivo de depoimentos, esse fato aparece como positivo, no momento em que algumas alunas assumem que falar sobre si foi prazeroso justamente por poderem escrever com ênfase sobre suas próprias práticas, sem que outrem as fizesse por elas.

Segundo os depoimentos, sentiram que o fato da possibilidade de poderem ter voz numa escrita acadêmica e narrar suas reflexões acerca de seu fazer docente, deu a elas uma importância bastante significativa como sujeitos que contam de que maneira são professores.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observar o processo de produção de um TCC cuja modalidade – Memorial de Formação – era até então desconhecida pelo grupo investigado, exigiu de nós exame criterioso no sentido de captar, das observações dos encontros do professor do G10 com a classe e do material coletado, o que os dados evidenciavam, dentro das questões que determinamos como norteadoras desta pesquisa.

Desde o início, quando nos propusemos acompanhar as etapas de produção dos Memoriais de Formação de uma classe de alunas do PROESF, buscando descrever como se deu o processo dessa construção escrita, sabíamos que assumiríamos um trabalho que exigiria análise de grande quantidade documental.

Contudo, conforme mencionamos no Capítulo Introdução, tínhamos, também, como intenção, produzir material que viesse a contribuir para os estudos sobre a formação continuada do professor, posto que buscaríamos destacar indícios relevantes acerca de indagações e de saberes pedagógicos, advindos das reflexões apresentadas pelas alunas do curso de Pedagogia, professoras em exercício nas redes municipais da RMC.

Durante a análise dos dados, fomos nos apercebendo de aspectos que apontavam para um elemento crucial dentro de nosso estudo: o fato de o público com o qual mantínhamos contato ser aluno do curso em período noturno e professor em exercício no período diurno. O que estamos querendo dizer é que esses professores eram também alunos em processo de produção do conhecimento quando da construção de seu TCC. Alunos que, diante de uma nova situação proposta, de um desafio a ser cumprido, precisavam entender conceitos e aprender como fazer. Ou seja, professores – embora em constante aprendizado na condição de professores – que, enquanto alunos, encontravam-se em situação de aprendizagem.

O que o processo nos revelou aponta para muito do que já é conhecido nos meios acadêmicos voltados aos estudos na área da educação, decorrentes dos princípios vigotskianos a respeito da aprendizagem.

Segundo esses princípios, as interações sociais desempenham papel decisivo na constituição do sujeito. Essas interações atuam no *desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores*, que Vigotski (2001) considera primeiramente como *interpsíquicas* – as *que ocorrem nas atividades coletivas e sociais* – e em seguida como *intrapsíquicas* – as *que ocorrem nas atividades individuais* (p.114).

Segundo Vigotski (apud Smolka, 2000), *"Todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas"* (p.64). Tais funções servem ao desenvolvimento da linguagem, que tem origem primeiro entre o sujeito e as pessoas com as quais se relaciona, para depois se transformar em linguagem interna, que é o elemento fundante do pensamento.

Cabe, nesta linha de raciocínio, estabelecer relação com a teoria bakhtiniana, que privilegia a dimensão social das interações através da linguagem. Também nos servimos das reflexões de Stam (1992) a respeito dos significados.

Tal apropriação teórica em nossa discussão baseia-se no fato de Vigotski (2001) ter apresentado pesquisas importantíssimas a respeito da linguagem que se relacionam diretamente a aspectos da aprendizagem e que, portanto, têm implicações na educação. Bakthin (2002), embora não possua vínculo direto com essas pesquisas, compartilha de maneira muito próxima das concepções de Vigotski acerca da questão da linguagem. Em seus estudos sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (idem) aborda a complexidade das manifestações de linguagem em situações sociais, dando ênfase ao diálogo e às interpretações nas apropriações do sujeito.

As reflexões de Stam (1992), que também se apropria das idéias de Bakthin, nos mostram que *"toda comunicação impõe um aprendizado da linguagem do outro, uma espécie de tradução, ou de acordo, com o*

significado situado nos limites do nosso conjunto pessoal de linguagens e do de outra pessoa" (pp. 12e13).

Isto posto, pelo que inferimos das idéias desses três autores a respeito das trocas verbais entre as pessoas, podemos afirmar que as palavras deixam de ser neutras no instante em que são vinculadas a alguma idéia, proporcionando aos indivíduos o entendimento de seus significados nas relações estabelecidas, culturalmente.

Smolka (2000) contribui com nossa discussão quando considera que os conceitos *inter* e *intra* apresentados por Vigotski e o *conceito de diálogo* apresentado por *Bakthin* indicam que *as relações sociais são, antes de tudo, linguagem* e que *linguagem e relações sociais constituem a atividade mental* do sujeito (p.65).

Em razão disso, tendo nossa pesquisa como referência teórica acerca da aprendizagem os estudos de Vigotski (1998, 1999, 2001, 2003), é necessário destacar que suas contribuições à área da educação são de extrema relevância no sentido de esclarecer conceitos como aprendizagem, desenvolvimento, mediação, linguagem, entre inúmeros outros.

Neste capítulo, ao discutirmos o conjunto de dados que analisamos, deixaremos claro que fazemos referência, durante toda a etapa de produção do Memorial de Formação observada por nós, à questão da **mediação**. É notório distinguir, entre os diferentes aspectos dos dados apresentados, que a mediação se sobressaiu como elemento pujante no processo.

Portanto, na etapa de interpretação e discussão dos dados, baseamo-nos naquilo que os **significados** dos relatos nos apontavam como aspectos fundantes para responder às indagações iniciais desta pesquisa, ou seja,

- como ocorreu a apropriação do conceito de memorial por parte dessas alunas;
- de que forma essas alunas vão produzindo seus textos e relacionando essa produção com as condições oferecidas pelo G10 da FE da Unicamp;

- de que maneira esses subsídios foram fornecidos;
- até que ponto os encontros com o professor do G10 em orientações coletivas contribuíram para essa produção;
- como ocorreu o trabalho por etapa;
- quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores do processo;
- qual o impacto desse conjunto de fatores no processo de produção e no tipo de sentimento das alunas;
- quais os anseios iniciais e quais as impressões finais das alunas, após os trabalhos concluídos.

Ressaltamos que discutiremos os dados por itens, a partir das dificuldades apontadas pelas alunas e todo o trabalho de mediação do professor orientador da classe, até as influências do planejamento do G10 e o próprio TCC – o Memorial de Formação.

Pelos resultados que obtivemos através de nossa análise, pudemos concluir que estes foram os aspectos principais apontados pelos dados no sentido de evidenciar como o processo se desencadeou.

6.1 – As dificuldades demonstradas pelas alunas nos diferentes períodos

Inicialmente, discutiremos os tipos de dificuldades encontradas pelas alunas durante todo o processo. Um aspecto que apareceu já no primeiro período e que perpassou todos os outros foi a necessidade de orientação para a escrita do Memorial.

Em suas diferentes formas de expressão acerca de como se sentiam diante da necessidade de escrever esse TCC, as alunas indicaram precisar de maiores esclarecimentos quanto à produção textual, fosse em termos de conceituação, de estrutura, de aspectos do conteúdo ou formais.

Uns em maior, outros em menor intensidade, porém todos os dados obtidos deixaram indícios da espera de alguém que suprisse essas necessidades. O depoimento do S_{15} é um desses indícios:

> *...Eu tenho muitas dúvidas no sentido de como começá-lo, mas espero sinceramente que a cada encontro possa esclarecer essas dúvidas e superar essa minha dificuldade podendo então realizar um bom trabalho* (S_{15} – Q_1 – 2ºP).

Inferimos que há forte marca no termo *sinceramente*, utilizado pelo S_{15}, pois o mesmo nos soa como esperança de poder contar com a ajuda de alguém nesse sentido. Entendemos que essa esperança convirja à figura do professor, posto que houve, anteriormente ao encontro, a informação de que ocorreria orientação através de docentes da FE da Unicamp.

Os dados apontam também que o S_{15} não dispensa esse elemento, pois o depoimento evidencia o conflito do sujeito para iniciar seu trabalho. Os termos *esclarecer* e *superar* são outras marcas fortes da necessidade de orientação presentes no relato, pois remetem a aspectos do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, concluímos das manifestações dos sujeitos, desde o período inicial, que a presença do professor orientador era condição indispensável no processo de produção do Memorial de Formação.

Ressaltamos que, até em depoimentos em que a tranqüilidade apareceu manifesta, estava clara a noção que a presença do orientador era requerida, como neste do S_{28}:

> *Me sinto tranqüila e capaz para fazê-lo. Sei que teremos orientações para desenvolver o memorial no decorrer do ano. Sinto que é um desafio, que será muito prazeroso e enriquecedor* (S_{28} – P_1 – 1ºP).

O S_{28}, assim como outros da classe no 1º Período, manifestava essa necessidade como fator premente. Todavia, embora a mediação do professor do G10 se evidenciasse desde o primeiro encontro com a classe, o caráter dessas orientações aparece do segundo período em diante, quando os dados nos mostram em que aspectos a presença do professor do G10 contribuiu para a construção escrita das alunas.

Desta forma, o processo reflete claramente os momentos de esclarecimentos/entendimentos e superação de dúvidas como também o surgimento – ou a manutenção – de outras incertezas, mostrando que a colaboração do professor do G10 se fez necessária no sentido de orientar o grupo. Do depoimento do S_{19} apreendemos esses significados:

> *O que me marcou foram os exemplos citados pelo professor sobre os outros memoriais (PEFOPEX), também a dinâmica em grupo, onde as alunas tinham que escrever um tema que interessava para a construção do memorial, foi neste momento, baseado nas idéias dos outros grupos, que alguns 'eixos' foram surgindo para iniciar o memorial. A caixa de memórias, apesar de não ter sido apresentada, me deu algumas visões também...* (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

Desde o primeiro período, num crescente de manifestações quanto à necessidade de orientação e dificuldades apresentadas, os dados vão deixando ver em que aspectos essa orientação se faz necessária, sendo que de período a período algumas dificuldades se mantêm, se transformam e outras aparecem.

Destacamos, na seqüência, o que os dados nos indicaram a respeito do caráter das dificuldades das alunas. Apresentaremos cada dificuldade e os dados que as revelam:

- Preocupações com o gênero do texto

Uma das dificuldades apresentadas pelas alunas foi em relação ao gênero do memorial, que até então era desconhecido pelo grupo. O S_4 evidencia isso em seu depoimento:

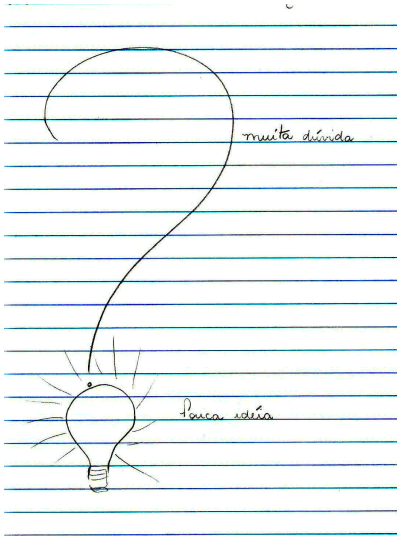
> *Aspectos que dificultaram: não ter tido contato anteriormente, com esse tipo de texto;...* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

- Entendimento do conceito de Memorial de Formação

Um aspecto dificultador que exigiu diferentes formas de mediação por parte do professor do G10 foi o esclarecimento do conceito de memorial e a diferença entre memorial e Memorial de Formação – neste curso o próprio

TCC. Os dados demonstram as dúvidas das alunas a esse respeito, como no caso do S_{16}:

Figura 05:



(S_{16} – P_1 – 1ºP)

- Escrever sobre si

Outro fator dificultador foi a escrita em 1ª pessoa. Os dados indicam que a exposição pessoal era um dos fatores que incomodavam os sujeitos, como revela o S_{15}:

> *...O ponto mais difícil pra mim foi falar de mim. (...) porque eu coloquei na cabeça quem vai ler esse meu trabalho são pessoas que trabalham comigo e que depois eu não ia me sentir bem (...) com essas pessoas que iam saber da minha infância... então (...) pra mim foi muito difícil. (...) me expressar com relação a minha infância e a minha vida, me abrir, pra pessoas que trabalham comigo...* (S_{15} – Entr. – 5ºP).

- Entendimento do conceito de eixo do memorial

Uma dificuldade apresentada e da qual dependeria o início da escrita do texto, foi o entendimento do conceito de eixo e sua função no texto do memorial. Este foi outro aspecto que demandou tempo nas explicações por parte do professor do G10 e diferentes tipos de intervenções. O depoimento do S_{30} fornece elementos para que essa dificuldade se torne evidente:

Em primeiro lugar estar definindo o que seria o eixo, e depois estar reunindo elementos para elaborar o memorial (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

- Escolha do eixo

Entendido o conceito de eixo, outra dificuldade surgiu, no sentido de optar por um ou mais eixos que desencadeassem a escrita. Os dados apontam para esta dificuldade, conforme o depoimento do S_3:

Muita coisa mudou, muitos temas me tocaram, me fizeram refletir, agir de maneira diferente, por isso foi difícil escolher (S_3 – Q_2 – 3ºP).

- Desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo

Outra grande dificuldade encontrada pelas alunas foi o caráter da escrita exigida para este TCC. Aliar prática e teoria numa escrita que evidenciava reflexão foi, para a grande maioria, aspecto que demandou muito empenho para compreender e aprender. E também diferentes inferências por parte do professor do G10 no sentido de sanar essa dificuldade. O depoimento do S_{11} é evidência desses dados:

...As dificuldades que encontrei foram de selecionar o meu conhecimento adquirido com minhas experiências com a teoria, e escrever o que sei e acredito de forma acadêmica. Não acredito ter superado a insegurança mas procurei elaborar um trabalho que pudesse corresponder as expectativas propostas (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

- Preocupações com o prazo

Um fator que dificultou as escritas, de acordo com os dados apresentados, foi o curto prazo para a elaboração do texto. Depoimento do S_{10} indica essa dificuldade:

...A maior dificuldade foi o tempo para realizá-lo, (sendo muito pouco) e também a pressão da Unicamp no final do trabalho, onde apareceu as "orientações" mais claras; que deviam ser dadas no início. O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não

ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

- Preocupações com aspectos formais e com aspectos do conteúdo do texto

Outra dificuldade apontada pelos dados teve relação com aspectos formais e de conteúdo do texto, conforme aponta o depoimento do S_3:

...Não conhecer os moldes necessários à escrita acadêmica (S_3 – Q_5 – 5ºP).

- Preocupações com o leitor

Outra dificuldade apresentada pelas alunas foi o fato de a preocupação com o leitor do texto interferir no processo de escrita, a ponto de pensarem não em escrever, mas em escrever para alguém que entendesse o que queriam dizer, posto que seriam avaliadas. O depoimento do S_{11} é um exemplo disso:

Acredito que realizei um bom trabalho, esforcei-me bastante para concluí-lo. Mas estou apreensiva sobre como será avaliado pelo leitor, sobre a visão que terá sobre a leitura que fizer (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

- Sentimentos aversivos com relação à aula magna com bibliotecários da FE

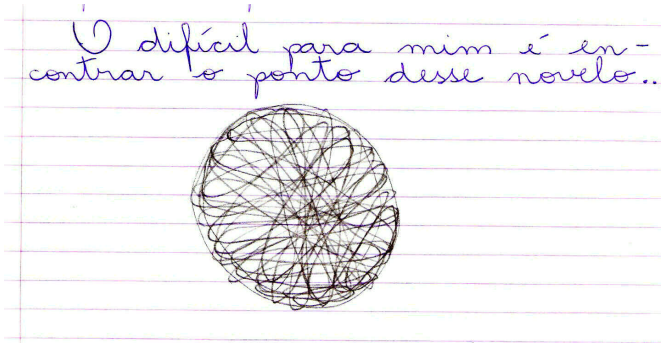
Entre as grandes dificuldades enfrentadas no processo, uma surgiu devido a aspectos burocráticos que acabaram interferindo de maneira pouco positiva no trabalho de produção: a Aula Magna com bibliotecários da FE, cuja discussão ampliaremos no item 6.4 em virtude de a mesma ter interferido também no trabalho de orientação e mediação do professor do G10, que vinha conquistando junto às alunas saltos de qualidade no processo. O S_7, em seu depoimento, dá indícios do ocorrido e aponta para os aspectos dificultadores:

...Mas aí é que tá! Mas aí é que, por isso mesmo, eu fui a única que no dia da palestra, da Magna, da última, fui eu, ela[1] *, tava tudo silêncio, tipo um...silêêêncio, ela falando, muito bem explicado, por sinal. Só que todo mundo se chocou porque acho que tem gente que pode ter começado ao contrário. É...(...) Então! E aí ela perguntou 'Mas ninguém pergunta nada, que tá acontecendo?' Aí ergui a mão! Eu falei 'Olha, não é questão de perguntar, não é também a sua fala, não é nada disso. Eu, (...) pessoalmente estou assim... preocupada com a situação. Porque, o que foi passado pra nós é um pouco diferente, né da sua colocação...'(...)'Tem gente que já tá pronto e já tá digitado prontinho pra entregar...e aí?'...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

A maioria dos dados que evidenciaram as dificuldades dos sujeitos carrega elementos indicativos da relevância da presença do professor do G10 no sentido de acompanhar a produção. Contudo, encontramos alguns dados que focalizam aspectos que sobrepujam esse significado em termos de representação. São representações que fazem referência a aspectos que possuem primazia nas relações de ensino-aprendizagem.

A manifestação seguinte revela um desses dados:

Figura 16:



(S_9 – P_1 – 1ºP)

É visível tanto na escrita como no desenho do S_9, que sua dificuldade implica em encontrar uma saída. Como o depoimento está inserido no primeiro período em *preocupações com o texto*, inferimos que, para iniciar seu texto, o sujeito precisa de uma solução para achar qual o *ponto* de início.

Em situações de aprendizagem/desafio, muitos alunos, diante de novos conteúdos/conhecimentos demonstram exatamente o tipo de leitura

[1] Nome da Bibliotecária da Unicamp

apresentada pelo S_9: o todo apresentado soa como um emaranhado de fios, componentes de um novelo que precisa ser desenrolado.

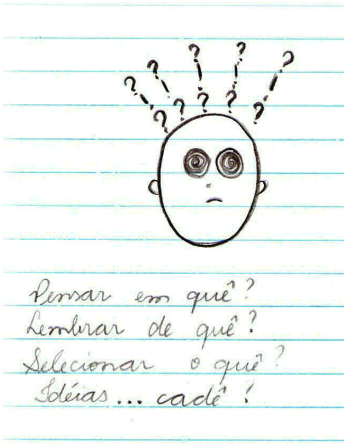
Alguns alunos/indivíduos necessitam de apenas uma ajuda para encontrarem o 'fio' que desenrole o novelo, outros encontram dificuldades em lidar com o novelo todo.

Entendemos, conforme destaca Klein (2002), que é equivocada a idéia de que o aluno aprende sozinho, - *constrói o conhecimento sozinho* - entendimento este advindo de interpretações errôneas apresentadas inclusive *"em cursos, encontros e seminários, destinados à qualificação de professores"* (p.33).

Vigotski (1998) oferece-nos suporte para que o equívoco desse conceito seja totalmente refutado. Obviamente que, de acordo com os postulados deste autor, não se concebe aprendizagem sem mediação, posto que, em sua concepção, o indivíduo se constitui nas relações entre/com o meio social em que vive.

Destacando ainda a referência dos dados obtidos com relação à necessidade de orientação por parte do professor do G10, mencionamos outra representação, cujo conteúdo se adéqua às nossas discussões:

Figura 17:



(S_{29} – P_1 – 1ºP)

As indicações da Figura 17 revelam a preocupação do sujeito com a produção do texto, deixando pistas, tanto através da escrita como do desenho, que o mesmo se sentia diante de um conflito e de grande tamanho.

A expressão do personagem tanto pode nos remeter ao sujeito, na tentativa de representar como se sentia, como também ao próprio memorial. Queremos dizer com isso que, muitas vezes, o próprio conteúdo estudado aparenta esse aspecto aos olhos do aluno. Surge como algo espantoso, que o assusta e o deixa cheio de dúvidas. Em outras palavras, de acordo com o que sugerem os olhos do personagem: zonzo!!

Temos, portanto, apresentadas duas dúvidas distintas a respeito de um mesmo assunto. Pela própria clareza dos dados obtidos, a maioria dos sujeitos não deixa de apresentar questionamentos que evidenciam a necessidade da presença do professor para contribuir nessa aprendizagem/nesse processo.

Saber das diferenças entre os sujeitos é um passo importante a ser tomado em relação à reflexão sobre a prática e, em decorrência disso, às mudanças no sentido de melhorá-la, começando pelo caráter da mediação.

Os dados apontam, também, para este aspecto no processo de produção textual das alunas, ao evidenciarem como as diferenças entre os sujeitos podem contribuir em situações de ensino, uma vez que uns podem ajudar os outros e esse aspecto esteve presente nos encontros do professor do G10, conforme vimos nos dados apresentados ao tratarmos da mediação, quando utilizou o trabalho coletivo em classe e de socializações em grupo para orientar as alunas.

6.2 – A mediação do professor do G10

Na análise feita por nós, sobre o processo de produção dos Memoriais de Formação, com duração de dois semestres, dentro de um curso de Pedagogia de seis semestres, procuramos identificar dentro das condições oferecidas pelo G10 o que foi significativo para que essa produção ocorresse e de que forma ela ocorreu.

De maneira geral, os dados indicam que **os aspectos centrais do processo foram as próprias condições oferecidas pelo G10, que traziam embutidas o caráter da mediação**, reflexo de todo o trabalho coletivo de planejamento e reflexão por parte desse grupo de docentes da FE.

Os dados apontam para isto desde o primeiro período, ressaltando que o fato de poder contar com alguém que auxiliasse nessa produção era aspecto facilitador para o grupo. O depoimento apresentado a seguir torna claro este aspecto:

> *Me sinto tranqüila e capaz para fazê-lo. Sei que teremos orientações para desenvolver o memorial no decorrer do ano. Sinto que é um desafio, que será muito prazeroso e enriquecedor* (S_{28} – P_1 – 1ºP).

Do conjunto de significados que este trecho apresenta, destacamos três pontos que julgamos importantes. Em primeiro lugar, o fato de o sujeito se sentir capaz já é aspecto favorável no processo de ensino-aprendizagem. O professor planeja e cria condições para que a aprendizagem ocorra, mas a participação do aluno nesse processo é fundamental. Quando o aluno confia em suas possibilidades/potencialidades, as chances de sucesso são maiores.

Em segundo lugar, o fato de o sujeito prever que terá quem o ensine a fazer a tarefa indica confiança. Essa confiança foi passada pelas condições planejadas pelo G10. Tranqüilizar os alunos do curso neste sentido foi um dos passos previstos pelos professores da FE. Os alunos sabiam que poderiam contar com a assistência dos professores.

Em terceiro lugar, o fato de o sujeito afirmar que entende a proposta como desafio e que se sente motivado justamente por isso.

Exatamente por entender a idéia do professor num processo contínuo de formação, o G10 optou pelo Memorial de Formação como TCC, texto cujo caráter prevê reflexão profunda sobre a própria prática.

Essa escolha exigiu esforço no sentido de o aluno explicitar como estabelecia conexão entre seu fazer pedagógico e a aprendizagem ocorrida no curso e como refletia acerca dessa relação entre prática e teoria.

Todavia, o G10, prevendo condições para que a escolha dessa modalidade de TCC não interferisse de forma negativa na produção dos alunos do curso, que não conheciam esse gênero textual, situou os professores orientadores no papel de 'mediadores', aqueles que estariam presentes para mediar o processo, instruindo e auxiliando os alunos em suas dificuldades. Nesse sentido, o depoimento do S_{18} aponta, já no 2º Período, o que estava facilitando sua aprendizagem, em nosso entender fazendo referência à mediação do professor do G10:

> *A explicação sobre o Memorial, a forma como o professor procurou nos informar a respeito do trabalho* (S_{18} – Q_1 – 2ºP).

Pensamos ser este o grande papel do professor 'mediador'. O papel do professor que prevê condições planejadas de ensino para que a aprendizagem ocorra, mesmo diante de situações consideradas difíceis.

Dessa forma, o professor coloca-se entre o aluno e o objeto estudado, no intuito de mediar essa aprendizagem, criando situações que inicialmente instiguem o aluno a esforçar-se para entender, mas evidenciando que estará sempre ali para ajudá-lo nessa tarefa.

Desde o primeiro encontro do professor do G10 com a classe *F*, os dados apontam aspectos importantes sobre a questão da aprendizagem. Optamos por discutir um dos depoimentos analisados, cujo conteúdo desencadeia nossa reflexão nesse sentido:

> *A sensação do desafio é a mistura de certeza, dúvidas, idéias,... e muito medo. A única certeza é de que quase todos temos dúvidas e que estamos aqui buscando o melhor para a nossa prática. Só espero chegar até o final com parte dos meus desafios vencidos* (S_{10} – P_1 – 1ºP).

Apesar de a expressão *muito medo,* utilizada pelo sujeito, ter nos indicado, à primeira vista, que o S_{10} sentia aversão à proposta de escrita, o depoimento apresenta evidências do desafio ser um misto de sensações que motivam o indivíduo, ou seja, uma condição que o move no sentido de buscar

superar a tarefa, quer de forma aversiva ou positiva, mas o impele a alguma tomada de atitude.

Outro fator de extrema relevância referindo-se às práticas de ensino aparece no depoimento. Sabendo que a produção do memorial demandaria tempo e que precisaria vencer essa etapa, apresentando um trabalho com exigência de conhecimento teórico e reflexão acerca de sua prática pedagógica, o S_{10} demonstra não esperar aprender tudo a respeito do assunto durante as orientações com o professor do G10, fazendo referência a um aspecto crucial em termos de educação – a idéia de que a educação é um processo.

Ao manifestar a intenção de concluir seu trabalho com *parte* de seus *desafios vencidos*, remete-nos à idéia de que a riqueza do ensino reside justamente na sua incompletude, no sentido de que o indivíduo está em constante aprendizagem.

Existem também, no depoimento exposto, indicativos de que o sujeito detém a noção de que, em situações de aprendizagem, a maioria dos indivíduos costuma apresentar dúvidas e que isso os coloca em igual condição – a de aprendizes.

No instante em que o sujeito aponta para o fato de que *está ali buscando*, consideramos que essa busca sugere desejo de encontrar algo. Nesse aspecto, nos remetemos à figura do professor. O professor mediador aparece no processo dessa busca, por parte do aluno, como o elemento que, ao colaborar para o esclarecimento de dúvidas, figura como portador do '*melhor'*, indicado pelo S_{10} no relato.

Há evidências, pelo significado do trecho, da expectativa de atitudes neste sentido, que seriam advindas da figura do professor do G10, nos momentos em que este se fizesse presente, prestando assistência durante o processo de construção do Memorial de Formação.

Importa destacar que a confiança depositada no professor, pelo aluno, implica em que o primeiro se preocupe com o caráter da mediação, esmerando-se em programar cada etapa de suas ações pedagógicas.

O G10, ciente da importância desses aspectos em termos de aprendizagem, investiu no professor mediador e no caráter da mediação coletivamente planejada.

6.3 – As características da mediação do professor do G10

Dando seqüência aos comentários sobre o destaque apontado pelos dados, perpassando por todos os períodos, a questão da mediação aparece, reforçando que as alunas esperavam pela presença do professor a fim de que esse as ajudasse a aprender como fazer o texto.

Neste item apresentamos, portanto, o que os dados nos indicaram a respeito das características da mediação do professor do G10, ou seja, de que maneira suas ações pedagógicas contribuíram no processo de aprendizagem das alunas no sentido de sanar suas dificuldades e de construírem seus textos.

No segundo período, ao notarmos um salto quantitativo nos depoimentos das alunas, indicando que os esclarecimentos do professor haviam contribuído para o entendimento do conceito de memorial, percebemos que os sujeitos faziam referência tanto ao caráter da mediação do professor quanto às socializações durante a aula.

Apresentamos dois depoimentos desse período e a que eles se referem, ao indicarem o que foi facilitador até esta etapa do trabalho:

a) Referência à mediação do professor e ao caráter da mediação:

> *As discussões, a interação do grupo e a abertura para expor nossas dúvidas, e as intervenções do professor foram válidas* (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

b) Referência à mediação aluno-aluno:

> *No momento em que as colegas de classe começaram a falar suas idéias, clareou bastante, pois já fui elaborando alguns pensamentos e elaborando outros. Essa atividade de troca foi bem significativa para mim* (S_2 – Q_1 – 2ºP).

Os dados evidenciam que, mediando a construção, a presença do professor foi uma das questões centrais do processo, bem como fator

tranqüilizador, porque ele colaborou para que as alunas aprendessem. Isto nos remete à idéia defendida por Vigotski (1998) com relação à *Zona de Desenvolvimento Proximal* e, em decorrência disso, **o papel da mediação e seu caráter** fazendo o diferencial em situações de aprendizagem.

Ao apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotski (idem) esclarece que aquilo que o indivíduo já sabe (Zona de Desenvolvimento Real) ajuda a ampliar suas reflexões a respeito de novos conhecimentos, caminhando para o entendimento daquilo que ainda não sabe e pode vir a saber (Zona de Desenvolvimento Potencial). O caminho percorrido entre, nos dizeres do autor (op.cit.), *"a distância entre"* a *Zona de Desenvolvimento Real* e a *Potencial* recebe o nome de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (p.175) e serve à reflexão do aluno durante a aquisição de novos conhecimentos.

Em decorrência desses conceitos apresentados por Vigotski, inferimos que, quando um indivíduo discute autonomamente sobre um assunto, há evidência de que ocorreu aprendizagem. Esse novo conhecimento, agora dentro daquilo que o indivíduo já sabe, passa gradualmente a fazer parte da Zona de Desenvolvimento Real, e assim sucessivamente.

Em situações informais, o desenvolvimento do pensamento – da Zona de Desenvolvimento Real para a Potencial – depende das relações do indivíduo com agentes mediadores – pais, colegas, adultos, material pedagógico, enfim, o meio social em que vive e/ou consigo próprio, quando em situações de aprendizagem e reflexão. Aprender, portanto, é um processo que demanda interações, dado seu caráter *profundamente social* (Vigotski, 1998).

Durante a análise dos dados, após agruparmos os depoimentos escritos e verbais em Núcleos Temáticos e subnúcleos, percebemos, através de sucessivas leituras comparativas entre os períodos, que além da possibilidade de enxergarmos elementos facilitadores e/ou dificultadores do processo, referentes às condições oferecidas pelo G10, tínhamos material que nos possibilitava ainda uma segunda interpretação.

Os dados, organizados da maneira como estavam, nos permitiram interpretar como os sujeitos aprendiam, se havia avanços em termos de conhecimentos ou não. Esses avanços em termos de aprendizagem na escrita do memorial, aferidos após todo o agrupamento do material e, portanto, na fase final da análise, caracterizam-se como Saltos Qualitativos, porque indicavam exatamente em que momento, como e por que as alunas haviam avançado em termos de aprendizagem.

As evidências, portanto, da implicação do caráter da mediação do professor do G10, contribuindo para a aprendizagem das alunas, encontram-se no que os dados nos indicam através dos seguintes saltos qualitativos verificados no processo:

- Primeiro Salto Qualitativo: Identificado no 2º Período, em relação aos sentimentos expressos, quando os dados evidenciaram queda radical de sentimentos aversivos em relação à produção do Memorial de Formação, dando lugar aos sentimentos facilitadores, de acordo com quase a totalidade de depoimentos. Essa mudança nos sentimentos dos sujeitos facilitou o desencadear de outros saltos qualitativos no período.
- Segundo Salto Qualitativo: Identificado no 2º Período, quando a maior parte das alunas se manifestou no sentido de estar encontrando facilidade para entender a concepção de memorial.
- Terceiro Salto Qualitativo: Também no 2º Período, quando as alunas conseguiram definir essa facilidade, indicando entendimento do que ocorria no processo e do objetivo do Memorial de Formação. Segundo os depoimentos, concluímos que tal facilidade para a compreensão deveu-se às condições oferecidas, ou seja, ao caráter da mediação do professor do G10 (mediação professor-aluno, mediação aluno-aluno).

Percebemos, de acordo com os dados apresentados no 2º Período, o que estes saltos qualitativos ocasionaram:

a) Diminuição, em relação ao primeiro período, das preocupações com relação aos aspectos do conteúdo do texto, uma vez que a maior

parte dos sujeitos entendeu o objetivo e o conceito de Memorial de Formação.

b) Aumento, em relação ao primeiro período, das preocupações com relação aos aspectos formais do texto, uma vez que, entendido o gênero, os sujeitos se esforçaram no sentido de iniciar a escrita do mesmo, necessitando saber qual a forma adequada para tanto.
c) Surgimento de preocupações no sentido de definição de um eixo, posto que, para iniciarem a escrita, os sujeitos precisaram da tomada de um caminho, da escolha de um tema.

É particularmente interessante chamar a atenção para os três tópicos aqui levantados por nós. Sua relação com os conceitos de Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial, apontados por Vigotski (1998), é inegável.

Temos, portanto, evidências coerentes com o que afirma a teoria vigotskiana, a respeito da aprendizagem.

Os dados apontam que o 2º Período, em termos de aprendizagem, foi o detonador para o início de esforços no sentido da efetiva construção textual.

- Quarto Salto Qualitativo: Encontrado no 3º Período, quando todos os sujeitos apresentaram depoimentos evidenciando a definição de pelo menos um eixo para o trabalho.
- Quinto Salto Qualitativo: Detectado, também no 3º Período, quando as alunas, nas justificativas quanto ao motivo da escolha dos eixos, apresentaram as primeiras evidências concretas de estarem, através da escrita do Memorial, refletindo sobre a prática pedagógica.

Apresentamos um exemplo que reflete nossa constatação. O S_{17} respondeu sobre qual eixo escolheu para seu memorial:

Jogos e brincadeiras na matemática (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

O mesmo sujeito, ao justificar o porquê da escolha desse eixo, estabelece conexão entre suas reflexões e assunto estudado no curso de Pedagogia do PROESF:

...Por aprender durante o curso que na 'marra' nada se consegue e os jogos aproximam afetivamente aqueles que o exercitam tornando o saber mais proveitoso e prazeroso (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

- Sexto Salto Qualitativo: Detectado também no 3º Período, quando 24 sujeitos demonstraram, através dos depoimentos, estar com os textos organizados, fosse em tópicos, fosse em início de relato autobiográfico, fosse numa prévia da conexão com o curso de Pedagogia do PROESF.

Neste sentido, de acordo com o que demonstravam esses dados, percebemos que a elaboração do Memorial adquiriu a forma de texto, interpretado aqui como esforço das alunas no sentido de aprenderem a escrever este gênero textual.

Tal esforço fica evidente se estabelecermos relação com depoimentos do 2º Período:

Após o último encontro me senti mais tranqüila. Está bem mais clara a idéia do que é o Memorial de Formação. Acredito que depois que começar a escrever ficará bem mais fácil (S_1 – Q_1 – 2ºP).

Para mim, falta começar a escrita para perceber se meu pensamento a respeito está correto (S_6 – Q_1 – 2ºP).

De acordo com o que apresentam os depoimentos, concluímos que os sujeitos avançaram no sentido reforçar o entendimento de que só se aprende a fazer, fazendo, ou seja, neste caso do Memorial de Formação, só se aprende a escrever, escrevendo. Este fato pôde ser constatado por nós durante os encontros do professor do G10 com a classe, quando insistia com as alunas que iniciassem suas escritas, a fim de perceberem como estavam entendendo/assimilando as discussões a respeito desse texto.

Apesar do importante aspecto de, no 3º Período, estarem evidentes três saltos qualitativos, os dados apontam que surge um fator considerado como dificultador, decorrente do início da escrita do texto do Memorial: a escrita de caráter reflexivo, que exige estabelecer relação entre a prática pedagógica do sujeito com a teoria estudada no curso.

Dois depoimentos demonstram essa dificuldade:

> *Para mim é a redação do texto, tenho dificuldades para escrever, utilizar as palavras articuladamente* ($S_2 – Q_2 – 3ºP$).

> *Minha dificuldade está em centralizar minhas idéias.(...) Relacionar minha idéia com a fundamentação teórica* ($S_{14} – Q_2 – 3ºP$).

Os dados apontam como uma das justificativas para essa dificuldade o fato de os sujeitos não terem tido contato anteriormente com o gênero do Memorial. Um depoimento nos dá essa evidência:

> *Não comecei, ainda, por falta de base. Só agora temos um memorial para ler e verificar a estrutura desse tipo de escrita* ($S_7 – Q_2 – 3ºP$).

Como estamos trabalhando diretamente com a questão dos significados, é importante esclarecer o que entendemos como *'anteriormente'*. Entendemos que a idéia faça referência a período mais remoto, na escolarização dos sujeitos, posto que o memorial não é um texto comumente explorado nos meios escolares. Porém, se tomarmos o termo na acepção da palavra, ele se torna impróprio para emprego no 3º Período, pois, dentro das condições oferecidas pelo G10, esse contato já havia ocorrido no encontro que iniciou o 2º Período, ou seja, dia 23/11/2004, quando o professor do G10 fez alusão a Memoriais do PEFOPEX.

O depoimento apresentado a seguir confirma nossas afirmações:

> *O que me marcou foram os exemplos citados pelo professor sobre os outros memoriais (PEFOPEX), também a dinâmica em grupo, onde as alunas tinham que escrever um tema que interessava para a construção do memorial, foi neste momento, baseado nas idéias dos outros grupos, que alguns 'eixos' foram surgindo para iniciar o memorial. A caixa de memórias, apesar de não ter sido apresentada, me deu algumas visões também...* ($S_{19} – Q_1 – 2ºP$).

É fato que este Memorial de Formação escrito por uma aluna do PEFOPEX foi disponibilizado às alunas para leitura no 2º Período, conforme também apontado por nós no Capítulo 4 – Método – no subitem 4.4.2 – 2º Período. Até então, o foco do trabalho do professor do G10 consistiu em

desenvolver, junto aos alunos, o entendimento de conceitos como TCC, Memorial de Formação, gênero textual, eixo de memorial, escrita de caráter reflexivo, bem como delineamento do próprio texto, opção pelo eixo, sem que um 'modelo' específico de memorial interferisse nessas reflexões. Por isso o professor disponibilizou o modelo através de site e, mesmo quando foi disponibilizado, houve o alerta do professor no sentido de que não deveria ser entendido como 'modelo'.

Um depoimento de sujeito desse período evidencia esse dado observado por nós em classe:

> *...Agora, não sei se eu to seguindo no caminho certo... (...) E o meu medo é esse... (...) eu comecei assim a escrever um texto só. (...) que nem ele[2] deu (...) o Memorial da Christina[3], ele[4] falou que era pra tomar como base, mas que não teria necessariamente que seguir... porque ela dividiu em subtítulos (...) e eu to escrevendo um texto só...* (S_2 – Entr. – 3ºP).

Embora este sujeito aponte para o fato de o memorial do PEFOPEX não servir como modelo de texto, e embora este tenha sido o memorial disponibilizado para leitura, o depoimento anterior, do S_{19}, evidencia bem o fato de o professor do G10 ter feito menção detalhada a outros memoriais, tanto que o sujeito revela que foi isso que o marcou no encontro como aspecto positivo.

- Sétimo Salto Qualitativo: Identificado no 5º Período, quando a maior parte dos depoimentos indicou que as alunas evidenciavam sentir-se mais seguras diante do material produzido, mostrando-se satisfeitas com seus textos. Esse sentimento de segurança difere muito do sentimento de insegurança demonstrado no 1º Período, quando as alunas esboçaram suas primeiras manifestações a respeito da necessidade de escrita ao Memorial.

[2] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[3] Rheder, 2004.
[4] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

- Oitavo Salto Qualitativo: Identificado no 5º Período, quando os dados demonstraram que apenas dois sujeitos mantiveram os eixos escolhidos no 3º Período. Os demais sujeitos mudaram os temas e, portanto, a condução dos trabalhos. O fato de a maioria ter mudado o eixo, parece significar, mais que mera mudança de opção por tema, entendimento do conceito de eixo e sua função no Memorial de Formação, bem como da própria característica do texto, posto que a partir disso os trabalhos foram adquirindo a forma textual exigida para essa modalidade de TCC.
- Nono Salto Qualitativo: Identificado no 5º Período, quando a maior parte dos depoimentos indicou que a pesquisa para a escrita do texto contribuiu para avanços na escrita do texto. Esse salto qualitativo, proporcionado pelo caráter do Memorial de Formação, indicava o entendimento dos sujeitos da necessidade do estudo em situações de aprendizagem e de formação profissional. Pela primeira vez o índice de depoimentos nesse sentido aparece alto no processo, apontando para a idéia do *professor-intelectual*[5] (Giroux, 1997), que procura se aprofundar em conhecimentos buscando reflexão consistente.
- Décimo Salto Qualitativo: Identificado no 6º Período, quando da evidência dos dados indicando que o maior aspecto positivo percebido pelas alunas, no processo de escrita dos memoriais foi o fato de poderem escrever sobre sua prática pedagógica relacionada à teoria estudada no curso. Ou seja, poderem escrever sobre si. Considerado aspecto dificultador nos 3º e 4º Períodos, surgindo como aspecto facilitador no 5º Período, adquiriu seu ápice no 6º Período de acordo com o que os dados demonstram. A evidência desses dados no 6º Período revela entendimento, por parte dos sujeitos, do caráter do texto e sua função no curso de Pedagogia do PROESF.

[5] Professor como Intelectual: Expressão utilizada por H. A. Giroux, para enfatizar a reflexão e a prática acadêmica como processos criativos por parte dos profissionais docentes, que muitas vezes encarados como meros cumpridores de programas, não são considerados pelo sistema educacional em seu potencial crítico e transformador.

O grande produto dos saltos qualitativos foi identificado no 6º Período, durante nossa observação em classe, no encontro do professor do G10 com o grupo em 21/6/2005, quando da devolutiva dos Memoriais corrigidos às alunas. Os dados evidenciaram que, de 39 Memoriais produzidos, 28 receberam Parecer *Suficiente* e 11 receberam indicação para reescrita, com Parecer *Insuficiente*. Portanto, 72% da classe obtiveram conceito *Suficiente* e 28% conceito *Insuficiente*, o que demonstra a qualidade dos textos produzidos.

Os saltos qualitativos se explicam, portanto, pelas condições oferecidas às alunas para a produção do Memorial, planejadas pelo G10 e, no caso desta pesquisa, proporcionadas pelo professor orientador da classe *F*.

A partir dos exemplos apresentados, da referência à teoria em que nos apoiamos basicamente durante todo o processo e da sua aplicabilidade à educação, salientamos que a **mediação** prevê tomadas de decisões e de atitudes e que nessas atitudes estão implícitas intenções de quem as suscita. Intenções, portanto, permeadas de crenças que contribuem para o desenvolvimento/planejamento de formas de ação, ou seja, a definição do caminho a seguir.

Trabalhando com a base teórica de que a aprendizagem só pode ser construída socialmente, entendemos que o processo de mudanças que aconteceram na história de construção do memorial envolveu, antes de tudo, planejamento. Planejamento que se revela através das condições oferecidas ao desenvolvimento do processo. Essas condições somente adquirem validade através das relações entre os indivíduos envolvidos no processo.

Não sem propósito, portanto, a **mediação** foi o aspecto central do processo, de acordo com o que os dados nos apresentaram.

6.4 – A Aula Magna com os bibliotecários da FE

No 4º Período, não identificamos, pelos dados obtidos, nenhum salto qualitativo no processo.

Além da dificuldade apontada no 3º Período – a escrita de caráter reflexivo – e outras evidenciadas desde o 2º Período – curto prazo para escrita e necessidade de maior orientação – outra surgiu, no sentido de revisão textual.

Diante do estágio em que o processo de construção do memorial se encontrava, o G10 providenciou o contato dos alunos do curso com funcionários da biblioteca da FE, através de uma Aula Magna, como condição para a produção, a fim de que recebessem melhor orientação no sentido de aspectos formais do texto, como citações de autores – diretas e indiretas –, capa, folha de rosto, padronização de letras, enfim, informações que contribuíssem para garantir a padronização do trabalho.

Pelos dados que obtivemos, através de nossa observação dos encontros do professor orientador com a classe *F*, a orientação prevista pelo G10 quanto à estrutura do texto havia sido no sentido de, sem perderem o foco do estilo exigido para o texto do Memorial, os alunos poderiam optar pela estrutura que melhor conviesse a cada um. Ou seja, divisão por capítulos ou não, eleição de escrita por tópicos ou não, e assim sucessivamente, de maneira que elaborassem de que forma escreveriam seu memorial.

Porém, pelos dados obtidos através de depoimentos em questionários e entrevistas, percebemos que a orientação dos bibliotecários foi no sentido de padronização dessas escritas, sugerindo, inclusive, a divisão do texto por capítulos.

Apresentamos um depoimento em que o sujeito se refere, inicialmente, ao encontro do professor do G10 com a classe no dia 26/4/2005, tendo em vista a pergunta do Questionário 3. No entanto, em seguida, o mesmo sujeito aponta para as mudanças decorrentes das instruções recebidas na Aula Magna com os bibliotecários da FE no dia 03/5/2005:

> *...O último encontro clareou várias coisas, pude analisar minha escrita e perceber que preciso refletir mais sobre alguns aspectos, preciso embasar melhor teoricamente. Porém, muitas coisas mudaram, terei que dividir em capítulos e reestruturar o que nem acabei de escrever...* ($S_3 – Q_3 – 4ºP$).

Percebemos a dificuldade enfrentada no sentido de parar um processo de reflexão e de escrita para iniciar outro de revisão do texto, buscando reorganizá-lo.

A seguir, apresentamos mais dois depoimentos que fazem parte do rol de dados que evidenciam os efeitos dessa Aula Magna:

> *Minha dificuldade está sendo dividir em títulos e subtítulos; num primeiro momento entendi que poderia escrever ou seja discorrer um texto sem divisões. Agora 'vejo' que não é bem assim, segundo a aula Magna que tivemos sobre o memorial* ($S_2 – Q_3 – 4ºP$).

> *Meu memorial está quase na reta final, porém após a aula Magna de 03/05/05, fiquei muito preocupada e novamente insegura quanto alguns pontos: citações (tipos) principalmente; queria ainda comentar que tanto o Roteiro para elaboração do Memorial como também a estruturação do mesmo chegaram para nós muito tarde! Por isso acredito que muitos erros e enganos irão aparecer quando forem lidos pelos AP* ($S_7 – Q_3 – 4ºP$).

Fica evidente, pelo que os dados revelam, que a Aula Magna com os bibliotecários da FE causou grande efeito desestabilizador no grupo, complicando a situação das alunas no processo de escrita, ao desencadear enorme nervosismo frente à intervenção com uma orientação diferenciada.

Esclarecemos que a circunstância agravante percebida por nós foi o desencontro de informações. O professor do G10 orientou de uma forma e os bibliotecários de outra. O professor dispunha de encontros mensais com as alunas e buscava, nesses encontros, tranqüilizá-las no sentido de entenderem conceitos e escreverem seus textos. Os bibliotecários tiveram essa única Aula Magna para contato direto com as alunas e esclarecerem aspectos importantes para uma escrita acadêmica. Entendemos que também o curto intervalo de tempo para essas explicações e a ansiedade das alunas diante das novas orientações acabou gerando a situação de animosidade.

O depoimento do S_{20} faz alusão exatamente a esses aspectos:

> *...Os encontros com o (...)*[6]*, nunca me alarmaram, ele sempre me transmitiu tranqüilidade. No entanto, na última terça-feira (03-05), me senti bastante impotente. Se já estava difícil citar os autores, agora a situação se agravou. Conforme dito na última terça-feira, acredito estar escrevendo de forma linear, porém, às vezes faço pontes do que vivi com minha maneira de atuar. Receio que isso esteja tornando minhas idéias confusas. Para mim parece claro, mas para um leitor, pode parecer mal elaborado* (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

Neste sentido, numa etapa em que, segundo demonstram os dados, as alunas construíam seus textos e buscavam ampliá-los com reflexões mais acertadas, a maioria da classe precisou rever toda a escrita a fim de atender às novas exigências formais do texto, o que gerou o desconforto no grupo.

Em decorrência disso, inferimos que, ao invés do 4º Período apresentar saltos qualitativos, apresentou como saldo um grande aspecto dificultador: a revisão textual para atender a aspectos formais, quando a preocupação das alunas residia na composição da escrita de caráter reflexivo que o texto exigia.

Importante ressaltar que um grande diferencial da Aula Magna para a orientação da classe com o professor do G10 é que, em suas orientações, o professor, com a classe *F*, primava pela flexibilidade na escrita – assim como os outros membros do G10 –, não com característica *laissez-faire*, mas uma escrita que previsse a rigidez exigida pelo TCC, todavia com flexibilidade de estilo à escolha dos sujeitos. Ou seja, a ênfase estava também no processo, em como esse texto deveria e poderia ser construído, e não somente no produto final. Obviamente que, o processo sendo bem conduzido, o produto final tende a ser positivo.

Deduzimos que a revisão textual nos moldes em que foi feita, acabou interferindo no fator tempo e, em decorrência disso, aparece também com destaque como grande elemento dificultador, no 4º Período, a escrita de caráter reflexivo. Alto índice de sujeitos revelou sentir necessidade de maior orientação e também fez referência a dificuldades com os aspectos formais do texto.

[6] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

As implicações dos efeitos dessa Aula Magna nos sujeitos refletiram no processo, mais especificamente no 4º Período, da seguinte forma:

- 1º Recuo Qualitativo: Identificado no 4º Período, devido ao alto índice de depoimentos apontando para aspectos dificultadores – 49 depoimentos sobre sete aspectos dificultadores –, a maioria em decorrência da insegurança dos sujeitos devido à desestabilização emocional causada pela Aula Magna de 03/05/2005.

Inferimos que, em decorrência também dessa insegurança, o 5º Período, em relação aos demais períodos, apresentou como maior aspecto dificultador – para a maioria dos sujeitos – o curto prazo para a escrita. O fator desestabilizador continuou interferindo nos sujeitos, cujos reflexos percebemos no que nos revelaram os dados:

- 2º Recuo Qualitativo: Identificado no 5º Período, devido ao número elevado de depoimentos apontando para aspectos dificultadores – 38 depoimentos sobre nove aspectos dificultadores – menor em relação ao 4º Período, porém se mantendo neste período. A maioria em decorrência da insegurança dos sujeitos devido à desestabilização emocional causada pela Aula Magna de 03/05/2005.

Inferimos, pelo que esses dados nos apontam, que, em virtude de precisarem revisar os textos no sentido de atender às exigências formais, os sujeitos acabaram utilizando o tempo que restava para a escrita e para a revisão da escrita com uma última leitura, no sentido de fazerem uma varredura formal em seus memoriais.

De todos os efeitos dessa Aula Magna, percebemos que sua maior influência foi no aspecto emocional das alunas, apontando, em nosso entender, para o fato da importância dos mediadores estarem em consonância de falas e de atitudes a fim de contribuírem para a aprendizagem do sujeito, porém de forma positiva.

6.5 – O G10 e o planejamento coletivo de trabalho

Um aspecto relevante a ser considerado no processo é que o sucesso do trabalho de mediação deriva das condições planejadas pelo G10.

Para Vigotski (1998), o ensino tem que ser organizado de forma que se torne necessário ao indivíduo, sendo relevante à vida do sujeito. Nesse sentido, questões como saber por que trabalhar determinado conteúdo, com quem trabalhar e para que, demarcam a prática do professor (Pistrak, 2005). Este autor demonstra afinidade com as idéias de Vigotski ao fazer referência à necessidade de o professor trabalhar seus conteúdos de forma que esses apresentem função no contexto social e ao afirmar que isso só é possível *"quando a escola não é uma redoma, mas viva, ao contrário, em contato com a realidade, que está sempre colocando novos problemas de uma diversidade muito grande"* (p.42).

Combinando esses elementos e a partir dessa organização tendo certezas a respeito da direção a seguir, o próximo passo do professor é tomar decisões no sentido de consolidar uma prática significativa. Os questionamentos que o professor venha a desenvolver acerca desses aspectos, são indícios de reflexão sobre a própria prática. Questionar e compreender as próprias ações estabelece o marco diferencial entre o professor reflexivo e aquele que não se envolve nesse tipo de esforço/exercício intelectual.

O planejamento coletivo do trabalho do G10 foi perceptível através das aulas do professor orientador da classe *F*. Pelo caráter dos encontros com o grupo, pudemos perceber que o professor trazia as aulas planejadas e sabíamos que esse planejamento ocorria no grupo do G10. Desse planejamento dependeu o avanço qualitativo das alunas em termos de aprendizagem da escrita, porque o professor do G10, ao demonstrar possuir o domínio do conteúdo com que trabalhava, estabeleceu, durante todo o processo, as condições propícias para o direcionamento das aulas. Depoimentos apontam para esses aspectos:

> *Os fatores que estão facilitando são em primeiro lugar o apoio dado pelo professor, apontando caminhos e nos auxiliando. E depois o próprio curso nos dá base para começar e realizar o memorial* (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

Constatar este aspecto relativo ao planejamento, nos depoimentos das alunas é indicativo importante. Não menos importante é constatar, através desses depoimentos e de nossas observações em aula, a constante preocupação do G10 neste sentido, evidenciando também refletir acerca de suas próprias ações. Pistrak (2005) afirma que, ao planejar seu trabalho, o professor pensa e reflete sobre o que é primordial dentro de seus objetivos de ensino.

O professor do G10 não apenas informava às alunas sobre como precisariam se organizar para sua escrita, mas também dava exemplo com as próprias atitudes a respeito dessa organização, através do seu próprio planejamento. Neste sentido, foi primordial para a produção do Memorial que as alunas se organizassem em termos de horários para estudos e para a escrita, pois o texto em si não era produzido em aula. Era pensado, questionado e discutido em aula e em situação coletiva de trabalho. O S_3 esclarece:

> *Os encontros com (...)*[7] *estão ampliando bem o conceito sobre o memorial, e as discussões sobre os temas que a turma está trabalhando ajuda-nos a ter mais idéias, rever o que estamos escrevendo* (S_3 – Q_2 – 3ºP).

Segundo Tassoni (2000), em situações de aprendizagem, os alunos fazem interpretações do comportamento do professor. Isso implica nas relações afetivas do aluno com aquilo que aprende, que tanto podem ser de prazer como de aversão (Leite e Tassoni, 2002). Esses dois autores defendem que *"nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente"* (p.10). Para Leite e Tassoni (idem), a afetividade implica nas vivências do sujeito em suas

[7] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

relações com o meio sociocultural e nas marcas que essa vivência infundem em seu subjetivo.

Vigotski (2003) faz menção a esse aspecto quando aponta que as relações entre afetividade e cognição são elementos inseparáveis e que, portanto, em situações de aprendizagem, a afetividade está presente em todos os sentidos – relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-objeto de ensino.

Como exemplo de organização do G10, observamos durante os encontros do professor com a classe, que, após as discussões, como continuidade para o deslanchar do texto, ele delegava tarefas para as alunas, cobrando-as no próximo encontro.

Neste sentido, entendemos que o professor do G10 também buscava fazer as alunas avançarem em suas escritas, determinando tarefas e cobrando no encontro seguinte.

Obviamente que, para atribuir tarefas, é preciso planejar a fim de que se saiba o que se quer cobrar e por quê (Leite e Tassoni, 2002). Evidente que essa cobrança tinha um sentido no processo: verificação e avaliação do trabalho realizado, dos avanços no processo de escrita. Avaliação no sentido de colaborar para dirimir dúvidas e não de punir manifestações que apresentassem conceituações equivocadas (Kager, 2006).

O fato de cobrar do aluno a tarefa dada demonstra valorização por parte do professor, tanto em relação ao que é pedido para o aluno como ao que é realizado pelo aluno. Desta forma, o aluno sente segurança nas ações do professor, percebendo que este está realmente envolvido com sua aprendizagem, interessado em que ele aprenda.

O caráter da mediação prevê que o professor seja seguro com relação aos conteúdos com os quais trabalha. Uma boa mediação não significa condescendência da parte do professor. Pelo contrário, ele tem que saber para poder cobrar do aluno, saber para poder enxergar onde estão as lacunas de aprendizagem de seus alunos, posto que trabalha com aspectos da cognição. A afetividade, segundo Leite e Tassoni (2002), implica muito mais

em *respeito* e *reciprocidade*, que meramente a "*contatos físicos, carinhos e elogios superficiais"* (ps.11-12).

Percebemos, também, dentro das intervenções do G10, que, em cada novo encontro, era retomado o que foi visto anteriormente. Nesta retomada, ficava nítida a preocupação do professor em organizar a aula, verificar o envolvimento das alunas. Para isto é preciso ter registros a respeito de onde o trabalho parou, o que também demonstra organização. Isso evidencia comprometimento com o processo de ensino, porque requer e demanda ações e tempo por parte do professor. Também implica em respeito para com o aluno e para com o objeto de estudo, demonstrando, inclusive, relação de afetividade para com a própria prática.

É evidente que, embora o professor planeje suas ações no sentido de oferecer condições para que a aprendizagem ocorra, o interesse pelo trabalho e o sucesso da aprendizagem não dependem somente do professor. O aluno também precisa se interessar. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação de interação entre professor-aluno-objeto a fim de que a aprendizagem aconteça de fato. Leite e Tassoni (2002) afirmam que *"a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto"* (p.13). Isso se aplica tanto ao aluno quanto ao professor, que deve ser o primeiro interessado naquilo que ensina a fim de que o faça com prazer.

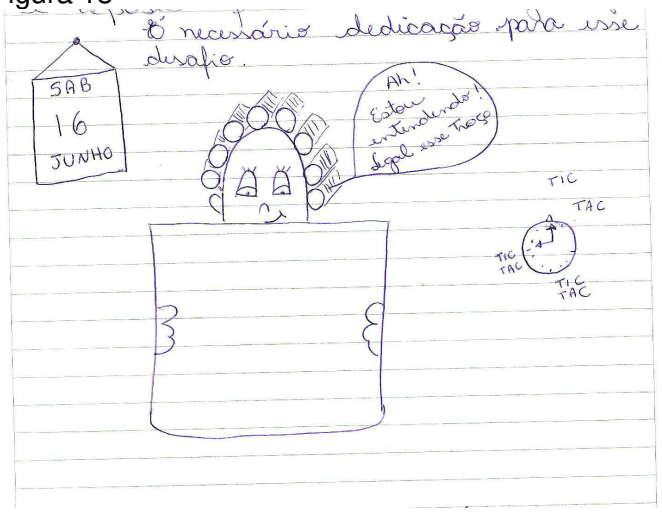
Os dados nos apontam que a consciência da necessidade da dedicação do aluno para a aprendizagem, não esperando tudo do professor, não era fator alheio a alguns sujeitos.

O depoimento apresentado a seguir é evidência dessa consciência:

> *A idéia do memorial me deixou anciosa, preocupada e com dúvidas no primeiro momento, mas depois que li as apostilas percebi que não é um bicho de sete cabeças e aposto que irei conseguir! É necessário dedicação para esse desafio* (S_{23} – P_1 – 1ºP).

O mesmo S_{23} apresenta, abaixo do depoimento, a seguinte figura:

Figura 13



(S_{23} – P_1 – 1ºP)

Há muitos elementos na produção do S_{23} que referendam nossa afirmação acerca da dedicação do aluno: a frase afirmativa do sujeito, acima do desenho; o dia da semana reservado ao estudo; a leitura efetuada e o balão indicativo da compreensão através do esforço próprio em estudar, o relógio demonstrando tempo decorrido, dados os tique-taques sinalizando som e movimento. Outro elemento importante é a expressão da personagem: satisfação por ter conseguido entender e ainda – inferimos – fazendo referência à relevância do caráter do texto do Memorial – *Legal esse Troço*.

De todo o conjunto de significados presentes na Figura 13, um merece destaque no sentido de demonstrar que organização para desenvolver tarefas não implica necessariamente em abdicar da vida. Pelo que observamos no calendário na parede, é 'sábado' e há indicativos evidentes de que a personagem estuda e ao mesmo tempo se preocupa com o próprio visual no final de semana – está de bobes nos cabelos.

6.6 – O trabalho com os conhecimentos prévios das alunas

Durante os encontros, observamos que o professor do G10, ao retomar as discussões do encontro anterior, fornecia em seguida às alunas a pauta com os assuntos a serem tratados no dia. Desses assuntos, ele só informava o tema. A partir de então, começava a fazer levantamento do que as alunas

sabiam a respeito. Pudemos observar que muitas alunas arriscavam palpites, outras evidenciavam leituras efetuadas e outras quase nunca se manifestavam oralmente.

Os dados obtidos pelos depoimentos também confirmam essa prática do professor:

> *...Ah, essa liberdade que ele*[8] *coloca, liberdade entre aspas, (...). Ele foi colocando 'Olha, não se preocupe com isso, com aquilo', então, foi deixando a gente mais assim à vontade. E ao mesmo tempo preocupada. (...). Mas eu achei que isso aí ajudou bastante. (...) eu percebia que ele fazia o seguinte: ele ia jogando e ao mesmo tempo, a gente trazendo as coisas, nós, os alunos, os alunos trazendo (...) pra chegar à conclusão final do dia, por exemplo, o que ele queria naquele dia. (...) então, ele lançava as questões, (...) não dava respostas, mas lançava questões onde todo mundo na hora da discussão da sala, (...) a sala toda...(...). (...) um fala, outro fala, então ele sempre falava assim 'Ó gente, tá ficando muito só na...' não é biografia...falar sobre si...(...) Como é que é?...Senso comum! 'Tá muito senso...que que tá faltando?' E sempre puxava de lembrar que tinha que ter embasamento teórico. (...) Então ele sempre lembrava disso e isso aí me deixou muito alerta, ...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

Neste sentido, temos que o trabalho a partir dos conhecimentos prévios das alunas foi também outro aspecto importante do processo, tanto a partir de nossas observações como a partir dos depoimentos obtidos.

O professor do G10, explorando esses conhecimentos das alunas através das discussões estabelecidas, tinha elementos para saber, até certo ponto, o que e quanto elas sabiam.

O conhecimento prévio do aluno não é menos importante que o conhecimento formal. Sua utilização adequada transforma-o em interessante instrumento para a aprendizagem.

Schön (1995) não faz uso do termo 'conhecimento prévio', mas aborda a questão a partir da terminologia *representações figurativas* – obtidas nas experiências/referências cotidianas – e *representações formais – referências fixas*, *o saber escolar*, apontando para o seguinte:

[8] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

> Através da reflexão-na-acção, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia um aluno a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um 'progresso'. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (p.85).

Pelo que inferimos do comentário do autor, essa idéia se assemelha ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal,* assinalado por Vigotski (1988). Segundo Schön (1995), apenas a passagem de uma concepção a outra não indica que ocorreu a aprendizagem. É necessário que o professor contribua no sentido de que o aluno entenda o que está contido nessa passagem para que se configure que avançou em termos de concepção, de cognição, tendo, portanto, atingido o que, para Vigotski (1998), se configura *como Zona de Desenvolvimento Potencial.*

6.7 – O trabalho com o pensamento divergente

Sabemos que todo o trabalho previsto para orientação da produção do memorial foi planejado em conjunto pelo G10. Sabemos também que todo trabalho em grupo enfrenta divergências de pensamentos e opiniões. De outra forma, não haveria reflexão e discussão, mas talvez aceitação, submissão, acatamento/obediência àquilo que o outro apresenta ou defende.

Pensamos que o trabalho de planejamento em grupo previsto pelos professores do G10 certamente enfrentava pensamentos divergentes em relação às alunas.

Ao observarmos os encontros do professor do G10 com a classe *F*, constatamos que isto ocorria em classe. O professor orientador trazia para os encontros, através de suas ações, a idéia da orientação coletiva e trabalhava com o que o coletivo gerava em termos de discurso e enfrentamento. Colocava as alunas em xeque diante de suas próprias falas, fazendo com que refletissem sobre a pertinência ou não do que haviam falado, do que haviam

ouvido, desestabilizando ou não uma aluna em individual ou o grupo todo, gerando algumas vezes discussões acaloradas.

Contudo, ao que observávamos, nada em sua postura evidenciava intenção de ferir o grupo ou alguma aluna em particular, mas sim, colocando-as em desassossego, desencadeava discussões na tentativa de que refletissem e avançassem em termos cognitivos sobre o assunto em discussão. Não passou desapercebido de nossa parte que algumas alunas compreendiam o teor da estratégia utilizada por ele, outras se melindravam por se sentirem questionadas/contestadas, não só por ele, mas pelo grupo.

Pela nossa observação, percebíamos que, em muitos momentos, o professor adquiria uma postura mais austera chamando a atenção das alunas, dando orientações mais incisivas a fim de que lessem o material fornecido para estudo, se organizassem melhor em seus momentos de escrita, prestassem atenção ao que as colegas falavam, aguardassem a colega terminar a fala para somente depois expressarem seus pensamentos, de preferência uma por vez. Enfim, pedia que não brigassem nem com ele nem entre si quando do confronto de opiniões, mas que aprendessem a ouvir e discernir para depois opinar.

Todas essas tomadas de atitudes foram necessárias a fim de que se mantivesse um equilíbrio durante a aula e a fim de que o encontro se pautasse pela organização.

A questão do trabalho com o pensamento divergente foi bastante explorada nos encontros. Enquanto observadores percebíamos quanto as alunas discordavam, como aceitavam ou não o que as colegas e/ou o professor falavam. Porém, foi com essa estratégia que muitos obstáculos foram superados em classe, ainda tendo como suporte para este dado o relato do S_7 apresentado no subtítulo anterior.

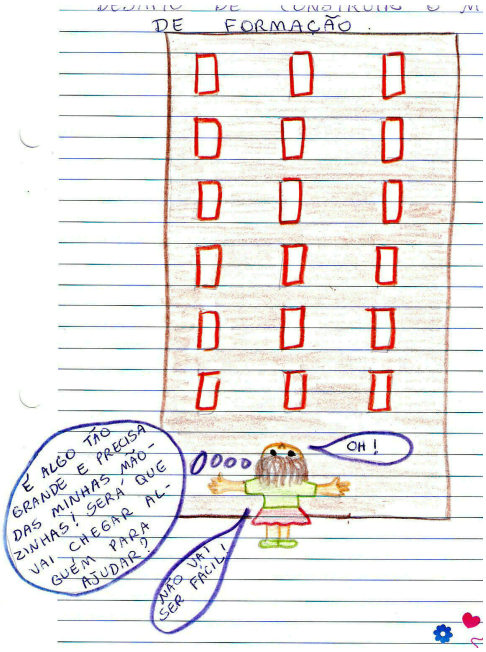
Entretanto, a postura afetiva do professor do G10 acabava fazendo com que as alunas se motivassem por estar ali ouvindo, participando, mesmo que se enfrentando, mas tendo orientações no sentido de aprenderem a fazer o memorial. Tanto que muitas alunas, em respostas a questionários,

manifestaram necessitar de mais encontros de orientação e outras, indo além, pediam por orientações particulares.

Apresentamos esses dados através de uma figura e um depoimento que evidenciam essa necessidade em praticamente todos os períodos.

Na produção do 1º Período encontramos esta manifestação:

Figura 11:



(S_5 – P_1 – 1ºP)

Nos demais períodos obtivemos depoimentos escritos e/ou verbais:

> *Achei que clareou um pouco mais minhas dúvidas, creio que precisaremos de mais encontros como esse!* (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

O S_4, cujo depoimento apresentamos a seguir, não fala diretamente de necessidade de orientação, mas refere-se como aspecto dificultador na escolha de eixo o fato de não ter entendido a concepção de eixo, o que evidencia necessidade de orientação a respeito:

> *A minha maior dificuldade é não saber se estou indo pelo caminho certo* (S_4 – Q_2 – 3ºP).

O depoimento seguinte, já em decorrência da Aula Magna sobre a padronização formal do memorial, dá indícios dos efeitos que essa causou, o que exigiu a retomada do assunto por parte do professor do G10, no próximo encontro, início do 5º Período, no sentido de orientar as alunas e tentar acalmar os ânimos:

> *...Gostaria ainda de enfatizar que falar é fácil, fazer sem a orientação devida é estrategicamente difícil. Porém posso dizer que superar obstáculos é o principal papel do professor, por isto como estudante este papel não me assusta* (S_4 – Q_3 – 4ºP)

Depoimentos que evidenciam o desejo de orientação individual:

> *...não ter tido uma orientação mais próxima (individual)* (S_4 – Q_5 – 5ºP).

Quanto ao fato da orientação individual, conforme já apontamos no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6, subitem 3.6.1, a orientação coletiva foi necessária, entre outras questões, pela própria estrutura do curso (Pereira, Leite e Soligo, 2005).

Encontramos também depoimentos que insistiam por maior período de orientações:

> *Achei ótimo o texto escolhido, mas seria muito mais positivo se houvesse um orientador mais presente e maior tempo disponível para a elaboração do mesmo* (S_8 – Q_6 – 6ºP).

Outro depoimento apontava para um caráter relevante acerca da necessidade de orientação e já apontando para o que viria a ser uma arrojada decisão do G10 para futuras orientações – o *Resumo Expandido*:

> *...Considero importante uma leitura prévia do memorial em seu processo de construção, mas não tivemos esta assistência antecipada, tornando a escrita insegura. A ansiedade também está tornando este momento difícil, pois com a proximidade da entrega, muitas perguntas e o medo me trazem conflitos* (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

O depoimento do S_{18} evidenciava um aspecto pertinente. O sujeito, além de apontar para a necessidade de maior orientação, apresentava uma solução. Ao apresentar considerações acerca de uma leitura prévia do memorial esse sujeito fornecia pistas no sentido de como essas ansiedades poderiam ser sanadas em termos de orientação por parte do professor do G10 e pelo próprio G10.

O G10, para a orientação da construção dos memoriais das turmas subseqüentes, providenciou a leitura prévia por meio do Resumo Expandido[9].

De posse dessas referências, podemos afirmar que temos como certo que, em situações formais de aprendizagem, o papel que o professor desempenha é fundamental. Independente do público com o qual trabalhe, a ele cabe ensinar, tendo em vista que, dentro da escola, ele é o principal mediador no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido junto ao aluno. Para tanto, a colaboração demonstrada pelo professor quando em contato com o aluno, seu interesse no sentido de que o aluno aprenda e a maneira como o incentiva a crescer intelectualmente refletem inevitavelmente o caráter de sua mediação.

Neste aspecto, o sentido que o professor atribui à sua prática é fundamental. A orientação dos passos do aluno prevê uma postura de caráter reflexivo por parte daquele que se propõe ensinar, a fim de que perceba a implicação de apresentar conceitos e discuti-los de maneira crítica, de saber como trabalhar com pensamentos divergentes apresentados nessas discussões em aula e tirar proveito desses conflitos, lidando com significados que estes apresentem, de forma que contribuam para a aprendizagem do aluno.

Em razão disso, assumimos que é também no embate com as formas diferentes de pensar que o professor se constitui e se firma enquanto profissional que está diretamente ligado a questões que implicam em construção do conhecimento.

[9] Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6, subitem 3.6.3.

Fica evidente o porquê de Vigotski (2001) atribuir ao professor extrema responsabilidade para com o ensino. O destaque do autor para esse aspecto é no sentido de realçar que o professor, estando o tempo todo em contato com as diferenças de sujeito para sujeito, se aperceba do fato de essas particularidades fazerem parte do ato de ensinar.

Portanto, um tipo de prática docente embasada nesses fundamentos e centrada nas relações de dialogicidade prevê procedimentos planejados por parte do professor, a fim de que as ações verbais dentro da sala de aula ocorram de forma o mais coerente e pertinente possível dentro do previsto para o contexto, ampliando com isso as possibilidades de que ocorra a aprendizagem de forma significativa.

Vale ressaltar que o trabalho com o pensamento divergente em situações de ensino-aprendizagem deve servir à reflexão e ao crescimento do indivíduo ou do grupo com o qual se trabalha, contribuindo no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentação.

Pucci, Oliveira e Zuin (2001) afirmam que é importante *"o diálogo com os pensares divergentes desde que estes tenham uma coerência autêntica capaz de apontar para lacunas ou falsos atalhos de reflexão"* (p.152).

A questão do respeito ao pensamento divergente também foi evidenciada quando da devolutiva dos memoriais às alunas por ocasião da primeira leitura, com o Parecer do leitor. Observamos, no encontro em que essa devolutiva ocorreu, que nem todos os sujeitos aceitaram a forma como o leitor manifestou-se acerca da escrita de seus trabalhos, demonstrando pouca preparação para lidar com esse aspecto.

Não só nossa observação retrata o ocorrido em relação às reações das alunas, como os depoimentos delas próprias, obtidos através de questionário, revelam o caráter de impacto que tiveram diante de considerações de outra pessoa acerca de seus trabalhos.

Os dados do 6º Período nos apontam que a maior parte das alunas que recebeu conceito *Suficiente* no primeiro Parecer, ficou plenamente satisfeita, tanto com o conceito como com os comentários do leitor na folha do Parecer.

Ressaltamos que, ao indagarmos, no Q_5, como foi a aceitação das indicações contidas no Parecer, questionamos também o motivo dessa aceitação ou não, a fim de que as alunas justificassem por que aceitaram plenamente, parcialmente ou não aceitaram.

Embora algumas alunas tenham elaborado justificativas convincentes para essa aceitação, grande parte dos motivos apresentados para a satisfação plena expressa parcialidade e fragilidade do ponto de vista argumentativo.

As justificativas que aparecem nesses depoimentos se referem a aspectos relacionados:

- à religiosidade dos sujeitos;
- à intimidade/amizade do sujeito com o leitor;
- ao merecimento do sujeito pelo bom texto produzido;
- ao reconhecimento da dedicação do sujeito por parte do leitor;
- ao domínio da norma padrão da língua portuguesa por parte do sujeito.

Tivemos também dados referentes a sujeitos com conceito *Insuficiente*, que apontam justificativas um tanto quanto vagas para a não aceitação do conteúdo do Parecer. Pela indicação desses dados, percebemos a dificuldade encontrada pelos sujeitos ao se depararem com o que difere daquilo que pensavam e da forma como pensavam. Em um desses casos, apesar da fragilidade dos argumentos do sujeito, há indicativos de que houve problema com o *feedback* do leitor.

Apresentamos esse depoimento como um caso que evidencia de que forma os sujeitos lidaram com o pensamento divergente.

O S_{15} declarou no Q_6, que recebeu conceito *Insuficiente* e que sentiu aversão ao conteúdo do Parecer. Justificando esse sentimento, revela:

Fiquei furiosa! Vou mexer no que está errado (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

O mesmo sujeito revela o motivo da indignação:

Ela somente escreveu que tenho que corrigir as concordâncias, muito injusto! (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

As orientações do G10 no sentido de atribuição de conceitos apontavam para que o Insuficiente fosse utilizado em casos de problemas com aspectos do conteúdo ou de problemas com aspectos do conteúdo e aspectos formais. O fato de a aluna ter que rever apenas aspectos formais, não seria, portanto, motivo para esse conceito.

Porém, como não tivemos acesso aos Pareceres nem aos Memoriais devolvidos, a fim de verificarmos se havia mais elementos indicativos no corpo do trabalho, ficamos com o dado do que indica o depoimento do sujeito.

O S_{15} indica o motivo da não aceitação do Parecer:

Não acho que está insatisfatório e sim precisa de algumas correções ortográficas (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

Por outro lado, dois outros sujeitos, indicam claramente, através de seus argumentos, aspectos que demonstram como enfrentaram o pensamento divergente.

Nos dois casos, os dois sujeitos apresentados alegam que tiveram reações aversivas ao receber o primeiro Parecer e o Memorial de Formação para correção. Um sujeito recebeu conceito *Suficiente* e o outro sujeito conceito *Insuficiente*.

O S_4, com conceito *Suficiente*, alegou como motivo de sua reação aversiva:

Surpresa, pois os detalhes foram tantos que fiquei com medo de prejudicar a minha escrita, me senti desmotivada, imagine as colegas do 'insatisfatório'. Uma pena!! (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Em seguida, temos do S_4 a justificativa de não aceitação ao Parecer em virtude de:

Não em todos os aspectos, pois percebi em alguns momentos o desrespeito pela minha história de vida. Bem como a preocupação constante com

formalidades, formalidade esta para a qual não fomos orientadas (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Percebemos que o S_4 não se atém devidamente às indicações do leitor, embora tenha recebido Parecer *Suficiente*. Pelo comentário que o S_4 estabelece, o leitor pontuou detalhadamente onde e por que deveria mexer em seu texto. E justamente por isso o S_4 reclama e faz alusão aos casos de Parecer *Insatisfatório*, alegando que, no seu caso, o tipo da correção do leitor desencadeara desmotivação. Ao expressar que não aceitava o conteúdo do Parecer, e fazer referência ao detalhe 'história de vida', não esclareceu exatamente de que desrespeito se tratava, para que pudéssemos estabelecer relação com nossas reflexões apresentadas no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6, subitem 3.6.3 – quanto ao respeito à história individual do sujeito. Finalizando, utilizou-se de uma justificativa infundada: que não tiveram orientação quanto aos aspectos formais.

Alegamos infundada porque as orientações quanto aos aspectos formais ocorreram tanto nos encontros do professor do G10 com a classe, conforme descrito nos períodos e apontado por nós no Capítulo 3 – Histórico do PROESF – item 3.6, subitens 3.6.2 e 3.6.3, através de texto/apostila fornecida pelo G10 contendo orientações, bem como no dia da Aula Magna com os bibliotecários da FE.

O choque ocasionado por esta Aula Magna e as orientações passadas da maneira como foram invalidam o argumento da aluna no sentido de apontar que não foram passadas as orientações formais.

Baseando-nos em nossas anotações de observações dos encontros e naquilo que os depoimentos nos apontam, inferimos que, já no início do processo de orientação, o professor do G10 havia mencionado formalidades exigidas pelo caráter do texto. O depoimento do S_{14}, do 2º Período, referente à concepção de memorial, é evidência disso:

Memorial é uma reflexão sobre o que mais marcou com relação a este curso e a minha prática na sala de aula. (...) Que é preciso refletir sobre o isto tem a ver com minha vida, fazendo citações de aulas, textos, etc (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

Portanto, considerando que, no momento da devolutiva dos Memoriais corrigidos, acompanhados dos devidos Pareceres, havia a expectativa quanto aos conceitos Suficiente/Insuficiente, é justificável que os ânimos estivessem alterados. Mas as razões pouco sólidas apresentadas pelo S_4 em seu depoimento evidenciam que o confronto com o pensamento divergente era algo que ainda o incomodava.

Em contrapartida, o S_7, com conceito *Insuficiente*, embora deixe claro seu sentimento aversivo em relação ao Parecer e relatando suas sensações, revela como buscou entender a contribuição do leitor:

> *Decepção, tristeza, mas levantei a cabeça e procurei me aprofundar no eixo escolhido por mim através de novas pesquisas, textos que havia visto no PROESF, livros sobre o tema, revendo tudo cuidadosamente* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

A orientação para correção indicada no Parecer referia-se à reescrita de aspectos formais e do conteúdo, de acordo com depoimentos do próprio S_7:

> *..., ortografia, concordância, etc...* (S_7 – Q_6 – 6ºP).
>
> *A ausência de definição clara do eixo na apresentação do trabalho, (...); idéias contraditórias que anteriormente não havia percebido* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

No entanto, o S_7 revela que aceitou plenamente o Parecer, justificando:

> *Sim, pois depois que li o trabalho novamente, percebi que havia idéias contraditórias que me fizeram refletir profundamente sobre meu trabalho* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

É fato que o S_7, tendo recebido Parecer com conceito *Insuficiente*, demonstrou sua decepção e seu sentimento aversivo diante do impacto que o conceito lhe causou. Diferentemente, porém, ao indicar/revelar aceitação plena diante do Parecer, evidenciou saber lidar com o pensamento divergente, entendendo que o papel do leitor é o de alguém que participa do processo de

construção do Memorial, buscando auxiliar o aluno em sua escrita. E que o *feedback* foi exatamente no sentido de indicar como poderia melhorar essa escrita.

Ao justificar o motivo da aceitação plena do Parecer, embora com conceito *Insuficiente*, demonstrou coerência de pensamento ao analisar e entender os motivos do leitor. Nesse entendimento, o S_7 aceitou o pensamento divergente, concordando com os aspectos apontados, demonstrando que aproveitou mais essa oportunidade de refletir sobre o seu fazer – desta feita o texto – indicando que acatou o Parecer na tentativa de melhorá-lo.

Nesse sentido, entendemos que o momento da devolutiva dos Memoriais de Formação, lidos e corrigidos pelos leitores, foi mais uma forma encontrada pelo G10 de proporcionar condição de reflexão no processo de construção dos textos.

A preocupação com esse momento foi evidenciada pelo G10 durante o workshop realizado com os leitores, ao se discutirem os cuidados por parte do leitor, no sentido da correção. O leitor foi orientado, conforme já apontado por nós no Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6 em toda sua extensão, ao fazer suas marcas no texto do aluno, fazê-las com o cuidado de instruir o aluno, apontando aspectos a serem reconsiderados no texto, revistos, corrigidos ou mesmo no sentido de elogiar, quando de escritas bem formuladas.

Os apontamentos deveriam ser claros o suficiente a fim de que o aluno entendesse o que o leitor indicava com relação às alterações e por quê.

De certa forma, essa leitura representou uma forma de avaliação e todo zelo neste sentido implicou nas relações afetivas do aluno para com o objeto de estudo, no caso o Memorial de Formação.

Com relação ao papel do leitor e seu efeito positivo nas relações de mediação entre aluno e leitor, tivemos ainda outros casos em que as alunas demonstraram que o conteúdo do Parecer forneceu condições para que pudessem crescer qualitativamente em suas escritas.

Os dois sujeitos, S_{10} e S_{20}, receberam conceito *Suficiente* e revelaram que a sensação foi positiva diante do conteúdo do Parecer, aceitando-o plenamente.

Apresentamos, primeiramente, o depoimento do S_{10} referente ao conteúdo do Parecer e aos sentimentos expressos, seguido do depoimento contendo a justificativa do porquê da aceitação plena:

> *Reler o trabalho e fazer as correções. Me senti satisfeita pois não fugi do propósito e do eixo* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Sim. Porque realmente minhas citações foram bastante longas e faltou mais técnica devido a ser um trabalho acadêmico* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).

Na mesma seqüência, depoimentos do S_{20}:

> *Fiquei extremamente nervosa, mas quando o recebi com o parecer satisfatório, senti um grande alívio e uma grande alegria. Meu próximo passo será a correção, seguindo as sugestões da AP* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Sim. Gostei muito da maneira como meu trabalho foi corrigido. Muita competência e compromisso estavam presentes nas correções e sugestões* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Pelo que os dados indicam, tanto o S_{10} como o S_{20} entenderam a contribuição do leitor e o porquê das correções indicadas.

Podemos inferir que o papel do leitor teve caráter determinante como mediador no processo, no sentido de contribuir para o sucesso do aluno, ajudando-o a refletir sobre aspectos que não havia identificado em seu texto ou considerado relevantes, tanto do ponto de vista formal quanto do conteúdo.

Porém, por mais rigoroso que tenha sido o planejamento do G10 quanto à inserção do leitor no processo e seu papel como mediador, os dados evidenciam que nem todos os leitores cumpriram os critérios de correção estabelecidos pelo G10 e que também foram compartilhados com os alunos, a fim de que soubessem como seus textos seriam avaliados. O depoimento do S_4 revela:

> *Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja vista que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto!* (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Entendemos que enfrentar o pensamento divergente requer criticidade para avaliar, entender, aceitar ou refutar a idéia do outro, com argumentos consistentes e coerentes. O que deduzimos do depoimento do S_4 é que:

- Os comentários feitos a respeito da escrita do texto são infundados, como já observamos em relatos anteriores.
- Os critérios para os leitores foram os mesmos, conforme apontado por nós no Capítulo 3 – Histórico do PROESF – item 3.6, subitem 3.6.3; o fato é que nem todos os leitores cumpriram esses critérios.
- Em relação ao conceito *Insuficiente* e sua aplicação, o S_4 tem razão.
- A entrega dos memoriais não foi em atropelo; sua produção foi organizada através de orientações criteriosas e planejadas, numa seqüência de conteúdos que cumpriram a função de proporcionar compreensão e posterior produção do texto. O atropelo se deveu à ocorrência da Aula Magna com bibliotecários da FE, que implicou em problemas de organização textual, que, por sua vez, implicaram em reescrita do trabalho.
- Não ter considerado válida a escrita do memorial, embora seja um fato isolado, demonstra que o S_4 esboçou sua aversão à escrita do texto, sem mencionar se essa escrita o ajudou em sua reflexão ou não.

Portanto, temos a evidência de um depoimento repleto de significados que remetem ao processo de produção e que situa como o S_4 trabalha com o

pensamento divergente – se algo o desagrada ou incomoda, ele rebate com argumentos contundentes, porém inconsistentes, facilmente refutáveis a partir de uma compreensão minuciosa dos detalhes do processo em que a produção ocorreu.

Quanto à devolutiva dos Memoriais corrigidos e dos Pareceres com os conceitos, os dados obtidos através de nossa observação em classe revelaram ansiedade por parte dos sujeitos, tanto antes de tomarem conhecimento dos resultados como depois disso, quando pudemos visualizar um misto de choro e comemoração. Os que obtiveram conceito *Insuficiente* choraram e os que obtiveram *Suficiente* comemoraram, sendo este um dos motivos que levaram o G10 a repensar o sistema de avaliação no Primeiro Parecer a partir da segunda turma.

Essa revisão por parte do G10 evidencia observação, preocupação em acertar, revisão de atitudes, reflexão sobre a própria prática, planejamento de tomada de decisão num processo de formação continuada em serviço. No caso, a principal mudança foi a supressão de conceito – *Suficiente* ou *Insuficiente* – para a segunda turma, mantendo apenas o *feedback* escrito pelo leitor.

Os dados demonstram que enfrentar/aceitar o pensamento divergente – principalmente em casos de avaliação – foi tarefa difícil para alguns sujeitos. Mesmo tendo ciência do papel do leitor nessa fase do trabalho e sua contribuição para aprimoramento do texto, a opinião contrária àquilo que pensava o aluno evidenciou aversão por parte deste último.

6.8 – O Memorial de Formação

Acreditamos, pelos dados que apresentamos, que esses alunos-professores, tendo vivenciado várias situações de aprendizagem neste curso e, em especial, o processo de produção do Memorial de Formação – objeto de nossa análise – certamente refletiram a respeito das condições de aprendizagem que eles próprios experimentaram.

Dessa forma, acreditamos, também, que seu entendimento acerca das condições de aprendizagem nunca mais será o mesmo. Os dados que obtivemos foram muito fortes no sentido de indicar que o caráter da mediação faz toda a diferença em situações de ensino.

Embora muitos estudos apontem para o valor do trabalho do professor no desenvolvimento do indivíduo, conforme já apontamos em nossas discussões, ainda é fato que na sociedade existem setores que dificultam o trabalho da escola e dos professores no sentido de impedir que estes exerçam uma prática que emancipe o indivíduo – setores que detêm o poder sobre essa prática, por exemplo, o próprio sistema de ensino.

O uso do livro didático e os documentos oficiais que norteiam e cerceiam as ações dos professores também são exemplos disso.

Conforme afirma Popkewitz (1995), dessa forma a escola continua tendo uma linguagem nacional única enquanto os indivíduos dentro de cada escola apresentam idiossincrasias. Muitas vezes é o próprio professor que, preso a concepções ultrapassadas de ensino, fica estagnado numa prática que em nada colabora para que a aprendizagem do aluno faça sentido fora da escola.

A esse respeito, Adorno (2002a) comenta:

> Aquilo que é relativo à escola, que justamente agora merece de novo tanta atenção, se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente à distância por intermédio de dispositivos organizatórios. A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos – reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende tão encarniçadamente suas muralhas (p.109).

Do mesmo modo, Sacristán (1999) aponta para o fato de os professores assumirem uma cultura sobre o *pedagógico* (p.70) e enfatiza que a revisão desse aspecto implica no crescimento profissional da classe, uma vez que já se sabe que o ensino não se presta à escola, mas à vida do sujeito.

Mesmo que utilizando o termo *cultura* em acepção diferenciada da empregada por Adorno (2002a), Sacristán (1999), contudo, salienta que nem sempre essas são decisões do professor, que vivencia uma prática num meio de conflitos de interesses inerentes a *grupos sociais, econômicos e culturais* (p.71). Para ele,

> (...) a escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma *outra educação*[10] e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural (p.71).

O que discutimos é que quando a escola se presta a trabalhar com a realidade do sujeito, cria possibilidades de contribuir para a formação de indivíduos independentes, não passivos e não silenciosos – e desta forma capazes de interferir no social, posto que a consciência política do cidadão também é desenvolvida pela/na escola.

Se a escola consagra a autoridade das classes dominantes, assim tenderão a entender os alunos que só têm a escola como fonte de formação/informação de conceitos (Nidelcoff, 1983).

Conforme ressalta Schön (1995), para que situações concretas nesse sentido aconteçam, é preciso envolvimento não só do professor, mas da escola como um todo, no sentido de concepção do ato de ensinar e no sentido do trabalho coletivo. O autor entende que é comum os professores enfrentarem resistência quanto a uma aula diferenciada, pois ainda muitas instituições de ensino estão organizadas de forma a cumprir planos de ensino com quantidades de informações previstas a serem 'ensinadas'/cumpridas em determinado tempo de aula.

Nesse sentido, Schön (idem) defende que:

[10] Grifo do autor.

> O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-acção seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível*[11] ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (p.87).

Contudo, entendemos que não cabe somente aos professores a reflexão sobre o significado de sua prática. Cabe também à sociedade entender o caráter dessa profissão, estabelecendo-se uma cultura que aprenda a valorizar o professor da mesma forma que valoriza outras profissões.

Adorno (2002a) é enfático ao afirmar que a cultura existente na sociedade, além de não valorizar a profissão do professor, a despreza perante outras também acadêmicas, porém consideradas de maior prestígio, como a do médico e do advogado, por exemplo. O autor aponta que *"(...) conforme a concepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz"* e direciona suas reflexões no sentido do poder que a sociedade delega ao professor *"(...) a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças"*(103).

Podemos afirmar que, neste sentido, os objetivos do curso de Pedagogia do PROESF contribuem para que o professor caminhe no sentido de desenvolver-se num perfil de educador reflexivo a fim de que colabore na aprendizagem do aluno de maneira concreta, de forma que esse encontre formas de desenvolver o pensamento crítico, autônomo, emancipado.

Dessa forma, discussões coletivas sobre o trabalho pedagógico e planejamento coletivo de ações se fazem necessários à medida que se entenda o porquê da necessidade dessas decisões e mudanças de posturas

[11] Grifo do autor.

em termos de trabalho pedagógico. Para Adorno (2002b) *"(...) emancipação significa o mesmo que conscientização"* (p.143).

Os dados – embora não muito fartos, mas em alguns casos isolados – nos revelaram que o processo de produção do memorial possibilitou que as alunas manifestassem seu entendimento da necessidade de o professor estar atento às políticas públicas, no sentido de fazer valer o significado de sua profissão. Ao revelar a escolha do eixo de seu memorial e justificar essa escolha, o S_{14} evidencia o quanto sabe acerca do poder atribuído ao professor, muitas vezes pelo próprio sistema:

> *Autonomia do professor* (S_{14} – Q_2 – 3ºP).
>
> *...Pois a cada ano ou mudança de prefeitos percebemos que na realidade não temos autonomia* (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

Nesse sentido, podemos afirmar que a escrita do Memorial proporcionou, além da escrita de caráter reflexivo, re-significação para alguns sujeitos na maneira de se posicionarem perante a sociedade.

Afinal, afirmativas incansáveis no sentido de que o professor precisa refletir, precisa rever sua prática, precisa re-significá-la, colocam sobre os ombros do professor uma responsabilidade muito grande perante a educação, se ele não puder contar com a mudança também no sistema/no meio em que vive.

Popkewitz (1995) salienta que *"Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço"* (p.42).

Nesse sentido, a Unicamp, através da Faculdade de Educação e do Programa do PROESF e, especificamente do local de que fala esta pesquisa – o curso de Pedagogia do PROESF – cumpre seu papel no que concerne à contribuição para a mudança necessária, seja na ação pedagógica dos

alunos-professores em exercício, seja em sua forma de pensar, seja em sua nova postura frente à sociedade.

Quando Vigotski (1998) aponta para o fato do ensino "*ser relevante à vida"* (p.156), pensamos que, num curso de formação de professores, nada mais relevante para a constituição do professor que a experiência vivenciada com a escrita do Memorial de Formação.

Nesta profissão, se é previsto que para re-significar sua prática o professor tenha que revê-la à luz de concepções teóricas atuais, refletindo sobre ela, ao escolher o memorial como TCC, os coordenadores do PROESF fizeram uma opção adequada, pois a característica deste gênero textual permite descortinar aspectos muito importantes da formação continuada em serviço.

Os dados nos revelam a adequação dessa escolha:

> *...No final do curso, tivemos que escrever um Memorial de Formação e, eu, resolvi escrever justamente sobre isso, isto é, sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento do aluno e também sobre o compromisso que cada professor deve ter com o seu trabalho. Enfim, foi uma proposta bastante significativa que me levou a fazer várias reflexões...* (S_{16} – C. – 5ºP).
>
> *Agora, depois de tudo concluído entendi e concordo plenamente com este tipo de trabalho para a conclusão de um curso, por nós já termos a prática docente – curso do PROESF* (S_9 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Até o momento de recebê-lo de volta, achei-o extremamente difícil, hoje aliviada e satisfeita acho-o maravilhoso. Guardarei o meu com muito carinho e tentarei continuar a escrita, enquanto estiver na profissão. Certamente ao me aposentar, terei um documento maravilhoso. (...)*[12]*, um grande abraço! (...) Hoje com o trabalho aprovado nas mãos, acredito que tenha sido para que pudéssemos realmente refletir sobre nossa prática e as mudanças que ocorreram com a influência do PROESF* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Pela evidência dos dados, o efeito do memorial na reflexão sobre a prática fica claro. O memorial permitiu ao professor refletir sobre sua própria prática de maneira sistematizada, posto que, por ser um trabalho acadêmico, exigiu rigor de pensamento e de escrita. Portanto, para escrevê-lo com pertinência, o professor precisou rever concepções, debruçar-se sobre

[12] Nome da entrevistadora e também AP do PROESF.

leituras, ater-se em suas observações/reflexões de maneira que as transformasse em escritas coerentes, a fim de obter o êxito esperado em seu texto e poder enxergar como ele próprio se constituiu como profissional.

Obtivemos dados que nos revelaram que os sujeitos estudaram durante o processo de escrita para melhor embasarem os conhecimentos que já possuíam. Essa prática nos leva a crer que esses sujeitos entenderam que, para estabelecer conexão entre sua própria prática e a teoria estudada no curso, não havia como refletir à luz do senso comum.

Da mesma maneira, acreditamos que não há como desenvolver uma prática pedagógica significativa sem que o professor tome posse de conhecimentos pertinentes à sua formação intelectual.

Amaral (2001) discorre que o professor somente poderá ter participação como problematizador diante dos alunos se possuir conhecimento que sustente seus argumentos no sentido de ajudar o aluno a superar as falsas idéias veiculadas socialmente. A autora defende que o estudo é necessário ao professor, posto que este necessita *de referências teóricas* que o auxiliem na análise para *reavaliar suas ações como profissional e cidadão* (p.81) e também que o auxiliem nas trocas/interações com seus sujeitos de ensino.

Nesse sentido, obtivemos dados que confirmam que a escrita do memorial possibilitou aos sujeitos enxergarem esse importante aspecto de sua prática pedagógica – a necessidade de estudar para ter embasamento suficiente para dialogar com o aluno a respeito da ideologia vigente:

> *...Quero falar sobre a influência da mídia no cotidiano das crianças, relacionando com o consumo e a cultura.* (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

Importante ressaltar que se trata de um único trabalho nesse sentido, o do S_{24}.

Adorno (apud Pucci, Oliveira e Zuin, 2001), em razão disso, aponta para o fato de que *"...os conhecimentos não caem do céu..."* (p.92). Do que inferimos, são necessários investimentos pessoais, também, no sentido de

entrar em contato com esses conhecimentos que, para o autor (idem), ocorrem:

> ...numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos (p.92).

Daí entendermos que os dados revelam-nos exatamente esse aspecto proporcionado pela escrita do memorial. Os sujeitos não esperaram pelo conhecimento, ou melhor, não esperaram que o professor do G10 lhes fornecesse todo tipo de leitura de que careciam. Foram em busca deles para escrever seus textos, revelando que a iniciativa autônoma, a pesquisa e a dedicação ao estudo também fizeram parte do processo:

> *...Eu pretendo fazer pesquisas (...) em livros, fora do que eu aprendi aqui, nesse eixo. (...) eu penso em ampliar (...). Por isso que eu até coloquei esse negócio de fazer uma ligação, unir o útil ao agradável, (...) no sentido de é uma coisa que eu estou querendo fazer, estou querendo ser e vou fazer o memorial então naquilo que (...) ta mais mexendo comigo agora nesse momento. Então é uma oportunidade de eu estar buscando pra fazer o memorial e ao mesmo tempo me enriquecendo...* (S_{21} – Entr. – 3ºP).

> *...aquelas dinâmicas que foram feitas no começo... então eu escrevi bastante (...) nas férias em janeiro. Que aí então eu podia parar, ver, tudo, refletir, li muitas coisas, reli muitas coisas, li coisas novas. Essa questão da pesquisa também achei que me incentivou muito. No memorial acabou incentivando mais a pesquisa ainda, porque além dos textos daqui, eu tive necessidade de ler outros. (...) Contribuiu muito, de forma muito rica, (...) foram esses encontros que ocorreram (...) com o (...)*[13]*...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Portanto, no decorrer do processo de escrita do memorial, pudemos perceber que os sujeitos foram se constituindo e se percebendo como intelectuais, capazes de produzir idéias relevantes que valem a pena ser coletivizadas, difundidas, como realmente o foram – o G10 providenciou que

[13] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

todos os memoriais produzidos estivessem disponíveis no site do PROESF[14] após os trâmites necessários dentro da biblioteca da FE.

Durante o processo, mesmo nas observações durante os encontros do professor do G10 com a classe, como nos vários depoimentos coletados, foi possível encontrar indícios dessa crescente segurança por parte dos sujeitos, dessa altivez progressiva, que foi substituindo a timidez, o desgaste, a indecisão, a insegurança.

No início da escrita do texto do memorial, o motivo da escolha do eixo, apontado pelos sujeitos no 3º Período, já apresentava as primeiras evidências concretas de reflexões sobre a prática pedagógica desses sujeitos, revelando o avanço intelectual, ao definirem seus temas e justificarem suas escolhas, indicando estarem refletindo sobre esse aspecto.

Também percebemos, pela indicação dos dados, que a escrita de caráter reflexivo estava surtindo efeitos no processo de formação desses alunos-professores, uma vez que, ao comentarem aspectos de seus textos, revelavam de que forma o avanço intelectual ocorria, como estabeleciam suas reflexões e quais os efeitos do curso do PROESF nessa sua constituição profissional:

> *Sim, comecei contando como era o processo de aprendizagem, a ligação, do aluno professor na minha época da escola, esta relação de afetividade não existia era distante, acredito que por este motivo muitos alunos desistiam e até fracassavam. No decorrer do meu memorial escrevo como 'aprendi' a ser professora e as regras e ordens que 'deveria seguir'. E no momento comecei a descrever como a relação afetiva me ajudou, me fez crescer, como pude ajudar meus alunos e como a faculdade de pedagogia me fez enxergar com outros olhos a realidade e a necessidade de meus alunos em relação a afetividade* ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *...para escrever o memorial precisei relembrar muitas coisas do curso de Pedagogia, reler apostilas e anotações e buscar novas leituras. Foi preciso também avaliar conhecimentos adquiridos e ampliados no curso* ($S_2 – Q_5 – 5ºP$).
>
> *Tive que reler sobre Marx, Gramsci e buscar mais referências que me dessem mais embasamento teórico* ($S_{14} – Q_4 – 5ºP$).

[14] http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html

O próprio caráter do texto do memorial, através de seu rigor, exige que esses alunos-profissionais, ao se revelarem, se revissem como profissionais e reavaliassem suas crenças e práticas. Portanto, obviamente, foi um importante instrumento para a formação em serviço desses professores.

Um aspecto fundamental do Memorial é que ele entende o professor como intelectual, como produtor de idéias, como um profissional autônomo, não só autônomo na sua relação com os demais colegas e com a classe em que atua, mas autônomo na sua relação enquanto produtor de idéias.

Adorno (2002c) assegura que:

> "Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz" (p.185).

Ou seja, somente uma pessoa que reflita acerca de seus próprios saberes e fazeres pode arvorar-se a tratar disso com outros sujeitos. Um professor somente poderá tratar de emancipação e de mudanças com seu aluno quando ele próprio detiver essa autonomia, seja em pensamento, seja em atitudes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou com esta pesquisa foi **analisar o processo de produção do Memorial de Formação**. O que ocorreu nesse processo foram apropriações de conhecimento, por parte dos sujeitos, acerca de como fazer um Memorial de Formação. Portanto, uma situação de aprendizagem acerca deste gênero textual e suas implicações na reflexão sobre a prática, através de situações planejadas pelo Grupo do G10.

Obviamente que, estudando o processo, tivemos contato com parte do produto final e constatamos alguns aspectos de quanto essas alunas aprenderam e de quanto o papel do professor mediador e o caráter da mediação foram marcantes, dados os saltos qualitativos apresentados.

Porém, o grande ponto a ser destacado com esta pesquisa foi entender e verificar, pela comprovação dos dados, **como** essas alunas aprenderam, o processo de construção, o que foi necessário para que isso ocorresse.

Eram professoras durante o dia, mas à noite foram alunas, em situação de aprendizagem, como qualquer outro aluno, com um diferencial que as colocava num patamar de quem já sabia acerca da profissão e que, portanto, escrever sobre ela seria algo de caráter facilitador.

Contudo, dado o teor do memorial, dadas as singularidades que um Memorial de Formação necessita apresentar, essas alunas-professoras precisariam aprender aquilo que não sabiam: escrever o memorial. Podemos dizer que não foi tarefa fácil, mas foi vencida por todas.

Diante da oportunidade/possibilidade de nos inserirmos num processo de produção, dentro de um processo de formação, aprendemos/entendemos, pesquisando, como nos formamos também. Ter feito parte desse processo, observá-lo, analisá-lo e entendê-lo, passa a fazer parte da nossa constituição profissional.

O Memorial de Formação, como TCC, melhor do que dito por nós, está contido no significado que as alunas da classe *F* deram a ele:

> *...espero que no meu memorial fique expresso os sentimentos que aprendi respeitar, sejam as marcas desta passagem. De um tempo muito feliz, marcado por experiências e teorias... por muitas trocas, construindo um novo perfil de educadores...* (S_1 – C. – 5ºP).
>
> *...O trabalho final do curso foi um memorial de formação e nele escrevi muitas coisas que mudaram em minha vida profissional. Acredito que o curso me ajudou a aprimorar o poder de argumentação, pois agora tenho fundamentação para me expor. Foi muito importante conhecer a teoria e vivenciar situações relacionando-as com o cotidiano da sala de aula...* (S_2 – C. – 5ºP).
>
> *...Fiz um texto sobre minhas memórias que possibilitou uma avaliação de todo meu processo escolar e fui percebendo o quanto evolui como pessoa e professora...* (S_7 – C. – 5ºP).
>
> *Foi muito interessante, já que para um curso destinado a professores em exercício isso possibilitou uma reflexão da contribuição desta formação na prática. (...) A própria especificidade do curso para professores em exercício, vão trazer coisas interessantíssimas partindo da experiência pessoal refletida pela formação* (S_1 – Q_6 – 6ºP).

Dizer que nos sentimos gratificados com o que o resultado desta pesquisa nos revelou, falar da importância que a observação desse processo significou, seria redundar acerca de tudo aquilo, que de forma tão grandiosa, os dados já nos revelaram acerca da aprendizagem desses sujeitos.

O que podemos e queremos fazer é, ainda uma vez, citar Vigotski (1998) quando, do lugar de cientista – mas também de professor – e, portanto, conhecedor das coisas da educação, afirma que *"Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança"* (p.85).

E, concluindo, assumir que a formação do professor só ocorre realmente se entendida num *contínuum*, como afirma García (1995), apontando para o fato de tendo sido o Memorial de Formação construído dentro de um processo de formação de professores, cumpriu sua função como elemento de reflexão na prática e sobre a prática pedagógica desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2000.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A, pp.97-118, 2000a.

_____. Educação----para quê?. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A, pp.139-154, 2000b.

_____. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A, pp.169-185, 2000c.

_____. Texto de Theodor W. Adorno: Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.-de-; ZUIN, A. A. S. **ADORNO – O poder educativo do pensamento crítico**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) et al. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Komedi: Arte Escrita, 2001.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 10ª edição. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira, com

a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Annablume editora; Editora Hucitec Ltda., 2002.

BASSO, I. S. Significado e Sentido do Trabalho Docente. Texto 5. In: ALMEIDA, A. M. F. da P. M. (Org.). **Formação Continuada de Educadores: Uma Construção Coletiva**. Araraquara: UNESP, julho/1999 (coletânea de textos)

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Porto Editora LDA., 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. AGEMCAMP. Legislação. Deliberação CD-RMC 011.02 , [on-line] Disponível em <www.agemcamp.sp.gov.br>; (ps 01-03), 2002. (Acesso em julho de 2007)

BRASIL. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Disponível em <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html> , 2003. (acesso em 9/7/2007).

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundação CAPES. Programa 33003017001P-2 / Educação / Unicamp (NRD6)* – Disponível em <www.capes.gov.br> - 29 de setembro de 2004. Memória da Pós-Graduação.p.6-7. *Ano base 2003* [on-line].

BRASIL. Ministério da Educação. CEE em ato publicado no Diário Oficial de 23 de dezembro de 2005, Poder Executivo, Seção 1, página 14 (ato de criação do PROESF).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 4ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª edição. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. In: Educação & Sociedade. V.23 n.80. Campinas: FE, setembro de 2002. Disponível em <www.scielo.br> Acesso em: 2007.

GARCÍA, C. M. A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra-de-Toque. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

GUEDES-PINTO, A. L. Memorial de Formação - registro de um percurso. Currículo do Sistema de Currículos Lattes. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático). Disponível em <www.buscatextual.cnpq.br/buscatextual> e <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf> (acesso em 25/7/2007). Produção técnica, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão em CD-ROM. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., edição especial março de 2002.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: Leite, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?**. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e Fracasso Escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

_____ . Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) et al. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Komedi: Arte Escrita, 2001.

_____. O Processo de Alfabetização Escolar: Revendo Algumas Questões. In: BITTENCOURT, Á. B. e OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. **Estudo, pensamento e criação**. v.1. Campinas, SP: Unicamp, Graf. FE, 2005. 3v.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LEITE, S. A. da S. e FALCIN, D. C. O professor inesquecível: a afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C. C. de (Org.). **Razão e emoção: diálogos em construção**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S. e TASSONI, E. C. M. A Afetividade em Sala de Aula: As Condições de Ensino e a Mediação do Professor. In: SADALLA, A. M. F. de A. e AZZI, R. G. (orgs.). **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Afetividade e Ensino. In: SILVA, E. T. da (org.). **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. de – **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A., 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Cadernos CEDES, n. 36, pp.13-20. Campinas, SP: 1995.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 16ª edição. Tradução: João Silverio Trevisan. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1983.

NÓVOA, A. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª edição. Portugal, Porto: Porto Editora, LDA, agosto de 1999. (Colecção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, M. K. de e REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

PELLISSON, M. C. R. M. Afetividade e Constituição do Professor – Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: Leite, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PELLISSON, C. Excursão escolar e agressão a professor. In: Jornal *O Liberal*, São Paulo, Americana, julho de 2007.

PEREIRA, E. M. de A.; LEITE, S. A. da S. e SOLIGO, A. F. Curso de Pedagogia Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas PROESF – Relatório para o Processo de Avaliação Institucional. FE Unicamp, texto mímeo, 2004.

_____. A Formação Superior de Professores em Exercício: A Experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. FE Unicamp, texto mímeo, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Revista Educação & Sociedade – Vigotski – O Manuscrito de 1929. 2ª edição especial, ano XXI, nº 71. Campinas, São Paulo: Cedes, 2000.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 4ª edição, julho de 2005.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

PRADO, G. do V. T. e SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação... . in: PRADO, G. do V. T. e SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Gráfica FE, 2005.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.-de-; ZUIN, A. Á. S. **ADORNO – O poder educativo do pensamento crítico**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RHEDER, L. C. T. A formação continuada do professor: Memórias e reflexões de uma professora em exercício – Trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia (PEFOPEX – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício) da Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, 2004. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª

edição. Portugal, Porto: Porto Editora LDA, ago/1999. (Colecção Ciências da Educação)

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 870 de 19 de junho de 2000: *Cria a Região Metropolitana de Campinas.* São Paulo-SP: Assembléia Legislativa, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial. Deliberação CONSU-A-21, Art. 1º, de 30/07/2002: Institui o Sub-Programa de Bolsistas para Assistência Pedagógica. São Paulo, SP, publ. D.O.E. de 06/08/2002.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. RS, Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 1ª edição, 2000.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: Cadernos Cedes, ano XX, n. 24. Campinas, SP: Cedes, Julho/2000.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo).

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Educação & Sociedade** – Revista Quadrimensal de Ciência da Educação – Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas sobre a

Constituição Cultural do Homem. 2ª edição. Número especial. Ano XXI, nº 71. Campinas, SP: CEDES, outubro de 2002.

SOARES, L. Olhar Indiscreto. In: Revista Veja. edição 1879. Geral: História. São Paulo: Editora Abril S.A., 10 de novembro de 2004.

SOARES, M. **METAMEMÓRIA – Memórias, Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição, 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, Poços de Caldas, outubro de 2003.

STAM, R. **BAKTIN – Da teoria literária à cultura de massa**. Tradução de Heloísa Jahn, São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Unicamp, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª edição aum. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1ª edição, 15ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2ª edição. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª edição. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª edição agosto/1998. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 4ª tiragem, janeiro de 2003.

ZANELLI, J. C. Formação Profissional e Atividades de Trabalho: Análise das Necessidades Identificadas por Psicólogos Organizacionais. Volume I – Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 1992.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva pra os anos 90. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

ANEXOS

Anexo 1

Organização dos dados em Núcleos Temáticos e subnúcleos.

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 1º PERÍODO

De 19/10/2004 a 22/11/2004

N=32

- **Condições**:
  - 1º encontro dia 19/10/2004 (terça-feira)
- **Dados**:
  - Produção durante o encontro – Registro em folha de caderno ou papel sulfite que expressasse o que estavam sentindo em relação à produção do Memorial. Esse registro teve como título *"A minha sensação diante do desafio de construir o Memorial de Formação"*.

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da atividade do primeiro encontro do professor do G10 com a Turma F, pólo de Americana, para orientação sobre a produção do Memorial de Formação, a análise dos conteúdos das 32 produções[1] das alunas possibilitou a elaboração de quatro Núcleos Temáticos:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PREOCUPAÇÕES
- NÚCLEO TEMÁTICO 3 – NECESSIDADES IDENTIFICADAS
- NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

[1] Alguns sujeitos utilizaram a escrita como forma de manifestação nessa produção. Outros utilizaram desenhos. Outros utilizaram escrita e desenho. Os desenhos nomeamos 'Figuras' e numeramos cada uma delas. As escritas nomeamos *relatos/manifestações/depoimentos* e, na transcrição para a análise, não efetuamos correções ortográficas. Os relatos/manifestações/depoimentos se encontram, portanto, transcritos na íntegra, tal qual foram escritos pelos sujeitos.

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS

Para este núcleo, identificamos em 33 manifestações[2] escritas e/ou desenhadas pelas alunas, indícios da condição do grupo em termos de sentimentos vivenciados diante da necessidade da produção do Memorial, exigido pela FE como trabalho final do curso.

Dentro deste núcleo, organizamos dois subnúcleos:

1.1 – Sentimentos Aversivos

1.2 – Sentimentos Facilitadores

1.1 – Sentimentos Aversivos.....29 registros

Na maior parte das produções analisadas, percebemos expressões de sentimentos aversivos em relação à proposta de escrita do memorial. Nesses sentimentos aversivos, identificamos dois tipos de manifestações: as que remetiam a sensações como insegurança e ansiedade e as de cunho somático.

Encontramos nos registros[3] as palavras *angústia, apreensão, desespero, dúvida, medo, susto* e *tristeza*. Esses termos, denotando também ansiedade, remetem ao sentimento de insegurança por parte do grupo. O termo *insegurança* apareceu em muitos trabalhos de forma explícita. Essas sensações ao que nos parece, estavam relacionadas ao fato da escrita como um todo: o gênero textual novo para as alunas, aspectos organizacionais quanto ao conteúdo e à formatação do texto.

Apresentamos a seguir essas manifestações, tanto em forma de relatos como em forma de figuras[4]. Inicialmente destacamos oito relatos e 12 figuras:

---

[2] O número de manifestações não se refere necessariamente ao número de sujeitos do período, uma vez que foram manifestações de diferentes tipos, advindas do mesmo sujeito. Ocorre que também a mesma manifestação foi utilizada em diferentes Núcleos Temáticos, dependendo do teor da significação.

[3] Usaremos no 1º Período os termos 'registro' e 'manifestação' em virtude de as produções das alunas apresentarem desenhos e escritas (relatos). Do 2º Período em diante, usaremos o termo 'relato', por serem todos dados escritos e/ou orais.

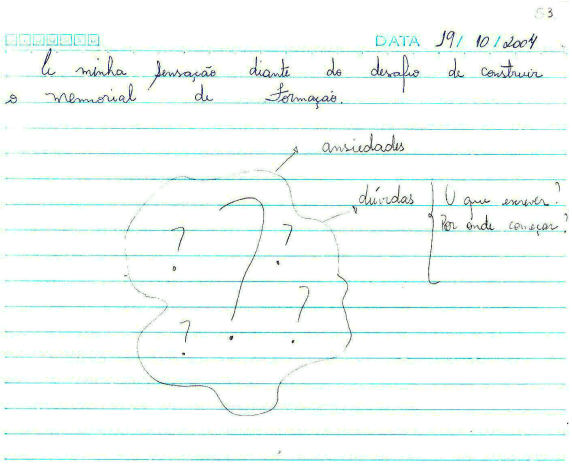
[4] As figuras, 21 ao todo, foram numeradas de acordo com a ordem de inserção nos Núcleos Temáticos.

É uma avalanche de dúvidas!
É um vulcão de sentimentos!
Ansiedade de saber...
Tristeza de não conseguir...
Alegria de vencer o medo... (S_1 – P_1 – 1ºP).

Figura 01:

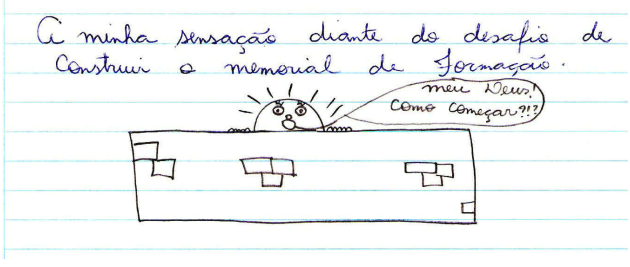
(S_2 – P_1 – 1ºP)

Figura 02:



(S_3 – P_1 – 1ºP)

Figura 03:



(S_4 – P_1 – 1ºP)

Figura 04:

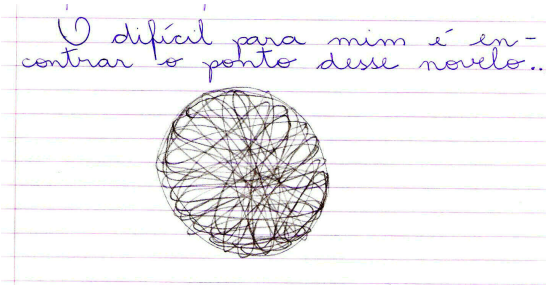
(S_6 – P_1 – 1ºP)

Figura 05:

(S_8 – P_1 – 1ºP)

ANSIEDADE!
Sinto que depois de iniciar essa construção a ansiedade diminuirá, pois o difícil é começar, dar o primeiro passo... (S_9 – P_1 – 1ºP).

Figura 06:



(S_9 – P_1 – 1ºP)

Figura 07:

(S_{10} – P_1 – 1ºP)

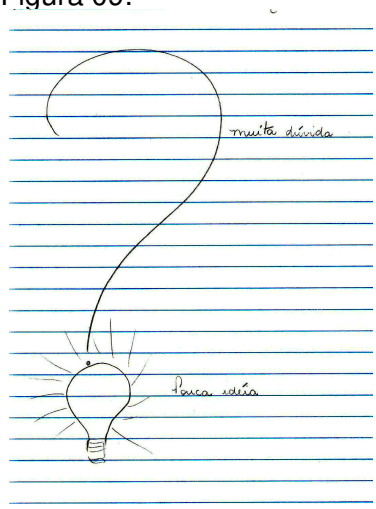
No verso da folha do S_{10}, após o desenho, encontramos o relato:

A sensação do desafio é a mistura de certeza, dúvidas, idéias,... e muito medo. A única certeza é de que quase todos temos dúvidas e que estamos aqui buscando o melhor para a nossa prática. Só espero chegar até o final com parte dos meus desafios vencidos (S_{10} – P_1 – 1ºP).

Figura 08:

(S_{12} – P_1 – 1ºP)

Figura 09:



(S_{16} – P_1 – 1ºP)

Sinto-me com dúvidas, ansiedade, onde encontrar o começo, o tema que conduza minha escrita. Afinal, foram tantas as questões e reflexões que fizemos durante o curso. Algumas disciplinas trouxeram esclarecimentos, conhecimentos outras dúvidas, muitas dúvidas. As trocas de experiência e prática entre as colegas de classe enriqueceram as aulas, compartilhamos problemas, me fortaleceu enquanto profissional, me fez refletir ainda mais quanto aos objetivos que tenho em relação à educação. E aí por onde começar? (S_{17} – P_1 – 1ºP).

Figura 10:

(S_{20} – P_1 – 1ºP)

Figura 11:

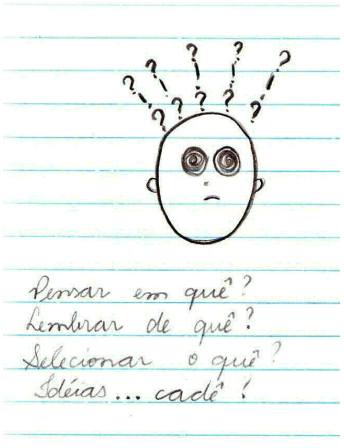
(S_{21} – P_1 – 1ºP)

É muito interessante poder observar a expectativa e o receio que sinto diante deste desafio. (...). É como se tivesse medo de colocar para fora os meus sentimentos e fazer ou falar alguma besteira. Sei que tenho muito a recordar, pois desde o momento em que comecei este curso, tenho vivenciado situações de prazer e aprendizagem que muito tem colaborado para o meu crescimento profissional. O que mais me preocupa é como colocar no papel, quais termos utilizar, pois às vezes as idéias são claras em minha mente, sei como falar, mas acho difícil me expressar para outros... (S_{25} – P_1 – 1ºP).

Quando comecei a pensar, falar e ouvir sobre o memorial, fui remetida a uma imensidão de sentimentos e sensações, dentre eles o medo, a angústia, a ansiedade, dúvidas e grandes expectativas. Ainda não consegui entender como começar e muito menos como achar o fio condutor para esta grande e inusitada produção, mas carrego comigo a grande vontade de tentar, ousar e 'se possível' vencer (S_{26} – P_1 – 1ºP).

Pensar no desafio de construir o memorial de formação, faz-me sentir acuada, com medo. Medo talvez de me expor, de não ter nada de interessante que possa ser revelado... (S_{27} – P_1 – 1ºP).

Figura 12:



(S_{29} – P_1 – 1ºP)

Para outro grupo de alunas, a elaboração do memorial apresentou-se como uma situação desafiadora, revelando suas incertezas, embora tentassem demonstrar certa segurança e/ou a busca da superação de sentimentos aversivos. Foram cinco as manifestações nesse sentido, todas em forma de relatos:

> *A minha sensação diante desse desafio pode-se dizer que é parecida com sensações que já ocorreram em minha vida profissional c/ ex: mudança de cargo, sempre visando um crescimento de aprendizagem e colocando em jogo todo meu conhecimento teórico/prático relacionado àquele assunto/função. (...) É só quando realmente iniciamos e estamos na prática executando este(s) desafio(s) é que poderemos realmente analisar o quanto ele é complicado ou não, é desafiador, exigindo pode-se dizer que procuramos fazer uma avaliação de nós mesmos diante daquele desafio. E tenho a plena convicção que a construção deste memorial vai ser mais um desafio em minha vida que vou vencer... etapa final* (S_{15} – P_1 – 1ºP).

> *...Sei que posso conseguir*
> *Escrever e revelar*
> *Tudo que trago na alma*
> *Mas como vou começar???* (S_{19} – P_1 – 1ºP).

> *...Mas de modo geral, acho que será mais um desafio que conseguiremos realizar com sucesso...* (S_{24} – P_1 – 1ºP).

> *...Creio que após ter dado o ponto de partida será mais fácil. O início é que pesa mais* (S_{25} – P_1 – 1ºP).

> *Por ser o primeiro memorial que faço, penso que é normal sentir medo, angústia, ansiedade, frio na barriga, etc. pois, como professores, gostamos de fazer sempre o melhor. Gostei muito de termos esse trabalho final feito por nós e pelos amigos do curso como recordação de um curso que por muitos anos foi almejado por mim, mas como eu tinha dois empregos, fui adiando...* (S_{31} – P_1 – 1ºP).

Da análise desses sentimentos aversivos, extraímos dados que indicavam que a grande insegurança, por parte de algumas alunas, acabou gerando manifestações somáticas quando se depararam com o trabalho a fazer. Essas alunas utilizaram para definir suas sensações os seguintes termos: *aperto no coração*, *dor no estômago*, *Insônia* e *Dor de cabeça*. Inserimos três manifestações nesse sentido, dois relatos e uma figura:

...Nos falaram sobre um tal
Memorial de Formação
Foi aí que então senti
Um aperto no coração
...
Tantas dúvidas e medos
Tanto pra dizer ou calar
Memorial de Formação
É uma incógnita no ar... (S_{19} – P_1 – 1ºP).

...Também sinto-me angustiada, com dor no estômago. Outra sensação que me provoca são de idéias fervendo na cabeça, como por exemplo, o trabalho com crianças pequenas, e como isso não importa à comunidade, pois para esse trabalho muitos acreditam que basta gostar de crianças para que você seja uma boa profissional (S_{27} – P_1 – 1ºP).

Figura 13:

(S_{32} – P_1 – 1ºP)

1.2 – Sentimentos Facilitadores.....04 registros

Algumas alunas demonstraram como facilitador o fato de sentir segurança, confiança e motivação diante da situação do desafio de produção do memorial. Organizamos neste subnúcleo, quatro manifestações, duas figuras e dois relatos:

Figura 14:

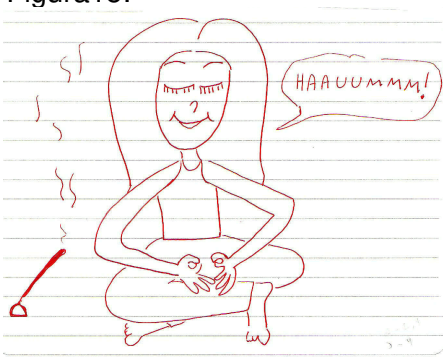
(S_7 – P_1 – 1ºP)

Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo... (S_{14} – P_1 – 1ºP).

Me sinto tranqüila e capaz para fazê-lo. Sei que teremos orientações para desenvolver o memorial no decorrer do ano. Sinto que é um desafio, que será muito prazeroso e enriquecedor (S_{28} – P_1 – 1ºP).

Em seguida ao relato, o S_{28} inseriu o seguinte desenho:

Figura15:



(S_{28} – P_1 – 1ºP)

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PREOCUPAÇÕES

Neste Núcleo Temático estão as preocupações das alunas com alguns aspectos referentes à produção do Memorial. Encontramos em dois registros as seguintes preocupações, geradoras de dois subnúcleos:

2.1 – Preocupação com o Tempo

2.2 – Preocupação com o Texto

2.1 – Preocupação com o Tempo.....01 registro

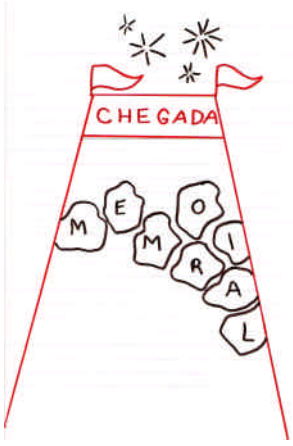
Neste subnúcleo registramos o relato de uma aluna que demonstrou preocupação com o tempo para a elaboração do trabalho, o prazo estipulado para a escrita.

> *Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo...* (S_{14} – P_1 – 1ºP).

2.2 – Preocupação com o Texto.....01 registro

Neste subnúcleo registramos o relato de uma aluna que demonstrou preocupação com o conteúdo do trabalho.

Figura 16:



(S_{13} – P_1 – 1ºP)

NÚCLEO TEMÁTICO 3 – NECESSIDADES IDENTIFICADAS

Identificamos, nas produções, sete registros que representavam que as alunas percebiam que precisavam de algo mais para a elaboração de seu Memorial de Formação, fosse em termos materiais, fosse em termos metodológicos, alguém ou alguma coisa que desse suporte a essa construção. Organizamos, portanto, neste núcleo, dois subnúcleos:

3.1 – Necessidade de Orientação

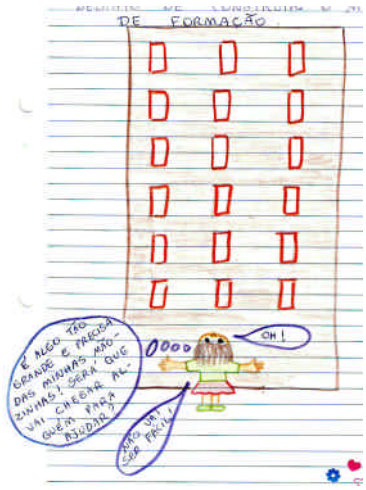
3.2 – Necessidade de Dedicação

3.1 – Necessidade de Orientação.....03 registros

Neste subnúcleo encontram-se três registros que evidenciavam explicitamente a necessidade de instruções para a execução do trabalho, de orientação a respeito das diretrizes a seguir.

Embora esses três registros apresentem a necessidade de orientação não podemos deixar de ressaltar que todos os outros registros inseridos no Núcleo Temático 1, 2 e 4, como também os do subnúcleo 3.1, indicavam, mesmo que implicitamente, necessidade de orientação. Ou pelo tipo de sentimento evidenciado, ou pelas preocupações, pelas necessidades e, até mesmo por conceituações ainda um tanto quanto vagas a respeito do Memorial de Formação. Nesse sentido, numa somatória de manifestações, tivemos 21 figuras e 27 relatos, portanto, 48 manifestações indicando necessidade de orientação para a elaboração do Memorial de Formação.

Figura 17:



(S_5 – P_1 – 1ºP)

...Não há regras para o limite de páginas (S_{24} – P_1 – 1ºP).

Diante da proposta de construir o Memorial de Formação, sinto-me bastante apreensiva e ansiosa, quero com certeza fazer o melhor e acredito poder contar com o apoio dos meus APs, o que me tranqüiliza um pouco... (S_{30} – P_1 – 1ºP).

3.2 – Necessidade de Dedicação.....05 registros

Neste subnúcleo estão seis manifestações de alunas que têm noção da necessidade de sistematização de tempo para leitura e estudo, de organização e dedicação para uma adequada produção. Apresentamos essas manifestações, quatro relatos e duas figuras:

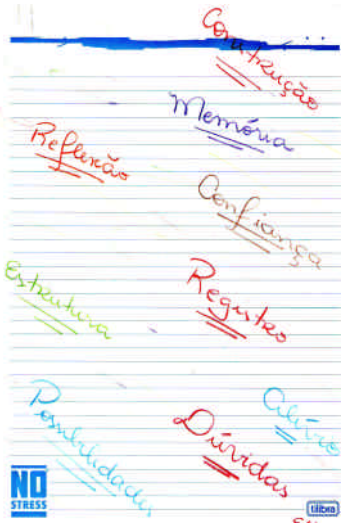
...Tentar pôr pra fora tudo que pensei que aprendi, o que cresci...
Saber por onde começar...
Do começo! É nem sempre é o que parece! Bom tentar e preciso...

Depois das leituras, imaginei como poderia resgatar algumas experiências, que foram ocorrendo no decorrer desta formação, primeiro o interesse era muito, a vontade então? nem se fale... (S_1 – P_1 – 1ºP).

Estou ansiosa para iniciar este trabalho e sentir no decorrer do mesmo como será. Penso que será um trabalho minucioso e que dará muito prazer. Sinto preocupação com a questão das leituras em relação ao tempo, pois além das nossas experiências, será necessário um embasamento para que saibamos

nos direcionar. Penso que será algo gratificante, mas o que me preocupa é essa questão do tempo... (S_{14} – P_1 – 1ºP).

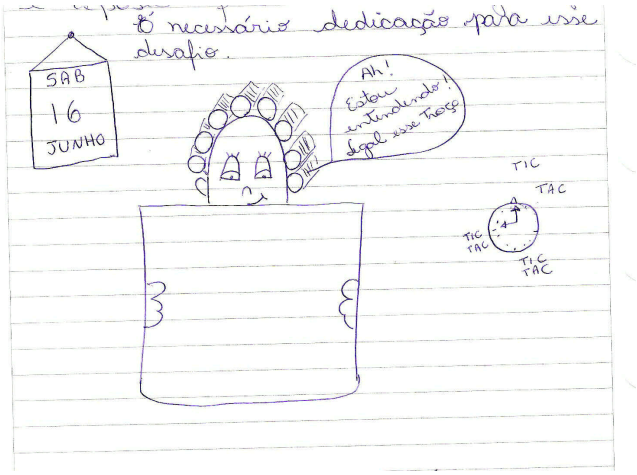
Figura 18:



(S_{22} – P_1 – 1ºP)

A idéia do memorial me deixou anciosa, preocupada e com dúvidas no primeiro momento, mas depois que li as apostilas percebi que não é um bicho de sete cabeças e aposto que irei conseguir! É necessário dedicação para esse desafio (S_{23} – P_1 – 1ºP).

Figura 19:



(S_{23} – P_1 – 1ºP)

...Acredito que será um trabalho onde precisarei me doar muito, se quiser obter um bom resultado, refletir, resgatar, são exercícios que exigem muito, mas sei que ao final do mesmo terei evoluído como pessoa e como profissional (S_{30} – P_1 – 1ºP).

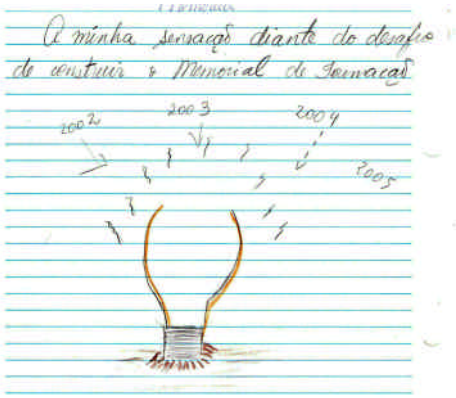
NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Neste Núcleo inserimos os registros de sujeitos que demonstram qual era, no início do processo, a idéia sobre o que seria o Memorial de Formação. Identificamos quatro registros nesse sentido, sendo que alguns sujeitos ainda apresentavam definições vagas – demonstrando parco entendimento do conceito –, outros o vinculavam à sua própria história de vida, um longo caminho percorrido. Outros já davam indícios de vinculá-lo ao curso do PROESF, ou seja, demonstravam entendimento a respeito de o Memorial de Formação prever uma escrita que relacionasse a teoria à prática de sala de aula.

Apresentamos essas manifestações, dois relatos e duas figuras:

> *...Trabalhando na creche achei que não conseguiria relacionar a teoria com a minha prática e tamanha surpresa é que só pude 'enxergar' melhor o que já se fazia e teorizar estes acontecimentos, quanto foi importante saber de sua importância, desse conhecimento e o comprometimento em querer aprender e melhorar a prática cada dia mais* (S_1 – P_1 – 1ºP).

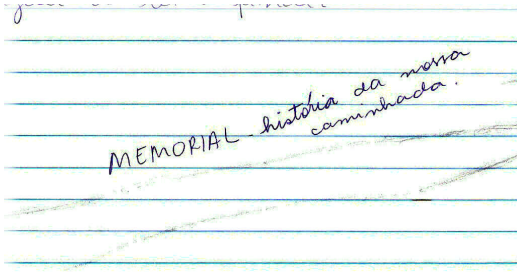
Figura 20:



(S_{11} – P_1 – 1ºP)

Ao falar em memorial de formação
Fico a pensar: Como começar?
Aí vem o desafio: é só parar,
Lembrar, narrar,
Fazendo uma reflexão.
...
O desafio maior
É construir o memorial
Pois com ele saberei
Que cheguei à reta final (S_{18} – P_1 – 1ºP).

Figura 21:



(S_{18} – P_1 – 1ºP)

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 2º PERÍODO

De 23/11/2004 a 07/03/2005

N=19

- **Condições**:
  - 2º encontro dia 23/11/2004 – Anotações em Diário de Campo
    – Gravação do encontro em áudio
- **Dados**:
  - Questionário 1 aplicado em 01/12/2004.....N=19

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da análise dos dados do Questionário 1, organizamos os seguintes núcleos:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PREOCUPAÇÕES
- NÚCLEO TEMÁTICO 3 – NECESSIDADES IDENTIFICADAS
- NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO
- NÚCLEO TEMÁTICO 5 – CONCEPÇÃO DE EIXO DO MEMORIAL
- NÚCLEO TEMÁTICO 6 – CONDIÇÕES OFERECIDAS AOS ALUNOS

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS

Para este núcleo, analisamos as respostas das alunas no Questionário 1 aplicado em 01/12/2004 e procuramos verificar, dentro da organização por Núcleos Temáticos referentes ao 1º Período, quais sentimentos se mantiveram e quais deixaram de aparecer. Encontramos 12 relatos que indicavam esses sentimentos.

Dentro deste Núcleo Temático, conservamos os dois subnúcleos:

1.1 – Sentimentos Aversivos

1.2 – Sentimentos Facilitadores

1.1 – Sentimentos Aversivos.....01 relato

Das produções analisadas, pudemos perceber que as expressões de sentimentos aversivos à proposta de escrita diminuíram. Nos sentimentos aversivos, identificamos apenas uma manifestação que indicava insegurança:

> *Durante a aula surgiram algumas idéias, mas pareceu-me estar enganada, segundo a visão do professor*[5]*. Ainda tenho muitas dúvidas e questionamentos pendentes, apesar de ter melhorado a minha visão após a aula, pois perdi um pouco o medo que estava em relação ao memorial, acredito que não será tão complicado quanto pensava* (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

1.2 – Sentimentos Facilitadores.....11 relatos

Neste subnúcleo, constam os relatos de 11 sujeitos que demonstraram alívio por terem suas dúvidas sanadas, aparentando tranqüilidade para iniciar a produção escrita do Memorial:

> *Após o último encontro me senti mais tranqüila. Está bem mais clara a idéia do que é o Memorial de Formação. Acredito que depois que começar a escrever ficará bem mais fácil* (S_1 – Q_1 – 2ºP).
>
> *Acredito que muitas dúvidas surgirão quando eu começar escrever, no momento não tenho dúvidas quanto ao que é o memorial de formação* (S_2 – Q_1 – 2ºP).
>
> *Acredito que a última reunião sobre o memorial de formação esclareceu várias dúvidas, pois estava desesperada e agora parece que as idéias estão clareando em minha cabeça* (S_3 – Q_1 – 2ºP).
>
> *Penso que só surgirão dúvidas precisas quando eu for redigir o meu memorial de formação, por hora tenho uma boa idéia de por onde vou começar* (S_4 – Q_1 – 2ºP).
>
> *Acredito que estou mais calma e tranqüila a esse respeito* (S_5 – Q_1 – 2ºP).
>
> *Ficou como algo coerente com o nosso curso, o memorial de formação foi uma ótima idéia, pois nos faz refletir, pensar e repensar tudo o que passamos, junto com a nossa vida. O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito mais segura* (S_7 – Q_1 – 2ºP).

[5] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Durante a aula o professor do G10 conversou bastante com o S_7 no grupão e por isso há a referência à questão do diálogo como elemento facilitador. Encontramos ainda no mesmo relato, no Q_1, quando o S_7 justificou por que considerava não encontrar elementos dificultadores:

> *Tudo é uma construção, até agora ficou claro, mas quando eu for começar a escrever, pode ser que apareçam dúvidas* ($S_7 – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Fiquei mais tranqüila após o último encontro, meu pensamento começou a clarear, principalmente o como começar, que era o meu maior problema* ($S_8 – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Ficou muito mais claro e esclarecedor, pois não sabia nem por onde começar a fazer esse memorial...* ($S_{10} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Acredito que tenha esclarecido minhas dúvidas sobre a construção deste memorial. (...) e uma maior segurança em como iniciar o trabalho, 'o ponto de partida'. (...) Agora, quando eu começar a escrever é que vou perceber se ainda tenho ou não dúvidas* ($S_{12} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *A socialização das questões, a discussão em grupo, muitas dúvidas foram tiradas* ($S_{14} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Acredito que começou a clarear o que é Memorial* ($S_{17} – Q_1 – 2ºP$).

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PREOCUPAÇÕES

Identificamos 14 relatos que evidenciavam preocupações com o tempo, com o texto e com o eixo. Mantivemos os dois subnúcleos da análise do 1º Período e criamos um novo:

2.1 – Preocupação com o Tempo

2.2 – Preocupação com o Texto

2.3 – Preocupação com a Seleção do Eixo

2.1 – Preocupação com o Tempo.....01 relato

Neste subnúcleo registramos um relato que demonstra preocupação com o tempo, o prazo estipulado para a escrita.

...E deu pra perceber que temos que dar início na escrita ainda neste final de ano 2004 e início de 2005, pois senão corremos o risco de não darmos conta de terminar no prazo que será estipulado para entrega (S_{12} – Q_1 – 2ºP).

O fato mencionado pelo S_{12} foi o aviso dado pelo professor do G10 durante o encontro a todas as alunas, no sentido de cumprirem as tarefas deixadas por ele a fim de acompanharem o calendário previsto para a escrita do memorial.

2.2 – Preocupação com o Texto.....08 relatos

Neste subnúcleo organizamos oito relatos que caracterizavam as preocupações com aspectos do conteúdo e com aspectos formais do texto.

Quanto aos aspectos do conteúdo, encontramos cinco relatos de alunas que demonstravam preocupação com o ponto de partida a tomar, por onde e como começar o texto, bem como em relacionar, na escrita, teoria estudada e prática pedagógica:

A minha maior dificuldade é de colocar no papel tudo aquilo que foi significativo na minha prática relacionando-a com os teóricos (S_5 – Q_1 – 2ºP).

Para mim, falta começar a escrita para perceber se meu pensamento a respeito está correto (S_6 – Q_1 – 2ºP).

Tenho dúvidas para começá-lo, mas tenho certeza que conseguirei saná-las quando começar a redigir meu memorial, pois o difícil é começar, depois tudo se torna mais fácil (S_9 – Q_1 – 2ºP).

Será que teremos tanto a escrever?... (S_{10} – Q_1 – 2ºP).

Bem, tenho dúvidas ainda sobre o texto em si como irei discorrer, por onde exatamente começar... (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

Quanto aos aspectos formais, encontramos três relatos que demonstravam preocupações com relação à padronização do texto, à formatação do texto:

Haverá um padrão pré-estabelecido, poderemos ter acesso a outros já escritos para conhecermos melhor?... (S_{11} – Q_1 – 2ºP).

...Também com relação a citações, se é preciso citar trechos, de autores, com referência bibliográfica ou não (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

Existem regras na montagem do Memorial? (letra, formatação, texto). Tem que haver citações de autores no Memorial? Terei liberdade de fazer colocações, meus conceitos, idéias, etc.? (S_{18} – Q_1 – 2ºP).

2.3 – Preocupação com a Seleção do Eixo.....05 relatos

Neste subnúcleo, organizamos cinco relatos de alunas que demonstravam preocupação com relação à seleção do eixo do Memorial:

...Minha dúvida, ainda é, (bastante pessoal) quanto ao eixo que seguirei, mas nada que não consiga resolver assim que parar e der atenção só para isso (S_1 – Q_1 – 2ºP).

Ainda tenho dúvidas sobre a escolha do tema, acredito que durante as férias irei resgatar todo o material do curso e com certeza, a idéia de um tema surgirá (S_3 – Q_1 – 2ºP).

Minhas dúvidas são os eixos, o por onde começar, as dificuldades acredito que surgirão durante a escrita (S_{13} – Q_1 – 2ºP).

Minhas dúvidas são com relação aos temas, ainda não consegui entender bem em separar, vejo a mudança como um todo... (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

Ainda estou em dúvidas sobre que tema (eixo) vou usar para iniciar o memorial, também em que disciplina irei me basear, quais autores vão servir de alicerce para a construção do memorial e seus embasamentos teóricos. Não ficou claro para mim e acredito para a maioria da sala o que realmente se quer para esse memorial de formação, pois, quanto mais é falado, mais contradições são criadas e dificultando/complicando ainda mais nosso pensamento (S_{19} – Q_1 – 2ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 3 – NECESSIDADES IDENTIFICADAS

Identificamos quatro relatos que indicavam explicitamente necessidade de orientação para a execução do trabalho, tanto em relação a aspectos do conteúdo como em relação a aspectos formais do texto.

Assim como no 1º Período, consideramos que, no 2º Período os demais relatos indicando sentimento aversivo, preocupações, concepções

prematuras ou equivocadas sobre Memorial de Formação e eixo do memorial, também são indicativos de necessidade de orientação.

Também os relatos acerca dos sentimentos facilitadores e das condições oferecidas são evidência dessa necessidade, no sentido em que apontam para aspectos positivos da orientação.

Apresentamos os relatos em que essa necessidade aparece de forma explícita:

> *...Poderá haver embasamento teórico, já que o memorial é uma escrita pessoal?* (S_{10} – Q_1 – 2ºP).
>
> *Achei que clareou um pouco mais minhas dúvidas, creio que precisaremos de mais encontros como esse!* (S_{11} – Q_1 – 2ºP).
>
> *...Eu tenho muitas dúvidas no sentido de como começá-lo, mas espero sinceramente que a cada encontro possa esclarecer essas dúvidas e superar essa minha dificuldade podendo então realizar um bom trabalho* (S_{15} – Q_1 – 2ºP).
>
> *Saber se o que eu pretendo fazer com o texto é o que vocês estão esperando, se eu estou no caminho certo. Sei que só terei essa resposta depois que alguém ler e avaliar o que escrevi* (S_{16} – Q_1 – 2ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Neste Núcleo aparecem sete relatos que evidenciam as idéias das alunas sobre o conceito de Memorial de Formação.

Das concepções de Memorial identificadas nesses relatos, constatamos que as definições do primeiro período se mantiveram, ou seja, ainda permanece a idéia de memorial como história de vida do sujeito, mas aumentou o número de relatos que indicavam o entendimento do caráter acadêmico do texto.

Neste sentido ressaltamos o relato de uma aluna que demonstra concepção de memorial como um texto que tratará, principalmente, de fatos de sua vida:

O fato de que o relato será centralizado na minha história, o tema (eixo) será o fio condutor e não o assunto principal (S_{16} – Q_1 – 2ºP).

Em seguida aparecem os outros seis relatos que definem a necessidade da relação teoria e prática e a reflexão sobre essa relação no texto do Memorial:

Percebi que o memorial é um resgate de memória da minha prática, o que mudou no meu dia a dia na escola depois que comecei a fazer faculdade. (...) O memorial é centrado na minha experiência durante o curso pois mudei muito o meu dia a dia e acredito que cresci e aprendi bastante. O eixo escolhido é só o fio condutor (S_3 – Q_1 – 2ºP).

O memorial é o processo de olhar para a minha prática pedagógica e minhas memórias, pautado por teóricos que retratam o eixo escolhido (S_5 – Q_1 – 2ºP).

Significativo foi a reflexão sobre o que é relevante para cada um. Achei ótimo valorizarem isso (S_6 – Q_1 – 2ºP.)

Ficou como algo coerente com o nosso curso, o memorial de formação foi uma ótima idéia, pois nos faz refletir, pensar e repensar tudo o que passamos, junto com a nossa vida. O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito mais segura (S_7 – Q_1 – 2ºP).

Ficou claro que a escrita deve ser em primeira pessoa e que o tema deva ser do meu interesse, relacionando-o com minha prática pedagógica, onde irei fazer uma reflexão sobre o que vivi durante estes três anos e o que mais me marcou (S_9 – Q_1 – 2ºP).

Memorial é uma reflexão sobre o que mais marcou com relação a este curso e a minha prática na sala de aula. Escolher um tema e pensar em que reflexão tal tema pode me levar. Que é preciso refletir sobre o isto tem a ver com minha vida, fazendo citações de aulas, textos, etc (S_{14} – Q_1 – 2ºP).

O que ficou mais significativo pra mim foi: refletir sobre o que mudou em mim durante minha formação acadêmica e que experiências me fizeram mudar: livros, textos, práticas em sala de aula (S_{17} – Q_1 – 2ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 5 – CONCEPÇÃO DE EIXO DO MEMORIAL

Organizamos neste novo Núcleo os relatos de como oito dessas alunas estavam concebendo a idéia de Eixo do Memorial de Formação. Tivemos dois indicativos nesse sentido e organizamos o Núcleo em dois subnúcleos:

5.1 – Definição de Eixo

5.2 – Seleção de Eixo

5.1 – Definição de Eixo.....06 relatos

Neste subnúcleo estão seis relatos de sujeitos que demonstravam como entendiam, no momento, o que seria eixo para o Memorial de Formação, ou seja, como definiam, como concebiam a idéia de eixo:

> *Ficou claro que a escrita narrativa deve se ater em uma raiz que busca vertentes, trazendo significados para a minha escrita* ($S_4 – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Ficou claro que devo ter um eixo, um caminho para seguir que demonstre o que foi significativo e que marcou, mudou minha postura, visão. Devo me apoiar nas teorias e autores e contar um processo que possibilitou 'mudanças'. (...) Significativo foi que tenho que encontrar eixos que possam dirigir minha escrita* ($S_{13} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Memorial é uma reflexão sobre o que mais marcou com relação a este curso e a minha prática na sala de aula. Escolher um tema e pensar em que reflexão tal tema pode me levar.Que é preciso refletir sobre o isto tem a ver com minha vida, fazendo citações de aulas, textos, etc* ($S_{14} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Minhas dúvidas são com relação aos temas, ainda não consegui entender bem em separar, vejo a mudança como um todo...* ($S_{14} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Entendi que devo buscar um tema que seja de meu interesse, um tema que tenha me chamado a atenção e relacioná-lo com a minha prática pedagógica fazendo um reflexão e descrição de forma narrativa sobre o que guardei na memória durante este curso* ($S_{15} – Q_1 – 2ºP$).
>
> *Para mim ficou que o Memorial deve ser construído a partir de uma disciplina com a qual me identifiquei e vivenciei em minha prática enquanto professora* ($S_{18} – Q_1 – 2ºP$).

5.2 – Seleção de Eixo.....03 relatos

Neste subnúcleo registramos os relatos de três alunas que selecionaram seus eixos após o encontro com o Professor do G10, mesmo que provisório:

> *Fiquei feliz em conseguir entender melhor o que é o tema gerador e sair da aula com um tema, não sei se já é o definitivo, mas já é uma idéia* ($S_2 – Q_1 – 2ºP$).

O que ficou após a última reunião é o eixo que seguirei: interdisciplinaridade (S_6 – Q_1 – 2ºP).

Para mim é muito difícil discernir o que realmente irei falar. Escolhi entre: Estudo do meio (Geo/Hist/Ciências) mas, não sei bem o que vou fazer (S_{17} – Q_1 – 2ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 6 – CONDIÇÕES OFERECIDAS AOS ALUNOS

Este novo Núcleo Temático foi introduzido durante as análises do segundo período, tendo em vista as respostas de 13 alunas no sentido de perceberem aspectos importantes quanto às condições oferecidas durante os encontros com o professor do G10, bem como ao próprio caráter do texto. Como esses aspectos surgiram retratando opiniões positivas sobre as condições, julgamos pertinente apresentá-los como aspectos facilitadores no processo.

Dentre os aspectos facilitadores apontados pelos sujeitos, identificamos, nos relatos, que esses se referiam à didática dos encontros com o professor do G10, bem como a socialização das idéias em grupos, ou seja, ao caráter da mediação do professor orientador e à importância da mediação aluno-aluno, professor-aluno, ou seja, a socialização das diferentes experiências com o processo de produção do Memorial. Encontramos também um relato que evidencia ser facilitador o próprio caráter do texto do Memorial de Formação, por permitir a opção de escolha sobre o que se iria discutir.

No momento em que as colegas de classe começaram a falar suas idéias, clareou bastante, pois já fui elaborando alguns pensamentos e elaborando outros. Essa atividade de troca foi bem significativa para mim (S_2 – Q_1 – 2ºP).

A troca de idéias, que amplia as possibilidades de escrita. Embora seja preciso cuidado para não se perder nestas possibilidades (S_4 – Q_1 – 2ºP).

Significativo foi a reflexão sobre o que é relevante para cada um. Achei ótimo valorizarem isso (S_6 – Q_1 – 2ºP.)

O diálogo foi muito bom, esclarecedor e me deixou muito segura (S_7 – Q_1 – 2ºP).

A dinâmica trabalhada no dia, foi muito boa, ela fez com todos, começassem realmente a perceber e a pensar concretamente sobre o memorial ($S_8 – Q_1 – 2ºP$).

A troca de idéias, saber que podemos contar com a ajuda de um orientador ($S_9 – Q_1 – 2ºP$).

A troca de experiências foi muito significativa. A troca, o esclarecimento do[6]*...* ($S_{10} – Q_1 – 2ºP.$)

As discussões, a interação do grupo e a abertura para expor nossas dúvidas, e as intervenções do professor foram válidas ($S_{11} – Q_1 – 2ºP$).

As trocas de idéias de cada um nos grupos e depois a socialização geral da turma, deu para ajudar a decidir por um tema ou vários... ($S_{12} – Q_1 – 2ºP$).

A socialização das questões, a discussão em grupo, muitas dúvidas foram tiradas ($S_{14} – Q_1 – 2ºP$).

Saber que podemos contar com a ajuda de orientadores, com a troca de idéias e experiências em sala de aula, adequando a escrita àquilo que nos foi significativo no decorrer destes semestres ($S_{15} – Q_1 – 2ºP$).

A explicação sobre o Memorial, a forma como o professor procurou nos informar a respeito do trabalho ($S_{18} – Q_1 – 2ºP$).

O que me marcou foram os exemplos citados pelo professor sobre os outros memoriais (PEFOPEX), também a dinâmica em grupo, onde as alunas tinham que escrever um tema que interessava para a construção do memorial, foi neste momento, baseado nas idéias dos outros grupos, que alguns "eixos" foram surgindo para iniciar o memorial. A caixa de memórias, apesar de não ter sido apresentada, me deu algumas visões também ($S_{19} – Q_1 – 2ºP$).

[6] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 3º PERÍODO

De 08/3/2005 a 25/4/2005

N=30

- **Condições**:
  - 3º encontro dia 08/03/2005 – Anotações em Diário de Campo
    – Gravação do encontro em áudio
- **Dados**:
  - Questionário 2 aplicado em 14/03/2005 .....N=30
  - Três entrevistas em 01/04/2005

    1ª - S_{29}

    2ª - S_{10}

    3ª - S_{21}
  - Duas entrevistas em 06/04/2005

    4ª - S_{2}

    5ª - S_{25}

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da análise dos dados do Questionário 2 e das entrevistas efetuadas com alunas, organizamos os seguintes núcleos temáticos:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SELEÇÃO DO EIXO DO MEMORIAL
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – ESCRITA DO MEMORIAL

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SELEÇÃO DO EIXO DO MEMORIAL

Organizamos neste novo Núcleo os relatos que se relacionam com a escolha/seleção do eixo do Memorial de Formação. Organizamos para isso quatro subnúcleos:

1.1 – Eixos Selecionados

1.2 – Motivo da Seleção do Eixo

1.3 – Dificuldades na Seleção do Eixo

1.4 – Nenhuma Dificuldade na Seleção

1.1 – Eixos Selecionados.....30 relatos

Neste subnúcleo apresentamos os 30 sujeitos que demonstraram ter selecionado/escolhido os eixos para o Memorial, bem como apresentamos os eixos selecionados por eles:

Quero escrever sobre o discurso teoria x prática dentro da creche (0-3 anos)... (S_1 – Q_2 – 3ºP).

O lúdico no aprendizado da educação infantil (S_2 – Q_2 – 3ºP).

Planejamento... (S_3 – Q_2 – 3ºP).

Optei por afetividade... (S_4 – Q_2 – 3ºP).

Políticas Públicas/ Afetividade (Apego) (S_5 – Q_2 – 3ºP).

A importância de brincar (S_6 – Q_2 – 3ºP).

Transversalidade/interdisciplinaridade/pedagogia de projetos (S_7 – Q_2 – 3ºP).

Alfabetização e afetividade (S_8 – Q_2 – 3ºP).

Literatura infantil em conexão com (matemática, ciências, história, geografia, artes...) (S_9 – Q_2 – 3ºP).

Optei por alfabetização... (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

Escolhi o eixo: afetividade – a relação aluno-professor (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

A importância de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil (S_{12} – Q_2 – 3ºP).

A influência da afetividade na aprendizagem (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

Autonomia do professor (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

O que a escola pública representou para mim e o que hoje ela representa após o curso de Pedagogia (S_{15} – Q_2 – 3ºP).

Educação Infantil e Temas Transversais (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

Jogos e brincadeiras na matemática (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

A importância do afeto na relação professor-aluno (S_{18} – Q_2 – 3ºP).

Optei por sexualidade e afetividade... (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

AFETIVIDADE, AGRESSIVIDADE (S_{20} – Q_2 – 3ºP).

Gestão... (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

Educação de ontem e hoje. Suas inovações e esperanças (S_{22} – Q_2 – 3ºP).

Creche e a sua realidade, /Teoria x Prática (S_{23} – Q_2 – 3ºP).

A mídia e a criança (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

Escolhi 'falar' sobre a oralidade e a influência do meio e da afetividade (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

A experiência e a forte influência do meio em minha formação (S_{26} – Q_2 – 3ºP).

Optei por gestão... (S_{27} – Q_2 – 3ºP).

Inclusão de portadores de necessidades especiais (S_{28} – Q_2 – 3ºP).

Avaliação (S_{29} – Q_2 – 3ºP).

Meu eixo é inclusão escolar (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

1.2 – Motivo da Seleção do Eixo.....32 relatos

Neste subnúcleo indicamos os motivos da seleção dos eixos pelas alunas, de acordo com o que apontavam os dados. Essa seleção teve origem na relação do eixo com a prática pedagógica dos sujeitos, na revisão de conceitos durante o curso do PROESF, no vínculo pessoal com o eixo – de aversão ou afinidade –, na relação entre os eixos escolhidos.

Apesar de os 30 sujeitos terem apontado o eixo selecionado, nem todos justificaram no Q_2 o motivo dessa seleção. Os S_{15}, S_{20}, S_{23}, e S_{28} não justificaram suas escolhas e o S_{26} inseriu um ponto de interrogação no espaço reservado a essa justificativa no Q_2. Portanto, os 32 relatos aqui apresentados como justificativas não se referem aos 30 sujeitos do período. Há relatos do mesmo sujeito referentes ao Q_2 e à entrevista.

Inicialmente, organizamos os relatos que apresentam justificativas quanto à seleção pelo fato de o eixo escolhido ter relação com a prática pedagógica dos sujeitos. Foram dez os relatos nesse sentido.

...porque é a realidade na qual estou inserida e que mais reflete na minha formação ($S_1 – Q_2 – 3ºP$).

Porque sempre me questionei e não concordava com o excesso de registros nessa faixa etária ($S_2 – Q_2 – 3ºP$).

A faixa etária que eu dou aula é de 04 anos e tudo você tem que registrar em papel (...) sempre que você passar o conteúdo, você tem que ter uma prova daquilo que você passou. (...) Eu posso fazer uma horta com as crianças, é...cultivar desde o comecinho até a planta crescer e depois também a hora que terminar, ter feito a horta tudo, trabalhar todas as espécies de hortaliças...então, e não se prender a registrar no papel isso. É o registro assim, na escola mesmo. O que você deu aquele dia? Se você só trabalhou no lúdico, na prática, com a criança e se você não tem nenhum registro, mas você trabalhou isso? Pra provar que eu trabalhei. (...) Eu não concordo com, por exemplo, eu escrevi tudo isso no meu relatório, que nós trabalhamos a horta, que nós fomos lá, mexemos na terra, só que eu não tenho como provar, é... 'Mas deixa eu ver uma atividade da criança', eles chegam e pedem uma atividade 'Deixa eu ver o que que você registrou'.(...) eu tiro foto, (...). Muitas vezes é...elas querem papel... 'Mas o que que a criança, como ela transmitiu isso em papel?'. Não... A criança de 04 anos, ela tem o desenho dela não é aquele desenho nítido. Você que trabalhou, que tava junto, você sabe que aquilo que ela desenhou é aquilo que nós trabalhamos, mas quem vem de fora e vai ver, fala 'Mas...ela não fez nada aqui, não tem nada aqui...O que que você trabalhou?' ($S_2 – Entr. – 3ºP$).

...pois acredito ter sido a área em que mais me encontrei durante este tempo na faculdade, este tema está muito ligado com o meu dia a dia na realidade com meus alunos ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).

...Sempre me interessei por esses temas e eles fazem parte da minha prática (pelo menos, procuro que façam) ($S_7 – Q_2 – 3ºP$).

Venho desenvolvendo um estudo não-formal-projeto com crianças da periferia (Bairro[7]) sobre construção de jogos brinquedos e brincadeiras com materiais recicláveis e conscientização meio ambiente – parte teórica – visitas em cooperativas de Reciclagem, palestra com a coord. Do núcleo ambiental, etc ($S_{12} – Q_2 – 3ºP$).

...Pois a cada ano ou mudança de prefeitos percebemos que na realidade não temos autonomia ($S_{14} – Q_2 – 3ºP$).

...Trabalho na Educação Infantil e acho que temas transversais proporciona uma aprendizagem completa. Desperta mais o interesse dos alunos ($S_{16} – Q_2 – 3ºP$).

[7] Nome do bairro e local.

...Por aprender durante o curso que na 'marra' nada se consegue e os jogos aproximam afetivamente aqueles que o exercitam tornando o saber mais proveitoso e prazeroso (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

...os dois temas têm muito haver com a minha prática em sala de aula (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

Na seqüência, aparecem oito relatos que indicavam opção dos sujeitos pelo eixo após revisarem conceitos durante o curso do PROESF:

... – foi um tema que fez com que refletisse bastante sobre o conceito que tinha sobre o mesmo e sua real função e o que ele pode mudar na minha prática pedagógica (S_3 – Q_2 – 3ºP).

...Optei por esse eixo, pois me apaixonei pela Educação Infantil e comecei a valorizar o brincar e sua importância. Hoje, as minhas concepções quanto a esse tema mudaram (S_6 – Q_2 – 3ºP).

..., pois é algo que eu nunca havia pensado pra mim e após o curso mudei totalmente de idéia e acredito poder colaborar contribuindo com o meu 'humilde' conhecimento para melhorias na unidade onde eu for desempenhar essa função (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

...da própria prática, das reflexões (...) em cima das atividades, do conteúdo que eu trabalho, da seleção de material, sabe, muita coisa que eu não fazia antes, clareou, desde o primeiro semestre já pra mim. (...) hoje eu tenho muito mais responsabilidade (...) pra tá selecionando, pra ta dando as atividades, pra ta planejando, sabe, que eu não tinha anteriormente. É... por isso que eu coloquei que tava difícil, porque, pra mim, o curso foi assim, muito bom mesmo. Eu senti que não dá pra ser professor sem ter Pedagogia. E só com a experiência de Magistério que eu tinha, não dava pra ser. (...) Então, acredito assim, que muitas coisas mudaram. (...) Uma que eu não tinha o hábito de buscar por conta própria, né. É uma coisa que é um defeito muito grave que hoje eu refleti e vejo que não dá pra ser também a professora estacionada. Então eu procurava sempre ta fazendo coisas junto com os amigos...sempre esperando coisa pronta...(...). Hoje eu falo "Não, eu sou capaz!" Aprendi muita coisa... Gostei de ter aprendido, quero aprender mais... (S_{21} – Entr. – 3ºP).

...Porque é um assunto que me trouxe muitas surpresas durante o curso (S_{22} – Q_2 – 3ºP).

Acredito ser importante relatar isso, pois passei por uma mudança significativa na minha prática (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

...na primeira semana de aula aqui, eu tava em outra turma. Sozinha. (...) As minhas colegas tudo em outra sala, já começou por aí. (...) Na primeira aula!

Ele[8] *foi falar, (...) da avaliação, (...) foi falar do seminário. Quando falou essa palavra... (...) eu falei 'Agora eu tô perdida...' (...) eu dei um jeito e fui pra outra sala. Fui pra lá porque o grupo que formou já no começo, eu não ajudava a falar, não. Primeiro semestre? Hum...Ajudava a fazer, dava uns palpites aqui outro ali...(...) Então, tinha duas do nosso grupo que falavam muito, então às vezes eu falava baixinho atrás delas, pra elas repetirem, porque eu não tinha coragem. Só que daí o cerco foi apertando. Eu falava 'Não, gente, é muito feio eu ficar só grudada nos outros igual parasita, não, vou ter que falar!' Aí, uma das aulas da (...)*[9] *(...) tinha que contar uma historinha. Tremia igual uma vara verde mas aí eu contei (...). (...). Então acho que eu criei mais coragem pra falar, antigamente eu ia nas coordenações, se eu não gostasse do que estava sendo discutido, tivesse alguma outra idéia, ficava quietinha, não falava nada. Agora, se não mandar eu ficar quieta eu não paro. (...) Esse negócio de ficar quieta só escutando não dá mais. (...) eu morria de medo, agora que eu mudei. (...) Fiquei mais crítica, tenho argumento pra falar. Penso, e falo com argumento (...) Eu acho que eu tinha era medo de falar, ... (...) então eu ficava falando tipo nas entrelinhas, sabe? Agora não. Bom, eu melhorei muito. Como pessoa, como profissional, (...) porque eu agora tenho o olhar mais focado pro aluno, (...)acho que eu fiquei muito mais que ligada nos fatos, então agora, eu não concordo com os outros, brigo, discuto. É aquilo que eu falei, eu mudei (...), agora eu falo. (...) Agora eu faço* (S_{25} – Entr. – 3ºP).

(...). E depois eu fui vendo (...) que hoje com as minhas crianças, (...) até um velotrol, tinha criança que não pedalava e eles tão andando, (...) mas eu to avaliando, eu sei que tal criança já ta conseguindo pedalar, eu to avaliando diariamente o fato como é que é (...). De eles estarem comendo sozinhos, a independência de ir no banheiro, sabe, de alguns chegam em mim e falarem "Ah, eu to indo no banheiro" Eu to vendo que eles tão crescendo. (...). Só que eu vejo que a avaliação é contínua. Que tem o registro, aí cê volta uns meses antes do seu registro e vê uma mudança imensa em determinadas crianças (...) E isso eu deixo bem claro na reunião de pais pros pais, (...) eu mostro o planejamento, eu explico, (...) na creche é mais complicado, é muito preconceito. As mães acham que deixam os filhos lá pra elas poderem ir trabalhar. eu não tenho como narrar a minha prática antes do curso e minha prática depois, eu tenho como relatar minha evolução da minha prática durante o curso. Eu não tinha, eu não tinha essa cabeça no primeiro ano, no primeiro semestre, eu não trabalhava assim. Sabe, eu ia, trabalhava, dava o horário, ia embora. (...) uma matéria que eu gostei, que foi, parece que foi feita pra mim, foi a Educação de Crianças de zero a seis. (...) a minha realidade é outra. É de criança de zero a três. E até então, o ano passado, eu trabalhava com bebê, bebezinho, que nem andava... (...) me ajudou como pessoa, a ler, eu não sei uma coisa (...), vou procurar entender. Porque eu posso ter lido um texto e não entendido mas eu sei que naquele texto tem uma bibliografia que eu posso procurar e ler, saber pra clarear mais minhas idéias. (...) Como pessoa, como profissional e como estudante. Acho que

[8] AP do PROESF. Na entrevista, a aluna não menciona o nome, só o pronome, mas menciona a disciplina ministrada pelo AP.
[9] Nome de AP do PROESF

mexeu com tudo. Que até assim, até jornal, sabe, eu abria jornal e ia ler o resumo da novela e só. Não tinha interesse. Gostava de ler livros, sabe, livros, pegava na biblioteca, mas livros de histórias,... (S_{29} – Entr. – 3ºP).

Outros 13 relatos aparecem evidenciando escolha do eixo por vínculo pessoal com o assunto quer por afinidade ou aversão:

Porque durante toda minha vida profissional tive dificuldades em aceitar regras sem questionar e leis que anulassem a individualidade para a busca do poder (S_5 – Q_2 – 3ºP).

...Optei por esse eixo, pois me apaixonei pela Educação Infantil e comecei a valorizar o brincar e sua importância. Hoje, as minhas concepções quanto a esse tema mudaram (S_6 – Q_2 – 3ºP).

...pois foi o que mais me marcou na infância, nas aulas aqui na UNICAMP e é meu trabalho em sala de aula (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

...eu vou destacar mais (...), em relação à afetividade. No passado (...) com a primeira professora, de primeira série, depois encontrando ela no magistério e também com outra professora que eu tive numa educação não-formal, seria mais na área religiosa. (...) a forma delas trabalharem, (...) e também conhecimento, visão de mundo, e depois já aqui na Unicamp, com a (...)[10] *e depois (...) o (...)*[11]*, (...) tanto dando aula pra nós, a influência acadêmica. Essas pessoas, (...) que eu mais tive contato, tanto na infância como no magistério e depois na Unicamp, fazendo uma ligação com a minha prática, (...) o conhecimento que eu tive através deles, (...) enfocando (...) tanto a afetividade como conhecimento, ajudando a minha prática.. Eu percebi (...), que eu já passei a trabalhar com as crianças (...) como se eu soubesse disso, mas tava interiorizado, pelo contato que eu tive. Então foi assim, uma identificação, (...). Eu fazia, mas eu não tinha em quem, acho que vendo assim trabalhos, depois estudos, né, Vigotski, Piaget, comecei ver que eu fazia algumas coisas, lógico que não... "assim, já sabia", mas eu comecei assim a acrescentar coisas...* (S_{10} – Entr. – 3ºP).

...Optei falar sobre isso por achar muito importante o bom relacionamento entre aluno e professor. A reflexão sobre esse tema me fez voltar ao meu tempo de escolaridade, as minhas experiências me impulsionaram a falar; escrever sobre isso (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

Porque está relacionado com as disciplinas que mais me identifiquei (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

[10] Nome de AP do PROESF

[11] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

...Eu pretendo fazer pesquisas (...) em livros, fora do que eu aprendi aqui, nesse eixo. (...) eu penso em ampliar (...). Por isso que eu até coloquei esse negócio de fazer uma ligação, unir o útil ao agradável, (...) no sentido de é uma coisa que eu estou querendo fazer, estou querendo ser e vou fazer o memorial então naquilo que (...) ta mais mexendo comigo agora nesse momento. Então é uma oportunidade de eu estar buscando pra fazer o memorial e ao mesmo tempo me enriquecendo... (S_{21} – Entr. – 3ºP).

...Quero falar sobre a influência da mídia no cotidiano das crianças, relacionando com o consumo e a cultura. (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

...Acredito ser importante relatar isso, pois passei por uma mudança significativa na minha vida (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

... na primeira série eu mudei de escola e de cidade. (...) E a professora já no primeiro dia falou assim que a gente não podia conversar, não podia... tudo não podia. (...) aí nós mudamos pra ...[12] *(...) Só de sentar de dois já era facilitador pra mim, pra conversar. (...) Mas a professora não queria conversa, de jeito nenhum, não podia falar de jeito nenhum. (...) Mudamos pra ...*[13] *(...) eu já vim com aquela carga de não poder falar. (...) Eu entendi errado, mas eu não queria perguntar... (...) De medo. (...) na terceira série pego outra daquela. (...) não podia falar... não podia que ninguém abrisse a boca, (...) De vez em quando ela passava lá umas frases assim 'Devo ficar quieta (...) Aí mudamos de novo, porque era aluguel (...). Escola grande, de novo, tudo novo e eu quietinha. Aí eu não falava mais nada. (...) Podia cair uma bomba na sala que eu não abria a boca! Quieta, sempre quieta! Perguntava as coisas eu não respondia. Nada! Passei assim, terminei a 8ª série, desse jeito. (...) Cheguei no terceiro magistério, (...). Você tinha que dar aula com a supervisora no fundo da classe. (...) ela chegou na escola e chamou pra uma reunião. (...) desceu a lenha. Que a gente era incompetente, que a gente não servia pra dar aula, que a gente devia tá fazendo outro curso...* (S_{25} – Entr. – 3ºP).

...por ter gostado da disciplina no semestre passado. E por ser um assunto pelo qual me interesso (S_{27} – Q_2 – 3ºP).

...É um tema que me chama atenção, pois na escola tive problemas (medo) da avaliação, e hoje vejo o ato de avaliar com outros olhos... o de educadora! (S_{29} – Q_2 – 3ºP)

...quando eu estudava, até mesmo no magistério, no dia da prova, pra mim a avaliação era uma prova, sabe aquela prova escrita eu me matava de estudar e aí sempre eu via aquele negócio, era interesse, participação, freqüência, juntava os quatro dava a média final. Certo? Sempre foi assim. (...). Então acaba assim, era medo que eu tinha da avaliação, que eu achava que...que

[12] Nome de município do Estado de São Paulo.
[13] Nome de município do Estado de São Paulo.

era só fazer prova. (...) De não responder, que nem, vinha aquela pergunta, aí tinha que ter na cabeça a pergunta que tava no seu caderno e decorar a resposta que tava, pra marcar certinho, meu medo era a nota, tirar certo, entendeu?... nas respostas. Mas não é só isso. O fato de tá participando da aula (...) interessado na aula (...)já era... o professor, ele nem imaginava mas, alguns também né, ele sabia se você era um bom aluno ou não (...) não só pela prova, pelo dia da prova escrita que ele te deu. Meu medo era (...): Ai, amanhã tem a chamada oral da tabuada. Eu me desesperava. Eu nunca fui mal. Eu fui da primeira série até o quarto ano do magistério direto, eu nunca reprovei, eu nunca tive nota vermelha, só que eu tinha medo... (S_{29} – Entr. – 3ºP).

...Eu optei por ele porque é um tema que faz parte da minha vivência (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

Encontramos também um relato em que a justificativa para escolha dos eixos foi a própria relação entre ambos:

...um está relacionado com o outro (S_8 – Q_2 – 3ºP).

1.3 – Dificuldades na Seleção do Eixo.....19 relatos

Organizamos neste subnúcleo 19 relatos a respeito das dificuldades que as alunas encontraram para escolher o eixo. Segundo dados apontados nesses relatos, foram cinco os motivos dessas dificuldades: selecionar um eixo entre os vários assuntos estudados no curso, falta de clareza sobre a concepção de eixo, não entendimento do gênero do texto, seleção de bibliografia e tempo para leitura.

Organizamos nove relatos de alunas que evidenciaram dificuldade em selecionar um eixo entre os vários assuntos estudados no curso do PROESF:

Muita coisa mudou, muitos temas me tocaram, me fizeram refletir, agir de maneira diferente, por isso foi difícil escolher (S_3 – Q_2 – 3ºP).

Estava em dúvidas entre este eixo e outros como A criança negar, os conteúdos escolares e a diversidade cultural mas como foi um assunto pouco falado na faculdade então resolvi escolher este outro: A importância de jogos... (S_{12} – Q_2 – 3ºP)

Como começar, qual deveria ser o mais importante, via todo o curso como um todo (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

O fator dificultador seria a enorme abrangência dos temas, são muitos e bem amplos (S_{18} – Q_2 – 3ºP).

Apareceu muitas idéias e no começo achei difícil escolher, pois são muitos temas (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

Tinha dificuldades em selecionar, pois, muitas coisas mudaram na minha prática pós-curso, mas atualmente decidi em estudar e buscar informações além do curso para poder seguir carreira. (decidi unir o útil (memorial ao agradável = gestão) (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

Definir o tema ou eixo que dá certo com o meu pensamento, com aquilo que quero escrever (S_{22} – Q_2 – 3ºP).

A dificuldade foi selecionar algo que realmente fosse significativo (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

A diversidade de temas abordados no curso, pois a maioria foram importantes, mas complexos (S_{29} – Q_2 – 3ºP).

Encontramos o relato de uma aluna que justificou a dificuldade de escolha do eixo e de início da escrita do Memorial por não ter entendido até o momento a concepção de eixo:

Em primeiro lugar estar definindo o que seria o eixo, e depois estar reunindo elementos para elaborar o memorial (S_{30} – Q_2 – 3ºP).

Apresentamos na seqüência quatro relatos de alunas que encontraram dificuldades para escolher o eixo e iniciar a escrita do Memorial pelo não entendimento do gênero do texto:

A dificuldade que 'tive' foi de começar e se é esse o caminho que devo seguir (S_2 – Q_2 – 3ºP).

A minha maior dificuldade é não saber se estou indo pelo caminho certo (S_4 – Q_2 – 3ºP).

No início por não saber do que se tratava o Memorial, senti uma imensa dificuldade e incompetência, mas através da releitura das aulas de (...)[14] *consegui 'clarear' melhor minhas idéias* (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

Adequar minha história ao eixo (S_{26} – Q_2 – 3ºP).

[14] Nome de disciplina do PROESF

Elencamos a seguir quatro relatos de alunas que tiveram dificuldade de encontrar embasamento teórico que servisse de sustentação à escrita, diante do eixo escolhido. Nomeamos esse aspecto dificultador de dificuldade de seleção de bibliografia.

> *Em encontrar materiais claros* ($S_5 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *O tema é um pouco amplo. Estou tendo dificuldades em encontrar uma direção, mas principalmente em escolher a bibliografia* ($S_6 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Tenho receio de não recordar histórias o suficiente para descrever e não encontrar embasamento que encaixe* ($S_{24} – Q_2 – 3ºP$).
>
> *A dificuldade é encontrar fundamentos pois a inclusão é um programa muito bonito no papel, mas na realidade, a situação é bem diferente* ($S_{28} – Q_2 – 3ºP$).

Encontramos um relato em que a resposta da aluna à pergunta do questionário *Que dificuldade você teve ou está tendo para escolher o(s) eixo(s)?* nos pareceu um pouco fora de contexto.

> *Ler para mim é algo muito gratificante, me dá prazer; quis ler muito sobre o assunto, a leitura requer tempo; para mim o tempo é uma questão preocupante. Quanto à escrita do memorial não encontrei grandes dificuldades* ($S_{11} – Q_2 – 3ºP$).

O S_{11} fez menção ao tempo, alegando que sua preocupação se devia à falta de tempo para leitura mais detalhada sobre o assunto escolhido. Porém, não respondeu acerca da dificuldade na escolha. Em seguida falou sobre o memorial.

1.4 – Nenhuma Dificuldade na Seleção.....06 relatos

Registramos neste subnúcleo seis relatos de alunas que não encontraram dificuldades na escolha do eixo:

> *Não tive dificuldade quanto à escolha* ($S_7 – Q_2 – 3ºP$).
>
> *Quando citou 'Memorial de Formação', já tive a idéia desse eixo, depois com as explicações pude melhorar ainda mais o que pensei, acho que não tive dificuldades em achar o eixo* ($S_8 – Q_2 – 3ºP$).

Não tive dificuldade em escolher meu eixo ($S_9 – Q_2 – 3ºP$).

Achei melhor escolher este eixo – alfabetização, sei que preciso destacar mais a minha própria experiência antes e após a faculdade e não poderia somente enfatizar o que é alfabetização ($S_{10} – Q_2 – 3ºP$).

Desde o principio já tinha idéias a esse respeito ($S_{13} – Q_2 – 3ºP$).

Não vejo dificuldade na escolha, mas sim em fazê-los encontrar-se ($S_{20} – Q_2 – 3ºP$).

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – ESCRITA DO MEMORIAL

Neste novo Núcleo organizamos os relatos de alunas que se referenciavam a aspectos relacionados à escrita do memorial, mais especificamente ao início da escrita do texto. Dividimos em quatro subnúcleos esses relatos:

2.1 – Início de Escrita

2.2 – Aspectos Facilitadores

2.3 – Aspectos Dificultadores

2.4 – Organização do Texto

2.1 – Início de Escrita.....25 relatos

Neste subnúcleo apresentamos os sujeitos que responderam terem iniciado a escrita do memorial:

($S_{1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30} – Q_2 – 3ºP$).

2.2 – Aspectos Facilitadores.....12 relatos

Neste subnúcleo, registramos 12 relatos que indicavam quais os aspectos que facilitaram o início da escrita do memorial. Segundo os dados nos apontaram, foram considerados aspectos facilitadores a relação do eixo com a prática pedagógica, a didática dos encontros com o professor do G10 e o interesse pessoal pelo eixo escolhido.

Apareceram dois relatos de alunas que evidenciaram ser facilitador o fato de o tema estar relacionado à prática pedagógica:

Facilitando, estar conseguindo fazer a ponte entre a teoria e a prática, identificando-as no cotidiano escolar ($S_1 – Q_2 – 3ºP$).

A facilidade é de trabalhar com este tema no meu dia-a-dia, na minha prática, pois meus alunos são pequenos e acredito que o desenvolvimento deles depende muito da afetividade ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).

Registramos cinco relatos de alunas em que a didática dos encontros com o Professor do G10 apareceu como elemento facilitador para iniciar a escrita do memorial:

Os encontros com (...)[15] *estão ampliando bem o conceito sobre o memorial, e as discussões sobre os temas que a turma está trabalhando ajuda-nos a ter mais idéias, rever o que estamos escrevendo* ($S_3 – Q_2 – 3ºP$).

...Depois que li alguns livros sobre Temas Transversais ficou mais claro optar e também as discussões com o (...)[16] *esclareceram bastante...* ($S_{16} – Q_2 – 3ºP$).

Quanto ao memorial, ainda não me sinto totalmente familiarizada com ele, mas a cada aula e a cada conversa com as colegas, consigo captar um pouquinho mais do que deve ser a realização desse trabalho. ($S_{17} – Q_2 – 3ºP$).

Facilitando - os encontros com o professor (...)[17] *as trocas de idéias com as colegas, os textos lidos* ($S_{22} – Q_2 – 3ºP$).

Os fatores que estão facilitando são em primeiro lugar o apoio dado pelo professor, apontando caminhos e nos auxiliando. E depois o próprio curso nos dá base para começar e realizar o memorial ($S_{30} – Q_2 – 3ºP$).

Apareceram também cinco relatos de alunas cujo interesse pessoal pelo eixo escolhido facilitou o início da escrita:

O que estão facilitando a escolha é que sempre gostei muito de trabalhar jogos, brinquedos e brincadeiras (Educação física, recreação livre e dirigida) com meus alunos no ensino infantil. Desde minha infância, - foi muito rica as brincadeiras, jogos. Venho desenvolvendo há 3 anos projeto reciclagem do

[15] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[16] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[17] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação.

lixo que até a coord. do núcleo ambiental – tem levado meus trab. (jogos e brinquedos recicláveis) p/ trab. com alunos de toda escola rede municipal ...[18] (S_{12} – Q_2 – 3ºP).

Falar da infância foi muito bom. Passar no papel as experiências que marcaram. Foi difícil achar eixos pois eu achei todas as disciplinas importantes. (...) Fiz a leitura de alguns livros sobre memorial, e também a leitura de alguns memoriais: Memorial – Maurício Tragtenberg; História de vida de professores. (Unicamp – FE – Biblioteca) (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

O que está facilitando pra mim, na escolha do eixo, é as grandes mudanças que está havendo na minha Secretaria e que está refletindo diretamente na minha escola e estou aflita com tantas oportunidades de coordenação e gestão que não posso concorrer pela falta do diploma (faltando tão pouco) (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

A minha própria vivência sobre o assunto, o fato de não poder ter tudo o que via na TV, além dos programas, facilita bastante. As histórias das crianças com que trabalhei, seus comentários e comportamentos, são interessantes para reflexão (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

O que facilita é o interesse pelo assunto (S_{27} – Q_2 – 3ºP).

2.3 – Aspectos Dificultadores.....18 relatos

Neste subnúcleo aparecem 18 relatos cujos sujeitos indicavam as dificuldades encontradas para iniciarem a escrita do memorial. Encontramos evidências de quatro aspectos dificultadores: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, o curto prazo para a escrita do texto, escrever sobre si e a falta de contato anterior com o gênero textual.

Apareceram 13 relatos que indicavam como aspecto dificultador iniciar o texto escrevendo-o com coerência, relacionando teoria e prática, numa escrita de caráter reflexivo:

Para mim é a redação do texto, tenho dificuldades para escrever, utilizar as palavras articuladamente (S_2 – Q_2 – 3ºP).

Há muita crítica, mas justificar ou questionar uma regra é algo que requer coragem e técnica (S_5 – Q_2 – 3ºP).

O meu único problema na produção é em escrever, as minhas idéias estão todas prontas, só tenho dificuldades e escrevê-las (S_8 – Q_2 – 3ºP).

[18] Nome do município em que trabalha.

Foi apenas como 'começar' o início... que senti maior dificuldade. Agora parece ter clareado mais (S_9 – Q_2 – 3ºP).

Quanto a escolha não tive dificuldades pois amo este assunto, mais ainda estou com dificuldades para saber claramente o que estarei destacando mais, etc... (S_{10} – Q_2 – 3ºP).

Para mim, o que facilita na escrita do memorial é relatar experiências reais, não é necessário "figurar" as ocorrências, as situações vão se desencadeando, sendo necessário apenas a organização no tempo. O que dificulta um pouco é o registro, a organização de várias leituras no memorial (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

A maior dificuldade é relacionar os eixos com a memória e a formação (PROESF) (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

Minha dificuldade está em centralizar minhas idéias.(...) Relacionar minha idéia com a fundamentação teórica (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

A dificuldade foi escolher o caminho que minha escrita deve percorrer sem aprofundar em outros temas (eixos), para não 'fugir' do meu eixo. O que facilita é que o eixo que escolhi modificou o meu olhar sobre a escola e sobre o meu papel, função (S_{15} – Q_2 – 3ºP).

Fiquei em dúvida entre uma abordagem política e outra mais pessoal (S_{18} – Q_2 – 3ºP).

O que facilita é ter as experiências na prática, o que dificulta é não ter certeza de como relatá-las e se serão relevantes, assim como também relacioná-las com a teoria (S_{20} – Q_2 – 3ºP).

A produção do memorial está um pouco complicada, são várias lembranças que preciso selecionar e também tenho que separar os escritores que se encaixam no meu eixo (S_{25} – Q_2 – 3ºP).

A minha maior dificuldade é a pouca experiência que tenho na área da educação pois quando iniciei o curso de pedagogia tinha apenas 6 meses de profissão (isso tirando 4 meses de licença gestante)-não tenho como relatar a profissional que fui antes do curso e a que sou hoje! Também minha experiência até o ano passado foram apenas com bebês nunca trabalhei com Ensino Fundamental! (S_{29} – Q_2 – 3ºP).

Identificamos um relato de uma aluna que apresentava como dificuldade o curto prazo para a escrita:

Acho que a falta de tempo ou seja, pouco tempo para realizá-lo. A maioria das faculdades o tempo máximo são de dois anos para desenvolver o tema (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

Organizamos um relato que indicava como dificuldade para iniciar o texto, ter que escrevê-lo sobre si:

> *Escrever sobre mim considero uma tarefa difícil* (S_{23} – Q_2 – 3ºP).

Apresentamos três relatos de alunas que justificaram sua dificuldade em iniciar a escrita do texto por falta de contato anterior com o gênero textual, falta de um modelo:

> *...Agora, não sei se eu to seguindo no caminho certo... (...) E o meu medo é esse... (...) eu comecei assim a escrever um texto só. (...) que nem ele*[19] *deu (...) o Memorial da Christina, ele*[20] *falou que era pra tomar como base, mas que não teria necessariamente que seguir... porque ela dividiu em subtítulos (...) e eu to escrevendo um texto só...* (S_2 – Entr. – 3ºP).

> *Não comecei, ainda, por falta de base. Só agora temos um memorial para ler e verificar a estrutura desse tipo de escrita* (S_7 – Q_2 – 3ºP).

> *...Só que, eu precisava ler, entendeu? Agora eu vou pegar e vou ler aquele que ele*[21] *passou pra gente. (...) não vai ser igual o meu, mas pra ter uma idéia, eu sempre fui assim. Eu tenho que ver alguma coisa pronta pra abrir...eu falo que eu tenho um bloqueio. (...) eu lia, na hora, vinha na minha cabeça, eu começava a fazer as coisas...* (S_{29} – Entr. – 3ºP).

2.4 – Organização do Texto.....24 relatos

Neste subnúcleo incluímos 24 relatos que se relacionavam às formas de organização dos textos das alunas: em tópicos, inserção de história pessoal/relato autobiográfico/constituição profissional/relato de práticas pedagógicas e início de escrita relacionando a formação profissional e a teoria estudada no curso do PROESF à prática pedagógica.

Inicialmente apareceram os relatos de quatro alunas que iniciaram a escrita do memorial, organizando neste momento suas idéias em tópicos:

---

[19] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[20] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[21] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Sim. Tenho as idéias esquematizadas, mas não muito sistematizado. Ainda estou um pouco confusa! (S_6 – Q_2 – 3ºP).

Já fiz, mas só em tópicos, ainda não consegui transformá-los em um texto de verdade (S_8 – Q_2 – 3ºP).

Sim. Já rascunhei tópicos que considero relevantes (S_{13} – Q_2 – 3ºP).

Ainda não cheguei ao esboço, mas levantei tópicos (esqueleto). Agora preciso reservar um tempo diário para dedicar-me a construção do texto (S_{20} – Q_2 – 3ºP).

Aparecem também relatos de 13 alunas que estavam no início da escrita, na fase de inserção da história pessoal/relato autobiográfico/constituição profissional/relato de práticas pedagógicas no memorial:

Sim, comecei a escrever sobre a minha vida, como se deu minha formação profissional e como pessoa (S_3 – Q_2 – 3ºP).

Já iniciei a escrita do memorial. Para falar sobre o eixo escolhido: afetividade voltei no tempo; busquei na memória as lembranças de quando entrei na escola, na 1ª série. Estou conduzindo meus relatos, escrevendo com segurança e tranqüilidade, como citei, disse acima, o tempo para escrever é algo que preocupa (S_{11} – Q_2 – 3ºP).

Sim. Parti da minha infância. Estou lendo livros, separei todas as apostilas das disciplinas relacionadas com este eixo e já li alguma coisa. Já separei meu baú (livros, revistas, apostilas, etc.) fotos, vídeo, PCNs etc. (S_{12} – Q_2 – 3ºP).

Sim. Comecei com minha infância na escola, fatos que aconteceram e meu início na faculdade (S_{14} – Q_2 – 3ºP).

Sim. Parti do meu encontro com a escola pública e a minha formação nela, a última escrita que fiz foi contar como surgiu e para quem surgiu a escola pública no Brasil (S_{15} – Q_2 – 3ºP).

Sim. Rascunho. Da minha infância. Estou colocando tudo o que me vem à memória da infância até o PROESF. Só falta fazer um fechamento. Pelo menos se for da forma que entendi – 'um relato pessoal' - (S_{16} – Q_2 – 3ºP).

Sim. Parti de minha história de vida, ou melhor de parte de minha história, pois se eu fosse escrever tudo daria um livro e não um memorial, não é? Juntamente com parte da minha história, estou relatando as experiências do

meu eixo, com o meu trabalho em sala de aula e da importância desse trabalho junto aos alunos (S_{17} – Q_2 – 3ºP).

Ainda estou escrevendo sobre minhas memórias da infância e o que elas podem ter influenciado minhas atuais escolhas (S_{18} – Q_2 – 3ºP).

Comecei a escrevê-lo, acho difícil falar da minha vida e carreira (colocar no papel) essas lembranças. Espero poder terminá-lo! O memorial mostrado pelo prof. (...)[22] *se parece muito com um TCC e acho que devíamos ter tido mais tempo para fazê-lo* (S_{19} – Q_2 – 3ºP).

Já iniciei falando sobre minha vida, desde a infância, pois sempre estive diretamente envolvida com a educação, e coincidentemente na mesma unidade que estudei e trabalho atualmente (S_{21} – Q_2 – 3ºP).

Sim estou falando de mim, das recordações de minha infância. Olhando o Memorial passado pelo professor (...)[23] *, percebo que não é um texto livre, é acadêmico, um Trabalho de Conclusão, isso me frustrou pois fiz o meu TCC de Serviço Social em 2 anos e agora tenho que acelerar. Socorro!!!* (S_{24} – Q_2 – 3ºP).

Sim, dei uma introdução. Parti de recordações do tempo em que cursei o primário (S_{27} – Q_2 – 3ºP).

Comecei contando sobre a minha formação e a prática atual e já li vários autores sobre (S_{28} – Q_2 – 3ºP).

Incluímos sete relatos de alunas que evidenciavam neste momento já terem escrito sobre suas memórias, aspectos de sua formação docente, sua prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF, ou seja, estavam praticamente delineando a escrita de caráter reflexivo:

Sim, comecei pela minha infância, um 'apanhado' rápido até a minha formação no magistério e depois iniciei o texto propriamente dito relacionando com a minha prática e o nosso curso de formação (S_2 – Q_2 – 3ºP).

...Mas eu parti assim no meu Memorial. Eu comecei falando da minha infância, de como que era na escola, (...) e falei das brincadeiras também. Muitas brincadeiras que eu fiz na escola, eu não aprendia na escola e sim com o grupo de colegas e em casa com primos. Porque eu acho que esse lúdico, também através da brincadeira a criança também aprende (S_2 – Entr. – 3ºP).

[22] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[23] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Sim, comecei contando como era o processo de aprendizagem, a ligação, do aluno professor na minha época da escola, esta relação de afetividade não existia era distante, acredito que por este motivo muitos alunos desistiam e até fracassavam. No decorrer do meu memorial escrevo como 'aprendi' a ser professora e as regras e ordens que 'deveria seguir'. E no momento comecei a descrever como a relação afetiva me ajudou, me fez crescer, como pude ajudar meus alunos e como a faculdade de pedagogia me fez enxergar com outros olhos a realidade e a necessidade de meus alunos em relação a afetividade ($S_4 – Q_2 – 3ºP$).

Sim, relembrando algumas passagens na minha vida de estudante e profissional, nas quais a literatura interferiu muito positivamente e com alguns matérias ministradas no curso me fizeram ver que realmente a literatura é o 'caminho', para mim é claro ($S_9 – Q_2 – 3ºP$).

Sim. Parti da infância (minha entrada na 1ª série). Depois as pessoas que influenciaram minha escolha dessa profissão, os estudos, o curso da UNICAMP, professores marcantes, como alfabetizo, como vejo a avaliação e aplico, como trabalho temas transversais (ética principalmente). A rotina; Trabalho Coletivo; Resultados; Conclusão – Perspectivas para o futuro dentro dessa visão pedagógica ($S_{10} – Q_2 – 3ºP$).

Sim. Parti de minha infância e estou começando a colocar partes estudadas na faculdade ($S_{22} – Q_2 – 3ºP$).

Sim, estava tão preocupada em começar a escrever, ficava pensando o tempo todo nisso, um dia, me vieram algumas idéias, então coloquei-as no papel. Agora preciso dar continuidade e estruturar minha história com a teoria ($S_{26} – Q_2 – 3ºP$).

- Trecho ampliado da entrevista do S_{25}[24], cujo recorte foi utilizado no Núcleo Temático 1 Seleção do Eixo do Memorial, subnúcleo Motivo da Seleção do Eixo.

...Ah, que tenha realmente importância, porque tem coisa que acontece, que não vai gerar nada depois, aconteceu na hora e passou. Agora, tem coisa que eu lembro e então ficou marcado, eu acredito que seja significativo. **(...) na primeira série eu mudei de escola e de cidade**. *Três vezes. Então só pela mudança, criança de sete anos, já é difícil. Na primeira escola, (...). A escola era grande, então, eu era muito pequena, parecia tudo enorme. No fim do corredor, do lado da minha sala... (...) aquelas cadeiras enormes, eu não alcançava o chão, era tudo assim, difícil. E aí, do lado, no fundo assim*

[24] Os trechos em negrito foram utilizados por nós durante os comentários acerca dos dados neste 3º Período.

daquele corredor, tinha um laboratório. E tinha um esqueleto. ***E a professora já no primeiro dia falou assim que a gente não podia conversar, não podia...tudo não podia.*** *Não podia, não podia, porque senão ia ficar lá com o Juquinha. E eu morria de medo de ir junto com esse bendito desse Juquinha. Mas eu achava que era uma pessoa brava, alguma coisa assim. Passados assim uns dez dias eu descobri que essa Juquinha era o esqueleto. Aí que ficou o pavor pra pior... Foi pior do que eu imaginava... (...) eu fiquei nessa escola um mês e meio, dois. Aí a gente mudou, porque isso era lá (...) no interior,* ***aí nós mudamos pra ...***[25] *(...) era bem diferente daquela escola. A escola era maior, carteira sentava de dois, aquelas grudadinhas, cadeira, assim aquela, a mesa levantava pra pôr o caderno, essas coisas.* ***Só de sentar de dois já era facilitador pra mim, pra conversar.*** *Ótimo.* ***Mas a professora não queria conversa, de jeito nenhum, não podia falar de jeito nenhum.*** *Um certo dia ela passa lição e saiu. Ai, por que ela fez aquilo? (...) Saiu e falou que não podia conversar. Imagina, aproveitei, né. Escola nova, louca pra conhecer todo mundo, queria conversar. Comecei a conversar e aí foi todo mundo. Quer dizer, começamos a conversar. Só que ela tava na janela. Aí ela voltou. (...)*[26]*, na LOUSA! Que vergonha, parece que o mundo tinha acabado aquela hora. Aí ficamos...olha quanto tempo faz isso e eu me lembro dos detalhes. Ficamos na lousa, olhando pra todo mundo um bom tempo, aí eu pensei 'Ela vai falar pra minha mãe...ai que vergonha, a minha mãe, meu Deus, vem buscar, não sei o que...' Ela não falou nada pros pais. Sabe, daquele dia em diante acabei, né, imagina, não abria mais a boca. Fiquei lá dois meses também.* ***Mudamos pra ...***[27] *(...)* ***eu já vim com aquela carga de não poder falar.*** *Aí acho que foi no primeiro ou segundo dia de aula a professora deu numeral. E já era cinqüenta, eu não entendi, mas eu não queria perguntar, imagina, eu ia abrir a boca? Quietinha! Peguei e fiz, lá quietinha! ...(risos) 'Terminou?' 'Terminei.' Quando ela veio ver, eu tive a capacidade de fazer cinqüenta zeros...(...) Ai quando eu lembro, que vergonha...Fiz um zero atrás do outro...e fui contando até cinqüenta! Aí a professora deu risada, ela falou 'Nossa!!!'****...* ***Eu entendi errado, mas eu não queria perguntar... De medo.*** *Aí eu não perguntei e fiz isso, até que ela veio e explicou, mas aí às vezes eu tinha vontade de conversar com a professora, sabe aquela coisa de criança? (...) ela foi legal, mas eu já tinha, acho que o trauma era tanto, que daí eu não queria mais falar. E ficava quietinha ali. Aí, passou a primeira série, a segunda, na terceira série... É, ela deu risada e ainda ela falou 'Não é assim, bem, é assim ó, zero, um, dois, até chegar no cinqüenta...' Aí eu fiz. (...) Eu sabia! Eu só não tinha entendido o que que era. Mas eu fiz do jeito que eu entendi e fiz. Ela mandou arrumar, eu fiz, tal. Daí passou (...) terminei a primeira, a segunda,* ***na terceira série pego outra daquela.*** *(...)* ***não podia falar...não podia que ninguém abrisse a boca,*** *não podia, não podia! E a gente tinha um caderno de de...música. Copiava as musiquinhas, tal... E tinha um caderno de caligrafia.* ***De vez em quando ela passava lá umas frases assim 'Devo ficar quieta****, tá, tá, tá...' tinha que copiar não sei quantas folhas. Aí eu lembro que eu terminei a lição, mas eu*

[25] Nome de município do Estado de São Paulo.
[26] Nome da aluna, do S_{25}.
[27] Nome de município do Estado de São Paulo.

não queria ficar olhando pro caderno, eu queria música, eu queria ler. E eu peguei o caderno e comecei ler, mas eu não falava, eu quietinha, lá, lendo...A menina do lado pegou o caderno e foi ler também. Só que ela não agüentou e começou a cantar. No meio da aula! E eu lá quieta. Ah! 'Você tá cantando, isso não é hora!' 'Ah, mas a[28] *tá também!' E eu só lendo. Conclusão: ela catou aqueles cadernos de caligrafia, passou uma frase assim 'Devo ficar quieta na sala.' Mandou fazer dez folhas dos dois lados! Eu falei 'Mas eu não cantei...' 'Cantou!' Mas eu não tinha cantado! Mas aí eu tive que fazer as dez folhas dos dois lados de caligrafia, que era mais difícil. Ai, (...), que horror!!! (...) Tenho 31. Faz tempo e eu lembro desses detalhes. (...) isso foi em 1983. O pior ainda não chegou.* ***Aí mudamos de novo, porque era aluguel*** *(...)* ***Escola grande, de novo, tudo novo e eu quietinha. Aí eu não falava mais nada****. Nossa!* ***Podia cair uma bomba na sala que eu não abria a boca! Quieta, sempre quieta! Perguntava as coisas eu não respondia. Nada! Passei assim, terminei a 8ª série, desse jeito.*** *Aí...fui fazer inscrição pro segundo grau. Eu tinha vontade de fazer magistério, mas eu não tinha coragem de falar. Como que eu ia ser uma professora que não falava? Como que eu ia sozinha pro magistério? Nenhuma das minhas colegas ia. Sabe aquele pé lá no magistério, mas daí todo mundo vai pro colegial, peguei e fiz inscrição pro colegial. Eu fui lá, eu trabalhava pro meu pai nessa época, cheguei lá, falei 'Ai, pai, fiz inscrição!...Pro colegial!' Ele falou assim...parou...pensou...olhou... 'Cê num falou que queria fazer faculdade depois?' Porque ele já pensava no depois, né. Falei 'Não...' 'Então, magistério, ce poderia aprender uma profissão, pá, pá, pá...' Ele sabia que eu gostava, porque em casa eu brincava muito de escolinha, quando eu era pequena, tal... Aí...voltei na mesma hora na escola, mudei. Optei por Magistério. Primeiro ano, professor de Filosofia, acho que ele era louco. 'Vocês só vão ter filosofia esse ano. Então, o conteúdo dos três anos do colegial vocês vão ver esse ano.' Já na primeira aula já deu 'O Banquete' pra ler e aí foi...e o cara ali. Eu fiquei apavorada, falei 'Eu não vou dar conta.' E aí eu chorava, chorava... (...) Quando eu fui pegar a xerox eu quase tive uma coisa! Não, foi assim terrível. Mas aí passei pro segundo... Eu não lembro de nada dele, de tanto que eu lia assim... De tanto que eu li forçado, eu não lembro uma linha daquilo. Porque eu lembro dele falando. 'Vocês vão ter que ler isso, ler aquilo, ta, ta, ti, ta, ta, ta...' E enumerava aquele monte de coisa... (...) Aí, chegou na outra série começou o estágio. Nisso eu comecei a substituir numa escola perto da minha casa, eu adorava. Nossa, pra substituir, eu chegava, eu adorava, eu não ganhava estágio, eu não ganhava dinheiro, eu não ganhava nada, eu ia lá porque eu gostava. Eles sempre vinham chamar. Mas assim, eu ia assistindo às aulas, e era tudo o que eu tinha passado. A criança não podia falar, sabe era aquela época do Ciclo Básico, entrava ao meio dia e meia e saía às seis, ficava tudo sentadinho, não saía pra nada daquela sala, ai que pavor! E eu assistindo aquilo. Aí na minha cabeça vinha aquele filme, né, de quando eu passei.* ***Cheguei no terceiro magistério,*** *(...). A professora era alta, loira, que usava aquelas botas de salto, e com aquele ar assim... Sabe aquele ar...é, 'aquele tipo', aquele ar superior? Tudo ela podia e a gente nada. Ela sabia e a gente nada. Eu tinha pavor. 'Meu Deus, se eu chegar a sair disso...eu não vou dar conta...' E*

[28] Nome da aluna, nome do sujeito 25

assim, sempre eles criticando. ***Você tinha que dar aula com a supervisora no fundo da classe.*** *A supervisora era essa professora. (...) Meu Deus do céu, que que era aquilo? (...) Aí, a gente ia antes conhecia a escola, conhecia a classe, ficava um tempo com as crianças, até que desse o dia da regência. Não era assim...chegava lá... Fui algumas vezes, conheci a classe, todo aquele processo. Preparei a aula, toda empolgada. No dia...ela entrou, sentou lá no fundo, com aquela bota marrom chacoalhando... (...) ela ficava chacoalhando o pé assim, ela cruzava a perna... ...ficava chacoalhando...Ai, (...)...foi horrível...Eu não consegui, o menino fez umas perguntas, eu não sabia a resposta, aquela turma morria de rir. Ai ela ficava...não sei o que que ela tinha...ela ficava assim... Foi assim...teve duas regências... (...) Ai eu sei que, tive uma regência, foi mal, horrível. Aí tinha uma segunda e foi pior ainda, porque daí eu tinha trauma da primeira, né. (...) Sabe o que ela fez? Na primeira ela só olhou feio. Na segunda, ela olhou um pouco mais feio, no outro dia* ***ela chegou na escola e chamou pra uma reunião.*** *Aí eu pensei que era só eu, né. Falei 'Pronto!' Não, eu e mais duas. Chamou a gente numa salinha separada da escola, mas* ***desceu a lenha. Que a gente era incompetente, que a gente não servia pra dar aula, que a gente devia tá fazendo outro curso****, onde já se viu, que não sabe, que isso, que aquilo, pá, pi, pá, pá, pá...que 'Vocês vão ser péssimas professoras', desse jeito ela falava... 'Bom, o que eu tenho a dizer pra vocês, acharia melhor vocês saírem do curso.' No terceiro ano ela falou isso. Aquilo, foi jogar um balde de água na minha cabeça, né. Porque, eu toda empolgada, gostava tanto quando eu ia dar aula...(...) Então, e ela fala um negócio desse. Quando eu ia substituir, todo mundo gostava, até a direção da escola, e ela... Não é porque era de graça não, todo mundo gostava...E ela falou isso...Gente a minha colega virou pra ela e falou assim 'Tudo bem, eu vou ser cabeleireira', assim, na cara dela (...) aí ela pegou, fingiu que não ouviu, levantou e saiu. E eu continuei, eu falei 'Eu não vou sair!' (...) Ela era nova! (...) Eu sei que no quarto ano a gente não teve aula com ela, graças a Deus, foi uma beleza, era outra professora, nossa! No dia da formatura, eu olho lá, quem que ia entregar o certificado? A própria! Que dureza! Ainda eu cheguei pra ela e falei 'Viu, consegui...' (...) Ai, eu não tremi, graças a Deus. Mas assim, eu comecei a trabalhar na secretaria, porque lógico que eu não fui dar aula logo em seguida. Comecei a trabalhar na secretaria, trabalhei dois anos. E daí eu falei pra diretora que eu precisava fazer um concurso, dois meses antes da formatura. Ela falou assim 'Cê não vai trabalhar aqui dois meses, depois vai sair, né?' Desse jeito. Falei 'Não, vou ficar na secretaria' Aí eu fiquei, dois anos, só porque eu falei, eu quis ficar, porque eu falei... É...Daí, quando foi, isso foi em 1992, em outubro de 1994 ela me chamou, pra pegar umas aulas, outubro não, agosto, me chamou pra pegar umas aulas de História, de 5ª a 8ª. Nossa, aí eu fui. Que delícia. Gente, eu estudava, que era coisa assim que eu nem lembrava, eu estudava...e falava...ah, que gostoso! Trabalhei até dezembro. Aí janeiro era férias, fevereiro tava desempregada. Peguei, fui procurar outra coisa pra fazer, né. Porque meu pai nessa época tava com problema no serviço, que ele tinha uma oficina, tava com pouco movimento, a minha mãe não trabalhava, em casa era só eu. E ele assim nessa dificuldade. Peguei, fui procurar um serviço. Aí eu consegui, entrei num escritório de uma indústria lá*

em ...[29]. Trabalhei um mês e meio. Ela me chamou pra voltar dar aula, voltei mas nem pensei duas vezes. E lá era registrado, era...mas...não era a minha praia. Embora a ...[30] falasse que era, não era. Aí eu voltei, e to dando aula até hoje. Então, aí eu voltei e peguei no estado, né, peguei 1ª e 3ª. Trabalhei até 1997 no estado. Nesse meio tempo eu prestei um concurso na prefeitura, passei, entrei e to até hoje. Agora eu to na educação infantil. Fiquei três anos no Ensino Fundamental, na prefeitura e agora eu to na educação infantil, desde 2001. (...) Eu to me identificando mais com essa faixa etária do que com as outras que eu já trabalhei. Que eu já trabalhei de quatro até supletivo. Então entre cinco e seis anos eu estou preferindo mais. Apesar de eles serem assim muito carentes de carinho, de atenção, eu acho que eu sou mais próxima deles. Agora eu consigo conversar mais com eles, saber deles. Porque antigamente, eu não sei se era o medo, eu não ouvia muito eles, não. Mudei muito. Agora eu consigo... (S_{25} – Entr. – 3ºP).

[29] Nome de município do Estado de São Paulo.
[30] Nome de colega de classe do PROESF.

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 4º PERÍODO

De 26/4/2005 a 16/5/2005

N=22

- **Condições**:
  - 4º encontro dia 26/04/2005 – Anotações em Diário de Campo
    – Gravação do encontro em áudio
  - Aula Magna dia 03/05/2005
    (auditório do pólo de Americana com Bibliotecários da FE da Unicamp)

- **Dados**:
  - Questionário 3 aplicado em 04/05//2005.....N=22
  - Duas entrevistas em 09/05/2005
    1ª - S_7
    2ª - S_{19}
  - Uma entrevista em 16/05/2005
    3ª - S_{14}

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da análise dos dados do Questionário 3 e das entrevistas efetuadas com alunas, organizamos o seguinte núcleo temático:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – ESCRITA DO MEMORIAL: AVANÇOS
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – ESCRITA DO MEMORIAL: AVANÇOS

Neste Núcleo organizamos 70[31] relatos que se referenciavam a aspectos relacionados aos avanços na escrita do memorial. Dividimos em três subnúcleos esses relatos:

[31] O número de relatos não equivale ao número de sujeitos envolvidos na coleta do 3º Período. Os relatos são decorrentes do Q_3 e entrevistas realizadas, utilizados mais que uma vez em diferentes Núcleos e subnúcleos.

1.1 – Aspectos Facilitadores

1.2 – Aspectos Dificultadores

1.3 – Organização do Texto

1.1 – Aspectos Facilitadores.....12 relatos

Neste subnúcleo, registramos 12 relatos que indicavam como facilitadores no desenvolvimento da escrita do memorial, nesta etapa do trabalho: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, a didática dos encontros com o professor do G10 e a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF.

Registramos o relato de uma aluna que considerou facilitador o aspecto da escrita de caráter reflexivo exigida pelo texto:

> *...Tem uma frase que, que ele chama... esqueci o nome do contador de história que eu assisti, (...) Ele falou que ele só escreve aquilo (...) que ele acredita. (...). (...) eu tô escrevendo coisas que eu acredito e que tão dando certo até hoje, (...). Eu acho que esses vinte e quatro anos, vinte e cinco anos de trabalho que eu dou aula não é pouco, né? ...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

Registramos também sete relatos em que a didática dos encontros com o professor do G10 apareceu como elemento facilitador na escrita do memorial:

> *Meu texto está em andamento. Não está pronto, ainda. Os avanços aconteceram após o memorial que nos foi passado para exemplificação...* (S_5 – Q_3 – 4ºP).

> *...Ah, essa liberdade que ele*[32] *coloca, liberdade entre aspas, (...). Ele foi colocando 'Olha, não se preocupe com isso, com aquilo', então, foi deixando a gente mais assim à vontade. E ao mesmo tempo preocupada. (...). Mas eu achei que isso aí ajudou bastante. (...) eu percebia que ele fazia o seguinte: ele ia jogando e ao mesmo tempo, a gente trazendo as coisas, nós, os alunos, os alunos trazendo (...) pra chegar à conclusão final do dia, por exemplo, o que ele queria naquele dia. (...) então, ele lançava as questões, (...) não dava respostas, mas lançava questões onde todo mundo na hora da discussão da sala, (...) a sala toda...(...). (...) um fala, outro fala, então ele sempre falava assim 'Ó gente, tá ficando muito só na...' não é biografia...falar*

[32] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

sobre si...(...) Como é que é?...Senso comum! 'Tá muito senso...que que tá faltando?' E sempre puxava de lembrar que tinha que ter embasamento teórico. (...) Então ele sempre lembrava disso e isso aí me deixou muito alerta, ... (S_7 – Entr. – 4ºP).

Meu texto já está na fase de conclusão, ou melhor praticamente pronto. Com a discussão que houve no dia 26/04 c/ o professor (...)[33], e c/ a troca de idéias, algumas dúvidas foram sanadas! Acrescentei algumas idéias, que achei ser de importância p/ melhor entendimento... (S_{12} – Q_3 – 4ºP).

Após essa aula fiquei mais tranqüila. Percebi que estava no caminho correto. Escrevo sobre a formação de professores, muitos pontos da minha formação foram analisados. Depois desta aula, refleti um pouco mais e registrei com mais ênfase essas reflexões (S_{14} – Q_3 – 4ºP).

...aquelas dinâmicas que foram feitas no começo... então eu escrevi bastante (...) nas férias em janeiro. Que aí então eu podia parar, ver, tudo, refletir, li muitas coisas, reli muitas coisas, li coisas novas. Essa questão da pesquisa também achei que me incentivou muito. No memorial acabou incentivando mais a pesquisa ainda, porque além dos textos daqui, eu tive necessidade de ler outros. (...) Contribuiu muito, de forma muito rica, (...) foram esses encontros que ocorreram (...) com o (...)[34]... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Estou na fase de conclusão. Depois das discussões e trocas de idéias pude acrescentar alguns detalhes que pensava não ser importantes... (S_{17} – Q_3 – 4ºP).

... Mexi... (...) Que eu tenho que me preocupar mais em colocar mais a minha vivência, completando com toda minha formação acadêmica. Tudo o que eu vi na faculdade,... (S_{19} – Entr. – 4ºP).

Identificamos quatro relatos que indicavam como aspecto facilitador escrever após a revisão e/ou a confirmação de conceitos no curso do PROESF:

...Eu encontrei uma escola onde as pessoas com as quais eu fui trabalhar, me cortaram. (...). Não queriam, achavam que não precisava ler livrinho, que era enrolação...(...) isso aí me desanimou muito. Tanto é que eu parei de dar aula, fui fazer cursinho e fiz outra faculdade, eu fiz nutrição, (...). (...) no primeiro semestre quando (...)[35] deu aula que (...) vinha com os livrinhos, (...) lia, o jeito que (...)[36]lê, isso aí me... não é que me incentivou, eu já trabalhava. Me senti

[33] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[34] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[35] Nome de AP de disciplina do PROESF
[36] Idem – Nome do mesmo AP de disciplina do PROESF

melhor, entendeu?(...) Porque mostrou assim uma coisa que eu achava que era legal, (...). Sempre puxando, (...), qualquer tema que fosse. Então isso aí (...) não foi descoberta, (...) não descobri aqui, mas me deu uma (...) segurança! (...) Dá impressão que não mudou. Mas não só o meu profissional, (...) mudou, (...). Na vida (...), no cotidiano (...) Cê fica muito mais...(...) Crítica! (...)...minha personalidade já é um pouco. Então, eu... piorei, (...) pros alunos foi bom... (S_7 – Entr. – 4ºP).

...eu coloco a questão do desânimo que me deu o magistério, porque, não era uma formação assim, (...). Era uma coisa superficial. (...) quando eu comecei a fazer estágio, é que eu começo a perceber que não são todos os professores que são comprometidos... (...) trabalhei com a segunda série (...) sempre participando de curso de formação, né, isso eu corri muito atrás, porque eu tinha que aprender a trabalhar também com essas crianças. Então, eram meio que receitas? Eram. Só que naquele momento eu precisava. Porque eu ainda não tinha nenhuma experiência, eu não tinha onde buscar estratégia pra trabalhar... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Sim, tem toda diferença. Porque aí a gente começa a analisar mesmo, a ver o que acontece por trás. Porque assim, esses cursos de capacitação (...) pelo menos a maioria deles, né, eles oferecem uma coisa assim ó, uma receitinha, 'Ah, você vai, trabalha assim, assim, assim.' Só que você não sabe o que tá acontecendo por trás, você não começa, você não tem essa oportunidade de reflexão, de saber por que que tá acontecendo isso, como que isso acontece, o que que pode acontecer, o que causou isso antes, sabe essa... toda essa... essa coisa que tem por trás mesmo...(...) a parte histórica, a parte ali da...(...) a parte mesmo de teoria mesmo, que tem por trás daquilo. Cê faz... 'mas viu, olha... isso acontece... ó, Vigotski falou isso, olha eu to percebendo isso na... na criança' Essas relações que eu tive que aprender: mediar, por exemplo. Que tudo isso? Essas interações que ocorriam entre as crianças (...) então, cê começa a ler, cê começa a perceber, né, que ele coloca que ele analisou mesmo são coisas que acontecem. Então ali, isso aí que começou a clarear, quando eu comecei a ler mais, na faculdade mesmo... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

...porque eu... abri a mente. Porque quando você entra na creche, (...) quando eu entrei pra trabalhar, eu tinha uma visão bem restrita. E a partir dos estudos você começa a questionar a sua atitude, começa a questionar a prática mesmo, o espaço físico que você tá oferecendo, as possibilidades de desenvolvimento da criança, o que ela sabe que você pode contribuir (...) a partir do momento que você tá na faculdade, isso se aprofunda. (...) numa reunião pedagógica, você fala 'Nossa, isso eu to vendo na faculdade, muito mais a fundo do que eles tão passando. Eles tão passando uma coisa superficial...'. (...) o PROESF a literatura é muito mais rica. Você tem possibilidade de explorar mais, e saber mais. Porque além do texto que é fornecido na disciplina, tem a bibliografia. Você pode ir além.(...) de saber mais, de buscar, de compreender, (...) dá mais prazer do que ficar na ignorância que tá na superficialidade. (...) isso eu vejo agora porque eu quero saber mais, eu quero fazer um bom trabalho, então eu vou buscar. (...) eu to lendo o tempo todo ... (S_{19} – Entr. – 4ºP).

1.2 – Aspectos Dificultadores.....49 relatos

Neste subnúcleo aparecem 49 relatos que indicavam os aspectos julgados como dificultadores pelas alunas no desenvolvimento da escrita do memorial. Encontramos nos relatos sete aspectos dificultadores: a escrita de caráter reflexivo relacionando teoria e prática, o curto prazo para a escrita, a necessidade de maior orientação, a Aula Magna com bibliotecários da FE, a revisão textual, a preocupação com o leitor e a digitação do texto.

Apareceram 11 relatos que indicavam como aspecto dificultador o desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo, relacionando teoria e prática pedagógica:

> *O meu memorial já estava em andamento, embora à muita dificuldade de apreender as regras básicas para a elaboração desta escrita. Também me sinto segura na escrita, embora o filtro seja bastante dificultoso pois políticas públicas é um assunto bastante abrangente...* ($S_4 – Q_3 – 4ºP$).
>
> *...A maior dificuldade é colocar no papel tanta reflexão feita até agora, transformando-a em conhecimento* ($S_5 – Q_3 – 4ºP$).
>
> *Durante a escrita do que me propus a relatar, percebi a importância de outros pontos, como a formação, a prática e a teoria, considero que deva falar também sobre este assunto mesmo que de forma superficial. Não sei se estou 'abrindo o leque' como diz o (...)*[37]*, é que um assunto conduz a outro. Em meu texto não tenho colocado, muitas citações. devo colocalas? Fiquei em dúvida sobre referências bibliográficas e bibliografia* ($S_6 – Q_3 – 4ºP$).
>
> *...Tenho encontrado dificuldades: Escrever de forma bem elaborada, de forma clara, bem segura, saber o que é mais relevante para que o leitor entenda e goste do que está lendo; (...) Fazer texto acadêmico; (...) Descrever minha prática de longos anos (algo que faço com prazer e dedicação), acho complicado quero ser clara não sei se conseguirei!; (...) Não pude escolher a AP que estará lendo meu memorial. (Gostaria que fosse alguém que tem "paixão" pela Alfabetização.)* ($S_8 – Q_3 – 4ºP$).
>
> *...Tenho bastante dificuldade com redação, em redigir, preciso rever várias vezes, não consigo realizar sem várias revisões.(...) Tenho bastante facilidade com a prática do dia-dia criar, recebo elogios de minhas coordenadoras mas a teoria p/ englobar na prática tenho dificuldades, estou com bastante dificuldade em memorização teórica devido ao stresses. Material teóricos já tenho separado, lido bastante, mas ainda c/ já citei escrevendo Tenho*

[37] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

dificuldades qto: A escrita bem elaborada. Fazer texto acadêmico, etc. (S_{10} – Q_3 – 4ºP).

...Essa questão dessa liga entre teoria e prática, (...) no começo tava um pouco (...) mais complicado, um pouco mais difícil (...). (...) no princípio eu comecei só escrever. (...) conforme eu fui escrevendo, falei assim 'Mas eu tenho que ter esse suporte teórico também.' (...) eu falei bem na dúvida assim 'Nossa, memorial de formação, escrever o que a gente quer, mas ao mesmo tempo que tenha suporte teórico, (...).' (...) Porque mesmo tendo aquele outro memorial que a gente leu, tudo, era a prática de uma outra pessoa ... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Acredito ter afançado razoavelmente, mas no momento ele está estacionado. Ainda encontro dificuldade em encaixar citações de autores que li, e fazer a relação da teoria c/ a prática... (S_{15} – Q_3 – 4ºP).

...Uma dificuldade que encontro é que não consigo centralizar o meu trabalho em um eixo, pois um assunto leva a outro, tornando-o muito abrangente... (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

Estou com dificuldade para fazer um resgate da minha história.Talvez eu esteja com medo de me expor, como também de elaborar um texto compreensível ao leitor e ao mesmo tempo acadêmico (S_{19} – Q_3 – 4ºP).

Minhas memórias estão escritas, porém, tenho encontrado muitas dificuldades para encaixar autores na minha escrita... (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

...Estava bem tranqüila para elaborar o texto. Estou encontrando dificuldades em encaixar os autores na minha escrita, estou lendo alguns livros e textos que estão me ajudando muito na construção do memorial, mas não consigo citar falas desses autores na minha escrita... (S_{22} – Q_3 – 4ºP).

Identificamos seis relatos que apresentavam como aspecto dificultador o curto prazo para a escrita:

...As idéias são muitas, mas falta tempo para escrever. Isso me angustia muito. (...) Tenho consciência que necessito de mais leituras, mas não estou conseguindo ler, escrever e dar conta dos trabalhos das outras disciplinas. (fora a vida particular). Resultado: estou com algumas coisas escritas, nada estruturado, sem saber como me organizar e correndo contra o tempo (S_3 – Q_3 – 4ºP).

...Do Memorial eu achei assim pouco tempo pra gente elaborar (S_7 – Entr. – 4ºP).

...outra questão preocupante é a questão de tempo para produzir (escrever) o Memorial (S_9 – Q_3 – 4ºP).

...Prazo muito próximo em relação ao término do trabalho, estou ficando ansiosa e preocupada, não sei se só os fins de semana vou dar conta de terminar dentro do prazo estipulado.(...) Estou angustiada porque gostaria de apresentar um trabalho realmente bastante significativo mas o prazo c/ já citei acima acredito que, por mais que eu me esforce não conseguirei apresentar um trabalho c/ gostaria se o tempo fosse mais longo ($S_{10} – Q_3 – 4ºP$).

...Minha grande dificuldade está sendo o tempo, pois não sei mais nem o sentido verdadeiro da palavra prioridade: Não sei se priorizo meus filhos, Meus alunos, meus trabalhos da Faculdade que "despencaram" ou O memorial...Estou quase louca!! ($S_{16} – Q_3 – 4ºP$).

Conforme os dias vão passando e a data de entrega se aproxima vou me desesperando, pois tenho medo de não conseguir terminar... ($S_{22} – Q_3 – 4ºP$).

Organizamos oito relatos indicativos de que um dos aspectos dificultadores do processo era a necessidade de mais encontros com o professor do G10 para maiores orientações a respeito da escrita do memorial:

...Gostaria ainda de enfatizar que falar é fácil, fazer sem a orientação devida é estrategicamente difícil. Porém posso dizer que superar obstáculos é o principal papel do professor, por isto como estudante este papel não me assusta ($S_4 – Q_3 – 4ºP$)

Meu memorial está quase na reta final, porém após a aula Magna de 03/05/05, fiquei muito preocupada e novamente insegura quanto alguns pontos: citações (tipos) principalmente; queria ainda comentar que tanto o Roteiro para elaboração do Memorial como também a estruturação do mesmo chegaram para nós muito tarde! Por isso acredito que muitos erros e enganos irão aparecer quando forem lidos pelos AP ($S_7 – Q_3 – 4ºP$).

Eu escrevi, que eu fiquei assim chocada quando ela veio na terça-feira, não o ...[38], veio a ...[39] da Unicamp nos orientar na parte de formatação. Não é que chocada, é muito em cima da hora. Eu escrevi isso (...) Que se isso tivesse vindo pra gente lá no quinto semestre, no começo do quinto semestre, essas orientações, eu acho que ninguém taria assim tão apavorado como muita gente fala lá, né, que tá apavorado, não sabe o que vai fazer, fez, mas não sabe se tá certo. Então se a orientação tivesse vindo um pouco mais cedo, inclusive aquele é...é, uma apostila que (...) mandaram, né? Pra gente (...) onde tem a orientação toda do Memorial, toda orientação, entendeu? (...) Isso aí teria deixado assim uma abertura maior pra escrita. Não que não tá saindo. Tá saindo. Tá saindo. Agora a gente tá vendo que fez certo, mas a gente sofreu muito pra chegar nisso, pra entender como colocar. (...) Porque (...) por

[38] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe.
[39] Referência aos bibliotecários da FE da Unicamp.

exemplo (...) a parte de página de rosto, tudo isso aí é coisa, formalidades, coisas que a gente tem que fazer normal. Mas no texto mesmo, no texto em si, o que colocar? Porque a gente fica tenso, (...) aí veio, né, pra você colocar a pré escola, no texto tem toda essa parte, né, o tipo de um currículo? (...) veio por e-mail (...) Aí: o que é o memorial, né, a estrutura técnica, tá, o que é obrigatório ou não, aí tudo bem. Aí veio ó: momento da minha formação: primária, secundária, superior, coisa e tal... (S_7 – Entr. – 4ºP).

...Temos recebido muitas informações que às vezes complicam, sufocam. Eu prefiro ficar com as primeiras idéias e continuar amadurecendo-a; ... (S_8 – Q_3 – 4ºP).

... Na verdade pode ser egocentrismo, egoísmo, não sei qual a palavra ideal. Eu queria sentar junto com ele[40] *, falar assim 'Ó, vamo conversar...(...)...vamo ver o meu memorial... (...) Sabe assim, um momento como a gente tá tendo agora?*[41] *(...) O que que cê tá achando, será que é essa linha, será que não é? E dentro do meu eu até coloquei isso no final quando ele*[42] *colocou assim 'Ah, os outros então não escreveram nada?' Eu já tinha mais de vinte e cinco, trinta páginas aquele dia escritas já...(...) Eu tava nervosa, fiquei nervosa, falei 'Ele tá querendo, tá pensando o que???????????' ...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

A parte da elaboração de acordo c/ os padrões exigidos pela Unicamp tambem me preocupam. Deveríamos ter tido orientações sobre o memorial desde o 1º semestre (S_{15} – Q_3 – 4ºP).

...Só tenho um pouco de dúvidas quanto ao organizar o trabalho. Mesmo depois que li as instruções que vieram por parte da Unicamp, ainda sinto um pouco de insegurança. Gostaria que alguém lesse meu memorial para eu ter uma idéia se realmente o que escrevi está com sentido. As colegas que leram gostaram, mas algumas têm a mesma insegurança que eu (S_{17} – Q_3 – 4ºP).

...Considero importante uma leitura prévia do memorial em seu processo de construção, mas não tivemos esta assistência antecipada, tornando a escrita insegura. A ansiedade também está tornando este momento difícil, pois com a proximidade da entrega, muitas perguntas e o medo me trazem conflitos (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

Incluímos 13 relatos que evidenciavam como aspecto dificultador as orientações obtidas em Aula Magna com bibliotecários da FE da Unicamp:

[40] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[41] Referência à pessoa da entrevistadora.

[42] Professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Minha dificuldade está sendo dividir em títulos e subtítulos, num primeiro momento entendi que poderia escrever ou seja discorrer um texto sem divisões. Agora 'vejo' que não é bem assim, segundo a aula Magna que tivemos sobre o memorial ($S_2 – Q_3 – 4ºP$).

...Gostaria ainda de enfatizar que falar é fácil, fazer sem a orientação devida é estrategicamente difícil. Porém posso dizer que superar obstáculos é o principal papel do professor, por isto como estudante este papel não me assusta ($S_4 – Q_3 – 4ºP$)

...Em meu texto não tenho colocado, muitas citações. devo colocalas? Fiquei em dúvida sobre referencias bibliográficas e bibliografia ($S_6 – Q_3 – 4ºP$).

Meu memorial está quase na reta final, porém após a aula Magna de 03/05/05, fiquei muito preocupada e novamente insegura quanto alguns pontos: citações (tipos) principalmente; queria ainda comentar que tanto o Roteiro para elaboração do Memorial como também a estruturação do mesmo chegaram para nós muito tarde! Por isso acredito que muitos erros e enganos irão aparecer quando forem lidos pelos AP ($S_7 – Q_3 – 4ºP$).

...Eu escrevi, que eu fiquei assim chocada quando ela[43] veio na terça-feira, não o (...)[44], veio a menina da Unicamp nos orientar na parte de formatação. Não é que chocada, é muito em cima da hora. (...) se isso tivesse vindo pra gente lá no quinto semestre, no começo do quinto semestre, essas orientações, eu acho que ninguém taria assim tão apavorado como muita gente fala (...) não sabe o que vai fazer, fez, mas não sabe se tá certo. Então se a orientação tivesse vindo um pouco mais cedo,(...) Dos slides, onde tem a orientação toda do Memorial, (...). Agora a gente tá vendo que fez certo, mas a gente sofreu muito pra chegar nisso, pra entender como colocar. (...) Porque, (...) a parte de página de rosto, tudo isso aí é coisa, formalidades, coisas que a gente tem que fazer normal. Mas no texto mesmo, no texto em si, o que colocar? Porque a gente fica tenso... (S_7 – Entr. – 4ºP).

...Mas aí é que tá! Mas aí é que, por isso mesmo, eu fui a única que no dia da palestra, da Magna, da última, fui eu, ela[45] , tava tudo silêncio, tipo um...silêêêncio, ela falando, muito bem explicado, por sinal. Só que todo mundo se chocou porque acho que tem gente que pode ter começado ao contrário. É...(...) Então! E aí ela perguntou 'Mas ninguém pergunta nada, que tá acontecendo?' Aí ergui a mão! Eu falei 'Olha, não é questão de perguntar, não é também a sua fala, não é nada disso. Eu, (...) pessoalmente estou assim... preocupada com a situação. Porque, o que foi passado pra nós é um pouco diferente, né da sua colocação...'(...)'Tem gente que já tá pronto e já tá digitado prontinho pra entregar...e aí?'... (S_7 – Entr. – 4ºP).

---

[44] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[45] Nome da Bibliotecária da Unicamp

...Temos recebido muitas informações que às vezes complicam, sufocam. Eu prefiro ficar com as primeiras idéias e continuar amadurecendo-a; ... ($S_8 – Q_3 – 4ºP$).

...As dificuldades surgidas foram normas técnicas (como usa-las adequadamente) ($S_9 – Q_3 – 4ºP$).

...Como já citei anteriormente, que é só escrevendo que vamos percebendo as dificuldades. Ainda estou tendo dificuldades em relação a burocracia qto as anotações que faremos de apostilas em aula precisaremos anotar o nome dos livros e outras normas que foram passadas nesta últ. aula magna e isso 'assustou' a maioria... ($S_{10} – Q_3 – 4ºP$).

...Ainda estou um pouco insegura quanto-a organização, e elaboração do trabalho, qto às páginas, mesmo c/ o encontro do dia 03/05 c/ o material que veio da UNICAMP. Uma dificuldade está em dividir o texto em capítulos, títulos, subtítulos, será que é necessário? Ou pode ser mais simples ($S_{12} – Q_3 – 4ºP$).

Estou trabalhando com o meu texto e estava seguindo as orientações passadas pelo Sr. (...)[46]*, nos encontros que tivemos com ele nesse semestre, mas diante do que nos foi passado na última terça-feira 03/05/05, durante a aula magna, fiquei completamente indignada uma vez que o que nos foi passado na classe (nos encontros) era uma coisa e agora vieram com todas essas mudanças. Estou com muitas dúvidas desde então, pois segundo o Sr. (...)*[47] *o memorial seria pessoal e restrito. Por que agora tornou-se tão burocrático? Cansei-me de perguntar-lhe como seria a formatação, como deveria elabora-los e ele sempre me dizendo que era simples, pessoal, etc. E agora? Por que só agora, faltando vinte e poucos dias da primeira entrega surgiram todas essas informações? Isso não deveria ter sido feito antes???* ($S_{13} – Q_3 – 4ºP$).

...No começo, tava assim, o (...)[48] *tinha comentado, (...) ele falava assim 'Não, é um relato seu, cê vai refletir, se vai partir de... de momentos, não tem que se preocupar com essa questão estrutural', (...). Aí eu fui escrevendo, (...). Ah, eu tava alegre, só tentando, escrevendo, (...). Aí escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo...(...) teve vários momentos de dificuldade nessa questão da relação, (...). E isso aí foram momentos (...) difíceis pra eu tá escrevendo, de tá revivendo isso, teve muitos momentos que eu sentei na sala da diretora e literalmente chorei. (...) esses momentos aí foram os mais difíceis pra eu tá, sabe, assim, reavivando, (...). (...) mas depois que eu comecei a falar sobre outras coisas começou a fluir de novo o trabalho. Aí, eis que,(...) a gente recebe (...)... aquele e-mail, falando toda a estrutura do*

[46] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[47] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

[48] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

memorial. Ai, ai, foi aquele dia que eu encontrei com (...)[49] *que eu fui embora! Falei 'Vô embora! Pra não brigar com ninguém!' (...) E-xa-ta-men-te! Porque (...) o meu texto tinha uma liga, (...). Só que pra eu dividir em capítulo, por exemplo, não tava dividido em capítulo. (...) eu tive que refazer a liga (...), ver aonde que eu (...) poderia fazer aquele corte, como que podia ser aquele corte, eu ia ter que finalizar aquilo lá, tinha uma liga diferente... foi outro momento de reflexão! (...) falei 'Vou ler de novo, (...)' Fui desde o comecinho, (...) daí eu entendi a questão (...) do leitor, (...) que teria que o capítulo ia tá puxando pra leitura, tudo, ia motivar, não ia ficar uma leitura chata, né, uma leitura maçante. Fui ver tudo isso. Aí eu fui lá pensando nisso. Falei 'Como que eu poderia fazer isso, né?' Daí, eu... como eu falava da minha história no começo, eu já reestruturei o primeiro capítulo, aí fui, daí quando eu vi que tava uma coisa meio assim,começava falando de uma outra coisa dentro daquele título mas uma coisa diferente, eu inseri o subtítulo, e assim eu fui. Aí consegui fazer. Só que num dia, por exemplo, fiquei olha acho que uns dois, três dias pra dividir tudo em capítulo, eu não conseguia escrever uma palavra, a mais, sabe assim? (...) Porque daí eu falei 'E eu preciso ver, não finalizei ainda, preciso finalizar!' (...) bem no finalzinho e aí...depois teve essa questão da reconstrução, ...* (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Penso que meu memorial esteja bem adiantado na parte escrita. Durante os encontros entendi que seria um texto mais fácil de preparar, porém, agora nos últimos dias, as exigências começaram aparecer. Em nenhum momento, foi colocado as exigências que o memorial deveria ter. Esta última aula magna me deixou preocupada pois, vários tópicos do memorial, nós não tivemos contato no decorrer do curso (S_{21} – Q_3 – 4ºP).

...Outro ponto que me confundiu bastante, foi a apostila que recebemos para a elaboração final do memorial, seguindo as regras da ABNT, estou tendo muitas dificuldades em compreender a formatação , as exigências de digitação do memorial. Isto foi o ponto principal para me fazer preocupar, me deixar muito nervosa (S_{22} – Q_3 – 4ºP).

Apresentamos seis relatos que apontavam como aspecto dificultador o fato de as alunas terem que revisar seus textos para organizá-los de forma mais sistematizada, exigida para um trabalho de conclusão de curso:

Acreditava estar pronto, porém com as exposições das colegas, pude fazer novas reflexões, o que alterou alguns pontos. Começando pela apresentação sugerida pela (...)[50] *e a própria sugestão do (...)*[51] *que sugeriu que eu organizasse cronologicamente, vindo a me desestruturar no momento* (S_1 – Q_3 – 4ºP).

[49] Nome de AP de disciplina do PROESF
[50] Nome da colega de classe
[51] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

...O último encontro clareou várias coisas, pude analisar minha escrita e perceber que preciso refletir mais sobre alguns aspectos, preciso embasar melhor teoricamente. Porém, muitas coisas mudaram, terei que dividir em capítulos e reestruturar o que nem acabei de escrever... ($S_3 – Q_3 – 4ºP$).

...Mas aí é que tá! Mas aí é que, por isso mesmo, eu fui a única que no dia da palestra, da Magna, da última, fui eu, ela[52] *, tava tudo silêncio, tipo um...silêêêncio, ela falando, muito bem explicado, por sinal. Só que todo mundo se chocou porque acho que tem gente que pode ter começado ao contrário. É...(...) Então! E aí ela perguntou 'Mas ninguém pergunta nada, que tá acontecendo?' Aí ergui a mão! Eu falei 'Olha, não é questão de perguntar, não é também a sua fala, não é nada disso. Eu, (...) pessoalmente estou assim... preocupada com a situação. Porque, o que foi passado pra nós é um pouco diferente, né da sua colocação...'(...)'Tem gente que já tá pronto e já tá digitado prontinho pra entregar...e aí?'...* (S_7 – Entr. – 4ºP).

...No começo, tava assim, o (...)[53] *tinha comentado, (...) ele falava assim 'Não, é um relato seu, cê vai refletir, se vai partir de... de momentos, não tem que se preocupar com essa questão estrutural', (...). Aí eu fui escrevendo, (...). Ah, eu tava alegre, só tentando, escrevendo, (...). Aí escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo...(...) teve vários momentos de dificuldade nessa questão da relação, (...). E isso aí foram momentos (...) difíceis pra eu tá escrevendo, de tá revivendo isso, teve muitos momentos que eu sentei na sala da diretora e literalmente chorei. (...) esses momentos aí foram os mais difíceis pra eu tá, sabe, assim, reavivando, (...). (...) mas depois que eu comecei a falar sobre outras coisas começou a fluir de novo o trabalho. Aí, eis que,(...) a gente recebe (...)... aquele e-mail, falando toda a estrutura do memorial. Ai, ai, foi aquele dia que eu encontrei com (...)*[54] *que eu fui embora! Falei 'Vô embora! Pra não brigar com ninguém!' (...) E-xa-ta-men-te! Porque (...) o meu texto tinha uma liga, (...). Só que pra eu dividir em capítulo, por exemplo, não tava dividido em capítulo. (...) eu tive que refazer a liga (...), ver aonde que eu (...) poderia fazer aquele corte, como que podia ser aquele corte, eu ia ter que finalizar aquilo lá, tinha uma liga diferente... foi outro momento de reflexão! (...) falei 'Vou ler de novo, (...)' Fui desde o comecinho, (...) daí eu entendi a questão (...) do leitor, (...) que teria que o capítulo ia tá puxando pra leitura, tudo, ia motivar, não ia ficar uma leitura chata, né, uma leitura maçante. Fui ver tudo isso. Aí eu fui lá pensando nisso. Falei 'Como que eu poderia fazer isso, né?' Daí, eu... como eu falava da minha história no começo, eu já reestruturei o primeiro capítulo, aí fui, daí quando eu vi que tava uma coisa meio assim,começava falando de uma outra coisa dentro daquele título mas uma coisa diferente, eu inseri o subtítulo, e assim eu fui. Aí consegui fazer. Só que num dia, por exemplo, fiquei olha acho que uns dois, três dias pra dividir tudo em capítulo, eu não conseguia escrever uma palavra,*

[52] Nome da Bibliotecária da Unicamp
[53] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[54] Nome de AP de disciplina do PROESF

a mais, sabe assim? (...) Porque daí eu falei 'E eu preciso ver, não finalizei ainda, preciso finalizar!' (...) bem no finalzinho e aí...depois teve essa questão da reconstrução, ... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

...Voltei, eu até reescrevi. Eu reescrevi a minha memória, porque eu tinha colocado parte mais da história social da criança. Mas daí depois disso eu fui buscar minha história. Do tempo que eu entrei na creche muito vagamente, porque eu tinha apenas cinco anos. A creche aquele tempo era até seis anos. (...) E às vezes isso também fica confuso na minha cabeça, (...) porque como educadora de creche, hoje em dia eu vejo que a gente cobra também uma... uma certa docilidade das crianças, um certo comportamento. Mas é porque... (...) é difícil lidar com um número grande de crianças e se todos fazerem o que querem a hora que quer, a gente não consegue assim, ter um... a gente quer sempre controlar. E... e nas leituras eu fico assim 'Como vou me expor como educadora e me expor assim' que eu já passei por isso, por esse adestramento e agora eu quase que reproduzo. Só que não reproduzindo porque hoje eu tenho consciência, (...) do que foi visto, do que eu li, (...) e do que eu passei também, filtrando um pouco, então eu tenho consciência disso... (...) aí que tá pegando (...) eu não consigo (...) desenrolar o texto... (S_{19} – Entr. – 4ºP).

...Os encontros com o (...)[55]*, nunca me alarmaram, ele sempre me transmitiu tranqüilidade. No entanto, na última terça-feira (03-05), me senti bastante impotente. Se já estava difícil citar os autores, agora a situação se agravou. Conforme dito na última terça-feira, acredito estar escrevendo de forma linear, porém, às vezes faço pontes do que vivi com minha maneira de atuar. Receio que isso esteja tornando minhas idéias confusas. Para mim parece claro, mas para um leitor, pode parecer mal elaborado* (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

Incluímos três relatos que evidenciavam que um dos aspectos que estavam dificultando a escrita era a preocupação das alunas com o leitor do memorial.

...Agora, o que contar nele, (...), porque é complicado (...). A gente fica, cê sabe que vai passar por leitores, ela mandou, é, a gente tem aqui, ó...dois leitores...(...) Então, são dois leitores, (...) nós temos que deixar uma folha pros leitores, pra quem for ler, (...). Formalidades. (...) a minha preocupação não é com isso. A nossa preocupação eu acho que a de todas é na escrita mesmo (...), o que colocar, se você vai exagerar, se não vai. Mas a gente tem que ter embasamento teórico, (...) isso aí não tem jeito... (S_7 – Entr. – 4ºP).

...Mas eu queria (...) certeza (...) se tá certo ou não, tô preocupada. (...) com essa questão (...) 'Será que a pessoa vai tá entendendo? Essa reflexão que eu coloquei?' Então toda vez que eu escrevo, que eu leio ou que eu releio,

[55] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

esse texto, eu fico atenta a isso também. Me preocupar que a pessoa entenda o que eu to escrevendo... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

Estou com dificuldade para fazer um resgate da minha história.Talvez eu esteja com medo de me expor, como também de elaborar um texto compreensível ao leitor e ao mesmo tempo acadêmico (S_{19} – Q_3 – 4ºP).

...Os encontros com o (...)[56]*, nunca me alarmaram, ele sempre me transmitiu tranqüilidade. No entanto, na última terça-feira (03-05), me senti bastante impotente. Se já estava difícil citar os autores, agora a situação se agravou. Conforme dito na última terça-feira, acredito estar escrevendo de forma linear, porém, às vezes faço pontes do que vivi com minha maneira de atuar. Receio que isso esteja tornando minhas idéias confusas. Para mim parece claro, mas para um leitor, pode parecer mal elaborado* (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

Identificamos um relato em que o sujeito apontava como aspecto dificultador a digitação do trabalho.

Meu texto está praticamente pronto; está sendo difícil a questão da digitação seguindo as normas técnicas, mas como não tenho computador vou pagar para alguém digitar (S_{11} – Q_3 – 4ºP).

1.3 – Organização do Texto.....09 relatos

Neste subnúcleo incluímos nove relatos que se relacionavam às formas de organização dos textos das alunas. Esses relatos evidenciavam que as alunas estavam escrevendo sobre suas memórias, história pessoal, aspectos de sua formação docente, de sua prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF, ou seja, estavam a caminho do desenvolvimento da escrita de caráter reflexivo, próximas da idéia de Formação-Práticas Pedagógicas-PROESF.

Escrevi sobre a minha infância, ginásio, magistério. Agora estou no curso do Proesf relacionando o mesmo com minha prática e quais as influências desse curso em mim como pessoa e docente (S_2 – Q_3 – 4ºP).

Estou contando minha história, minhas experiências profissionais, refletindo sobre as mesmas e argumentando teoricamente (S_3 – Q_3 – 4ºP).

[56] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

Estou escrevendo ainda a primeira parte que fala da minha infância, das influencias que recebi dos meus pais, família e religião. Como ingressei no Magistério, quais meus sonhos dúvidas e dificuldades. Creio que avancei um pouco pois tenho claramente o que quero falar com esse tema Alfabetização – resgatando como foi a minha experiência e como posso trabalhar no meio-dia-a-dia usando tudo que foi positivo pra mim e é claro com o embasamento teórico que recebi durante anos antes e durante a faculdade(Unicamp)... (S_8 – Q_3 – 4ºP).

Meu Memorial está no ponto em que inicio o relato de quando entrei na Prefeitura de Santa Bárbara d'Oeste; abordarei a minha prática de trabalho no ensino Municipal. Falarei ainda mais sobre a minha entrada no Curso do Proesf. e sobre as mudanças ocorridas. Quero depois desses relatos iniciar o término da escrita do Memorial... (S_9 – Q_3 – 4ºP).

A minha produção está no início da minha prática docente x teoria... (S_{10} – Q_3 – 4ºP).

Posso dizer que meu trabalho ainda está bem "cru". Pois escrevi sobre a minha vida, minhas experiências quanto aluna, vida profissional (escolha, mudanças etc), porém nenhuma leitura foi retomada para poder "reforçar", ou seja, embasar as minhas falas. Por enquanto é um texto descritivo... (S_{16} – Q_3 – 4ºP).

Estou relatando minhas vivências como professora de Educação Infantil, procurando fazer relações entre as teorias estudadas e a minha prática em sala de aula... (S_{18} – Q_3 – 4ºP).

...Eu já falei da minha história, já resgatei parte da história da educação até chegar à LDB, (...) queria falar um pouco de educação assistencialista, né, só que ainda não... não completei a assistencialista. Resgatei um pouco da história da educação em[57] *(...) eu não sei se isso é contundente, é importante no meu trabalho... É importante porque na rede, eu não caí de pára-quedas, entendeu? Primeiro eu fui trabalhar mas depois teve (...) todas aquelas reuniões pedagógicas pra te preparar. Então, a rede já tava trabalhando com o conceito da criança um ser cultural...* (S_{19} – Entr. – 4ºP).

Minhas memórias estão escritas, porém, tenho encontrado muitas dificuldades para encaixar autores na minha escrita... (S_{20} – Q_3 – 4ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Neste Núcleo aparecem os relatos que indicavam qual a concepção de Memorial de Formação, nesta etapa do processo, apresentada pelos sujeitos. Identificamos três relatos nesse sentido.

[57] Nome do município onde trabalha como professora

...seria um relato de tudo aquilo que eu já vivi...e a interferência da profissão nessa vivência. (...) É narrativa (...) 1ª pessoa (...) Houve uma reflexão sobre tudo... (...) não. Biografia seria somente o que ocorreu, sem ter uma reflexão. O que ocorreu, então... (...) ...é...quando eu nasci, o que aconteceu comigo, todos os acontecimentos sem eu ter uma reflexão minha sobre o assunto, de outras pessoas...(...) a forma que eu tô fazendo o Memorial? Conforme eu fui colocando os acontecimentos, principalmente sobre o meu tema que é literatura, então, de acordo com aquilo que eu to escrevendo eu vou buscar (...) nas bibliografias alguma coisa que possa estar relacionado com as minhas colocações (...) Aí nas férias, pensando, revendo alguma coisa, revendo uma coisa ou outra, coisas que eu fiz na faculdade, todas, mesmo trabalho de qualquer uma sempre caía na literatura infantil. Então foi partindo daí mesmo que eu vi falei 'É aí que eu vou ter que escrever' Porque é duro você escrever de uma cosia que você acha...pegar um tema qualquer e escrever. Não vai sair um Memorial legal. Eu tenho impressão que não vai. Sai frio... (S_7 – Entr. – 4ºP).

...Um Memorial pra mim é... é uma parada mesmo, um registro de toda a minha formação, desse processo de formação. Uma reflexão sobre essa prática. (...) A prática pedagógica (...) uma prática em sala de aula, (...). (...) é essa parada de momento assim de tá refletindo, o que que aconteceu, (...) como que tá acontecendo esse processo, é até um momento rico pra tá colocando isso na forma escrita mesmo, registrando isso. (...). Quando a gente começou a fazer a proposta da escola que não tinha, (...) no estilo PPP, (...) no enfoque geral da escola, não tinha nada sobre a minha prática específica. (...) eu falava da minha prática dentro, mas dentro sempre dentro do grupo. O que a escola tinha evoluído, o que a escola tinha feito, o que a gente tinha conseguido, mas não assim numa parte mais individual, que eu tô tendo oportunidade de fazer agora no memorial... (S_{14} – Entr. – 4ºP).

...O Memorial tá me deixando meio... meio assim confusa (...) Eu passo muito tempo lendo, o outro muito tempo pesquisando sabe assim que nem uma receita e você não tem receita, porque a recei... é..é a sua vivência? Não tem quem viveu pra você? (...) Então às vezes eu me pergunto assim 'Seria mais fácil uma monografia', né. Aí depois eu fui pesquisar, aí muitos falam assim que o memorial, ele é muito mais rico pra formação do professor, porque o professor tá pensando, tá refletindo sobre a prática dele... (S_{19} – Entr. – 4ºP).

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 5º PERÍODO

De 17/5/2005 a 20/6/2005

N=19

- **Condições**:
  - 5º encontro dia 17/05/2005 – Anotações em Diário de Campo
    – Gravação do encontro em áudio
  - Aula Magna de 14/06/2005 – Memorial de Formação
    (Sem atividade em classe – intervalo de leitura dos Memoriais)

- **Dados**:
  - Questionário 4 aplicado em 24/05/2005 (pós encontro).....N=09
  - Questionário 5 aplicado em 14/06 – pós entrega do Memorial para primeira leitura em 31/5/2005).....N=13
  - Cartas produzidas pelas alunas (em 14/06).....N=10
  - Uma entrevista em 19/05/2005
    1ª - S_5
  - Uma entrevista em 25/05/2005
    2ª - S_{15}

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da análise dos dados dos Questionários 4 e 5, das Cartas e das Entrevistas efetuadas com alunas, organizamos os seguintes núcleos temáticos:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – ESCRITA DO MEMORIAL: AVANÇOS
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO
- NÚCLEO TEMÁTICO 3 – MEMORIAIS PRODUZIDOS: CARACTERÍSTICAS
- NÚCLEO TEMÁTICO 4 – SENTIMENTOS EXPRESSOS PERANTE O TEXTO PRODUZIDO

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – ESCRITA DO MEMORIAL: AVANÇOS

Neste novo Núcleo organizamos 66 relatos que se referenciavam a aspectos relacionados aos avanços na escrita do memorial. Dividimos em três subnúcleos esses relatos:

1.1 – Aspectos Facilitadores

1.2 – Aspectos Dificultadores

1.3 – Pesquisa para a Escrita

1.1 – Aspectos Facilitadores.....18

Neste subnúcleo, apresentamos 18 relatos que evidenciavam quais aspectos, segundo a avaliação das alunas, foram os facilitadores no processo de produção do Memorial de Formação. Encontramos seis tipos de aspectos facilitadores apontados por esses relatos: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, a didática dos encontros com o professor do G10, a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF, a liberdade de escolha do eixo, o acesso a modelos de outros Memoriais de Formação.

Apareceram sete relatos que evidenciaram ser facilitador nos avanços da escrita do memorial, a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica:

> *Procurei falar da relação teoria x prática na minha realidade, desde o começo já tinha em mente que teria que contextualizar a minha realidade e pautar historicamente tanto a condução existente de Creche e do seu profissional...* ($S_1 – Q_4 – 5ºP$).

> *...o resgate através da memória do que foi mais significativo neste processo de formação* ($S_1 – Q_5 – 5ºP$).

> *Os aspectos positivos principais foram: O crescimento pessoal através de leitura; A conscientização da minha própria historicidade frente às leis, haja vista possuir um arquivo pessoal de todas as leis que alteram o meu cotidiano escolar citadas no memorial; Descobrir o quanto alguns professores são manipulados pelo sistema* ($S_3 – Q_5 – 5ºP$).

> *...Pude pensar e lembrar momentos que mudaram minha visão sobre escola e educação e conseqüentemente minha prática* ($S_7 – Q_5 – 5ºP$).

...possibilidade de registro de reflexão. Análise do trabalho desenvolvido até aqui (S_9 – Q_5 – 5ºP).

...pude recordar minha infância com saudades e observar o quanto eu aprendia durante minhas brincadeiras e vivências. Pude observar também o quanto o curso colaborou para o meu crescimento profissional... (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Foi bom relembrar e poder refletir sobre alguns dos acontecimentos de minha, sobre os motivos que os levaram a acontecer, quais suas conseqüências e como consegui superar algumas situações tristes... (S_{16} – Q_5 – 5ºP).

Registramos dois relatos em que a didática dos encontros com o professor do G10 apareceu como elemento facilitador para os avanços na escrita do memorial:

As dúvidas foram surgindo, com as conversas com as colegas, no início. Mas, na verdade, eu fiquei tranqüila, pois como os prof. falavam era pra ser um relato, contar sobre minha vida. Os aspectos que p/ mim foram positivos, foram as conversas e discussões c/ o (...)[58]*, pois esclareceram muitas dúvidas. Para mim, não teve aspectos que dificultaram durante todo o processo, procurei não ficar nervosa, nem pensando muito sobre o assunto e fazer o texto da melhor maneira. O fato de ler bastante me ajudou também* (S_8 – Q_5 – 5ºP).

Penso que as APs e o professor nos deixou bem a vontade para fazer esse memorial. Foi com esse pensamento que desenvolvi mais tranqüilamente meu trabalho enfocando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Praticamente nas últimas reuniões é que as cobranças foram aumentado e penso que me embasei em vários autores e também procurei desenvolver uma pesquisa para relatar minha opinião e fatos concretos que ocorrem na unidade escolar que trabalho (S_{18} – Q_4 – 5ºP).

Apareceram três relatos que indicavam como elemento facilitador para o avanço na escrita do memorial, a revisão e/ou confirmação de conceitos durante o curso do PROESF:

...para escrever o memorial precisei relembrar muitas coisas do curso de Pedagogia, reler apostilas e anotações e buscar novas leituras. Foi preciso

[58] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

também avaliar conhecimentos adquiridos e ampliados no curso (S_2 – Q_5 – 5ºP).

...Em 1998, eu li os PCNs. (...) eu achava (...) que era uma cartilha mágica, (...). E foi assim até eu ingressar aqui na faculdade. (...) eu comecei a ter uma nova visão. (...) comecei a ver com outros olhos. (...) acredito que a equipe que elabora o PCN, eles têm uma (...) sutileza de persuadir sem (...) deixar claro que eles tão fazendo isso. (...) comecei a ficar meio intrigada com isso (...) comecei a ler (...) alguns livros, (...) os Parâmetros estão aí, é só o professor ler e aplicar. Agora, o que vem pra gente, que vem pra dentro da escola, é todo o problema social que tá acontecendo no país. (...) 'Olha, se você não der conta, a culpa é sua. Os Parâmetros estão aí para serem seguidos!' Então você fala 'Nossa! Por que que não deu certo?' 'Por que que eu não consegui?' E o professor acaba ficando frustrado (...). Eu me culpava porque não tava dando certo 'Onde que eu to errando, o que que tá acontecendo?' Eu sempre coloquei a culpa toda em cima de mim. Antes de ter essa visão (...). (...) coloquei assim 'Que o PCN é uma Caminho Suave ilustrada, reeditada...' (...). (...) Então, o PROESF, (...) me deu essa visão diferente... Então, eu comecei a querer questionar... (S_5 – Entr. – 5ºP).

Escolhi sobre o tema – Por que existe a escola? Tentei relatar a minha experiência como aluna, como professora e como Universitária. Descrevo o quanto fiquei incomodada ao estudar as políticas públicas e descobrir o ideologia do Estado; e como comecei a questionar sobre outras coisas como Saresp, PCNs, Ciclos; dos conteúdos estudados pela escola, do currículo... (S_{14} – Q_4 – 5ºP).

Apresentamos cinco relatos cujos sujeitos consideraram facilitador no processo, a liberdade de escolha do eixo sobre o qual iriam escrever:

No memorial de formação falei sobre a sexualidade e a afetividade no contexto escolar. São dois pontos ou temas importantes na minha vida escolar (afetividade) e no começo da minha carreira (sexualidade) com que me deparei. Encontrei desafios de onde começar á narrar minha história e como, mas depois que comecei o memorial foi mais fácil me situar no tempo e nos acontecimentos... (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

Escolhi o eixo afetividade. Como trabalho com a Ed. Infantil acredito que este eixo desenvolve grande importância em todos os aspectos dentro da sala de aula, seja na relação professor-aluno, aluno-aluno, na aprendizagem e no desenvolvimento. "Foi positivo podermos escolher o eixo do qual gostaríamos de falar... (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

...escolhi 'História' como eixo por ter gostado da disciplina durante o Proesf (é uma disciplina que na minha época escolar eu odiava), depois achei melhor falar sobre Gestão pois era um cargo que eu não almejava antes do curso, mas ao iniciar o processo de pesquisa, memórias e escrita, percebi que naturalmente eu só escreveria sobre as transformações ocorridas na minha

prática durante o Proesf, e que tinha muito para escrever ainda. Então, finalmente notei que o meu eixo deveria enfocar essas transformações e escolhi dizer sobre prática e teoria – que naturalmente mudou minha prática em todos os outros eixos: avaliação, planeja/o, postura, gestão etc... (S_{12} – Q_5 – 5ºP).

Para mim, mais difícil foi começar a escrever. Quando comecei, as idéias foram se organizando e acabei por fixar em um eixo (afetividade) para o memorial. Percebi que tudo o que eu havia comentado anteriormente à respeito da oralidade e da influência do meio na formação, estavam vinculados a afetividade, então segui com a escrita neste sentido (S_{16} – Q_4 – 5ºP).

Tive dificuldades p/ iniciar a escrita, pois tinha dúvidas sobre o eixo. Após iniciar, muitas coisas foram surgindo p/ escrever, me recordei de momentos importantes desde minha infância até agora. Me apoiei em alguns livros para elaborar a escrita... (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

Apresentamos um relato em que a aluna considerou facilitador no processo de produção, o acesso a modelos de outros Memoriais de Formação:

Aspecto positivo: ler o memorial da aluna Cristina (só em abril) (S_4 – Q_5 – 5ºP).

1.2 – Aspectos Dificultadores.....38

Neste subnúcleo, apresentamos 39 relatos que evidenciavam quais aspectos, segundo a avaliação das alunas, foram os dificultadores no processo de produção do Memorial de Formação. Encontramos nove tipos de aspectos dificultadores apontados por esses relatos: falta de clareza quanto à concepção de Memorial de Formação, a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, a escrita sobre si próprio, o prazo para a escrita, a falta de contato anterior com o gênero textual, a necessidade de maior orientação, a preocupação com o leitor, os aspectos formais do texto e a necessidade de maior envolvimento com os estudos.

Encontramos quatro relatos que indicaram como dificultador no processo falta de clareza por parte dos sujeitos quanto à concepção de Memorial de Formação:

... – a estruturação de idéias para escrever (S_7 – Q_5 – 5ºP).

...Achei muito difícil organizar as idéias, para transmitir ao leitor o que realmente aconteceu comigo (S_{14} – Q_4 – 5ºP).

...Achei difícil começar a escrever, pois me sentia dando um tiro no escuro, não sabia por onde começar... (S_{16} – Q_5 – 5ºP).

No início senti que seria difícil, mas que conseguiria realizar sem nervosismo. Porém, no decorrer do trabalho as reuniões com os orientadores foram me deixando ansiosa e insegura. Escrevi, li e reli mil vezes. Senti muita dificuldade, mas procurei ser clara. Quando surgiu a idéia do memorial, pensei num tema, mas, quando comecei a desenvolvê-lo percebi que não era exatamente o que queria. Mudei o tema e consegui dar um rumo legal ao memorial, no fim, gostei do resultado (S_{17} – Q_4 – 5ºP).

Registramos quatro relatos cujos sujeitos consideraram como aspecto dificultador no processo de produção, a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica:

Tive dificuldades em escrever meu texto pois apesar de estarem intrínsecas em mim as teorias tive que fazer as citações para confirmar minhas falas, não sei ainda se consegui alcançar de forma satisfatória neste sentido (S_6 – Q_4 – 5ºP).

...As dificuldades que encontrei foram de selecionar o meu conhecimento adquirido com minhas experiências com a teoria, e escrever o que sei e acredito de forma acadêmica. Não acredito ter superado a insegurança mas procurei elaborar um trabalho que pudesse corresponder as expectativas propostas (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

...Somente com a escrita do trabalho final que fiquei ansiosa e insegura. O trabalho 'Memorial de Formação', poderia ser escrito com base em eixos de livre escolha, os quais deveriam fazer relação da teoria com a prática, mas de forma acadêmica e isto me deixou em pânico, porque tivemos muito pouco tempo e pequenas orientações para realizá-lo... (S_{11} – C. – 5ºP).

Como aspectos que dificultaram coloco o tempo disponível para tal; pois diante de tantos compromissos uma professora, universitária, mãe e dona de casa às vezes se atropela com tantas coisas. (...) Às vezes gostaria de me aprofundar mais nos assuntos abordados, mas fiquei um pouco insegura quanto ao tempo (pois tinha outros trabalhos) e também se conseguiria me expressar com clareza ao colocar o meu pensamento fundamentando-o com os autores lidos (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Apresentamos três relatos que evidenciaram ser dificultador no processo de produção do texto, a escrita sobre si próprio:

> *...O ponto mais difícil pra mim foi falar de mim. (...) porque eu coloquei na cabeça quem vai ler esse meu trabalho são pessoas que trabalham comigo e que depois eu não ia me sentir bem (...) com essas pessoas que iam saber da minha infância... então (...) pra mim foi muito difícil. (...) me expressar com relação a minha infância e a minha vida, me abrir, pra pessoas que trabalham comigo...* (S_{15} – Entr. – 5ºP).

> *...nem sempre gosto de falar sobre mim mesma, nesse trabalho não tive escolha. Até mesmo fatos adormecidos, fui obrigada a despertar* (S_{17} – Q_5 – 5ºP).

> *...Para mim o mais complicado foi escrever o Memorial de Formação, como você já sabe (ouviu inúmeras vezes, minhas falas sobre o assunto), achei bastante difícil escrever sobre mim, não foi uma experiência das quais mais me agradou...* (S_{17} – C. – 5ºP).

Apareceram nove relatos que apresentaram como dificuldade no processo de produção, o curto prazo para a escrita do texto:

> *Negativos: a necessidade de pesquisar e não encontrar tempo devido aos outros trabalhos das disciplinas, ...* (S_2 – Q_5 – 5ºP).

> *...Eu to tendo um pouco de dificuldade nessa parte, de dar um embasamento teórico (...) a minha maior dificuldade (...) talvez acho que é até o tempo. Você tem que ter um tempo suficiente pra (...) pesquisar. (...) tem que ler muito, (...) não pode ser só aquela leitura rápida. (...) tem que fazer uma reflexão sobre aquilo que você tá lendo, e ainda colocar as suas idéias no papel. (...) dificuldade mesmo de tá fazendo essa reflexão por escrito... Medo de falar besteira... em geral...* (S_5 – Entr. – 5ºP).

> *Dificultaram – o tempo para escrever...* (S_7 – Entr. – 5ºP).

> *...A maior dificuldade foi o tempo para realizá-lo, (sendo muito pouco) e também a pressão da Unicamp no final do trabalho, onde apareceu as "orientações" mais claras; que deviam ser dadas no início. O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também* (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

> *...Somente com a escrita do trabalho final que fiquei ansiosa e insegura. O trabalho 'Memorial de Formação', poderia ser escrito com base em eixos de*

livre escolha, os quais deveriam fazer relação da teoria com a prática, mas de forma acadêmica e isto me deixou em pânico, porque tivemos muito pouco tempo e pequenas orientações para realizá-lo... (S_{11} – C. – 5ºP).

Como aspectos que dificultaram coloco o tempo disponível para tal; pois diante de tantos compromissos uma professora, universitária, mãe e dona de casa às vezes se atropela com tantas coisas. (...) Às vezes gostaria de me aprofundar mais nos assuntos abordados, mas fiquei um pouco insegura quanto ao tempo (pois tinha outros trabalhos) e também se conseguiria me expressar com clareza ao colocar o meu pensamento fundamentando-o com os autores lidos (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

...O TCC que eu fiz na minha primeira faculdade nós fizemos em dois anos, (...) e esse, praticamente o que? Um ano, nem isso. Então, acho que a maior dificuldade é essa, (...) Então, eu também acabei, mesmo tendo passado por essa experiência, (...) me sentindo assim sem chão pra fazer, (...) porque, realmente, o tempo foi bem menor... (S_{15} – Entr. – 5ºP).

...e também pelo pouco tempo que tivemos para escrever pois não tínhamos idéia do que estava sendo pedido. Mesmo assim, gostaria de poder me dedicar mais ao memorial, mas também temos que finalizar outros trabalhos de outras disciplinas que no meu caso, esta é a maior dificuldade que encontrei! (S_{19} – Q_4 – 5ºP).

...Conforme a data p/ a entrega se aproximava, me apavorava cada vez mais p/ finaliza-lo... (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

Apresentamos um relato de aluna que julgou como dificultador no processo de escrita, a falta de contato anterior com o gênero textual:

Aspectos que dificultaram: não ter tido contato anteriormente, com esse tipo de texto;... (S_4 – Q_5 – 5ºP).

Apareceram sete relatos que indicavam como aspecto dificultador no processo de produção, a necessidade de mais encontros com o professor do G10 para maiores orientações a respeito da escrita do memorial:

...os aspectos que dificultaram, foi a falta de um acompanhamento , orientação individual ao longo do processo, penso que se o leitor deveria ter participado mais efetivamente não somente avaliando, porém orientando este processo (S_1 – Q_5 – 5ºP).

...a falta de orientação na escrita e estruturação do texto (senti falta de orientação mais específica, individual) (S_2 – Q_5 – 5ºP).

...não ter tido uma orientação mais próxima (individual) (S_4 – Q_5 – 5ºP).

...A maior dificuldade foi o tempo para realizá-lo, (sendo muito pouco) e também a pressão da Unicamp no final do trabalho, onde apareceu as "orientações" mais claras; que deviam ser dadas no início. O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

O que dificultou, foi o curto prazo para a elaboração, acredito que deveríamos ter mais orientação sobre como desenvolver um trabalho acadêmico desde o 1º semestre; assim ele seria feito com mais tranqüilidade e qualidade (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

...eu ofereci pra uma pessoa mas ela não quis ler (...). Meu marido não lê, só se for assunto de futebol. (...) Aí que tá (...) eu que to lendo e relendo e então aí tá difícil. (...) eu ficava assim 'Nossa, será que não tá infantil? Será que não tá parecendo Meu querido diário?'. (...) preocupei muito com isso. (...) realmente eu sei que eu preciso procurar alguém pra ler, mas eu só não consigo encontrar quem goste (...) de ler, (...). A não ser que eu troque com alguém da sala. (...) acho difícil encontrar alguém da sala que vá querer ler!... (S_{15} – Entr. – 5ºP).

...acredito que uma das dificuldades encontradas foi o fato de ninguém ter lido aquilo que eu estava escrevendo; acho importante que isto aconteça, afinal precisava saber se estava indo no caminho certo. Para mim superar isso, mostrei para alguns amigos o que estava escrevendo, ouvi opiniões (S_{16} – Q_4 – 5ºP).

Incluímos dois relatos que indicaram como aspecto dificultador no processo de produção do texto, a preocupação com o leitor do memorial:

Acredito que realizei um bom trabalho, esforcei-me bastante para concluí-lo. Mas estou apreensiva sobre como será avaliado pelo leitor, sobre a visão que terá sobre a leitura que fizer (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

...cada vez que eu abro (...) tenho novas idéias. Então eu tenho medo de acabar me perdendo nessas novas idéias e acabar virando uma bagunça. Pode ser que eu esteja gostando de escrever, eu esteja entendendo, mas pode ser que quem vá ler não entenda e acabe me cobrando isso. (...) essa organização... (S_{15} – Entr. – 5ºP).

Organizamos sete relatos cujos sujeitos evidenciaram como aspectos dificultadores no processo os aspectos formais do texto:

> *...Encontrei maior dificuldade ao organizar estes escritos, com a metodologia do trabalho acadêmico em si...* (S_1 – Q_4 – 5ºP).
>
> *...fiquei muito insegura com relação a estrutura, organização dos capítulos, bem como referir-me aos anexos sabendo que poderiam ser mal interpretados isoladamente, mas não consegui pensar em outra forma de registrá-los* (S_1 – Q_5 – 5ºP).
>
> *...Não conhecer os moldes necessários à escrita acadêmica* (S_3 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Negativos: Orientação específica p/ o mesmo, no final do último, digo 5º Semestre. As questões burocráticas (regras de formatação de texto) deveriam ser cobradas desde os primeiros trabalhos* (S_9 – Q_5 – 5ºP).
>
> *...Além disso, seguir a formatação indicada naquele roteiro para memorial foi uma tarefa complicada, visto que em questão de informática estou engatinhando ainda* (S_{16} – Q_5 – 5ºP).
>
> *Por problemas pessoais, não pude comparecer na ultima reunião sobre o memorial (17/05), mesmo assim, busquei com outras alunas o que foi discutido na reunião. Em relação ao eixo que escolhi – <u>avaliação</u> – não encontrei dificuldades em escrever, mas me atrapalhei bastante para poder colocar as citações e finalizar a escrita, principalmente pelo fato de as normas p/ a nova construção do memorial terem mudado na última hora...* (S_{19} – Q_4 – 5ºP).
>
> *...Acredito que o que mais me confundiu foi os meios exigidos para a elaboração do memorial. Resta esperar p/ saber se o esforço valeu a pena* (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

Apresentamos o relato de uma aluna que julgou dificultador para o avanço na escrita do memorial, a necessidade de maior envolvimento das alunas com os estudos, mais dedicação às leituras:

> *...Porque no começo, ele[59] falava assim 'Você vai falar do jeito que você quer, você vai expor a sua prática...' Aí todo mundo, quem nunca fez uma faculdade, achou que (...) ia fazer lá (...) um textinho e entregar. (...) Eu falei assim 'Gente, isso daqui é um TCC! (...) se ele quer daquele jeito lá, todo formatado, tem todo um jeito de se fazer, eu já fiz o meu, foi muito trabalhoso,*

[59] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação

é um TCC!' Aí todo mundo começou me malhar. 'Não é, (...)[60]*, ele falou que vai ser muito à vontade, (...)' Falei 'Gente, é trabalho acadêmico, isso aqui é faculdade!' (...) E ele*[61] *já tava falando, que tinha que ser espaço tal, que a citação tinha que ser com letra diferente, e não vai caindo a ficha delas! Então, é o que eu até comento sempre (...) 'Tem gente que não caiu a ficha que tá fazendo faculdade!' (...). Só que é assim (...) 'A*[62] *vai entender o nosso lado', (...) 'Ai, você entende a minha dificuldade, eu trabalho em duas escolas...' (...) E as professoras*[63]*, elas têm muito disso, (...) já tão sempre querendo 'Ai, por isso, por aquilo...' e as professoras*[64] *tão sempre quebrando o galho delas. Elas pensaram que ia acontecer a mesma coisa com esse trabalho! Essa que é a verdade. Que (...), ia até ter essa troca, pra falar 'Ai, deixa...' vai deixando porque é sobrecarregado, quer dizer, tem gente que não caiu a ficha que tá numa faculdade!...* (S_{15} – Entr. – 5ºP).

1.3 – Pesquisa para a Escrita.....10

Neste subnúcleo incluímos 10 relatos de alunas que ampliaram suas leituras para avançar na escrita do memorial, pesquisando material além do estudado no curso:

De início achei que seria necessário, porém busquei muita coisa, bibliografias complementares, alguns artigos de revistas especializadas, Pátio, Criança e Nova Escola que chamaram minha atenção no decorrer da formação e voltei a consultá-los (S_1 – Q_4 – 5ºP).

Tive que retomar muitas leituras já feitas anteriormente e também lançar mão de novas leituras (S_6 – Q_4 – 5ºP).

...A maior dificuldade foi o tempo para realizá-lo, (sendo muito pouco) e também a pressão da Unicamp no final do trabalho, onde apareceu as "orientações" mais claras; que deviam ser dadas no início. O que pesquisei foi muito além do que vi nas aulas de Sexualidade e nas apostilas da disciplina. Os livros que li me ajudaram muito, conseguiram clarear pontos importantes da minha escrita. Aprendi bastante escrevendo o memorial! É uma pena não ter tido mais tempo para me aprofundar em outras questões ou eixos que acho importante também (S_{10} – Q_4 – 5ºP).

Procurei material que falasse sobre a afetividade em sala de aula. Encontrei em revistas, livros, textos e artigos. Também resgatei vivências do curso de formação e da minha prática profissional (S_{11} – Q_4 – 5ºP).

[60] Nome da colega de classe
[61] Nome do professor do G10 responsável pela orientação da classe na produção do Memorial de Formação
[62] Nome de AP de disciplina do PROESF
[63] Colegas de classe, da mesma turma
[64] Nomes de APs de disciplinas do PROESF

Tive que reler sobre Marx, Gramsci e buscar mais referências que me dessem mais embasamento teórico (S_{14} – Q_4 – 5ºP).

...as coisas que eu vi de texto, (...) teoria, em sala de aula, pra mim não foi suficiente. (...) precisei ir procurar também em outras bibliotecas. (...) uma dificuldade foi encontrar autor brasileiro, (...) eu gostaria de ter alguma coisa (...) mais a nível nacional mesmo, (...). E encontrei. Mas foi mais difícil. (...) Eu achei bastante interessante. Eu gostei de ir além, de procurar, de encontrar (...) outros autores pra me basear e eu achei também que eles acabam ficando mais claro pra mim, pra eu colocar no trabalho, algumas coisas que eu não encontrava em textos que eu vi na sala de aula eu pude encontrar nesses livros... (S_{15} – Entr. – 5ºP).

Depois que defini o eixo sobre o qual escreveria, parti em busca de material que tivesse referência com o mesmo, além do que encontrei e usei (citei) em meu memorial, li alguns livros que serviram como base para a construção de minha escrita (S_{16} – Q_4 – 5ºP).

Sim, precisei pesquisar muito. Minha bagagem era boa, mas senti necessidade de ler mais, buscar diferentes fontes. Acredito que assim meu trabalho ficou muito melhor (S_{17} – Q_4 – 5ºP).

Precisei ler vários autores além dos que estudamos aqui na faculdade. Além disso me embasei em Regimento LDB... para desenvolver o trabalho (S_{18} – Q_4 – 5ºP).

Busquei vários livros que tratassem do tema e também outros livros para enriquecer a escrita, como por exemplo algo que se referisse à educação de cças de 0 a 3, o trabalho realizado c/ elas e também qual a verdadeira função de uma educadora de creche (que é o meu caso), p/ poder citar acontecimentos ocorridos em minha prática cotidiana e enriquecer a escrita s/ sair do eixo escolhido. Também tive um grande auxílio da[65] *que me orientou c/ algumas bibliografias de apostilas usadas no 4º semestre c/ o tema avaliação p/ a elaboração do memorial* (S_{19} – Q_4 – 5ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Neste Núcleo apareceram sete relatos que evidenciavam as concepções das alunas sobre Memorial de Formação, num momento em estavam entregando seus textos para a primeira leitura.

...espero que no meu memorial fique expresso os sentimentos que aprendi respeitar, sejam as marcas desta passagem. De um tempo muito feliz,

[65] AP do PROESF

marcado por experiências e teorias... por muitas trocas, construindo um novo perfil de educadores... (S_1 – C. – 5ºP).

...O trabalho final do curso foi um memorial de formação e nele escrevi muitas coisas que mudaram em minha vida profissional. Acredito que o curso me ajudou a aprimorar o poder de argumentação, pois agora tenho fundamentação para me expor. Foi muito importante conhecer a teoria e vivenciar situações relacionando-as com o cotidiano da sala de aula... (S_2 – C. – 5ºP).

...agora chego ao último semestre e com isto a escrita de um Memorial de Formação, confesso que me sinto com muitas dúvidas, mas também acredito que irei conseguir, pois (...) eu gosto de escrever. Fazer esta escrita significa para mim um constante exercício de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, ... (S_3 – C. – 5ºP).

...Fiz um texto sobre minhas memórias que possibilitou uma avaliação de todo meu processo escolar e fui percebendo o quanto evolui como pessoa e professora... (S_7 – C. – 5ºP).

...Me dediquei a escrita de uma reflexão sobre a minha prática (Memorial de Formação), meu trabalho final de curso. (...) Foi uma escrita reflexiva, afinal não havia maneira de escrever de forma simplificada. Inicialmente, foi difícil a escrita, depois esta foi fluindo. O problema é que esta escrita culminou com os trabalhos finais das outras disciplinas. Agora, espero ansiosamente o retorno desse trabalho. Pois, apesar de ser uma escrita individual, ela será avaliada!!... (S_9 – C. – 5ºP).

...o TCC que eu conhecia, não era valorizada a minha experiência. Tudo tinha que ser embasado, eu tinha que pegar citação de autores, (...) praticamente o trabalho não era meu, era uma colagem de citações de vários livros, de vários autores. Então (...) o memorial tem muito mais valor por isso. Por (...) você colocar a sua prática, a sua experiência, as suas reflexões e aí sim você procurar em livros coisas que possam embasar toda essa sua experiência. (...) você tem toda uma história atrás, uma experiência que você pode relatar. (...) E eu tenho muita coisa assim na escola, eu via, apesar de ser criança, eu via coisas erradas (...) e eu guardei... (S_{15} – Entr. – 5ºP).

...No final do curso, tivemos que escrever um Memorial de Formação e, eu, resolvi escrever justamente sobre isso, isto é, sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento do aluno e também sobre o compromisso que cada professor deve ter com o seu trabalho. Enfim, foi uma proposta bastante significativa que me levou a fazer várias reflexões... (S_{16} – C. – 5ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 3 – MEMORIAIS PRODUZIDOS: CARACTERÍSTICAS

Neste Núcleo Temático, apresentamos algumas características dos Memoriais produzidos. Organizamos 37 relatos: quanto ao número de páginas dos memoriais, quanto ao eixo escolhido e quanto a aspectos formais e do conteúdo do texto.

Apresentamos 12 relatos cujos sujeitos informaram o número de páginas de seus Memoriais:

52 páginas ($S_1 – Q_5 – 5ºP$).

+ ou – 70 páginas ($S_2 – Q_5 – 5ºP$).

64 ($S_3 – Q_5 – 5ºP$).

+ ou – 23 ($S_4 – Q_5 – 5ºP$).

35 ($S_7 – Q_5 – 5ºP$).

25 ($S_8 – Q_5 – 5ºP$).

43 pgs ($S_{11} – Q_5 – 5ºP$).

42 ($S_{12} – Q_5 – 5ºP$).

26 páginas ($S_{13} – Q_5 – 5ºP$).

39 (completo) ($S_{16} – Q_5 – 5ºP$).

27 páginas ($S_{17} – Q_5 – 5ºP$).

39 ($S_{19} – Q_5 – 5ºP$).

Apresentamos 13 relatos cujos sujeitos informaram os eixos escolhidos para a escrita de seus Memoriais de Formação. Salientamos que somente os S_2 e S_{19} mantiveram os eixos citados como escolhidos no 3º Período, Núcleo Temático 1, subnúcleo 1.1[66]:

Educação Infantil, a relação teoria e prática na creche ($S_1 – Q_5 – 5ºP$).

Planejamento ($S_2 – Q_5 – 5ºP$).

[66] S_2 e S_{19} do 5º Período = S_3 e S_{29} do 3º Período, respectivamente.

Política (S_3 – Q_5 – 5ºP).

Reflexão na prática do professor, função da educação, temas transv./interdisc. (S_4 – Q_5 – 5ºP).

A maneira como vejo a escola e a educação pública (S_7 – Q_5 – 5ºP).

O lúdico na Educação Infantil e Temas Transversais (S_8 – Q_5 – 5ºP).

Formação de professores (S_9 – Q_5 – 5ºP).

Afetividade na Ed. Infantil e na relação professor-aluno (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

Teoria e Prática (formação do professor) (S_{12} – Q_5 – 5ºP).

Um pouco da história e da política da educação (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Afetividade e compromisso do professor para com seu trabalho (S_{16} – Q_5 – 5ºP).

Relação Professor-aluno (S_{17} – Q_5 – 5ºP).

Avaliação (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

Organizamos sete relatos que se referenciavam a aspectos formais do texto:

Procurei atender as orientações sugeridas: 1.Apresentação; 2.Minha história; 3.Sobre a infância; 4.Falando de creche; 4.1 – Da formação do profissional à prática do cuidar e educar; 5. O perfil do educador de creche; 5.1. A quem possa interessar: da prática...à teoria; Finalmente a conclusão; Referências bibliográficas e os Anexos (S_1 – Q_5 – 5ºP).

É uma narrativa que constitui-se de 2 capítulos: minha formação pessoal e profissional e planejamento, onde escrevo sobre os conceitos que os professores tem sobre o tema, minhas experiências, currículo e gestão (S_2 – Q_5 – 5ºP).

Procurei me utilizar de Capítulos em um gradual contar da história da Educação do Brasil e os meandros da legislação que permeiam as mudanças impositivas em nosso cotidiano escolar (S_3 – Q_5 – 5ºP).

Cap.1 – apresentação; Cap.2 – trajetória (pré-escola ao Magistério); Cap.3 – trajetória profissional (1993-2002); Cap.4 – Início do PROESF; Cap.5 – Reflexões ligadas à teoria. Meu trabalho foi bem cronológico, acompanhado de reflexões pessoais (S_4 – Q_5 – 5ºP).

Utilizei o esquema que foi proposto pela UNICAMP. Consta de agradecimentos, Apresentação e capítulos. Um capítulo foi dividido em título e subtítulo (S_8 – Q_5 – 5ºP).

Narrativa: dividida em capítulos (S_9 – Q_5 – 5ºP).

- Narrativa/reflexiva; Em capítulos; Com títulos e subtítulos; Escrita linear (S_{17} – Q_5 – 5ºP).

Organizamos cinco relatos que se referenciavam a aspectos do conteúdo do texto:

Iniciei falando sobre o meu ingresso a escola pública; minha formação, minha atuação. Avaliação e como vejo meu trabalho e a escola hoje (S_7 – Q_5 – 5ºP).

Falei sobre a minha vida: a infância, os estudos, a experiência docente, a formação superior, e sobre minhas experiências em relação a afetividade e o que este eixo trouxe de positivo para o meu trabalho e para a vida também (S_{11} – Q_5 – 5ºP).

Iniciei escrevendo sobre minha infância (desde o nascimento) pois sempre estive relações com escola. Depois disse sobre como me constitui como professora, e as transformações ocorridas em minha prática pós curso Proesf (S_{12} – Q_5 – 5ºP).

Fiz um texto relatando como foi a minha experiência escolar desde o início, abordando a escolha pelo magistério, a chegada ao PROESF e o que significou para mim e para meu crescimento profissional. Abordei o meu pensamento em relação à história da educação, à reforma educacional e a esperança de um dia ver uma educação de verdade, sem 'politicagens' (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Narrativa de forma cronológica, fazendo a analogia entre minhas vivências e as teorias que vimos no PROESF (S_{16} – Q_5 – 5ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 4 - SENTIMENTOS EXPRESSOS PERANTE O TEXTO PRODUZIDO

Neste núcleo, organizamos em três subnúcleos 13 relatos que indicavam os sentimentos das alunas perante os textos produzidos:

4.1 – Satisfação

4.2 – Satisfação Parcial

4.3 – Insatisfação

4.1 – Satisfação.....05

Neste subnúcleo incluímos cinco relatos em que os sujeitos demonstraram sentir-se satisfeitos com o Memorial produzido:

> *Fiquei satisfeita, pois foi produto da minha trajetória. Só fiquei insegura quanto à formalidade do texto e quanto ao olhar do leitor para meu texto* (S_4 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Acredito que realizei um bom trabalho, esforcei-me bastante para concluí-lo...* (S_{11} – Q_5 – 5ºP).
>
> *Fiquei. Ao escrever, percebi que falar sobre as minhas vivências não foi tão difícil quanto eu imaginava e consegui relatar boa parte das transformações que ocorreram na minha prática pós curso. Houveram outras... mas acredito que consegui esclarecer, o quanto, no meu ponto de vista, a Pedagogia complementa e transforma o olhar e ação do professor quanto à Educação* (S_{12} – Q_5 – 5ºP).
>
> *Sim. Acredito que quando temos certeza daquilo que estamos fazendo, quando nos envolvemos profundamente na produção de algo (como foi o Memorial) o resultado é satisfatório. Escrever um memorial não foi fácil, mas também não foi impossível, bastou acreditar em meu potencial e por a mão na obra...* (S_{16} – Q_5 – 5ºP).
>
> *Fiquei. Sempre fui objetiva, em relação a outras colegas, o número de páginas parece pouco, mas gostei do meu trabalho. Achei que, ficou claro e plenamente compreensível ao leitor* (S_{17} – Q_5 – 5ºP).

4.2 – Satisfação Parcial.....06

Neste subnúcleo incluímos seis relatos de alunas que se sentiram parcialmente satisfeitas com o memorial produzido:

> *Fiquei satisfeita, sim, mas acredito que plenamente é uma palavra muito forte. Todas as vezes que li o texto mudei alguma coisa, acrescentei capítulos, troquei títulos, refleti melhor sobre os conceitos, por isso não posso dizer que fiquei plenamente satisfeita, se fizesse a leitura mais algumas vezes mudaria algo novamente* (S_2 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Sempre é necessário enriquecer uma escrita, pois não possuo as características formais da escrita acadêmica, portanto considero que minha escrita tenha ficado BOA, porém poderia ter sido MUITO BOA* (S_3 – Q_5 – 5ºP).
>
> *Não. Gostaria de ter escrito mais, faltou tempo. Mas fiz um bom trabalho consegui expor e argumentar minhas idéias* (S_7 – Q_5 – 5ºP).

Plenamente não. Pois não sei como será a leitura. Mas procurei ressaltar o que foi relevante, desde minha infância até o curso PROESF. O que mudou nos 17 anos que estou no magistério e principalmente após iniciar o curso. Gostei do que escrevi, sempre tive vontade de escrever um pouco sobre minha infância, sobre o lugar onde nasci e cresci, e com o Memorial pude realizar esse sonho. É certo que ainda tinha muitas experiências que poderia ter escrito. Mas, tive dúvida se deveria colocar ou não. É essa a causa de não estar plenamente, mas sim, satisfeita (S_8 – Q_5 – 5ºP).

Um pouco. Às vezes gostaria de me aprofundar mais nos assuntos abordados, mas fiquei um pouco insegura quanto ao tempo (pois tinha outros trabalhos) e também se conseguiria me expressar com clareza ao colocar o meu pensamento fundamentando-o com os autores lidos (S_{13} – Q_5 – 5ºP).

Razoavelmente. Acredito que o pouco tempo disponível p/ realizar a escrita, juntamente com a elaboração e apresentação de trabalhos de outras disciplinas, contribuiu p/ que não fosse possível se dedicar completamente ao memorial. Queria escrever muitas coisas que deixei p/ traz devido ao tempo. Espero que o conteúdo esteja satisfatório, pois me esforcei mto para elaborar a escrita (S_{19} – Q_5 – 5ºP).

4.3 – Insatisfação.....02

Neste subnúcleo incluímos dois relatos de alunas que se sentiram insatisfeitas com o memorial produzido:

Não, fiquei muito insegura com relação a estrutura, organização dos capítulos, bem como referir-me aos anexos sabendo que poderiam ser mal interpretados isoladamente, mas não consegui pensar em outra forma de registrá-los (S_1 – Q_5 – 5ºP).

Não. Foi difícil finalizar, ainda tinha muito a escrever, porém o tempo, não auxiliava, tinha q. entregá-lo no final de maio (S_9 – Q_5 – 5ºP).

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DO 6º PERÍODO

De 21/6/2005 a 05/07/2005

N=22

- **Condições**:
  - 6º encontro dia 21/6/2005 – Anotações em Diário de Campo
    – Gravação do encontro em áudio
  - Em 05/07/2005: Entrega da versão reescrita do Memorial, pelas alunas, para 2ª leitura, avaliação e nota final.

- **Dados**:
  - Questionário 6 aplicado em 21/6/2005 (Pós-entrega do Memorial para as alunas, com o Parecer referente à primeira leitura).....N=22

NÚCLEOS TEMÁTICOS

Da análise dos dados do Questionário 6, organizamos cinco núcleos temáticos:

- NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS : DEVOLUTIVA DA 1ª LEITURA
- NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PARECER DA PRIMEIRA LEITURA
- NÚCLEO TEMÁTICO 3 – ACEITAÇÃO DO PARECER SEGUNDO FORMALIDADES EXIGIDAS
- NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO
- NÚCLEO TEMÁTICO 5 – OPINIÕES SOBRE O GÊNERO DO TRABALHO FINAL

NÚCLEO TEMÁTICO 1 – SENTIMENTOS EXPRESSOS NA DEVOLUTIVA DA 1ª LEITURA

Neste núcleo apresentamos em dois subnúcleos 22 relatos referentes aos sentimentos expressos pelas alunas no momento em que receberam o primeiro Parecer:

1.1 – Sentimentos Positivos

1.2 – Sentimentos Aversivos

1.1 – Sentimentos Positivos.....16

Neste subnúcleo, aparecem 16 relatos que indicam os sentimentos positivos expressos pelas alunas no momento em que receberam o primeiro Parecer. Esses relatos indicam que o sentimento foi de alívio após receberem o primeiro Parecer e lerem as indicações nele contidas

> *De alívio e satisfação, tendo como próximo passo procurar atender as expectativas da leitura na complementação do trabalho* ($S_1 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Fiquei feliz, agora vou fazer minhas correções e entregar o memorial 'novo'* ($S_2 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Fiquei muito feliz e farei as pequenas correções* ($S_3 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *O impacto foi de alívio e o passo seguinte foi corrigir o que exigiu o leitor* ($S_5 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Não fiquei abalada com a devolutiva pois preciso apenas acrescentar algumas coisas no meu memorial* ($S_8 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Fiquei muito contente agora e fazer as correções* ($S_9 – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Reler o trabalho e fazer as œorreções. Me senti satisfeita pois não fugi do propósito e do eixo* ($S_{10} – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Fiquei muito feliz, fiz todas as correções apontadas* ($S_{11} – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Pra falar a verdade, estava confiante que seria satisfatório. Mas, nada como o resultado para realmente ficar feliz. Foi resposta de oração, pois desde o início pedi isso a Deus* ($S_{12} – Q_6 – 6ºP$).
>
> *Fiquei anciosa a princípio, quando recebi o memorial veio a sensação de alívio e agora estou apreensiva* ($S_{13} – Q_6 – 6ºP$).

Fiquei muito nervosa, perdi o sono, passei mal, mas agora estou tranqüila (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

Alívio, por ter sido satisfatório. O próximo passo é corrigi-lo para que fique melhor (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

A princípio fiquei um pouco nervosa, mas quando percebi que eram apenas poucos erros fiquei aliviada e feliz. Orei e agradeci a Deus pela vitória (S_{17} – Q_6 – 6ºP).

Fiquei muito feliz e, agora, vou fazer as devidas correções (S_{19} – Q_6 – 6ºP).

Fiquei extremamente nervosa, mas quando o recebi com o parecer satisfatório, senti um grande alívio e uma grande alegria. Meu próximo passo será a correção, seguindo as sugestões da AP (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Só de saber que preciso fazer correções, já me deixa mais tranqüila (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

1.2 – Sentimentos Aversivos.....06

Neste subnúcleo, aparecem seis relatos que indicam os sentimentos aversivos expressos pelas alunas no momento em que receberam o primeiro Parecer. Esses relatos indicam que o sentimento foi de decepção, após receberem o primeiro Parecer e lerem as indicações nele contidas.

Surpresa, pois os detalhes foram tantos que fiquei com medo de prejudicar a minha escrita, me senti desmotivada, imagine as colegas do 'insatisfatório'. Uma pena!! (S_4 – Q_6 – 6ºP).

O impacto não foi bom, acho que eu estava cansada, mas assim que peguei já comecei a me empenhar nas correções (S_6 – Q_6 – 6ºP).

Decepção, tristeza, mas levantei a cabeça e procurei me aprofundar no eixo escolhido por mim através de novas pesquisas, textos que havia visto no PROESF, livros sobre o tema, revendo tudo cuidadosamente (S_7 – Q_6 – 6ºP).

Fiquei furiosa! Vou mexer no que está errado (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

Não gostei muito, pois só foi pontuado erros como: ortografia, coesão textual, etc... através de códigos, não recebi quase nada escrito (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Fiquei decepcionada e muito chateada. Penso em deixar para entregar no próximo semestre, pois perdi a motivação (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 2 – PARECER DA PRIMEIRA LEITURA

Neste núcleo apresentamos os resultados da primeira leitura – através do Parecer – e os relatos referentes aos motivos desses resultados.. Os resultados e os relatos sobre os motivos foram classificados em três subnúcleos, a partir do que apresentava o Parecer:

2.1 – Parecer: Resultados

2.2 – Parecer Suficiente: Motivos

2.3 – Parecer Insuficiente: Motivos

2.1 – Parecer: Resultados.....22

Neste subnúcleo, apresentamos os resultados de 22 sujeitos, referentes à primeira leitura dos Memoriais através do Primeiro Parecer recebido. Esses resultados foram apresentados em forma dos conceitos Suficiente e Insuficiente[67].

Apresentamos os 19 sujeitos que obtiveram Parecer Suficiente referente à primeira leitura, ou seja, orientações para reverem alguns aspectos de conteúdo e/ou formais em seus textos:

($S_{1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21}$ – Q_6 – 6ºP).

Apresentamos os três sujeitos que obtiveram Parecer Insuficiente referente à primeira leitura, ou seja, orientações para reescrita parcial ou total do texto:

($S_{7, 15, 22}$ – Q_6 – 6ºP).

2.2 – Parecer Suficiente: Motivos.....23

Neste subnúcleo organizamos 20 relatos referentes aos motivos do Parecer Suficiente. Os motivos, segundo critérios estabelecidos pelo G10, eram referentes às correções a serem feitas nos memoriais, quanto aos aspectos formais e de conteúdo do texto.

[67] Conceitos Suficiente e Insuficiente: Capítulo 3 – Histórico do PROESF, item 3.6

Quando aos aspectos formais, aparecem 17 relatos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para acertos no memorial:

> *Pequenas correções ortográficas e sugestões para complementar e organizar anexos* (S_1 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Digitação. Normas da ABNT em relações as citações bibliográficas. Bibliografia* (S_2 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Algumas vírgulas e pontos finais, fiz alguns parágrafos longos* (S_3 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Tirar numeração de: Introdução, conclusão e referências; colocar itens e subitens; rever bibliografia; (...) acertar numeração; não ter rodapé;...* (S_4 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Parte de concordância e pontuação* (S_5 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Normas da ABNT, erros de digitação, pontuação, acentuação e algumas frases* (S_6 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Não teve grandes problemas em relação aos aspectos formais ou de conteúdo. O texto está claro, a estrutura geral coerente e os focos/eixos trab. com argumentação, a partir de argumentações teóricas. Correção em especial, em relação as normas apresentadas pela biblioteca da FE* (S_9 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Com relação às citações e normatização técnica do trabalho* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).
>
> *...faltou vírgulas (algumas)* (S_{11} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Relacionadas a digitação e gramática em apenas 4 páginas* (S_{12} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Problemas de digitação e formatação. Alguns erros de ortografia* (S_{13} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Na maioria falta de itens na citação* (S_{14} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Rever o título, formatação, algumas referências bibliográficas, (...), ortografia, concordância* (S_{16} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Alguns erros de pontuação e ortografia* (S_{17} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Alguns probleminhas de digitação e colocar duas referências bibliográficas que esqueci* (S_{19} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Algumas ortográficas (acentuação), páginas de citações, referências bibliográficas* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Várias; ortografia, clareza em alguns parágrafos, referência bibliográfica... (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

Quanto aos aspectos do conteúdo aparecem seis relatos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para acertos no memorial:

...Experiências pessoais com mais detalhes; (...) plágio no texto do ciclo básico (Para mim inexistente pois era a descritiva da lei e seus aspectos) (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Devo fazer mais citações para melhor embasamento e clareza nas minhas convicções (S_8 – Q_6 – 6ºP).

Há 2 trechos (parágrafos) incompletos,... (S_{11} – Q_6 – 6ºP).

..., introduções e conclusões das citações,... (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

A estruturação das frases; pois possuem poucos períodos; o meu texto teve muito problema com a coerência textual (S_{18} – Q_6 – 6ºP).
Várias; ortografia, clareza em alguns parágrafos, referência bibliográfica... (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

2.3 – Parecer Insuficiente: Motivos.....04

Neste subnúcleo organizamos quatro relatos referentes aos motivos do Parecer Insuficiente. Os motivos, segundo critérios estabelecidos pelo G10, eram referentes às correções a serem feitas nos memoriais, no sentido de reescrita, quanto aos aspectos formais e de conteúdo do texto.

Quando aos aspectos formais, aparecem três relatos cujos sujeitos receberam no primeiro Parecer indicações para reescrita do memorial:

..., ortografia, concordância, etc... (S_7 – Q_6 – 6ºP).

Ela somente escreveu que tenho que corrigir as concordâncias, muito injusto! (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

Fui orientada a fazer a reescrita parcial, alguns erros de ortografia, pontuação, referências bibliográficas e citações. Todas essas correções passaram despercebidas (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

Quando aos aspectos do conteúdo, aparece um relato cujo sujeito recebeu no primeiro Parecer indicações para reescrita do memorial:

> *A ausência de definição clara do eixo na apresentação do trabalho, (...); idéias contraditórias que anteriormente não havia percebido* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 3 – ACEITAÇÃO DO PARECER SEGUNDO FORMALIDADES EXIGIDAS

Neste núcleo organizamos 22 relatos que indicam como as alunas reagiram aos comentários do primeiro Parecer, se aceitaram ou não os resultados. Dividimos esses relatos em três subnúcleos:

3.1 – Aceitação

3.2 – Não aceitação

3.3 – Sem definição

3.1 – Aceitação.....18

Neste subnúcleo, organizamos 18 relatos que indicavam a forma de aceitação dos sujeitos. Obtivemos relatos que indicavam aceitação plena do Parecer e outros que indicavam aceitação parcial.

Quanto à aceitação plena, aparecem 16 relatos cujos sujeitos aceitaram plenamente os comentários do leitor do Memorial, bem como as indicações contidas no Parecer.

> *Sim, tive a felicidade de ter uma leitora que entendesse do assunto que tratei, conhece-la e colocar-me em contato com novas leituras para a complementação deste* (S_1 – Q_6 – 6ºP).

> *Sim, porque a minha preocupação estava com relação a produção do texto (se estava coerente). Houve a coerência então é 'sinal' de que minhas idéias estavam claras* (S_2 – Q_6 – 6ºP).

> *Sim, na verdade não há muitas correções a serem feitas e ela concordou com as reflexões feitas* (S_3 – Q_6 – 6ºP).

> *Sim. Porque procurei ficar dentro das formalidades* (S_5 – Q_6 – 6ºP).

Sim, pois depois que li o trabalho novamente, percebi que haviam idéias contraditórias que me fizeram refletir profundamente sobre meu trabalho (S_7 – Q_6 – 6ºP).

Sim, achei que minha AP foi compreensiva e correta quanto as formalidades exigidas (S_9 – Q_6 – 6ºP).

Sim. Porque realmente minhas citações foram bastante longas e faltou mais técnica devido a ser um trabalho acadêmico (S_{10} – Q_6 – 6ºP).

Concordo. Ela diz que deixo claro o foco escolhido e diz que meu texto é interpretativo, tem argumentação e postura teórica que supera o senso comum. E foi isso que eu quis dizer em meu memorial (S_{11} – Q_6 – 6ºP).

Sim. Pois foi satisfatório. Isso me mostrou que consigo expressar bem meu pensamento, e até que tenho um 'bom português' (S_{12} – Q_6 – 6ºP).

Claro, o parecer dado foi satisfatório, e eu penso que foi merecido (S_{13} – Q_6 – 6ºP).

Sim. Porque são correções necessárias para que o trabalho fique mais completo e claro para o leitor (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

Sim. Pois eu me dediquei muito a este trabalho e os erros creio que foram por alguma dificuldade e distração (S_{17} – Q_6 – 6ºP).

Sim. Pois não tinha visto meu trabalho imprimido, após ter sido corrigido vi que havia frases muito curtas (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Sim, porque me empenhei muito para fazê-lo (S_{19} – Q_6 – 6ºP).

Sim. Gostei muito da maneira como meu trabalho foi corrigido. Muita competência e compromisso estavam presentes nas correções e sugestões (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Sim. É uma forma clara de corrigir meus erros, aprender e deixar um trabalho legível e bem feito (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

Quanto à aceitação parcial, aparecem dois relatos cujos sujeitos aceitaram parcialmente os comentários do leitor do Memorial, bem como as indicações contidas no Parecer.

Sim, só a questão do espaçamento duplo, o AP, queria que colocasse simples mas segundo o Roteiro era duplo e assim deixei (S_6 – Q_6 – 6ºP).

Concordo parcialmente, pois não tenho somente uma visão romântica da Alfabetização e sim procuro estar sempre com os pés no chão sempre refletindo minha prática Pedagógica (S_8 – Q_6 – 6ºP).

3.2 – Não aceitação.....03

Neste subnúcleo aparecem três relatos cujos sujeitos não aceitaram os comentários do leitor do Memorial, nem as indicações do Parecer para correção:

Não em todos os aspectos, pois percebi em alguns momentos o desrespeito pela minha história de vida. Bem como a preocupação constante com formalidades, formalidade esta para a qual não fomos orientadas (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Não acho que está insatisfatório e sim precisa de algumas correções ortográficas (S_{15} – Q_6 – 6ºP).

Não, porque a AP elogio meu trabalho em relação à escrita e a coerência dos capítulos, mas foi contra à algumas idéias particulares minhas que não concorda (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

3.3 – Sem definição.....01

Neste subnúcleo aparece um relato cujo sujeito não definiu se aceitou ou não os comentários do leitor do Memorial, nem as indicações do Parecer para correção:

Ainda não li detalhadamente, mas acredito que dependendo do AP, o critério variou, percebi pelos trabalhos de minhas colegas (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 4 – CONCEPÇÃO DE MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Neste Núcleo aparecem 17 relatos que evidenciam as concepções das alunas sobre Memorial de Formação, num momento em que já haviam escrito seus memoriais e recebido o primeiro Parecer para as devidas correções.

As concepções identificadas foram no sentido de: história pessoal/ relato autobiográfico/ constituição profissional/ relato de práticas pedagógicas e escrita sobre memórias pessoais/ aspectos da formação docente/ prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF.

Organizamos oito relatos cujas concepções de Memorial de Formação apontavam para história pessoal/ relato autobiográfico/ constituição profissional/ relato de práticas pedagógicas:

> *Relembrar momentos marcantes agradáveis ou não que nos faça estar sempre repensando o nosso lado humano (sentimentos)* (S_2 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Para mim, escrever o memorial foi resgatar momentos da minha vida pessoal e profissional que marcaram por algum motivo e refletir sobre os mesmos* (S_3 – Q_6 – 6ºP).
>
> *É uma história de vida, um diário* (S_6 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Relatar um pouco da minha história, do relacionamento com família, alunos, com Deus. Pois só Ele realiza nossos desejos. O PROESF foi uma bênção que Ele me deu* (S_{12} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Relato de experiências vividas durante nossa vida profissional e no decorrer do curso de pedagogia* (S_{13} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Um relato, formal e de muita responsabilidade, sobre minha formação* (S_{14} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Pessoal com reflexões e acadêmico também* (S_{15} – Q_6 – 6ºP).
>
> *Reflexão da minha história de vida, frente a tantos estudos e tantas práticas* (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Organizamos nove relatos cujas concepções de Memorial de Formação apontavam para escrita sobre memórias pessoais/ aspectos da formação docente/ prática pedagógica, estabelecendo conexão com os estudos no PROESF.

> *É o registro da trajetória de formação, refletida na ação educativa, praticada no fazer pedagógico* (S_1 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Um relato acompanhado de reflexão do que o curso mudou/interferiu na minha postura prática em sala de aula* (S_5 – Q_6 – 6ºP).
>
> *São as experiências vividas por mim enquanto aluna de um curso superior relacionadas com minhas vivências enquanto educadora* (S_7 – Q_6 – 6ºP).

É uma séria reflexão, resgate a memória pessoal, profissional que é única e autêntica, ligada a experiência profissional sob a influência da formação acadêmica – PROESF (S_8 – Q_6 – 6ºP).

Narrativa na 1ª pessoa sobre nossa história de vida humana e profissional decorrente da infância ao curso superior-Pedagogia. O que éramos no passado, quem pensamos que somos e como ensinamos no presente e o que gostaríamos de ser e c/ ensinar no futuro... (S_9 – Q_6 – 6ºP).

Uma produção escrita sobre a trajetória profissional embasada em teorias vistas no curso (o que auxiliou) (S_{10} – Q_6 – 6ºP).

São as memórias de uma ação e as mudanças que a experiência e estudos exercem nelas (S_{11} – Q_6 – 6ºP).

É o processo de escrita do processo de transformação do professor, buscando escrever, através da memória, suas práticas relacionando-as com as teorias aprendidas (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

Uma trajetória escrita sobre a formação e as influências do curso em minha prática e em mim como pessoa (S_{19} – Q_6 – 6ºP).

NÚCLEO TEMÁTICO 5 – OPINIÕES SOBRE O GÊNERO DO TRABALHO FINAL

Neste núcleo, organizamos em dois subnúcleos 28 relatos que expressam as opiniões das alunas sobre o gênero de escrita definido pela FE como TCC:

5.1 – Aspectos Positivos

5.2 – Aspectos Negativos

5.1 – Aspectos Positivos.....20

Neste subnúcleo, apresentamos 20 relatos cujos sujeitos apontam aspectos positivos sobre o gênero Memorial de Formação como TCC. Identificamos três aspectos positivos apontados nesses relatos: a escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica, o fato de poder escrever sobre si e a necessidade de pesquisa para essa escrita.

Incluímos 16 relatos que apontam como positiva a escolha desse gênero textual para TCC, pelo fato de permitir escrita de caráter reflexivo articulando teoria e prática pedagógica:

> *Foi muito interessante, já que para um curso destinado a professores em exercício isso possibilitou uma reflexão da contribuição desta formação na prática. (...) A própria especificidade do curso para professores em exercício, vão trazer coisas interessantíssimas partindo da experiência pessoal refletida pela formação* (S_1 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Excelente pois leva-nos a refletir constantemente com relação a nossa prática* (S_2 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Achei muito interessante, afinal todas as alunas já lecionam e esse repensar a prática e registrar é um ótimo exercício. (...) É uma avaliação perfeita para esse curso que visa a re-significação da prática pedagógica* (S_3 – Q_6 – 6ºP).
>
> *A visão real do que acontece nas salas de aula. O enriquecimento da prática frente as teorias. A construção do pensamento das alunas* (S_4 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Foi complicado por ser um tipo de texto novo para mim. Porém, acho adequado à estrutura de nosso curso. (...) Por se tratar de reflexão, o que permeiou nosso curso* (S_5 – Q_6 – 6ºP).
>
> *É um trabalho muito sério, pois liga a vivência da pessoa e contextualiza com a prática* (S_6 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Para saber realmente se as teorias por nós vividas no PROESF interferiram ou não na nossa prática pedagógica em sala de aula, ocasionando ou não mudanças* (S_7 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Pois ele completa o curso que do início ao fim valorizou tanto nossa prática pedagógica como as teorias e principais linhas pedagógicas, resgatando os Clássicos através da História (Rosseau – Rogers – Comenius...)* (S_8 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Agora depois de tudo concluído entendi e concordo plenamente com este tipo de trabalho para a conclusão de um curso, por nós já termos a prática docente – curso do PROESF* (S_9 – Q_6 – 6ºP).
>
> *Achei válido. Apresenta uma maior liberdade para escrever, mostrar a prática e fundamentar o PROESF* (S_{10} – Q_6 – 6ºP).
>
> *A princípio foi difícil escolher um eixo, pois foram várias as mudanças que tive durante o curso de Pedagogia, mas com o eixo escolhido foi tranqüilo discorrer sobre o assunto. (...) Para que fizéssemos uma análise de nossa postura e prática antes e depois do estudo das teorias e analisar assim se houve mudanças ou não no nosso trabalho* (S_{11} – Q_6 – 6ºP).

Achei muito bom. Pois é uma forma de relatar o que aprendemos, nossa experiência. Relembrar para mim foi muito bom. (...) Cada um tem que colocar suas experiências, algo que não encontramos em livros, está relacionado à vivência de cada um (S_{12} – Q_6 – 6ºP).

Agora que passou quase tudo, começo a gostar da idéia, quando estiver disponível para leitura será muito bom poder ter acesso. (...) À experiência que temos em sala de aula (S_{13} – Q_6 – 6ºP).

Ficou mais complicado, por ser uma novidade para a maioria, mas foi muito agradável de redigir (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

Gostei muito, pois tenho certeza que cada um colocou com ênfase suas experiências (que são únicas). (...) Pois acho que a ênfase está na teoria e prática, isso foi considerado desde o início (Ex: não fizemos estágio em outra sala) (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

O tipo de texto escolhido foi significativo, pois cada escritor pôde escolher seu tema e desenvolvê-lo com mais naturalidade. (...) Estabelecer a relação entre a prática pedagógica e as mudanças ocorridas em decorrência do embasamento teórico e conhecimentos adquiridos no PROESF (S_{19} – Q_6 – 6ºP).

Até o momento de recebe-lo de volta, achei-o extremamente difícil, hoje aliviada e satisfeita acho-o maravilhoso. Guardarei o meu com muito carinho e tentarei continuar a escrita, enquanto estiver na profissão. Certamente ao me aposentar, terei um documento maravilhoso. ...[68] *, um grande abraço! (...) Hoje com o trabalho aprovado nas mãos, acredito que tenha sido para que pudéssemos realmente refletir sobre nossa prática e as mudanças que ocorreram com a influência do PROESF* (S_{20} – Q_6 – 6ºP).

Para um crescimento pessoal, tanto na escrita como no aprofundamento do título escolhido (S_{21} – Q_6 – 6ºP).

Apresentamos três relatos cujos sujeitos consideraram positivo o fato de poderem, num trabalho acadêmico, escreverem sobre si:

Gostoso de escrever, pois uma narrativa na 1ª pessoa é mais fácil, pois falamos de nossas vivências, coisas que realmente ocorreram e foram significativas para nós. (...) Mais uma oportunidade para refletir sobre as mudanças ocorridas na nossa prática pedagógica após refleti-las (S_{16} – Q_6 – 6ºP).

Senti prazer em realizá-lo pois foi algo que tem tudo a ver com a nossa vida. Foi uma experiência válida (S_{17} – Q_6 – 6ºP).

[68] Nome de AP do PROESF e entrevistadora.

Gostei muito, pois tenho certeza que cada um colocou com ênfase suas experiências (que são únicas). (...) Pois acho que a ênfase está na teoria e prática, isso foi considerado desde o início (Ex: não fizemos estágio em outra sala) (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Incluímos um relato que aponta como positiva a escolha do gênero, por exigir/permitir pesquisa sobre o tema escolhido:

Achei válida a experiência, embora como 1ª turma, achei o tempo um pouco curto, pretendia apresentar um trabalho melhor ainda, mas mesmo assim li bastante a respeito do assunto que escolhi, em torno de + - 10 livros e outras fontes de pesquisas (S_9 – Q_6 – 6ºP).

5.2 – Aspectos Negativos.....11

Neste subnúcleo, apresentamos 10 relatos que apontam aspectos negativos sobre a sugestão do gênero Memorial de Formação como TCC. Identificamos três aspectos negativos apontados nesses relatos: o curto prazo para a escrita, a necessidade de maior orientação e a não uniformidade na correção dos Memoriais.

Organizamos três relatos que consideraram como aspecto negativo o gênero de texto sugerido, pelo pouco tempo que tiveram para a escrita, o curto prazo:

Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja visto que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto! (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Achei válida a experiência, embora como 1ª turma, achei o tempo um pouco curto, pretendia apresentar um trabalho melhor ainda, mas mesmo assim li bastante a respeito do assunto que escolhi, em torno de + - 10 livros e outras fontes de pesquisas ($S_9 – Q_6 – 6ºP$).

Muito complicado, pois houve pouco tempo. (...) Acho muito bom se tivesse mais tempo ($S_{15} – Q_6 – 6ºP$).

Incluímos quatro relatos que apontaram como negativo o gênero textual sugerido, pelo fato de terem necessitado maior orientação para a produção do memorial:

Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja visto que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto! ($S_4 – Q_6 – 6ºP$).

Produtivo, mas poderia ter sido melhor se tivéssemos tido a devida orientação pelo menos um ano antes da entrega do mesmo, onde pudéssemos ter tido orientação individual como nas demais universidades ($S_7 – Q_6 – 6ºP$).

Achei ótimo o texto escolhido, mas seria muito mais positivo se houvesse um orientador mais presente e maior tempo disponível para a elaboração do mesmo ($S_8 – Q_6 – 6ºP$).

Na minha opinião, ficou tudo muito jogado. Nem os próprios orientadores sabiam o que realmente era para ser feito. Faltou orientação ($S_{22} – Q_6 – 6ºP$).

Incluímos quatro relatos que apontaram como negativo o gênero textual sugerido, pelo fato da não uniformidade na correção dos Memoriais.

Talvez o próprio mundo acadêmico precise refletir mais para este tipo de escrita, haja visto que a prática e as opiniões quando embasadas são pessoais. OBS: Penso que todas nós deveríamos ter tido claras as regras para esta escrita sobre: O que? Quem? Onde? Como? Poderíamos abordar nossos eixos. Bem como que todos os leitores dos memoriais tivessem os

mesmos critérios, pois ocorreram controvérsias de terminologias, autores, formato de citação... O que nos fez ainda mais perdidas. Também entendemos que os insatisfatórios seriam aqueles com dificuldades de coerência e coesão numa total desestrutura e não foi bem assim. Vejo ainda que os Memoriais deveriam ter sido entregues no 5º semestre para que a reescrita proposta ocorresse de forma tranqüila e não neste atropelo. Enfim tudo o que fazemos no trilhar da vida é valido como experiência, por isto cursar PEDAGOGIA foi muito bom para mim, mas escrever o MEMORIAL nem tanto! (S_4 – Q_6 – 6ºP).

Ainda não li detalhadamente, mas acredito que dependendo do AP, o critério variou, percebi pelos trabalhos de minhas colegas (S_{14} – Q_6 – 6ºP).

Não gostei muito, pois só foi pontuado erros como: ortografia, coesão textual, etc... através de códigos, não recebi quase nada escrito (S_{18} – Q_6 – 6ºP).

Não, porque a AP elogio meu trabalho em relação à escrita e a coerência dos capítulos, mas foi contra à algumas idéias particulares minhas que não concorda (S_{22} – Q_6 – 6ºP).

Anexo 2

Questionários aplicados e objetivos / Carta
Entrevistas realizadas e elementos desencadeadores

QUESTIONÁRIO 1

2º Período – de 23/11/2004 a 07/03/2005

Data de Aplicação: 01/12/2004

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

Questões para reflexão

1) O que ficou para você sobre a construção do memorial de formação após a última reunião com o Professor do G10, em 23/11/2004?

_____

_____

_____

2) O que foi significativo no encontro?

_____

_____

_____

_____

3) Quais são ainda suas dúvidas/dificuldades no sentido de construção ou entendimento do que é Memorial de Formação?

_____

_____

_____

QUESTIONÁRIO 2

3º Período – de 08/03/2005 a 25/04/2005

Data de Aplicação: 14/03/2005

(Pós-encontro de 08 de março de 2005)

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

QUESTÕES

01 – Você já escolheu o(s) eixo(s) para seu memorial de formação?

_____
_____
_____

02 – Qual é o eixo ou quais são eles, se mais que um? Por que optou por ele(s)?

_____
_____
_____

03 – Que dificuldade você teve ou está tendo para escolher o(s) eixo(s)?

_____
_____
_____
_____

04 – Quais são os fatores, os aspectos, as variáveis, que, segundo você, estão facilitando ou dificultando o processo de escolha do eixo e produção do memorial?

_____
_____
_____

05 – Você já fez um esboço de seu texto? Se sim, de onde partiu e como está esse esboço? Se não, o que está contribuindo para o fato de não tê-lo iniciado?

_____
_____
_____

DADOS INFORMATIVOS SOBRE O(A) ALUNO(A)

3º Período – de 08/03/2005 a 25/04/2005

Data de Aplicação: 14/03/2005

Nome_____

Endereço: Rua/Av_____nº_____ Comp._____

Bairro:_____Cidade_____CEP_____Fone_____E-mail_____

Anos de experiência docente_____

Séries com as quais já trabalhou_____

Escola em que trabalha_____

Município_____Telefone_____

Cargo que ocupa_____

Faixa etária ou série com a qual trabalha atualmente_____

Trabalha em mais de um local? Qual?_____

Que curso freqüentou após a 8ª série e em que ano o concluiu?_____

_____

Freqüentou cursos(s) de reciclagem ou de formação?_____ Se sim, citar o(s) nome(s) do(s) curso(s), local e ano_____

_____

Já tem formação universitária? Qual?_____

Por que escolheu ser professor(a)?_____

_____

Por que escolheu este curso?_____

_____

Como enxerga sua prática pedagógica hoje?_____

_____

_____

_____

_____

Americana, _____/_____/_____ Turma_____

QUESTIONÁRIO 3

4º Período – de 26/04/2005 a 16/05/2005

Data de Aplicação: 04/05/2005

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

1 – Após a última reunião sobre o Memorial, com o Prof. Dr. Sérgio Leite, dia 26/04/2005, gostaríamos que você comentasse (escrevesse) sobre a escrita de seu texto neste momento (em que ponto está sua produção, quais os avanços obtidos ou dificuldades que ainda encontra na elaboração).

QUESTIONÁRIO 4

5º Período – de 17/05/2005 a 20/06/2005

Data de Aplicação: 24/05/2005

(Escrita pós-reunião sobre Memorial de Formação, de 17/05/2005)

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

1 – Sobre a produção de seu Memorial de Formação, comente um pouco a respeito do eixo escolhido por você, vinculando-o à autonomia de pensamento e escrita de um material acadêmico. Quais as dificuldades encontradas até aqui? Como procurou superá-las?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2 – Definido o eixo, você partiu em busca de novo material de pesquisa, ampliando seu acervo de leitura, ou o que já possuía em mente foi suficiente? Comente sobre isso.

_____

_____

_____

_____

_____

QUESTIONÁRIO 5

5º Período – de 17/05/2005 a 20/06/2005

Data de Aplicação: 14/06/2005

(Pós entrega de Memorial de Formação)

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

1 – Após a entrega de seu Memorial de Formação, gostaríamos que você comentasse, desde o início da construção até o momento da entrega, como você avalia esse processo?

- aspectos positivos
- aspectos que dificultaram

_____

_____

_____

_____

2 – Com relação à sua produção escrita, comente:

- De quantas páginas é composto seu Memorial de Formação?

  _____

- Qual o eixo escolhido por você?

  _____

- Que estrutura você utilizou?

  _____

  _____

  _____

  _____

- Você ficou plenamente satisfeita com sua escrita? Comente.

  _____

  _____

PRODUÇÃO DE CARTA

5º Período – de 17/05/2005 a 20/06/2005

Data de Aplicação: 14/06/2005

(Pós entrega de Memorial de Formação)

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

Em seu primeiro dia de aula no curso do PROESF, na disciplina de Teoria Pedagógica e Prática em Língua Portuguesa, você produziu um texto em forma de carta, contando a um interlocutor sobre seu processo de alfabetização durante sua infância.

Agora, convidamos você a escrever uma nova carta, elegendo um interlocutor a seu critério, contando a ele sua passagem pelo curso do PROESF, o que ficou de marcante, citando também o fato da escrita do Memorial de Formação e o que isso significou/representou para você.

QUESTIONÁRIO 6

6º Período – de 21/06/2005 a 05/07/2005

Data de Aplicação: 21/06/2005

(Pós entrega de Memorial com o Parecer referente à primeira leitura)

Nome Completo_____

Data:_____Turma:_____Pólo_____

01) Você recebeu a primeira versão de seu Memorial de Formação devidamente corrigida por um AP. Qual o parecer dado a seu Memorial?
    a) Satisfatório – para correções ( )
    b) Insatisfatório – para reescrita ( )
02) Se você assinalou o item 'a', quais as correções que deverá fazer em seu trabalho?

_____

_____

_____

03) Se assinalou 'b', a que se deve sua reescrita? Qual o fator que deve ser revisto em seu trabalho? Você tinha observado anteriormente esse detalhe ou somente agora deu-se conta dessa necessidade?

_____

_____

_____

04) Você concorda com o Parecer dado pelo AP a seu trabalho, seguindo as formalidades exigidas? Por quê?

_____

_____

_____

05) Qual o impacto que a devolutiva causou em você e qual seu próximo passo a partir do contato com o parecer dado?

_____

_____

_____

06) Qual o eixo escolhido por você para discussão em seu Memorial?

_____

07) Dê sua opinião a respeito do tipo de texto escolhido para ser apresentado como trabalho de conclusão de curso – Um Memorial de Formação.

_____

_____

_____

08) A que você acha que se deve o fato da escolha de um texto desse porte para a conclusão de um curso como o do PROESF?

_____

_____

_____

09) A seu ver, um outro curso de pedagogia que não tivesse a característica do PROESF, poderia obter êxito com um trabalho de final de curso como um Memorial de Formação? Por quê?

_____

_____

_____

10) Defina em breves palavras, o que é um Memorial de Formação para você.

_____

_____

_____

Objetivos dos Questionários

1º PERÍODO - De 19/10 a 22/11/2004

1º encontro: 19/10/2004

Não foi aplicado nenhum questionário

2º PERÍODO - De 23/11/2004 a 07/03/2005

2º encontro: 23/11/2004

Questionário 1 (Aplicado em 01/12/2004)

O objetivo deste questionário foi investigar o que o último encontro com o professor do G10, em 23/11/2004, a respeito do Memorial de Formação, havia deixado de significativo para que pudessem iniciar a escrita, se havia dúvidas e quais eram elas.

3º PERÍODO - De 08/3/2005 a 25/4/2005

3º encontro: 08/03/2005

Questionário 2 (Aplicado em 14/03/2005)

Os objetivos do Questionário 2 foram: identificar a escolha do eixo do Memorial, a razão da escolha, quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores neste processo; saber se já havia um esboço do texto e em que fase da escrita este se encontrava, bem como os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para sua elaboração.

4º PERÍODO - De 26/4/2005 a 16/5/2005

4º encontro: 26/04/2005

Questionário 3 (Aplicado em 04/05//2005)

O objetivo era obter em forma de relato em que ponto estavam as produções escritas, quais os avanços obtidos ou dificuldades que ainda encontravam na elaboração do Memorial de Formação, após as discussões ocorridas no encontro de 26/4/2005.

5º PERÍODO - De 17/5/2005 a 20/6/2005

5º encontro: 17/05/2005

Questionário 4 (Aplicado em 24/05//2005 - pós encontro)

O Questionário 4 tinha como objetivo descrever, no momento de finalização do trabalho, como foi o exercício de escrever um texto do gênero Memorial de Formação, quais as dificuldades encontradas, como buscaram superá-las, se houve pesquisas e como isso se deu.

Questionário 5 (Aplicado em 14/06 – pós entrega do Memorial / primeira leitura)

O Questionário 5 tinha como objetivo identificar, após a entrega do Memorial de Formação para a 1ª leitura, a opinião do grupo sobre o processo de escrita, quais os aspectos facilitadores e dificultadores que conseguiam identificar agora no final do percurso de escrita, se houve satisfação diante do produto final e também problemas relacionados a aspectos formais/técnicos dessa escrita.

Carta (Aplicada em 14/06, junto com o Questionário 5 – pós entrega do Memorial)

As cartas tinham como objetivo perceber, através das escritas subjetivas que o gênero epistolar proporciona, pistas/indícios de como entenderam a escrita do Memorial de Formação e qual sua função como trabalho final do curso de Pedagogia.

6º PERÍODO - De 21/6/2005 a 05/07/2005

6º encontro: 21/06/2005

Questionário 6 (Aplicado em 21/6/2005)

Um dos objetivos deste questionário era coletar dados no sentido de identificar quantos sujeitos haviam recebido Parecer Satisfatório e quantos Insatisfatório, quais as correções solicitadas pelos pareceristas, se envolviam aspectos formais ou aspectos de conteúdo do texto. Outro objetivo referia-se a perceber quais sentimentos as alunas vivenciavam no momento da devolutiva de seus Memoriais com os devidos Pareceres, se concordavam ou não com as orientações recebidas. Este questionário teve ainda outros objetivos, que foram conhecer como foi para as alunas vivenciarem a escrita desse tipo de texto, bem como verificar neste momento, qual a concepção de Memorial de Formação tida pelo grupo.

Entrevistas semi-estruturadas – elementos desencadeadores

1º PERÍODO - De 19/10/2004 a 22/11/2004

1º encontro: 19/10/2004

Não foi realizada nenhuma entrevista neste período.

2º PERÍODO - De 23/11/2004 a 07/03/2005

2º encontro: 23/11/2004

Não foi realizada nenhuma entrevista neste período.

3º PERÍODO - De 08/3/2005 a 25/4/2005

3º encontro: 08/03/2005

Quanto às cinco entrevistas realizadas, partimos de elementos desencadeadores para a escolha dos sujeitos. Esses elementos foram, neste período, respostas encontradas no Questionário 2, e que nos sugeriam uma conversa mais aproximada com cada sujeito, sempre visando esclarecer

detalhes importantes para esta etapa da pesquisa, presentes nos relatos escritos de algumas questões.

Três entrevistas em 01/04/2005

- **1ª** - S_{29} – Respostas às questões 2, 3 e 5 do Q_2
- **2ª** - S_{10} – Respostas à questão 4 do Q_2 e conversa com o Professor do G10 durante socialização no grupão em encontro do dia 08/3/2005.
- **3ª** - S_{21}– Resposta à questão 3 do Q_2

Duas entrevistas em 06/04/2005

- **4ª** - S_2 – Resposta à questão 2 do Q_2
- **5ª**- S_{25} – Resposta às questões 3 e 4 do Q_2 e conversa com o Professor do G10 durante socialização no grupão em encontro do dia 23/11/2004.

4º PERÍODO - De 26/4/2005 a 16/5/2005

4º encontro: 26/04/2005

Realizamos três entrevistas, cujos elementos desencadeadores foram, em dois casos, respostas encontradas no Questionário 2, e que nos sugeriam uma conversa mais aproximada com dois sujeitos, sempre visando esclarecer detalhes importantes para esta etapa da pesquisa, presentes nos relatos escritos de algumas questões. Com um terceiro sujeito, o que desencadeou a entrevista foi o fato de, durante o encontro com o Prof. do G10 em 26/04/2005, a aluna ter dado abertura, com seus comentários, a um longo debate, permitindo discussões acerca da reflexão sobre a prática pedagógica.

Duas entrevistas em 09/05/2005

- **6ª** - S_7 – Resposta à questão 2 do Q_2
- **7ª** - S_{19} – O que desencadeou esta entrevista foi o fato de, durante o encontro com o Prof. do G10 em 26/04/2005, a aluna ter dado abertura, com seus comentários, a um longo debate, permitindo discussões acerca da reflexão sobre a prática pedagógica. Por mais que o Prof. do G10 a instigasse a olhar para sua prática, ela não percebia que em seu

Memorial deveria explicar seu processo no ensino infantil e não formular um texto teórico sobre creche.

Uma entrevista em 16/05/2005

- **8ª** - S_{14} – Resposta à questão 2 do Q_2

5º PERÍODO - De 17/5/2005 a 20/6/2005

5º encontro: 17/05/2005

As duas entrevistas realizadas, tiveram como elemento desencadeador, em um dos casos, a postura da aluna em encontros com o Prof. do G10 durante todo o processo de produção do Memorial, sempre atenta às orientações, mas querendo entender por que Memorial e não TCC. No outro caso, o que desencadeou a entrevista foi o fato da aluna, em um dos encontros com o Prof. do G10 ter comentado que antes do PROESF enxergava os PCNs de uma maneira e que durante o curso aprendeu a olhá-los de outra forma e que havia escolhido esse tema para seu Memorial. Buscamos investigar nessa entrevista dados que nos permitissem entender a relação que se estabelecia em suas reflexões acerca da teoria e da prática pedagógica e como isso contribuía para a escrita de seu Memorial.

Uma entrevista em 19/05/2005

- **9ª** - S_5 - O que desencadeou a entrevista foi o fato da aluna, em um dos encontros com o Prof. do G10 ter comentado que antes do PROESF enxergava os PCNs de uma maneira e que durante o curso aprendeu a olhá-los de outra forma e que havia escolhido esse tema para seu Memorial. Buscamos investigar nessa entrevista dados que nos permitissem entender a relação que se estabelecia em suas reflexões acerca da teoria e da prática pedagógica e como isso contribuía para a escrita de seu Memorial.

Uma entrevista em 25/05/2005

- **10ª** - S_{15} - Elemento desencadeador: a postura da aluna em encontros com o Prof. do G10 durante todo o processo de produção do Memorial,

sempre atenta às orientações, mas querendo entender por que Memorial e não TCC.

6º PERÍODO - De 21/6/2005 a 05/07/2005

6º encontro: 21/06/2005

Neste período não foi realizada nenhuma entrevista.