

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**POR ENTRELINHAS NA ESCRITA DE MEMORIAIS DE  
FORMAÇÃO:  
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

**Autora:** Vera Lúcia Batista

**Orientadora:** Ana Lúcia Guedes-Pinto

Campinas (SP)  
2009

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

B32p	Batista, Vera Lúcia. Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação : aproximações e distanciamentos / Vera Lúcia Batista. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.  Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Escrita. 2. Autobiografia. 3. Memorial de Formação. 4. Formação de professores. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-221/BFE

**Título em inglês :** In between the lines of memories of formation : proximities and distances

**Keywords:** Writing; Autobiography; Memorial of formation; Teachers education

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eveline Mattos Tápias de Oliveira

Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Anastácio de Paula

**Data da defesa:** 03/07/2009

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** [verabatista@ig.com.br](mailto:verabatista@ig.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

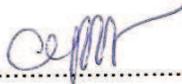
Por entrelinhas na escrita de Memoriais de Formação: aproximações e  
distanciamentos

Autor: Vera Lúcia Batista  
Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Vera Lúcia Batista e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

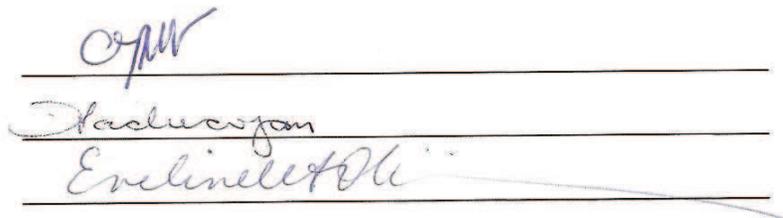
Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Aos professores e professoras que, ao relatarem suas memórias e seus modos de atuação profissional, ajudam a escrever a História da Educação Brasileira.*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, pela orientação segura e paciente, e pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida.

Às minhas irmãs Maria Helena e Francisca. A primeira por propiciar condições para minha permanência nos estudos durante o curso de Magistério, a segunda pelo constante apoio e incentivo.

Às minhas colegas de trabalho, pelo compartilhamento de ideias, práticas e inquietações profissionais.

Às professoras que foram minhas companheiras de turma no curso de Pedagogia-PROESF, pela amizade e, principalmente, pelas interlocuções que me levaram a esta pesquisa.

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> NETO, João Cabral de Melo. **Poesias Completas**. - 4ª. edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1986.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ADUNICAMP** – Associação dos Docentes da Unicamp

**APs** – Assistentes Pedagógicos

**CONSU** – Conselho Universitário

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FE** – Faculdade de Educação

**G10** – Grupo dos 10

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MCC** – Memorial de Conclusão de Curso

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PEC** – Programa de Educação Continuada

**PEFOPEX** – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil

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

**PUC**- Pontifícia Universidade Católica

**RMC** – Região Metropolitana de Campinas

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNIARARAS** – Universidade de Araras

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNITAU** – Universidade de Taubaté

**USP** – Universidade de São Paulo

## RESUMO

Esta pesquisa enfoca e analisa as táticas encontradas por um grupo de professoras que participaram como alunas do curso de Pedagogia-PROESF para declararem em escritas autobiográficas do tipo Memorial, as múltiplas interlocuções que as constituíram como profissionais da educação. Tal curso foi oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp em parceria com os municípios da Região Metropolitana de Campinas no período de 2002 a 2008. O estudo procura compreender de que modo as professoras organizaram a escrita de suas memórias diante das condições implicadas na produção desses escritos, que no curso especificado constituíram um dos pré-requisitos para obtenção da titulação na graduação. Tendo como aporte teórico os pressupostos da História Cultural e os estudos que se pautam nas formulações elaboradas por Bakhtin (1999; 2003) sobre os processos dialógicos que constituem a linguagem, destaco, nos textos analisados, as marcas enunciativas que revelam os limites e as possibilidades da escrita autobiográfica como prática formativa que tem como foco a análise e a problematização do saber produzido na experiência vivida. A análise realizada nos traz indícios de que a escrita memorialística ao mesmo tempo em que proporciona a reflexão sobre os modos como os sujeitos se constituem como pessoas e como profissionais também condensa na sua materialidade marcas dos contextos que envolveram as condições de sua produção: uma escrita com finalidade avaliativa e com vistas a certificação.

**Palavras-chave:** Escrita Autobiográfica, Memoriais de Formação, Formação de Professores

## **ABSTRACT**

The present research focus and analyses the method found by a group of teachers during the Pedagogy course from PROESF to register – by autobiographic writings of memorial type – the multiples interactions present in their educational process. The mentioned course was offered by Faculdade de Educação from Unicamp, in association with other towns from the same metropolitan region of Campinas, São Paulo, during the period from 2002 to 2008. The study try to reveal the way teachers organized their written memories considering the conditions involved in this process, which was a prerequisite to obtain the graduation. Considering the theoretical approach of the Cultural History principals, and the studies based on Bakhtin (1999; 2003) methods about dialogical processes which belong to language, I point out in the analysed texts signs revealing the limits and the possibilities of autobiographic writings as a formative practice, concentrating in the analyses and the discussion of the knowledge produced by the experience. The results indicate that the memorial writing brings, at the same time, a reflection on the process of education – both as a person and a professional – as well as reveal marks of the environment where it was produced: a writing aiming an evaluation and graduation.

**Keywords:** autobiographical writing, memorial of formation, teachers' education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>1. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA-ESTUDANTE</b> .....	04
1.1– Indícios da memória.....	05
1.2– Provocações de um contexto formativo.....	12
1.3– Em busca de respostas: o ingresso no Mestrado.....	18
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE PASSOS E DESCOMPASSOS</b> .....	21
2.1 – As implicações de LDB 9394/96 para a formação dos profissionais da Educação.....	21
2.2 – Compartilhando responsabilidades, construindo parcerias: a formação de professores nos Programas PEFOPEX e PROESF.....	29
<b>3. A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NOS CONTEXTOS FORMATIVOS DE PROFESSORES</b> .....	38
3.1 – Os Memoriais de Formação como recurso formativo.....	47
<b>4. A VEZ E A VOZ DO PROFESSOR: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	53
4.1 – Sobre os Memoriais tomados como objeto de estudos.....	55
4.2 – Como tornei-me o <i>outro</i> : de sujeito <i>da</i> pesquisa a sujeito <i>que</i> pesquisa.....	58
4.3 – Rememoração e escrita: narrativas em foco.....	61
4.4 – O dialogismo da linguagem: possibilidades de análise.....	66
<b>5. OS ESCRITOS DOS MEMORIAIS</b> .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>ANEXO I</b> .....	102

**ANEXO II**.....103

**ANEXO III**.....105

**ANEXO IV**.....108

## INTRODUÇÃO

A escrita autobiográfica tem se configurado como um dos recursos didáticos metodológicos dos cursos de formação de professores, principalmente nos contextos de formação continuada. Inscrita nos pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de formação docente centrada na tríade formação/reflexão/ação, essa tendência também tem orientado as pesquisas que procuram desvendar os modos como os professores reconhecem, compreendem e declaram as múltiplas mediações que os constituíram e que os constituem como profissionais da educação, bem como se apropriam dos saberes específicos da prática docente. Nesse cenário, considerado como um tipo de exercício discursivo que possibilita aos professores a articulação entre as experiências vividas no cotidiano do trabalho com o discurso teórico apreendido nos cursos de formação profissional, a elaboração de Memoriais de Formação vem ganhando destaque.

As reflexões desenvolvidas neste estudo tiveram sua origem em uma experiência de formação vivida por mim. Como aluna de um Programa Especial de Formação de Professores, ao produzir um Memorial de Formação como trabalho conclusivo da graduação, fui instigada a refletir sobre a prática docente que vinha exercendo junto aos meus alunos repensando-a a luz dos saberes teóricos (re)conhecidos em tal contexto formativo. Imersa nesse processo, constatei que o modo como escolhia os episódios para compor o texto do meu Memorial estava intrinsecamente relacionado às condições colocadas para sua produção, dentre as quais chamou-me a atenção o fator avaliativo que perpassava a proposição da tarefa.

Implicada nesse contexto, indagava-me não só sobre os critérios que seriam utilizados para avaliar a forma como minhas colegas de curso e eu recuperávamos e reconfigurávamos os acontecimentos vividos no exercício da prática como profissional docente, mas também as táticas que encontrávamos para tornar públicas nossas opiniões e inquietações acerca do trabalho pedagógico que vínhamos realizando, diante dos cerceamentos provocados pelas restrições normativas postas por tais critérios.

Assim, a proposta desta pesquisa tem um viés autobiográfico tanto pelo seu conteúdo temático, quanto pelo fato de ter sido desenvolvida por um dos sujeitos que vivenciaram a experiência formativa focalizada nas análises. Por conta dessa particularidade, o percurso investigativo explicitado no texto procura mostrar, além das questões que norteiam a definição do problema abordado e a opção teórica seguida, os limites e as possibilidades da escrita autobiográfica quando utilizada como um dos recursos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

As análises tiveram como referencial teórico os pressupostos da História Cultural que reconhecem a dimensão histórica e cultural como constitutiva das práticas sociais vividas pelos sujeitos em seus processos de formação escolar. Basearam-se ainda, nos estudos que buscam entender a linguagem em sua dinâmica interacional, especialmente os que se ancoram na perspectiva enunciativa formulada por Bakhtin (1999; 2003).

Dessa forma, procurei, nos textos estudados, marcas enunciativas que pudessem levar à compreensão do modo como os professores redimensionam discursos, imagens e modos de atuação profissional, ao serem incitados a refletir e a divulgar, por meio da escrita, a prática docente exercida.

O trabalho ficou organizado da seguinte forma:

- No primeiro capítulo reconstruo os caminhos que me levaram à elaboração da pesquisa, contextualizando as questões norteadoras e os objetivos da investigação realizada, situando o leitor quanto à minha condição de pesquisadora no estudo apresentado.
- No segundo capítulo, analiso os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigor no Brasil desde 1996, em relação à profissão docente discutindo os artigos que apontam a exigência de formação em Nível Superior como condição para lecionar na Educação Básica. Ainda nessa seção, apresento algumas ações conjuntas entre diferentes segmentos da Educação que foram efetivadas com o objetivo de atender a demanda de formação definidas pela Lei, das quais destaco

e caracterizo os Programas Especiais de Formação oferecidos pela Universidade Estadual de Campinas, o PEFOPEX e o PROESF, sendo esse último o *locus* do estudo aqui desenvolvido.

- O terceiro capítulo apresenta e analisa as discussões teóricas que têm fundamentado a apropriação da escrita autobiográfica, em suas variadas manifestações, como recurso didático avaliativo nos contextos formativos de professores. Traçando um panorama desses estudos, situo os Memoriais de Formação como prática formadora que vem se destacando nas propostas de formação oferecidas atualmente aos profissionais da educação.
- As opções teórico-metodológicas assumidas para a condução da pesquisa são apresentadas no quarto capítulo. Nele descrevo o grupo de professoras-autoras dos Memoriais investigados, retomo os critérios que orientaram a definição dos sujeitos produtores dos textos que se tornaram objetos do estudo, e indico os eixos temáticos focalizados nas análises.
- No quinto capítulo, analiso os escritos dos Memoriais destacando os trechos desses trabalhos que se relacionam à problemática geradora da pesquisa.
- E, finalmente, no sexto e último capítulo, construo uma síntese dos temas abordados ao longo do estudo, posicionando-me diante das questões levantadas acerca de como elaboração de Memoriais de Formação vem ocorrendo nos cursos destinados a formar professores.

## A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: INQUIETUDES DE UMA PROFESSORA-ESTUDANTE

*O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.*

(Carlo Ginzburg, 1999)

Toda pesquisa surge de uma interrogação, de uma indagação que nos leva à busca por respostas, e/ou que nos indique caminhos para se compreender questões que nos chamaram a atenção, que nos provocaram estranhamento, que nos instigaram a “*ver de novo*” (ou a *ver o novo*), como nos aponta Cardoso em seu artigo “O olhar viajante (do etnólogo)<sup>1</sup>”.

Da mesma forma, o interesse do pesquisador por determinados problemas, o modo como os formula, como escolhe as orientações epistemológicas que sustentarão o tipo de análise proposta, além da sua posição, do seu lugar diante do que se propõe a estudar, demonstram não só a inviabilidade de separação ou oposição entre o sujeito que pesquisa e seu objeto de investigação, como também o quão engajado o estudioso se encontra nas questões que lhe atraíram a atenção. Portanto, toda pesquisa carrega em si uma intencionalidade que a circunscreve e a legitima. Situar o leitor na particularidade do lugar de onde fala o pesquisador, já que é a esse lugar que efetivamente prende-se o assunto de que se vai tratar, assim como o ponto de vista através do qual pretende-se examiná-lo, torna-se relevante para o entendimento de como se desenvolveu o processo de pesquisa .

---

<sup>1</sup> Publicado em NOVAES, Aduato (1988). **Olhar**. São Paulo: Cia das Letras. Trata-se de uma reflexão em torno da distinção entre o *ver* e o *olhar*, na qual Sérgio Cardoso caracteriza o ato de ver como uma atividade superficial e passiva que denota uma percepção desatenta do mundo; já o ato de olhar, ao contrário, é necessitado, inquieto e inquiridor. “*O olhar pensa: é a visão feita de interrogação* (p. 349)”, tornando-se, portanto, o exercício próprio daqueles que se propõem a investigar e a produzir conhecimentos sobre os sentidos e significados das ações dos sujeitos no mundo.

É nesse sentido, que considero importante apresentar aos leitores deste trabalho os caminhos que percorri até chegar ao tema desta pesquisa, destacando as experiências vividas que, aos meus olhos, se articulam e dão significado ao estudo proposto. Experiências que se construíram em um movimento de (re)conhecimento, de (re)aproximação, de estranhamento, e que pretendo revelar na narrativa que se segue.

### **1.1 - Indícios da memória**

É pelo presente que se explica o passado, já nos dizia Soares (2001). Presente que significa e articula o que se vive hoje com o que vivemos no passado. E é ao reavivar lembranças do passado com os olhos do presente, que me dou conta de que percorri uma trajetória de vida que me levaria ao exercício do magistério.

Exercer a docência não parecia ter sido para mim um ofício desejado, ou mesmo imaginado. Não parecia, repito. Até que me vi envolvida com uma escrita que tinha como enfoque a rememoração de experiências e de acontecimentos que significariam meu lugar como profissional da educação<sup>2</sup>. Relembrei cenas da infância, nas quais brincava de "escolinha", e eu sempre atuava como professora; recordei-me das "aulas" de reforço que dava aos meus colegas da escola; revivi a paixão e a alegria de estar estudando, de freqüentar um espaço educativo; defrontei-me com fatos vividos que dão sentido ao ofício que hoje exerço.

Desde criança vivi em conflito com o papel da escola e dos conhecimentos veiculados e produzidos nessa instituição por conviver em meio ao discurso de minha mãe, que valorizava uma atitude de busca pelo conjunto de saberes oferecidos através da escolarização; e do meu pai, que não reconhecia nos estudos escolares possibilidades de mudanças nas condições de vida.

Comecei minha vida escolar em 1982, aos sete anos de idade, em um período em que poucas crianças oriundas de famílias da camada popular (da qual eu fazia

---

<sup>2</sup> Algumas lembranças aqui descritas foram reconstruídas durante a elaboração do Memorial de Formação que produzi como trabalho de conclusão do curso do qual retiro dados para esta pesquisa, e que será detalhado no decorrer do trabalho. Por acreditar que são memórias que se relacionam ao modo como me constitui como profissional docente e com a temática aqui proposta, resolvi retomá-las também no presente estudo.

parte) que conseguiam entrar na Rede Oficial de Ensino prosseguiram nos estudos. Não havia respaldo do poder público para permanência desses alunos nas escolas como os que existem atualmente. As famílias tinham que arcar com todas as despesas referentes à compra de livros e a outros materiais didáticos, e quem não os tivessem em mãos ficava impedido de freqüentar as aulas. Sequer contávamos com subsídio no transporte público.

Não foi fácil para meus pais manterem seus filhos na escola. Mas, graças à perseverança da minha mãe, que enfrentou dificuldades e contrariou os discursos que desvalorizavam seus esforços (incluindo o do meu pai) para que os filhos concluíssem, no mínimo, o (então) Primeiro Grau, prosseguíamos nos estudos *até onde quiséssemos*, como ela dizia. Lembro-me dela contar que não havia podido freqüentar escolas, e por isso perdera várias oportunidades de uma vida com melhores condições sociais e financeiras. Era seu desejo que os filhos tivessem possibilidades de escolhas que, para ela, o estudo proporcionaria.

Conforme já mencionei, meu pai não acreditava que na escola pudéssemos encontrar reais possibilidades de ascensão profissional. Para ele, criar expectativas de vida mediante escolaridade era ilusão. Se quiséssemos viver com dignidade devíamos nos dedicar ao trabalho, lugar que, para ele, nos levaria à produção dos saberes compatíveis com o contexto social na qual estávamos inseridos.

Entretanto, apesar da pouca importância que ele atribuía à escola, sua relação com a leitura e a escrita era declaradamente diferente. Fazia questão de nos trazer livros, revistas, gibis e outros materiais escritos que encontrava nos locais em que trabalhava. Dizia-nos que para ser "alguém na vida" era preciso conhecer as "letras". Letras que para ele sempre foram códigos indecifráveis, uma vez que nunca fora alfabetizado porque não freqüentou nenhum espaço escolar na infância e sempre se recusou a ingressar em qualquer programa de alfabetização para adultos. Existe relação mais paradoxal que essa?

Ter vivido em meio a esses conflitos de opiniões talvez explique porque tenha resistido ao trabalho docente, mesmo percorrendo caminhos que me levavam até ele. É verdade que ingressei no magistério por uma oportunidade eventual, meio sem querer,

e por tempo provisório. Mas, com certeza, permaneço nesse ofício por escolha consciente.

Freqüentei o curso de Magistério porque pretendia continuar meus estudos em um ensino técnico que garantisse uma profissão, caso não pudesse cursar faculdade. Além disso, dos cursos oferecidos em escolas públicas em nível de Segundo Grau<sup>3</sup>, naquela época, esse parecia ser o único que se distanciava dos estudos que se concentravam na área das Ciências Exatas, que sempre me foram incompreensíveis e repudiantes.

No primeiro ano do curso quase desisti, por não me identificar com o currículo e com a dinâmica das aulas. Durante todo o Magistério, afirmava que não tinha intenção de lecionar. Terminei o curso, mas não me tornei professora. Não foi o curso que me fez optar pela carreira docente.

Acredito que ingressei e permaneci na profissão porque fui provocada a viver o cotidiano da escola do lugar de professora, do lugar daqueles que ensinam. Provocação que não veio de nenhum programa oficial de formação para professores, mas sim de experiências vividas em diferentes percursos que fiz.

Não pretendo aqui desqualificar as contribuições dos cursos de formação específicos para aqueles que pretendem se tornar professores. Reconheço a importância dessas instâncias formativas. Veremos adiante que procurei um curso de Pedagogia ao assumir, como professora, uma classe de Educação Infantil porque buscava referenciais teóricos que justificassem a prática pedagógica que vinha exercendo, e por sentir que somente os saberes tecidos nessa prática não dariam conta da complexidade inerente aos processos educativos. Ao dizer que não me tornei professora por conta do curso de Magistério, mas por ter percorrido uma trajetória de vida que me levou a esse ofício, busco enfatizar que a constituição profissional do professor não se limita à formação obtida nos cursos que têm como objetivo específico formar docentes. Essa constituição articula-se a outros interlocutores e a outras experiências, além das encontradas nos espaços oficiais de formação, conforme pretendo apontar no decorrer deste trabalho.

---

<sup>3</sup> Como era denominado o Ensino Médio no período citado.

Cheguei ao exercício do magistério mediante concurso público depois de tentar fugir à sina trabalhando em diferentes lugares, dentre eles um Programa Sócio-Educativo para crianças e adolescentes da Prefeitura Municipal de Campinas. Foi nesse emprego que comecei a vislumbrar a possibilidade de exercer o magistério, talvez por ter sido o diploma do curso que me abria as portas do cargo de educadora no programa, talvez por ter sido instigada sobre um fazer pedagógico que deveria praticar com o grupo atendido naquele contexto educativo. Precisamente não sei dizer. O fato é que foi por conta das experiências que tive em tal trabalho que resolvi experimentar outras possibilidades como educadora, e prestar o concurso público para professor veio ao encontro desse desejo.

Devido à classificação obtida no concurso, tive a possibilidade de escolher entre as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Optei pela Educação Infantil, por acreditar que as práticas desenvolvidas nesse nível de ensino se aproximavam das experiências educativas vivenciadas no Programa Educativo no qual vinha atuando.

O curso de Magistério me habilitava a atuar nesse campo da Educação. Mas o único contato que havia tido com essa modalidade de ensino fora os estágios em salas de pré-escola que funcionavam nas Escolas Estaduais de Primeiro Grau. Até me efetivar no referido concurso, jamais tinha trabalhado ou freqüentado instituições de Educação Infantil. Portanto, não conhecia as especificidades das práticas desenvolvidas no âmbito desses espaços. Minha escolha fora guiada pelo discurso do senso comum, que apontava as escolas de Educação Infantil como um local de aprendizagem sem a característica conteúdista/disciplinadora das escolas de Ensino Fundamental.

Esse início no ofício apresentou uma característica singular. Como fui efetivada no cargo no meio do ano letivo, as crianças com as quais trabalharia traziam, na sua maioria, uma bagagem de experiências escolares. Freqüentavam aquele espaço há, pelo menos, meio ano. Traziam referências sobre o trabalho pedagógico e uma imagem construída sobre os modos de ser professora naquele contexto. Eu, ao contrário, não tinha idéia do papel que deveria desempenhar na trama de relações tecidas no

cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Sem fundamentação teórica e sem experiência prática, vi-me diante de trinta crianças pequenas. Ali, eu era a aprendiz.

De imediato as crianças designaram o que eu deveria fazer: “Não vamos fazer trabalhinho?”, perguntavam; “E a fila, temos que entrar em fila”, me alertavam; “Fazemos atividade, tomamos lanche e vamos para o parque”, me informavam; enfim, tentavam me adequar à rotina por elas vivida.

Elas não eram as únicas preocupadas em mostrar meu lugar de professora. Lembro-me das mães me questionarem sobre os métodos de aprendizagem que iria adotar. Diziam que a professora que me antecederia preocupava-se em preparar as crianças para a primeira série, em ensinar-lhes as letras e os números. De certa forma, me intimaram a continuar com a mesma prática pedagógica, com a mesma preocupação da professora anterior.

Entretanto, algo me inquietava. Sentia-me incomodada em reproduzir as mesmas atitudes dos professores que havia tido, que tanto critiquei e que me afastaram do exercício docente por pensar que aquele era o único modo de ser professor. Podia não saber exatamente que tipo de ação pedagógica desenvolver naquele espaço escolar, mas tinha certeza do que não queria fazer: compactuar com um modelo de aprendizagem mecânico e desvinculado de significados para as crianças.

Vale esclarecer que não era a única professora iniciante naquela escola. Como os cargos anteriores eram preenchidos por professores substitutos, com a efetivação do concurso público, toda a equipe de professores havia sido modificada. Do grupo que iniciava os trabalhos, eu era a única que nunca havia lecionado em um espaço formal de educação. Todas as outras traziam experiências de outras escolas, outras realidades sociais. A maioria era recém formada e tinha pouco tempo de exercício da docência.

Na primeira reunião que tivemos com toda a equipe escolar, percebi que compartilhava com minhas colegas de trabalho os mesmos estranhamentos referentes ao modo como se dava a organização do trabalho pedagógico na escola. Como elas, refutava a concepção de ensino individualista e compartimentalizada, que propunha às

crianças atividades sem relação com o ambiente social em que viviam e pouco significativas para suas experiências pessoais. Como elas, pretendia encaminhar meus trabalhos na direção de uma proposta pedagógica que aproximasse as atividades realizadas na escola com o contexto vivido pelas crianças.

Aproximávamos-nos pelos mesmos anseios e necessidades. Naquele contexto éramos parceiras nas certezas e incertezas, no planejamento e efetivação de projetos, na busca por leituras disparadoras de reflexões que legitimassem a prática que acreditávamos, no compromisso com a ação pedagógica. Foi nesse processo, de constituição profissional coletiva, que me iniciei na carreira docente: essa característica permeia tanto a ação educativa que pratico com meus alunos, quanto meu interesse em pesquisar as interlocuções e mediações que nos constituem como professores.

Quando iniciei minha carreira no magistério cursava o último ano da graduação em Ciências Sociais. Como essa graduação oferecia a habilitação em licenciatura, estudei durante o curso alguns autores que analisavam as políticas educacionais, a organização do trabalho pedagógico, a dinâmica das relações em sala de aula, os sentidos das avaliações escolares, dentre outros temas referentes ao papel da escola e do trabalho do professor em diferentes contextos sócio-culturais. Por meio das disciplinas cursadas, entrei em contato com discursos teóricos diferentes daqueles que havia conhecido no Magistério, reconhecendo outras formas de olhar para as questões da Educação.

De certa forma, mesmo não exercendo a atividade docente, as leituras e discussões que fiz no curso de Ciências Sociais forneciam-me uma bagagem teórica sobre vários temas relativos à educação. Isso contribuiu para minha aprovação no concurso para efetivação de professores na Rede Municipal de Campinas e, também, para referendar meu fazer pedagógico, meu modo de olhar e viver o cotidiano e as singularidades de um espaço escolar.

Contudo, ao começar a viver como professora as especificidades de um contexto escolar de Educação Infantil, senti que precisava aprofundar meus conhecimentos sobre esse universo educacional em particular. Nos diálogos com as outras professoras

que atuavam na escola em que eu lecionava, surgiam conceitos e explicações teóricas acerca do desenvolvimento infantil que, para mim, eram desconhecidos e complexos. Diante dos discursos pedagogizados, muitas vezes silenciava-me, por não saber o quê dizer, ou como dizer.

Vygostky, Piaget, Wallon, Freinet eram referências constantes nas falas e práticas cotidianas das professoras com as quais convivia. Procurava apreender as ideias desses teóricos observando a prática educativa desenvolvida pelas minhas colegas de trabalho, solicitando indicações de leitura, indagando-as sobre os referenciais que fundamentavam não só seus trabalhos, mas também a maneira como entendiam os papéis da escola e dos professores no contexto em que estávamos inseridas.

A questão da formação me inquietava desde minhas primeiras experiências pedagógicas: ora porque atribuía minha ineficiência diante dos problemas que surgiam no cotidiano do meu trabalho às lacunas teóricas deixadas pelo curso de Magistério; ora porque percebia que somente os conhecimentos produzidos na prática docente não davam conta desses mesmos problemas. Jamais consegui dicotomizar teoria e prática. Sempre acreditei que era por meio do entrelaçamento dos conhecimentos produzidos nessas duas instâncias que me formava como profissional docente. Alicerçava minha prática pedagógica nos saberes construídos nas variadas interlocuções produzidas no meu cotidiano de trabalho, e também nas discussões teóricas que conhecia tanto na graduação que fazia na época, como em outros contextos formativos de que participava (práticas de formação continuada oferecidas na própria escola, cursos de extensão etc.).

Às vezes penso que se tivesse ingressado na profissão docente como professora de Sociologia, ou de qualquer uma das disciplinas das Ciências Sociais, as preocupações que me fizeram buscar a graduação em Pedagogia, para tentar entender questões específicas de um nível de ensino não teriam aflorado, e o estudo que aqui proponho teria sido encaminhado de outra forma.

Por esse motivo, reconheço que as experiências vividas como professora de Educação Infantil implicam em muitos aspectos o modo como encaminhei meu olhar investigativo sobre questões referentes à formação de professores. Foi como professora dessa modalidade de ensino que me constitui como profissional docente. E é desse lugar que produzi meu olhar e minhas indagações sobre os tipos de interlocuções que fazemos no decorrer do processo constitutivo da profissão. Foi também por conta da complexidade inerente ao cotidiano em que exercia meu trabalho docente, que me vi instigada a buscar interlocuções teóricas que, pelos dizeres de minhas colegas de ofício, pareciam estar na teoria estudada no curso de Pedagogia. Recorri a essa graduação porque procurava outros olhares, outras formas de significação para a prática pedagógica que vinha exercendo.

## **1.2 - Provocações de um contexto formativo**

Lecionava há um ano e meio na Educação Infantil quando decidi fazer graduação em Pedagogia. Havia acabado de concluir o curso de Ciências Sociais e tinha reconhecida minha titulação em Nível Superior como uma das habilitações necessárias para exercer a atividade docente nos anos iniciais da Educação Básica<sup>4</sup>. Mas, como mencionei anteriormente, a complexidade inerente ao modo de organização dos trabalhos pedagógicos e da prática docente na Educação Infantil, bem como as lacunas teóricas que constatava ter com relação à especificidade dessa etapa da educação, fizeram-me buscar referências que me auxiliassem no entendimento desse contexto de ensino em particular.

Estudava algumas opções de cursos de Pedagogia quando soube que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ofereceria um curso para professores que atuassem nas Escolas Municipais das cidades que compõem a Região Metropolitana de Campinas. Fiz a inscrição no processo seletivo para o curso sem expectativa de que conseguiria ingressar. Primeiramente, porque a demanda de

---

<sup>4</sup> Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394) nos artigos 62 e 87, que serão destacados no decorrer deste estudo.

professores interessados na formação oferecida era grande em Campinas. Em segundo, porque ainda não havia superado minha reprovação no vestibular regular para o curso de Ciências Sociais daquela Universidade. Por fim, porque alguns conteúdos e referências bibliográficas que seriam enfocados na prova, que selecionaria os futuros alunos do curso, eram estranhos para mim.

Fiz a prova e acabei sendo aprovada. Mal sabia que ao matricular-me no curso estaria começando um ciclo de estudos e inquietações que me levariam a elaborar um projeto de pesquisa que resultaria no meu ingresso no Mestrado.

Por tratar-se de uma proposta de formação organizada para atender professores que exerciam a prática docente, o curso de Pedagogia<sup>5</sup> tinha como eixo de referência e como foco de reflexões as experiências pedagógicas produzidas no cotidiano em que atuavam os professores participantes daquele contexto formativo. Todas as atividades desenvolvidas nas disciplinas que compunham o currículo da graduação propunham-se a focar esse eixo, tendo como base de trabalho “a diretriz de possibilitar ao aluno-professor uma análise crítica de sua prática pedagógica no sentido de ressignificá-la à luz das contribuições teóricas estudadas, bem como a de ressignificar a própria teoria (PEREIRA; LEITE, E SOLIGO, 2007, p. 228)”.

Muitas vezes, tomávamos como exemplos, para estudo e reflexão, não só os acontecimentos ocorridos durante o exercício do nosso trabalho como docentes, recorriamos também às experiências que havíamos tido como alunos nos mais variados tempos e espaços escolares, a fim de ilustrar e significar nossos embates e nossos diálogos tanto com a teoria que estávamos apreendendo no decorrer do curso, quanto com a diversidade de práticas pedagógicas trazidas pelo grupo de professores-alunos.

E foi nesse processo, de produção de conhecimento a partir do relato de memórias, de experiências e histórias de vida, que a proposta de estudo ora apresentada foi se construindo. Para ser mais precisa, meu faro investigador foi

---

<sup>5</sup> Tratava-se de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta do Programa, organizado e mantido por meio de uma parceria entre a Unicamp e os municípios da Região Metropolitana de Campinas, era atender a demanda de formação dos profissionais que exerciam a docência na primeira etapa da Educação Básica oferecida pelas escolas municipais dos municípios conveniados, mas que ainda não possuíam graduação em Pedagogia. As especificidades do curso, bem como as condições de sua implementação, serão tratadas nos capítulos posteriores.

aguçado quando recebemos a notícia de que teríamos que elaborar um Memorial de Formação como trabalho final, como um dos requisitos que certificaria nossa titulação em Pedagogia.

Convém lembrar que fiz parte da primeira turma do curso, o que faz com que muito do que irei relatar aqui seja próprio dessa particularidade. Como o curso estava em processo de implementação da sua estrutura curricular e sua proposta de formação era recente e ainda pouco divulgada, ao sermos os primeiros ingressantes do Programa deparamo-nos com situações que nos provocavam constantes estranhamentos e inquietações. Não me preocuparei em exemplificar, neste momento, essas questões que por conta de suas especificidades merecem um capítulo à parte. Deixo apenas já indicados indícios que podem revelar o que me fez olhar de novo para o que vivíamos como alunas daquele curso de Pedagogia. Indícios das provocações e interrogações que direcionaram meu interesse em investigar e refletir sobre como têm sido produzidas, nos contextos formativos de professores, possibilidades concretas do uso das narrativas escritas do tipo autobiográficas, como estratégias de formação e autoformação.

No segundo semestre do curso, fomos informados que deveríamos elaborar um Trabalho de Conclusão como parte dos pré-requisitos necessários para obtenção da habilitação oferecida. Sabíamos que essa era uma prática recorrente na maioria dos cursos de graduação e, de certa forma, já esperávamos por este tipo de trabalho. Contudo, não tínhamos orientações precisas sobre como se configuraria naquele Programa de Formação, que se apresentava como um projeto inovador, diferente de qualquer outro curso de licenciatura existente na Universidade<sup>6</sup>, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

---

<sup>6</sup> Vale lembrar, que a Faculdade de Educação da UNICAMP oferece o curso regular de Pedagogia no qual os alunos ingressam por meio do processo seletivo comum a todos os outros cursos de graduação disponíveis na Universidade. Também é responsável pela maioria dos cursos de Licenciatura dessas mesmas graduações. No período de 2001 a 2004 ofereceu o PEFOPEX (Programa Especial de Formação para Professores em Exercício) que também tratava de um curso de licenciatura específico para professores, conforme detalharemos adiante. Entretanto, o programa de formação PROESF se caracterizou como um projeto singular por apresentar uma organização e estruturação curricular diferente da que era oferecida nos cursos regulares de Pedagogia e de Licenciaturas dessa Faculdade, particularidades que serão evidenciadas no decorrer deste trabalho.

Além disso, se já nos preocupávamos com a idéia de elaboramos um TCC, tivemos nossas angústias multiplicadas quando ficamos sabendo que esse trabalho deveria ser produzido como um Memorial.

Fomos tomados por vários estranhamentos. O primeiro se deu com o próprio termo: *Memorial*. Nas conversas que tínhamos sobre o tema, compartilhávamos inquietações, trocávamos ideias, citávamos exemplos de livros que tratavam do assunto. Algumas de nós lembraram Machado de Assis e seus célebres livros *Memorial de Aires* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Desses exemplos, e pela etimologia da palavra, fomos percebendo que o texto de tal trabalho se relacionava com relato de memórias. Além disso, o tema começou a ser aprofundado nos dois últimos semestres do curso, especialmente nas disciplinas denominadas Memorial de Conclusão de Curso (MCCI e MCCII, respectivamente). Contudo, ainda não compreendíamos de que forma construiríamos um texto que descrevesse memórias, histórias de vida, sem perder de vista o caráter acadêmico que identifica os Trabalhos de Conclusão de Curso, modalidade na qual o Memorial que iríamos escrever se incluía.

Também nos causava estranheza a necessidade de compor um texto escrito que relatasse as trajetórias de formação profissional como trabalho final de um curso específico para professores em exercício. Afinal de contas, a quem interessaria nossas memórias e experiências de vida? Como a retomada de nossos percursos profissionais e pessoais contribuiriam para a reflexão das práticas pedagógicas por nós adotadas? O que seria relevante contar em um Memorial de Formação que tinha um caráter avaliativo, uma vez que iria certificar (ou não) a conclusão do curso no qual sua elaboração estava sendo proposta?

Implicada nessas condições de produção constatei que ao dar materialidade às nossas reflexões, ao nos apropriarmos da escrita para tornar públicas nossas ideias e experiências como profissional da educação, inscrevíamo-nos em um movimento que envolvia censura, supressão, interdição, triagem, fazendo com que nossos Memoriais se constituíssem em um trabalho de seleção a respeito do que podia ou não ser declarado. Eram narrativas que revelavam, mas que também escondiam, conforme constatou Mignot (2000) ao pesquisar escritas autobiográficas de professoras.

Além das indagações acima citadas, a seleção dos episódios que iriam compor nossas narrativas pautava-se nas seguintes questões: como seriam avaliadas trajetórias de formação singulares, reflexões que foram elaboradas a partir de experiências sentidas de modos particulares, subjetivos? Que critérios seriam utilizados para avaliar a forma como ressignificávamos nossos saberes práticos à luz dos conceitos teóricos (re)conhecidos naquele curso de graduação? Que tipo de experiência seria legitimada pelos que avaliariam nossas narrativas?

Realmente não sei dizer se foi um instinto caçador que me fez atentar para os dados marginais, para as brechas que deixavam entrever indícios de um processo formativo que se constituía em meio às provocações, ou se foram as pistas mudas (mas perceptíveis quando são olhadas com atenção)<sup>7</sup>, que despertaram meu desejo de investigar como as implicações do lugar de produção e das circunstâncias funcionais em que a proposição desses Memoriais de Formação se constituiu, norteavam o modo como encaminhávamos nossa escrita, como escolhíamos os episódios e os interlocutores que poderiam ser declarados em nossas narrativas.

Mas com certeza, ter vivido a experiência de produzir um Memorial de Formação configurou-se como uma das motivações que me levaram a investigar questões referentes à formação de professores, em especial as que procuram refletir sobre os limites e as possibilidades das narrativas autobiográficas como exercício de formação-reflexão-ação.

É importante situar aqui outra particularidade sobre os motivos que me levaram a formular esta proposta de estudo. Já me apresentei como ex-aluna do curso que é *locus* desta pesquisa, e também já declarei minha condição de professora atuante. Entretanto, falta revelar ainda um dado que considero fundamental para o surgimento das perguntas que me conduziram a esta investigação: ter sido produtora e leitora dos Memoriais de Formação em momentos e condições distintas do meu envolvimento no curso. Esclareço o por quê.

As alunas do curso de Pedagogia do qual eu fazia parte, cujos Memoriais retiro dados para a produção deste estudo, apresentavam algumas características específicas: na sua maioria eram mulheres, casadas, com filhos e estavam fora dos

---

<sup>7</sup> Como nos alerta Ginzburg (1999), com seu paradigma indiciário.

bancos escolares (na condição de alunas) há vários anos; muitas acumulavam dois períodos de trabalho nas escolas; algumas ingressaram naquele curso de licenciatura devido às exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional promulgada no Brasil em 1996, que determinou a formação em Nível Superior como uma dos requisitos para o exercício da docência na Educação Básica. Eram constantes os desabafos sobre a falta de tempo para as leituras exigidas, para a realização dos trabalhos, para dispor de maior dedicação ao curso, pela dificuldade que tinham para conciliar vida profissional, vida pessoal e estudos.

Diante desse contexto, ter que elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso que enfocasse os percursos pessoais e profissionais, que reconstruísse as experiências vividas de forma reflexiva, estabelecendo um diálogo entre a prática docente e os interlocutores teóricos trabalhados no curso, foi um desafio, ao mesmo tempo, provocador e angustiante para aquele grupo de professores. Provocador porque permitia dar voz aos nossos pensamentos, porque tínhamos um meio para dar visibilidade às nossas impressões sobre o que havíamos vivido/experimentado no decorrer da nossa trajetória como profissional docente. Angustiante porque faltavam orientações mais precisas sobre como poderíamos organizar nossas histórias de vida, de modo a atender aos critérios definidos para elaboração dos nossos Memoriais naquele tipo de formação e, também, porque fazíamos parte de uma categoria que não estava acostumada a dizer sua própria palavra. Como tantos outros professores, estávamos habituados a ouvir, não a falar. Pautávamos nossas ações em discursos alheios, na tentativa de legitimar a prática docente exercida. E, naquele momento, em que podíamos declarar nossas ideias, nossas experiências, nossos saberes, o peso de tamanho “poder” nos dominava e, muitas vezes, impedia-nos a escrita.

Por ser uma das poucas alunas que já havia concluído outro curso universitário, e por dividir com minhas colegas de turma as experiências que tive na elaboração de um TCC como requisito para obtenção de graduação em Ciências Sociais, era freqüentemente solicitada por elas para que as orientasse na organização de seus Memoriais.

Com esse intuito, fiz a leitura de quase todos os trabalhos da minha turma, que era composta por trinta e nove alunas. Mergulhada na leitura dos relatos escritos das

minhas colegas de curso (e também de profissão), senti-me instigada a desvendar os modos como os professores reconhecem e compreendem, em seus escritos, as múltiplas mediações/interlocuções que os constituem como profissionais da educação. Buscando respostas para essas questões, elaborei um projeto de pesquisa a fim de ingressar no Mestrado e prosseguir meus estudos sobre o tema.

### **1.3 - Em busca de respostas: o ingresso no Mestrado**

Retomando o fio de minha trajetória até esta pesquisa, vale ressaltar que, ao concluir o curso de Ciências Sociais, tinha a intenção de prosseguir com meus estudos realizando uma Pós-Graduação. Minha idéia inicial era continuar produzindo investigações que tivessem como base analítica os fundamentos da teoria que estudei nas Ciências Sociais. Entretanto, o contexto em que me encontrava, na época da conclusão daquele curso, direcionava meu interesse mais para os problemas práticos que vivia como professora de Educação Infantil, do que para os temas que, até então, vinha estudando nas Ciências Sociais.

Resolvi me dedicar a um curso de Pedagogia que, naquele momento, parecia atender aos meus anseios profissionais, ao invés de me debruçar nos estudos que me levariam a formular um problema de pesquisa que possibilitasse meu ingresso no Mestrado.

Mas o olhar investigador, que havia sido aguçado no curso de Ciências Sociais, acompanhou-me durante meu ingresso e permanência no curso de Pedagogia. Como já explicitarei, desde que comecei a freqüentar as aulas dessa graduação vi-me inserida em um processo de formação marcado por movimentos de confrontos e provocações. Éramos provocados a refletir sobre como encaminhávamos nossa prática pedagógica, assim como as bases epistemológicas às quais a referendávamos. Da mesma forma, confrontávamos as experiências que vivíamos no exercício da profissão com os discursos teóricos e também com outras vivências que eram veiculados durante as

aulas. Isso fazia com que aquele contexto de formação se constituísse de modo singular, o que chamou minha atenção de imediato.

Comecei a pensar sobre a possibilidade de um estudo sobre como estava se configurando aquele contexto formativo, a partir do olhar de quem vivia, como aluna, as experiências de formação desenvolvidas no curso. Foi então que, mesmo antes de terminar o curso, elaborei a primeira versão do projeto de pesquisa que resultou no trabalho que ora apresento. Com o projeto intitulado *Por entrelinhas: interlocuções e reconhecimentos nas narrativas de professores* inscrevi-me no processo seletivo para cursar o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP, seis meses após ter terminado a graduação em Pedagogia. Para minha surpresa fui aprovada já na primeira tentativa de ingresso e o que a princípio era apenas um projeto de estudo, acabou se materializando nesta pesquisa.

Como aluna da Pós-Graduação, descobri que os estudos sobre a questão da formação de professores, em especial os que enfocam os saberes produzidos na prática docente, e que utilizam a análise de escritas autobiográficas para investigar como os professores se constituem na profissão, têm sido recorrentes nas pesquisas sobre a Educação. Contudo, ainda são poucos os trabalhos em que os próprios professores se tornam produtores de pesquisas científicas que visam analisar as histórias/memórias contadas, lugar de onde me propus a realizar este estudo.

No projeto de pesquisa, havia indicado referências teóricas que foram abordadas com maior profundidade nas disciplinas cursadas durante o Mestrado, ampliando minha possibilidade de análise do tema em questão. Michel de Certeau (1985; 1994) e Mikhail Bakhtin (1999; 2003) são algumas dessas referências.

Além das contribuições de cunho teórico-metodológico, também foram pertinentes à análise pretendida, as leituras e discussões que tratam de temas ligados às raízes históricas e sociais da organização dos espaços, currículos e práticas escolares, bem como as que abordam questões relativas à linguagem e às práticas de leitura e de escrita de professores em formação.

Por meio desses estudos, trilhei outros caminhos no decorrer da pesquisa. Constatei que para compreender os modos como os professores reconhecem e declaram, em seus escritos, as múltiplas mediações/interlocações que os constituem como profissionais da educação era necessário discutir as implicações do contexto em que tal escrita se produzia. Pude, ainda, olhar mais atentamente para minha condição de pesquisadora, uma vez que fiz parte do grupo de professores que viveram a experiência de escrita dos Memoriais de Formação aqui indicados como objeto de investigação.

Também como mestranda, fui leitora-avaliadora de Memoriais. Como apontarei no decorrer deste trabalho, os alunos dos cursos da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP poderiam se tornar leitores dos Memoriais produzidos pelas alunas do PROESF. Nessa condição, mais do que me intrigar, e também me reconhecer nas memórias relatadas, minha leitura era orientada para aspectos que até então não tinham chamado minha atenção, como a estrutura do texto, a escrita ortográfica, a articulação entre os eixos temáticos norteadores da discussão proposta pelo autor do memorial, dentre outros critérios de avaliação do trabalho. Sem dúvida, viver esse outro lado da experiência levou-me a reconsiderar alguns questionamentos, a reelaborar inquietações.

Ao longo da pesquisa, entrelacei leituras, olhares, vozes, experiências vividas. Aproximei-me de algumas afirmativas, distanciei-me de outras. Nesse processo, vi *de novo*, e vi *o novo*.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE PASSOS E DESCOMPASSOS

*Entre os homens-do-dizer e os homens-do-fazer, nós educadores profissionais, nem sempre homens-do-dizer, mas a serviço deles, situamo-nos ambigualmente, no viés do confronto.*

(Roseli Fontana, 2000)

### **2.1 - As implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) para a formação dos profissionais da Educação**

A LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, tem sido alvo de grandes debates nos mais variados eventos que discutem questões relativas à educação, em especial aqueles que analisam os desdobramentos das políticas públicas propostas e implementadas pelos órgãos governamentais na área educacional.

De acordo com o texto da Lei, o Ensino Escolar deve ter como princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Artigo 3<sup>o</sup>, parágrafos I, II, III, IV, X, XI, respectivamente).

Tais princípios parecem superar a concepção do saber escolar como um conjunto de conhecimentos unicamente científicos, para aderir à perspectiva de uma educação que contemple também os saberes advindos do contexto de vida e de experiência dos alunos, ressignificando o sentido e as relações entre alunos, professores e a realidade social em que as práticas escolares são produzidas.

Essa mudança vem acompanhada de outras, principalmente as referentes ao papel da escola, à profissão docente e, conseqüentemente, à formação de professores, como nos aponta Libâneo e Pimenta (1999) ao analisarem os meandros dos processos de formação para a docência e os impactos da atual LDB nos cursos de Pedagogia. Para esses autores,

as inovações curriculares –interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras- requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em conseqüência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação (p.259).

Trazer o professor e sua formação para o centro das investigações e dos debates educativos é uma tendência político-pedagógica que começa a constituir-se no Brasil no final do século XX, principalmente na década de 90. Nesse período, estudos que relacionam as histórias de vida dos professores e suas práticas docentes passam a protagonizar as pesquisas acadêmicas sobre as questões educacionais. Além da recuperação das histórias de vida desses profissionais, começam a fazer parte das discussões sobre formação de professores temas como a importância da (auto)reflexão sobre as experiências e os saberes construídos no exercício da docência, e sobre o tipo de formação inicial e continuada adequada às necessidades educativas do contexto sócio-cultural em que tais profissionais atuavam.

Dentre esses estudos, destacam-se as coletâneas organizadas pelo pesquisador português Antonio Nóvoa, publicadas no Brasil no decorrer do ano de 1992, sob os títulos: *Os professores e sua formação*; *Profissão Professor* e *Vida de Professores*. Os artigos que compõem essas publicações discutem o conceito de professor reflexivo e tematizam a constituição da identidade professoral focalizando os percursos profissionais e pessoais como elementos para análise das práticas pedagógicas exercidas. Em tais discussões, Nóvoa e seus colaboradores defendem a idéia de que é preciso levar em conta aspectos da história de vida pessoal do professor para

compreender seu processo de formação profissional: “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, nos diz o autor (1995, p. 5).

Tendo como foco de investigações esses mesmos temas, mas abordando-os a partir da perspectiva da História Cultural, Kramer e Souza (1996), dentre outros pesquisadores brasileiros, também começam a divulgar trabalhos que buscam entender como se constitui historicamente a profissão docente recorrendo às narrativas autobiográficas como recurso de análise e investigação sobre os modos de ser professor em diferentes tempos e espaços. Nas pesquisas dessas autoras os professores são chamados a narrar suas histórias de vida como parte integrante de um trabalho de formação continuada junto às escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Fontana (2001), apesar de se aproximarem tematicamente, esses estudos se distinguem no modo como compreendem a constituição da profissão docente por divergirem na forma como abordam e debatem metodologicamente o sujeito professor e as interações sócio-culturais que o constituem. Problematizando como o tornar-se professor(a) foi sendo construído como objeto de investigação, a autora aponta que enquanto para Nóvoa “indivíduo e sociedade são duas entidades distintas e, ainda que as relações sociais o influenciem, é a ação individual que determina a sua constituição como sujeito (p. 49)”. Já Kramer e Souza, segundo o posicionamento de Fontana, entendem que os sujeitos se constituem nas interações que vivenciam, em um movimento de reciprocidade.

Essas maneiras distintas de concepção do sujeito professor e suas relações com o contexto em que vivem refletem na maneira como cada abordagem investigativa compreende os processos de formação e ação docente. No decorrer deste trabalho detalharei de que forma as propostas de formação para o exercício da docência foram influenciadas por uma ou outra perspectiva, e seus reflexos nos modos como os profissionais da educação significam suas práticas pedagógicas.

Por hora, chamo a atenção para o fato de que a elaboração e promulgação da LDB 9394/96 deu-se nesse contexto, em que o cotidiano escolar e seus personagens, bem como a historicidade das práticas pedagógicas produzidas nesses espaços estavam evidenciados nas discussões sobre a educação dos brasileiros.

A necessidade de formação em Nível Superior como exigência para ministrar aulas em todos os níveis da Educação Básica é uma das aspirações históricas não somente daqueles que se dedicam à reflexão das questões educativas, mas também dos educadores que buscam melhorar suas condições de trabalho e elevar a qualidade do Ensino Público e Privado praticado nas escolas do nosso país.

Como tentativa de atendimento a essa reivindicação, no Título VI que trata dos profissionais da educação, a LDB institui que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Artigo 62).

Mesmo admitindo, no ato da promulgação, a formação em Nível Médio para exercer a docência nos anos iniciais da Educação Básica, a LDB dispõe que “até o fim da Década da Educação<sup>8</sup>, somente serão admitidos professores habilitados em Nível Superior ou formados por treinamento em serviço (Artigo 87, parágrafo 4º)”.

Encontrar caminhos para que as necessidades de formação do profissional docente indicadas na Lei fossem atendidas passou a ser prioridade nas discussões ocorridas nos mais variados órgãos educacionais. O principal desafio imposto por essa Lei era conseguir formar em Nível Superior os professores que atuavam nas Redes Públicas de Ensino e que tinham apenas formação em Nível Médio. Como atender esta demanda dentro do prazo de dez anos estipulado pela lei?

Em resposta a esse desafio, inicia-se um movimento coletivo entre os diferentes segmentos da Educação. Mobilizados pelas mudanças propostas pela LDB, profissionais da educação ampliam as reivindicações para reais condições de formação junto aos Estados e municípios aos quais estavam vinculados profissionalmente. No âmbito do poder público, Governo Federal, Estados e municípios elaboraram ações de

---

<sup>8</sup> De acordo com o Artigo 87 da LDB, a Década da Educação deveria ser iniciada um ano após a publicação da referida lei, ou seja, a partir de dezembro de 1997.

parcerias e convênios para atender as demandas de formação definidas por lei. Entre os pesquisadores que analisam temas sobre educação, acirraram-se os debates em torno do tipo de formação oferecida nos cursos de licenciatura, diante das novas exigências formativas da educação contemporânea.

Ainda nos termos da Lei, foram elaboradas deliberações, resoluções e pareceres que complementavam as disposições apresentadas no texto da LDB e que indicavam como os educadores e o poder público deveriam se organizar para efetivar o que havia sido promulgado. A proposta de criação dos Programas Especiais de Formação de Professores, a expansão dos Cursos Normais Superiores e dos Institutos Superiores de Educação, podem ser entendidas como consequências dessas ações.

Isso se deve ao fato de que, além de instituir a Formação Superior como requisito mínimo para a atuação dos professores nas três modalidades de ensino que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio), a LDB determinou que os Estados, os municípios e a União deveriam realizar programas de capacitação em serviço para todos os professores em exercício que não possuíam a formação pretendida, de forma que, ao chegar o final da Década da Educação, somente os professores habilitados em Nível Superior estariam lecionando nas instituições escolares do Brasil.

Buscando adequar seus quadros docentes a essa legislação, Secretarias de Educação de todo o país começaram a articular políticas de qualificação para os professores em exercício nas séries iniciais da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino que possuíam apenas formação para o magistério em Nível Médio.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação publica uma deliberação em 2001, que trata da criação de parcerias entre os poderes públicos governamentais e as Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino, para a implantação de Programas Especiais de Formação para professores. De acordo com essa deliberação, os cursos oferecidos nos termos do Programa deveriam ser de Licenciatura Plena e teriam a mesma validade dos cursos regulares de formação de professores existentes nas instituições responsáveis pelo seu oferecimento, no que se

refere tanto à possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação ou em outras graduações, quanto à participação de seus egressos nos concursos para provimento de cargos ligados à carreira docente.

O Programa de Educação Continuada (PEC) foi o curso de formação universitária pioneiro no Estado de São Paulo, resultado de uma parceria entre o Governo Estadual e três universidades paulistas: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP).

Destinado a atender a demanda de professores que atuavam na Rede Pública Estadual, “tal Programa deveria, por um lado, enfatizar os conhecimentos relativos às áreas curriculares e, por outro, buscar o aprimoramento e a qualificação da Rede Estadual de Ensino (Carneiro, 2005)”.

Segundo Carneiro (idem), coordenadora do Programa entre 2001 e 2002 na PUC-SP, a proposta de formação do PEC se diferenciava de outros tipos de formação para docência em vigor no país naquele período em vários aspectos: pela duração do curso, que previa a diplomação em nível superior dos alunos-professores em um ano e meio; pelo público atendido, que era composto exclusivamente por professores em efetivo exercício; pela organização curricular estruturada em módulos interdisciplinares; por ser semipresencial; pelo uso de mídias interativas como proposta didática de formação; e pelo eixo norteador dos estudos, que tinha como foco a articulação teoria e prática.

Nicolau (2006), coordenadora do PEC na USP no mesmo período, lembra que o caráter coletivo promovido pela parceria entre as universidades paulistas<sup>9</sup> e a Secretaria da Educação de São Paulo, que permeou o trabalho de elaboração e implantação do Programa, fora uma das principais inovações do PEC. Assim como Carneiro, a autora ressalta o fato de o PEC ter se constituído em uma proposta de

---

<sup>9</sup> É importante lembrar que a Faculdade de Educação da UNICAMP também participou das discussões iniciais que conceberam o formato e o tipo de formação pretendida pelo Programa. Mas, por discordar de alguns pontos relativos a estruturação curricular daquela proposta, como a quantidade de horas/aulas destinadas às atividades não presenciais e o tempo mínimo proposto para realização do curso, a Instituição acabou se desligando do Programa ainda no período de seu planejamento.

formação universitária à distância cujos formato e currículo, em sua concepção, se diferenciavam dos cursos de formação docente oferecidos no Brasil até então.

Por se tratar de um Programa de Formação destinado aos professores em efetivo exercício nas escolas estaduais, os trabalhos desenvolvidos visavam estimular a investigação e a problematização de questões oriundas do cotidiano das escolas em que os alunos-professores atuavam. A escrita de memórias, de relatos das experiências vividas e a produção de uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso colocavam a prática docente e o contexto da ação educativa como objetos de pesquisa e reflexão. A ideia era de que os professores produzissem conhecimento a partir da relação teoria-prática pedagógica.

A estrutura curricular e a organização pedagógica do Programa PEC seguiam o mesmo perfil nas três Universidades responsáveis pelo seu desenvolvimento. Entretanto, os alunos formados pela USP e pela UNESP receberam o diploma de “Licenciatura Plena para Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Já os egressos do curso oferecido pela PUC-SP foram diplomados como “Licenciado em Pedagogia – Magistério das Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental”. Mas, como todos os cursos eram vinculados ao mesmo programa de formação, os diplomas expedidos pelas três Instituições são considerados equivalentes.

Mesmo tendo alcançado muitas de suas metas, principalmente no que se refere ao alto número de professores formados, em torno de sete mil, de acordo com dados divulgados na mídia pela Secretaria de Educação do Estado, a proposta de formação do PEC foi alvo de críticas e resistências. Dentre essas críticas, a duração do curso, que era de dezoito meses, considerada exígua quando comparada aos cursos regulares de Pedagogia, obteve destaque.

Analisando as experiências vividas como professora-tutora junto ao Programa, Aragão (2007) aponta em sua dissertação de Mestrado que o cumprimento pontual do cronograma estipulado constituiu-se como algo imperativo, fazendo com que as discussões e as análises dos tópicos estudados ocorressem de forma aligeirada. Em sua pesquisa, Aragão questiona também a estrutura curricular dada ao curso, que

combinava atividades presenciais com outras à distância. A qualidade dos serviços educacionais oferecidos através das videoconferências foi, para a pesquisadora, outro aspecto que deixou a desejar em termos pedagógicos. Ministradas pelo corpo docente das universidades envolvidas no curso, a dinâmica proposta acabou sendo prejudicada pela falta de interação entre os grupos de alunos-professores, que alegavam não saberem manusear corretamente os recursos de mídia usados durante a atividade. Dessa forma, segundo a autora afirma ter comprovado, as conferências resumiram-se a monólogos exaustivos com poucas interlocuções em seu decurso, tornando-se palestras predominantemente expositivas em que professores-palestrantes também demonstravam não terem noções de interação midiática.

De acordo com Aragão:

O resultado dessas “palestras” era o acréscimo do trabalho para os professores-tutores, que além de administrar todos os recursos técnicos em sala para a apresentação das videoconferências, sem a adequada preparação para tal, precisavam retomar a exposição de forma breve em cada intervalo da exposição, para que os professores-alunos pudessem compreender minimamente as questões envolvidas, já que não havia tempo para outras discussões complementares em sala de aula junto aos tutores, durante a semana de atividades (2007, p. 125).

Embora tenham sido elaboradas várias críticas ao PEC, como as formuladas por Aragão, permaneceu o reconhecimento da importância do objetivo central do Programa: atender a demanda de formação em Nível Superior dos professores atuantes no Ensino Básico de São Paulo. Basta ver que, posteriormente, a mesma proposta passou a ser oferecida aos municípios que tinham interesse em propiciar formação superior ao seu quadro de docentes, com o nome de PEC-Municípios.

Outras Instituições de Ensino Superior ofereceram cursos de formação para professores vinculados ao Programa Especial de Formação proposto pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mas com organização curricular e denominações distintas do PEC. A Universidade de Taubaté (UNITAU), a Universidade de Araras (UNIARARAS) e a UNICAMP, são algumas delas. Todos eles visavam atender a

necessidade de formação em nível superior dos professores atuantes na Educação Básica da região onde cada universidade está inserida.

O Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), curso que se tornou *lócus* da minha pesquisa, é resultado de uma dessas ações. Criado e implementado pela Faculdade de Educação da UNICAMP por meio de um convênio firmado entre a Universidade e as cidades que compõem a Região Metropolitana de Campinas (RMC), teve seu início no segundo semestre de 2002 com a entrada da primeira turma de alunos. O PROESF constituiu-se como a segunda experiência de formação de professores em exercício oferecida pela UNICAMP. Como já citei neste trabalho, a Faculdade de Educação organizou o PEFOPEX também como Programa de Formação específico para professores, visando atender os docentes que lecionavam nas Redes Públicas e Particulares de ensino. Conhecer as propostas de ambos os cursos, bem como suas organizações curriculares, é o que faremos a seguir.

## **2.2 - Compartilhando responsabilidades, construindo parcerias: a formação de professores nos Programas PEFOPEX e PROESF**

Consolidar seu compromisso em contribuir para o desenvolvimento da formação de professores e democratizar o acesso ao conhecimento científico produzido na Universidade, foram as justificativas indicadas pela Faculdade de Educação da UNICAMP ao oferecer seus dois Programas Especiais de formação de professores.

Apesar de terem sido criados com o mesmo objetivo – formar em Nível Superior professores atuantes no Ensino Fundamental que detinham apenas formação em Nível Médio – os dois Programas se distinguiam no modo como foram oferecidos e implantados, assim como nas suas respectivas estruturas curriculares.

O PEFOPEX, que teve seu início em março de 2001, ofertava quarenta e cinco vagas anuais aos professores que atuassem tanto nas escolas públicas como em

privadas. Com duração de oito semestres, sua grade curricular pouco se diferenciava da que compunha o curso de Pedagogia regular existente na Faculdade. Durante seu oferecimento, entre 2001 e 2004, ocorreram quatro entradas por meio de vestibular<sup>10</sup> específico, resultando no atendimento a cento e oitenta alunos-professores. Para inscrição no processo seletivo do PEFOPLEX era necessário que o candidato comprovasse sua condição de professor em efetivo exercício. A oferta de vagas desse curso não estava atrelada a um Programa de atendimento específico à demanda de formação de professores das escolas municipais das cidades da Região Metropolitana de Campinas.

Ao realizar um mapeamento da demanda de formação em Nível Superior dos professores da RMC, a UNICAMP e os municípios verificaram que o número de professores que atuavam na Rede Municipal sem esse nível de formação era superior à quantidade de vagas oferecidas anualmente pelo PEFOPLEX. Para que esses profissionais fossem formados dentro do prazo estabelecido pela LDB era necessário que outras ações fossem efetivadas. Com o objetivo de atender esse grupo o PROESF foi elaborado.

Segundo Pereira, Leite e Soligo (2007), professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenadores do PROESF, a proposta desse curso “representa a concretização de uma meta comum, empreendida em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação de professores (p. 222)”. Tal proposta foi planejada, organizada e desenvolvida na forma de colaboração entre a Faculdade de Educação (FE) e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios<sup>11</sup> envolvidos.

---

<sup>10</sup>Os processos seletivos de ambos os cursos foram organizados pela Comissão de Vestibulares da UNICAMP (COMVEST) e as provas eram compostas por questões dissertativas sobre conhecimentos específicos da prática docente e sobre os componentes curriculares das disciplinas que compõem o núcleo comum do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física).

<sup>11</sup> Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia, Santo Antonio de Posse, Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara, Sumaré, Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba.

Além do oferecimento da graduação em Pedagogia, o programa abrangeu outras duas dimensões de formação: um curso<sup>12</sup> de Especialização para os Assistentes Pedagógicos que desempenhavam a docência no curso de Pedagogia, e a organização de Núcleos de Formação Continuada<sup>13</sup> nos municípios conveniados.

Na graduação foi prevista a entrada de quatrocentos alunos anualmente. O curso, com duração de três anos e carga horária de três mil e trezentas horas, propunha-se a ser presencial, e as atividades deveriam ser desenvolvidas no campus da UNICAMP em Campinas e em pólos constituídos nas cidades de Americana e Vinhedo. Vale lembrar que o primeiro ingresso de alunos ocorreu em 2002, e a última entrada em 2005.

Ainda segundo os coordenadores do curso, como ele se voltava aos professores em efetivo exercício que já tinham uma formação para o magistério e experiência prática acumulada na docência, o programa era organizado para se converter em um espaço de formação inicial e continuada que garantisse a vinculação da teoria com a prática docente, objetivando: a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir dos novos conhecimentos adquiridos; o desenvolvimento do pensamento investigativo que possibilitasse “a formulação de questões e proposições de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico”; o trabalho “numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa”; o entendimento do “desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização de saberes” (PEREIRA, LEITE E SOLIGO, idem, pp. 225 e 226).

Apresentando-se como projeto de formação diferenciado, o PROESF trazia uma estruturação curricular fundamentada na prática da reflexão e da auto-formação, de modo que as atividades do curso remetessem “continuamente, os professores-alunos a

---

<sup>12</sup> Tratava-se de um curso de Pós-Graduação Lato Sensu denominado *Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores*.

<sup>13</sup> A proposta de criação dos Núcleos de Formação Continuada visava dar continuidade às políticas de formação nos municípios participantes do PROESF. Tratava-se de uma rede de educação continuada envolvendo as Secretarias de Educação destes municípios. Como terceira etapa do Programa, tinha como foco a formação dos gestores escolares e a centralização das práticas continuadas de formação nas escolas.

aprendizagens significativas, integrando o novo conhecimento pedagógico às suas práticas e experiências (ibidem, p. 226)”.

Conforme divulgação postada na página virtual do Programa<sup>14</sup>, a estrutura curricular era assim esquematizada:

- Vinte e quatro disciplinas<sup>15</sup>, distribuídas em três blocos curriculares: cultura teórico-educativa e organização do trabalho da escola, cultura pedagógica e produção de conhecimento e cultura inclusiva e políticas de inclusão;
- Atividades Culturais;
- Práticas Curriculares<sup>16</sup>;
- Estágio supervisionado.

Com infraestrutura material e humana particulares, o PEFOPEX e o PROESF também se diferenciavam na grade curricular e na metodologia dos trabalhos. Se no primeiro as aulas eram ministradas pelos docentes da própria Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia-PROESF as aulas ficavam a cargo das Assistentes Pedagógicas (APs)<sup>17</sup> sob a supervisão do corpo de professores da Faculdade responsáveis pelas disciplinas curriculares que compunham o curso, que foram planejadas e estruturadas exclusivamente para aquele Programa de formação.

A Faculdade e os organizadores do curso, em artigos e exposições públicas sobre o Programa, informaram que essa foi a solução encontrada para dar conta do aumento das turmas e dos alunos, pois somente com o quadro docente efetivo da Faculdade de Educação seria impossível atender todas as turmas dos cursos de

---

<sup>14</sup> No endereço eletrônico: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduação/proesf>.

<sup>15</sup> Em anexo há a relação das disciplinas que compunham a grade curricular do curso.

<sup>16</sup> As práticas curriculares e o estágio supervisionado referiam-se à própria atividade pedagógica exercida pelos alunos-professores.

<sup>17</sup> Os APs foram selecionados pela Faculdade de Educação por meio da análise de seus currículos e seu envolvimento nas ações educativas de seus municípios de origem. Dentre os critérios de seleção, os candidatos ao cargo tinham que ser vinculados às Secretarias de Educação, possuir graduação em Pedagogia e comprovar experiência pedagógica na área de formação de professores. Além de participarem do Curso de Especialização oferecido pela FE, recebiam uma bolsa-salário por exercerem a docência no curso de Pedagogia.

Pedagogia em andamento naquela ocasião. Como no período de implantação do PROESF os docentes já estavam comprometidos com as atividades dos outros cursos de Pedagogia e Licenciaturas<sup>18</sup> em vigência na Universidade, fora necessário recorrer aos profissionais já graduados e pós-graduados, que faziam parte do quadro docente dos municípios envolvidos no Programa. Na prática, isso significava que os alunos do PROESF só teriam contato direto com os professores da UNICAMP durante as Aulas Magnas que faziam parte das Atividades Culturais previstas na grade do curso.

É importante citar que nem todos os professores que compunham a equipe docente do FE aderiram à proposta do PROESF, e isso fez com que a implementação do Programa ocorresse em meio a alguns conflitos. Na reunião do Conselho Universitário (CONSU) realizada no dia 26 de junho de 2002 foi lida uma Carta Manifesto<sup>19</sup> em que a Associação de Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP) expunha sua posição contrária ao modo como o curso seria oferecido. Um dos problemas apontados referia-se ao fato, já mencionado, de as disciplinas serem ministradas por professores que não faziam parte do quadro docente da Universidade. Nessa Carta há a seguinte observação:

Lembramos que, atualmente, em sua quase totalidade, os cursos oferecidos pela UNICAMP são compostos por disciplinas ministradas por docentes com titulação mínima de Doutor. Com a proposta em pauta estará sendo criada uma segunda categoria de curso, voltado apenas para o ensino. Na prática, estará sendo aberto um precedente grave que aponta para a dissociação entre ensino e pesquisa.

Pelo conteúdo do manifesto, a principal preocupação dos docentes referia-se a uma possível desqualificação em relação ao tipo de formação oferecida, já que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa poderia ficar comprometida tendo em vista que os docentes contratados para ministrar as aulas não tinham a mesma habilitação e experiência em pesquisa que os professores titulares da UNICAMP.

---

<sup>18</sup> Havia os cursos regulares de Pedagogia diurno e noturno, o PEFOPEX e o PROESF, além dos outros cursos de Licenciatura de responsabilidade da Faculdade.

<sup>19</sup> Tal documento encontra-se em anexo.

Em contrapartida, os docentes da FE envolvidos no projeto defendiam que esse aspecto da formação estaria garantido tanto pelo currículo proposto para o curso quanto pela supervisão direta das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos APs por tais professores da Faculdade.

Como componente curricular que visava ampliar a cultura geral e a cultura pedagógica dos alunos, as Atividades Culturais aconteciam uma vez por semana, em dias distintos para cada turma ingressante do curso. Nesses dias, os alunos participavam de seminários, simpósios, palestras, assistiam a filmes e a outros eventos que pudessem possibilitar reflexões sobre temas relativos à educação e à cultura brasileira de modo geral. As Aulas Magnas faziam parte dessas atividades e constituíam-se em momentos em que os professores da Faculdade, responsáveis pelas disciplinas do PROESF, apresentavam e discutiam os objetivos e as justificativas dos assuntos que vinham sendo desenvolvidos durante as aulas pelos APs.

Conforme já mencionei, para ocupar o cargo de Assistente Pedagógico, e conseqüentemente se tornar um professor formador do curso de Pedagogia, era preciso participar do Curso de Especialização que visava preparar os APs para desempenhar a função docente nas disciplinas daquela graduação. Portanto, esses professores também estavam em formação em Nível de Pós-Graduação, visto que a própria prática pedagógica como docente do curso fazia parte da grade curricular da especialização à qual estavam vinculados.

Pelo cenário descrito pode-se constatar que, por terem público e objetivos distintos, os dois cursos oferecidos pelo Programa Especial de Formação da FE/UNICAMP se constituíram de maneira singular. Não é intenção desta pesquisa investigar as diferenças organizacionais e curriculares que constituíram um ou outro curso, mas sim, enfatizar as particularidades que permearam as atividades desenvolvidas no curso oferecido pelo Programa PROESF, dentre as quais destaco a escrita dos Memoriais de Formação.

A escrita dos Memoriais de Formação como Trabalho de Conclusão do Curso, foi um ponto de polêmica entre os professores-alunos participantes do Programa. Por se

tratar de uma proposta inovadora em cursos de graduação, e se constituir como gênero textual pouco conhecido entre os alunos, a elaboração de tal trabalho tornou-se palco dos principais embates ocorridos nos momentos de avaliação do curso promovidos pelos seus coordenadores. Além disso, por ter sido definido pelos organizadores do curso como uma modalidade mais compatível com o projeto, que tinha como eixo principal a reflexão sobre a prática docente, a escolha do Memorial de Formação como trabalho de conclusão do curso trouxe inúmeros desafios também a eles.

Tradicionalmente, os TCCs caracterizam-se por ser um trabalho de pesquisa que traz um recorte temático como foco de estudos e reflexões, que é produzido pelo aluno sob a orientação de um professor que, geralmente, desenvolve pesquisas na área em que o tema de investigação do aluno se inclui. Ainda nesses moldes, pressupõem-se que os orientadores de TCCs tenham um número reduzido de alunos-orientados a fim de que as pesquisas sejam acompanhadas e dirigidas com maior atenção.

É nesse ponto que se apresentou, para os coordenadores do curso, o primeiro desafio dos Memoriais: como orientar individualmente os quatrocentos alunos em processo de formação no PROESF?

Pereira; Leite e Soligo (2007), explicam que:

com a impossibilidade de montagem de uma estrutura de orientação individual para os 400 alunos de cada turma/ano, optou-se por um processo de acompanhamento coletivo do trabalho de cada classe (com 40 alunos), por um professor da Faculdade de Educação da UNICAMP com experiência anterior na elaboração e orientação de memoriais (p. 229).

Visando instituir critérios comuns para a orientação, acompanhamento e correção dos Memoriais, a coordenação do PROESF organizou um grupo de dez professores doutores da FE (que ficou conhecido como G10) para que, em equipe, fossem elaborados planos de trabalho junto aos alunos que tivessem como foco o processo de produção dos textos. Cada um desses docentes ficava responsável pela orientação coletiva de uma turma.

Entretanto, essas orientações gerais e coletivas não conseguiam suprir as inquietações e questionamentos individuais dos alunos do curso. Além disso, o professor que orientava a escrita dos Memoriais não se converteria, necessariamente, em leitor avaliador do trabalho. Isso também ocorre com os TCCs produzidos no curso regular de Pedagogia da Faculdade. Mas, nesse caso, mesmo quando os leitores dos trabalhos não são os orientadores do estudo realizado, os estudantes possuem um conhecimento prévio sobre quem será seu avaliador. O fato de o grupo de leitores avaliadores dos Memoriais terem se constituído, em sua maioria, pelos pós-graduandos da FE, portanto, desconhecidos e distantes dos alunos-professores do PROESF, agravou o clima de tensão que envolveu o processo de escrita desses trabalhos.

Os Memoriais eram avaliados a partir de critérios<sup>20</sup> previamente discutidos entre alunos, professores-orientadores e leitores dos trabalhos. Tais critérios se relacionavam aos aspectos formais da escrita (como a estrutura textual e ortografia) e ao seu conteúdo (apresentação, eixos temáticos, argumentação teórica). O grupo de avaliadores foi constituído por alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação e pelos APs que ministravam aulas no PROESF. A leitura e a avaliação eram feitas em dois momentos: na primeira leitura o avaliador elaborava um parecer apontando as reformulações necessárias para que o texto atendesse aos critérios propostos para sua elaboração. Poderiam ser feitas marcas e indicações no próprio texto do aluno-autor. Entre a primeira e segunda leituras do trabalho os alunos poderiam discutir com o orientador responsável pela sua turma o processo de reescrita do texto. Após essas etapas, o texto final era lido pelo mesmo leitor que havia feito a primeira leitura e que também era responsável por fazer uma apreciação valorativa e atribuir uma nota aprovando (ou não) o Memorial produzido.

Pelo caráter transitório do curso, que se tratava de um Programa Especial de Formação com início e fim previamente determinados, o processo de constituição e implementação das atividades do PROESF esteve permeado por constantes reavaliações e reformulações.

---

<sup>20</sup> O documento que apresenta esses critérios de forma detalhada encontra-se anexado neste trabalho.

Essas condições de efetivação do Programa foram especialmente observadas (e vividas) pela primeira turma de professores-alunos ingressantes, como já apontei. Entender como essas condições de produção implicaram diretamente no modo como a escrita dos Memoriais foi conduzida por esses professores, é o que busco com esta pesquisa.

## A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NOS CONTEXTOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

*E, talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos.*

(Jorge Larrosa, 2006)

Nos últimos anos, principalmente ao final do século XX e início do XXI, a elaboração de Memoriais de Formação tem se configurado nas instituições educacionais brasileiras como um dos recursos didáticos dos cursos de formação de professores. É, também, significativo o aumento de pesquisas que recorrem às histórias de vida, aos relatos autobiográficos e a outras fontes memorialísticas para investigar os modos como os professores reconhecem e compreendem as múltiplas mediações/interlocuções que os constituíram/constituem como profissionais da educação, bem como se apropriaram/apropriam dos saberes necessários à prática docente.

Diante desse cenário, cabe indagarmos sobre os sentidos e os significados que permeiam a construção de narrativas autobiográficas como exercício de formação/reflexão/ação. Afinal, por que a rememoração de experiências por meio do relato de histórias de vida tem se tornado recurso de investigação dos modos como os professores se constituem no ofício? Quais são os pressupostos teóricos que subsidiam tal proposta de formação? E de que forma os cursos de formação de professores têm recorrido à escrita de memoriais como meio de articular o conhecimento vivido no cotidiano do trabalho com o discurso teórico apreendido nos debates ocorridos durante tais processos formativos? São questões que o presente capítulo responderá.

Já me reportei a Nóvoa (1988; 1992; 1995) como uma das referências dentre os pesquisadores que tratam das questões sobre formação docente na atualidade. Debruçando-se sobre o percurso histórico de formação da profissão docente em

Portugal, Nóvoa defende um paradigma de formação que tenha como objetivo preparar os professores como profissionais reflexivos, argumentando que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (1995, p.25). Em seus estudos, propõe práticas de formação que reconheçam as experiências de vida dos sujeitos como fontes de aprendizagens e de saberes que consolidam e subsidiam seu trabalho pedagógico.

Na perspectiva de formação delineada pelo autor, o trabalho com as histórias de vida dos professores apresenta-se como alternativa didática, tendo em vista que para ele “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

Como um dos pesquisadores que mais tem se empenhado em divulgar os estudos com histórias de vida dos professores, Nóvoa sistematizou e organizou coletâneas que discutem e analisam experiências de formação e de pesquisa, valendo-se de narrativas autobiográficas como recurso didático-metodológico. Nesses estudos, a vida dos professores, seus percursos profissionais e suas práticas docentes ganharam visibilidade por meio de relatos orais e escritos, tornando-se instrumentos de análise e de reflexão dos modos de constituição da identidade do professor e dos seus saberes docentes.

Seguindo essa mesma linha de reflexão, o pesquisador inglês Goodson (1995) argumenta que o uso das narrativas autobiográficas, tanto em situações de pesquisa quanto em formação, permitem que a voz do professor seja ouvida. Segundo esse autor, tendo assegurado seu direito de falar e de ser representado por si mesmo, o professor deixa de ser mero objeto de pesquisa ou depositário de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos, conferindo-lhes o lugar de sujeito autor/relator de suas próprias práticas de ensino e observador das situações em que se operam.

Goodson critica as pesquisas que centralizam a prática pedagógica como objeto de estudo sem considerar as implicações da vida pessoal do professor na sua atuação profissional. Por sua experiência como pesquisador em situações de entrevistas com

professores em formação, ao serem questionados sobre questões relacionadas à prática pedagógica, os docentes sempre se remetem a dados sobre a própria vida. Essas recorrências o fizeram constatar que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas, têm impacto sobre os modelos de ensino e sua prática de ensino” (1995, p. 72), o que demonstra a relevância dos estudos referentes às vidas dos professores como estratégia metodológica que “podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (idem, p. 75).

Nóvoa e Goodson compartilham da mesma proposição teórica acerca do uso das histórias de vida não só como possibilidade de formação auto-reflexiva, mas também de produção de novos modos de investigação sobre esses processos formativos. Os argumentos de ambos se inscrevem em um paradigma de concepção de formação docente que procura dar voz aos professores para que tornem públicas as suas opiniões, inquietações e memórias, propiciando enfrentamentos, ressignificações e reconfigurações de discursos, imagens e modos de ser professor.

Analisando os modos como alguns pesquisadores brasileiros da área educacional aderiram ao método autobiográfico<sup>21</sup>, Bueno (2002) examina as especificidades teóricas e metodológicas desse tipo de abordagem, seja quando empregadas nas pesquisas acadêmicas ou nas práticas de formação do profissional docente. Segundo a autora, especificamente quando inserida nas práticas formativas, “a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar (p.22)”.

---

<sup>21</sup> Vale ressaltar, que o termo “método autobiográfico” foi difundido por Nóvoa e seus colaboradores para referir-se às várias modalidades de registro e escuta das histórias de vida dos sujeitos em processo de formação, principalmente após a publicação do livro *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Inicialmente empregado nas pesquisas realizadas nas Ciências Sociais como alternativa à perspectiva positivista de pesquisa nesta área, tal método passou a fazer parte das investigações educacionais como opção para se produzir novas interpretações sobre o professor e suas práticas docentes, a partir da compreensão da simultaneidade entre história individual e história social. Aos interessados em aprofundar-se no tema, ver Ferrarotti (1988), “Sobre a autonomia do método biográfico”, artigo que compõe o livro acima citado.

Corroborando com Nóvoa e Goodson sobre o uso da narrativa autobiográfica em contextos de formação, Bueno considera que a formação do professor é um processo que se inicia muito antes do seu ingresso nos cursos de habilitação profissional, e que prossegue durante toda sua trajetória no exercício docente. Reconhecer as possibilidades formativas que o método autobiográfico oferece é, segundo ela, vislumbrar “o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (idem, p.23).

Diante da ênfase na (auto)reflexão constantemente citada pelos pesquisadores que têm produzido investigações na esteira dos pressupostos teóricos difundidos por Nóvoa, e que têm influenciado práticas de formação docente em diversos contextos formativos, é importante situar em que proposição teórica vincula-se a idéia de formação reflexiva explicitada nesses estudos.

O pesquisador estadunidense Schön é um dos principais divulgadores do conceito “profissional reflexivo”. No artigo, *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*, publicado em 1995<sup>22</sup>, desenvolve seus argumentos em torno do tema questionando a formação de professores sob a perspectiva técnica e propondo um modelo de formação em que a prática profissional adquire papel central em todo o currículo, no qual a *reflexão* é produzida *na ação*. Contrapondo-se à racionalidade técnica colocada aos sujeitos que estão em formação, Schön propõe o *aprender fazendo*<sup>23</sup> como princípio formador de qualquer profissional:

---

<sup>22</sup> Que integra a coletânea organizada por Nóvoa intitulada: “Os professores e a sua Formação”, já mencionada.

<sup>23</sup> Donald Schön fundamenta-se nos trabalhos do também filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), sobre a valorização da experiência e a reflexão na experiência como elementos estruturadores da aprendizagem. Reconhecido como um dos principais representantes da Escola Progressiva, Dewey defendia a idéia de que a Educação deveria centrar-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico dos alunos, constituindo-se em um ambiente de investigação que proporcionasse condições para que os estudantes refletissem sobre seus próprios conhecimentos e valores. No Brasil, seus pressupostos inspiraram o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira na década de 30 do século XX. Para maiores esclarecimentos sobre as influências da teoria deweyana nas propostas educativas ver CUNHA (2007).

Tudo isto tem lugar num *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática. (...) Um mundo virtual é qualquer cenário que represente um mundo real - um mundo da prática - e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. (1995, p.89).

Para Schön, é a combinação entre ciência, técnica e prática que fará com que os futuros profissionais atuem de forma dinâmica e eficiente em seus contextos de trabalho. Quando tal processo se produz na formação profissional, os alunos começam a praticar sob a tutela do professor ou de um monitor mais experiente, articulando simultaneamente os conhecimentos tácitos com os teóricos, em um exercício contínuo de reelaboração de saberes que emergem como respostas aos desafios que surgem no cotidiano profissional. Definido por ele como *epistemologia da prática*, esse movimento é o cerne da proposta de formação reflexiva, que também ocorre nos espaços de formação continuada em que a prática profissional exercida é objeto de estudo e de reflexão.

No que se refere à formação de professores, as ideias de Schön foram apropriadas por aqueles que defendiam o reconhecimento das práticas cotidianas e das experiências de vida como lugares de produção de saberes, e os conceitos de prática reflexiva e de professor reflexivo foram rapidamente disseminados entre os diferentes segmentos da área educacional (NÓVOA, 1995).

No Brasil o conceito tornou-se referência constante nos debates acadêmicos e nos espaços de formação de professores durante os anos noventa, do século passado, década que foi palco de transformações nas políticas públicas sobre educação, como a ampliação do acesso à população ao ensino público, a redefinição dos currículos escolares, a garantia aos professores de formação continuada, dentre outras ações, principalmente após a promulgação da LDB 9394/96, como explicitam Arce (2001); Pimenta e Ghedin (2005) e Freitas (2007) em seus estudos sobre as políticas de formação propostas no período citado.

Entretanto, após o que Alarcão (2003) denominou como “apoteótica recepção”, a caracterização do professor como profissional reflexivo passou a receber críticas de alguns estudiosos da prática docente por supervalorizar o fazer individual ao

centralizar no sujeito-professor a responsabilidade pelas transformações e inovações educacionais.

Os pesquisadores brasileiros Pimenta e Ghedin (2005) são alguns desses críticos. Contrapondo-se à abordagem do conceito de reflexibilidade como ação individual, propõem uma formação docente calcada na apropriação de teorias como suportes instrumentalizadores para a compreensão da atividade profissional, que é entendida como prática contextualizada sujeita às intervenções reflexivas que possibilitem sua transformação.

Pimenta (2005), ao tecer um panorama histórico de como o conceito *professor reflexivo* foi apropriado no Brasil, aponta que o termo acabou se transformando em um modismo que confundiu, em muitos momentos, a reflexão como atributo qualitativo dos professores, ao invés de consolidá-la como movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Como estudiosa das transformações históricas ocorridas nos cursos de formação de professores e das implicações de tais mudanças, no modo como os profissionais da educação desenvolvem sua prática pedagógica, Pimenta reconhece a “contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (p.43). Contudo, encontra alguns problemas que limitam o potencial político-epistemológico do conceito, tal como apresentado por Schön e seus percussores. São eles: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (p.43).

Suas críticas são fundamentadas em autores de diferentes orientações epistemológicas, mas também são resultados das constatações produzidas em pesquisas empíricas por ela realizadas. Em seus estudos, afirma que o enfoque dado por Schön torna-se, em alguns aspectos, “reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual” (p.23).

Pimenta aponta que o saber docente não se forma apenas na prática pedagógica, ele é também nutrido pelas teorias da educação. Como superação dos

limites que balizaram a forma como o conceito de professor reflexivo fora difundido, sugere a formulação e introdução, nos contextos formativos de professores, das teorias que permitam aos professores entenderem as restrições trazidas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, como possibilidade coletiva de transformação das práticas. E defende que,

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (2005, p. 24).

Assim como Pimenta, a pesquisadora brasileira Arce (2001) elabora uma crítica contundente a respeito da idéia de formação reflexiva fomentada por Schön. Analisando as orientações de formação que são apresentadas nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>24</sup>, a autora constata que essas orientações estão referendadas nas teorias que valorizam os saberes tecidos na prática profissional como eixo metodológico para a formação de professores e que secundarizam o papel da teoria e do saber acadêmico nesta formação. Aproximando-se das proposições de Pimenta (2005), Arce também não acredita que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação. Sua premissa é a de que:

A formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (idem, p. 297).

Os estudos até agora abordados evidenciam que não existe um consenso em torno das teorias que priorizam, nas práticas de formação docente, o princípio ação-reflexão-ação. Enquanto para alguns autores esse tipo de formação pode contribuir

---

<sup>24</sup> Trata-se dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), do Referencial Pedagógico-Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997), e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

para o desenvolvimento profissional do professor, para outros a centralidade na prática individual é entendida como um recuo no modo de conceber a formação docente.

Refletindo sobre como os estudos ligados aos saberes da docência foram incorporados nos debates sobre Educação e, principalmente, no campo da formação de professores ocorridos no Brasil, é possível afirmar que essa falta de consenso se manifesta em, pelo menos, duas dimensões: a epistemológica, referente aos embates no campo da constituição do conceito de professor reflexivo e de seus fundamentos filosóficos, e a profissional, que relaciona às possíveis consequências dessa problemática para a profissão docente.

Em meio a esse dissenso há que se considerar, ainda, o destaque recebido pelas pesquisas de cunho autobiográfico que se pautam nas discussões sobre os usos da memória como recurso didático-metodológico de pesquisa e formação de professores no Brasil. O pressuposto que fundamenta a utilização do relato autobiográfico (oral ou escrito), tanto nos estudos sobre a prática pedagógica quanto em espaços de formação profissional, é o de que a narrativa produzida pode funcionar como uma das possibilidades que o professor tem para refletir sobre o que vive, pensa e o que faz.

Catani (2003) é uma das principais produtoras de estudos que problematizam o lugar das memórias e das narrativas autobiográficas nos processos de formação docente. Trabalhando com relatos de histórias de vida escolar, a partir dos princípios difundidos por Nóvoa, examina as implicações pedagógicas das práticas autobiográficas na formação profissional de quem pretende seguir a carreira docente ou já atua nela. Insistindo nas potencialidades autoformativas que as narrativas autobiográficas e os relatos de formação ou histórias de vida de formação possuem, Catani assinala que esse processo favorece a reconfiguração de experiências de formação e escolarização, pois desencadeia análises e reflexões sobre as diferentes modalidades de relação dos sujeitos em formação com os conhecimentos e com os espaços escolares.

Mignot e Cunha (2003), no livro *Práticas de memória docente*, reúnem registros do cotidiano escolar feitos por professores e professoras que exerceram a docência em

diferentes contextos histórico-sociais, também buscando dar visibilidade à autoria docente e contribuir para a discussão sobre as escrituras memorialísticas construídas na escola e sobre a escola.

Entretanto, mesmo partindo do mesmo ponto de Catani, que são os registros autobiográficos dos professores, Mignot e Cunha procedem suas análises tomando como base os estudos<sup>25</sup> que tratam essa escrita como documento historiográfico que revela o encontro entre as histórias pessoais e a macro-história social. Nessa perspectiva, as experiências individuais deixam de ser vistas como algo isolado para serem entendidas nas suas relações como o contexto vivido, e o exercício formativo se constitui quando o sujeito constrói, em sua narrativa, articulações entre as vivências pessoais e os acontecimentos sociais do seu tempo.

Como pesquisadoras de referência na área da História da Educação, Mignot e Cunha têm contribuído para que os debates teóricos sobre a autoria docente e o uso da escrita de professores como possibilidades documentais da História da Educação brasileira sejam divulgados. Por isso, nas coletâneas organizadas por elas, os suportes de escrita examinados nos textos, sejam eles institucionais ou pessoais, são analisados com a preocupação de se “conhecer não só as pessoas que escrevem, mas também o contexto, as motivações e as finalidades que orientam profissionais do magistério para colocar a experiência profissional no papel” (MIGNOT e CUNHA, 2003, p.10).

No livro *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica* (2000), outra publicação organizada por Mignot, Bastos e Cunha, os autores analisam os conteúdos das lembranças registradas articulando-os aos modos de apropriação da escrita que mulheres professoras construíram para elaborar arquivos pessoais<sup>26</sup> que documentam os significados produzidos por cada uma delas sobre os tempos, espaços e

---

<sup>25</sup> As formulações teóricas do historiador espanhol Antonio Vaino são algumas dessas referências. Filiado a corrente epistemológica da História Cultural, esse pesquisador tem se debruçado nas investigações sobre as práticas de leitura e escrita como produção cultural e social; sobre a escolarização e profissionalização docente, sobre a história do currículo (o espaço e o tempo escolares, os manuais escolares) e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares.

<sup>26</sup> Os textos autobiográficos analisados nesses livros não foram produzidos em situações de formação e também não foram solicitados pelos pesquisadores. São registros pessoais elaborados espontaneamente, como diários, álbuns e cartas.

experiências vividos. Mesmo não se tratando de relatos produzidos em espaços de formação profissional, o conjunto dos textos revela o caráter formativo propiciado pela escrita autobiográfica, referendando a utilização desse tipo de escrita como fonte de estudo e pesquisa.

Mesmo situadas em campos teóricos distintos, as discussões apontadas permitem entender que os relatos sobre as experiências vividas constituíram-se como recurso formativo por possibilitarem ao sujeito narrador o exercício de (re)ver-se e, neste processo, produzir sentidos tanto para o que foi vivido no passado, quanto para o que vivem no presente, exercitando possibilidades, perspectivas e significados para sua atuação como educador. É nesse pressuposto, que a proposta de elaboração de Memoriais de Formação nos cursos de professores está inscrita.

### **3.1 - Os Memoriais de Formação como recurso formativo**

Como venho mencionando neste trabalho, meu interesse em compreender quais os sentidos e os significados que permeiam o uso das narrativas autobiográficas nos cursos de formação para professores deu-se a partir da minha inserção (como aluna) em um curso de Pedagogia destinado especificamente para professores atuantes na docência. Nesse curso pude experienciar a escrita autobiográfica pela primeira vez, já que nunca tive hábito de escrever diários, ou qualquer outra forma de escrita pessoal. E foi exercitando esse tipo de escrita que decidi produzir um estudo que problematizasse as condições de uso e de produção dessa prática como recurso formativo no contexto do curso em questão.

Conceituando o Memorial da Formação como gênero discursivo a partir dos estudos de Bakhtin (2003), ou seja, como um tipo relativamente estável de enunciado que se define por uma forma composicional, um conteúdo temático e um estilo linguístico que se estruturam em função das condições concretas de sua produção,

reconheço que para compreendê-lo é preciso considerar, além das circunstâncias em que fora produzido, seu campo<sup>27</sup> de circulação e seus possíveis usos sociais.

Vale lembrar, que os Memoriais a que me propus a analisar foram elaborados em um campo específico de atividade humana, o meio acadêmico, e tinham como peculiaridade ser o trabalho conclusivo de um curso de formação. Sua constituição traz, portanto, marcas dessas condições enunciativas.

De acordo com Prado e Soligo (2005) o Memorial constitui-se como escrita reflexiva por ter como base para sua construção a articulação entre as práticas vividas e as teorias apreendidas nos cursos de formação profissional. Concebendo o Memorial de Formação como “gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico” (p.58), Prado e Soligo defendem essa forma de escrita nos contextos formativos por ela permitir que os professores divulguem o que pensam sobre sua prática profissional e também o conhecimento produzido em seu cotidiano de formação.

Esses autores também destacam que a proposição dos Memoriais de Formação nos Programas de Formação de professores que já atuam no magistério tem sido difundida por integrar-se à perspectiva de formação fundada na reflexão das práticas vividas. Nessa concepção, por já exercerem a docência, esses profissionais teriam maiores possibilidades de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento pedagógico a partir das experiências relatadas, como pressupõe a escrita de um Memorial.

Foi seguindo essa perspectiva de formação, em que a prática docente no cotidiano da escola constitui-se como elemento de reflexão teórica, que os organizadores do PROESF propuseram a escrita de memoriais como trabalho final do curso de Pedagogia:

No decorrer do processo de construção do PROESF, foi se delineando a idéia de que o Trabalho de Conclusão de Curso deveria refletir a concepção de pesquisa como investigação e reflexão constante sobre a prática pedagógica, que caracteriza toda a trajetória dos alunos/professores no decorrer do Curso, bem como propiciar, na análise e escrita de seu processo de formação e constituição como docentes e de sua prática no cotidiano da escola, a construção de

---

<sup>27</sup> Bakhtin usa o termo campo (ou esfera) de atividade humana para referir-se às condições concretas do espaço-tempo sócio-histórico no qual os indivíduos interagem e produzem os enunciados.

novos significados e perspectivas de atuação (SOLIGO, PEREIRA e LEITE, 2006, p. 53).

Dessa forma, inscritos nos pressupostos teóricos que reconhecem a escrita memorialística como um processo formativo que tem como foco a análise e a problematização do saber produzido na experiência vivida, os Memoriais podem permitir que o autor de tal texto retome situações e diálogos, complemente lacunas, busque respostas, justifique ações e opções, enfim, que se reveja diante do que foi desvelado pela memória.

Nessa linha de reflexão, ao se apoiar na memória para elaborar uma escrita reflexiva que tematiza trajetórias de formação, cada sujeito/autor compartilharia com diferentes interlocutores possibilidades de reinvenção e de re-elaboração do vivido.

Se o Memorial se constitui como uma escrita reflexiva, como “um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores” como apontam Prado e Soligo (2005, p. 56), não podemos desconsiderar o fato de que quando definem o quê e como contar, os professores/autores conduzem seus textos tendo em vista seus possíveis leitores. Da mesma forma, a seleção dos episódios narrados estará implicada às condições inerentes ao lugar de produção dessa escrita, bem como às circunstâncias funcionais que desencadearam a necessidade deste tipo de trabalho, que no caso dos memoriais de formação têm como foco a articulação entre a prática vivida e as teorias apreendidas nos cursos de formação profissional.

Compreender de que modo conduzíamos nossas escritas diante das condições em que tal trabalho fora proposto<sup>28</sup>, que critérios utilizávamos para escolher as experiências que mereceriam ser declaradas, com quais interlocutores dialogaríamos e (que outros silenciaríamos) na concretude do registro escrito, foi um desejo manifestado desde que me vi envolvida com a escrita do meu Memorial.

---

<sup>28</sup> Principalmente no que se refere à proposição avaliativa dos Memoriais, que seriam produzidos como um dos requisitos que iriam certificar a obtenção da habilitação em Pedagogia.

Nas conversas que tinha com minhas companheiras de curso, nas quais relatávamos as táticas encontradas para a escrita do memorial, diante das efervescentes inquietações, dizia: *isso merece uma pesquisa*. Como réplica a esse comentário, era comum ouvir daquele grupo de professoras que logo veríamos estudos sobre os textos que estávamos produzindo: *evidente – dizem - quer material mais adequado para aqueles que se interessam pela prática docente? Estamos produzindo material de pesquisa, meu bem!*<sup>29</sup>, apontavam sobre nossas produções escrita.

A quem se referiam, quando diziam *aqueles*? Quem, para elas, estaria autorizado a desenvolver uma pesquisa que legitimasse tanto as experiências que havíamos vivido, como o modo como as estávamos declarando? Em seus comentários admitiam que nossas produções poderiam ser fonte para pesquisas, mas pareciam não visualizar possibilidades concretas para que elas próprias, a partir do lugar de professoras, se tornassem autoras dessas investigações.

Anne-Marie Chartier (2007), pesquisadora francesa que toma como objeto de seus estudos as práticas de escrita e de leitura como produção histórica e cultural da humanidade, destaca que a escrita das práticas tem se configurado como uma solicitação constante dos cursos de formação inicial e continuada de professores como exercício de análise, divulgação e registro de experiências. Entretanto, a análise desses escritos, comumente caracterizada como dispositivo avaliativo da formação, demonstra a dificuldade que os profissionais têm em “transformar o testemunho subjetivo e singular em material de trabalho intelectual (p. 213)”, principalmente no que se refere à forma e ao conteúdo do que pode ser explicitado em uma escrita que procura a legitimidade dessas práticas por outrem.

Sendo assim, se forem produzidos como pré-requisito para obtenção de uma titulação, ou certificação de participação em processos formativos - como vem ocorrendo em grande parte dos cursos de formação de professores - essas narrativas estarão circunscritas pelo caráter avaliativo que caracteriza os Trabalhos de Conclusão de Cursos.

---

<sup>29</sup> É importante esclarecer que passei a tomar nota desses e outros diálogos em um caderno de registros quando me vi instigada a produzir um estudo sobre aquela experiência de formação.

Passeggi (2007), analisando as possibilidades do memorial como recurso (auto)avaliativo e (auto)formativo, lembra que o Memorial Descritivo, institucionalizado nos concursos públicos que visam selecionar professores para exercer a docência nas universidades brasileiras, serviu de modelo para os Memoriais de Formação propostos atualmente como trabalho de conclusão de curso nos contextos formativos de professores. Segundo a autora, trata-se de uma modalidade de escrita acadêmica que vem sendo constituída “*no e para* o ensino superior” brasileiro (grifos da autora, p. 35), e como dispositivo de avaliação certificativa está situado entre a lógica de uma avaliação conteúdista e a lógica de uma (auto) avaliação reflexiva.

Nessa perspectiva, a questão central a ser debatida parece estar no modo como a relação entre avaliação e subjetividade será considerada como condição de produção dos Memoriais, tanto por seus autores como pelos leitores do trabalho.

Guedes-Pinto e Batista (2007), ao problematizarem o uso recorrente do Memorial de Formação como trabalho final dos cursos de formação para professores levantam a questão dos cerceamentos que permeiam tal atividade de escrita. Apoiadas nos estudos de Bakhtin (1999) sobre linguagem, as autoras apontam que “é possível que certas experiências escolhidas pelos professores-narradores para serem compartilhadas com seus leitores nem sempre sejam aquelas legitimadas e reconhecidas pelos sujeitos leitores-avaliadores de seus memoriais (p. 32)”, e este dado de produção pode provocar constrangimentos tanto para os autores quanto para os leitores-avaliadores dos textos.

Portanto, sem desconsiderar que, de acordo com o que nos indica Passeggi, os Memoriais tentam se configurar em uma nova “lógica de avaliação” nos cursos de formação de professores, não podemos perder de vista que se tratam de uma manifestação discursiva, e como tal são produtos da interação entre indivíduos socialmente organizados. Esses textos estão repletos de palavras dos outros, caracterizados em graus variáveis pela alteridade e pela assimilação, e o *quê* e o *como* levam marcas dos interlocutores envolvidos na dinâmica enunciativa. Reconhecer essa

dimensão intersubjetiva inerente à escrita dos memoriais é condição primordial para sua apreciação e avaliação.

É nesse sentido que me indago sobre como esses percursos se instanciam nos Memoriais. Em outras palavras, pergunto-me sobre como os professores conduziram seus textos diante dessas condições de produção. Procuo marcas, em seus modos de dizer, que revelem como significaram tal processo de escrita.

## A VEZ E A VOZ DO PROFESSOR: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas...*

(Mikhail Bakhtin, 1999).

Pesquisas recentes no âmbito das teorias pedagógicas têm se dedicado a investigar o universo escolar reconhecendo a dinamicidade das relações e personagens que o compõem e o identificam, redimensionando não só o foco dos estudos, como também das práticas de formação. Nesse movimento, é possível identificar tentativas de aproximação dos pesquisadores com esses *outros* que se encontram nas escolas, a partir da negociação de novas bases para realização das investigações.

De acordo com Guedes-Pinto (2002), nessas pesquisas, “ao mesmo tempo em que se observa um movimento de revisão, de crítica e de avaliação da produção científica dos últimos anos acerca do mundo da escola, também tem-se delineado uma nova forma de olhar o trabalho dos professores” (p. 48).

Ao realizar um estudo sobre as práticas de leitura cotidianas de professoras alfabetizadoras, Guedes-Pinto destaca a importância da relação de parceria estabelecida entre a pesquisadora e o grupo pesquisado no decorrer do trabalho, como possibilidade de aproximação entre a universidade e aqueles que exercem a docência nas escolas de Educação Básica. Evidencia ainda que, ao optar por um caminho metodológico de pesquisa fundado em um ambiente de troca e de confiança, distanciando-se do olhar categorizador e hierarquizador que tem marcado a maioria dos estudos acadêmicos, os pesquisadores podem “mudar o quadro de desencontro generalizado e do diálogo pouco profícuo, que tem sido historicamente construído entre as instituições formadoras e os professores” (idem, p. 246).

Kramer e Souza (2003), que focalizam seus estudos nas experiências educativas produzidas pelos professores do Estado do Rio de Janeiro, também têm procurado desenvolver seus trabalhos de pesquisa a partir da relação interativa entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Em suas pesquisas, tais autoras recorrem às narrativas autobiográficas para dar visibilidade às práticas pedagógicas relativas ao ensino da leitura e da escrita construídas pelos professores em seus cotidianos de trabalho. Segundo elas, essa atitude epistemológica permite resgatar “a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras (p.21)”.

O modo como Kramer e Souza se posicionam diante do uso das narrativas como caminho para reflexão da prática docente pode, em uma primeira aproximação, se assemelhar à teoria que embasa a idéia de reflexividade sobre a prática preconizada por Schön, Nóvoa e Goodson. Porém, os pressupostos teóricos assumidos por essas autoras são outros. Elas se fundamentam nos pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem e nas discussões do filósofo alemão Benjamin (1996) sobre a experiência e narração, para entenderem como os professores atribuem significado em suas narrativas ao que foi vivido na prática profissional.

Fundamentadas em Bakhtin, essas pesquisadoras afirmam que toda palavra tem intenções, significados, e para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser levado em conta. Concebendo a linguagem como produção social, histórica e cultural, entendem a narração mais como uma reinterpretação do que propriamente um relato da experiência vivida. Enquanto reconta sua história o narrador encaminha de outra forma os acontecimentos passados, recria enredos, abre novas possibilidades para o futuro.

Nesse sentido, a história de vida de um dado professor ou professora não se esgota em seus aspectos idiossincráticos ou únicos, mas permanece em estado tensional com os fatos ou acontecimentos que encontram eco no “outro” e em suas possíveis histórias. (KRAMER e SOUZA, idem, p. 24).

Na obra de Benjamin, tais autoras encontram respaldo teórico para enfatizar que a riqueza de se ouvir histórias vividas por outras pessoas está no fato de podermos nos

encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, apreendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes. Nesse sentido, o ato de narrar torna-se um exercício de (re)conhecimento, pois, como constata Benjamim (1996), "*o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes*" (p. 201).

Há que se destacar que, em suas práticas de investigação, Kramer e Souza não propõem o registro das experiências vividas como recurso avaliativo dos conhecimentos apreendidos pelo professor ao longo de sua trajetória profissional. O contexto em que tais narrativas são produzidas é outro, assim como os usos que se farão desses registros. Em suas pesquisas buscam dar visibilidade aos dizeres dos professores para que expressem suas ideias e seus olhares sobre a prática docente, procuram aproximar-se dos problemas educacionais a partir do que é explicitado por quem os vivenciam cotidianamente. A maioria das narrativas ocorrem em situações de entrevista que visam à construção e à reconstrução de sentidos para o que foi vivido, sem aplicação de perguntas, sem apreciações valorativas. Essa condição de produção faz com que os relatos sejam encaminhados de modo distinto do que quando são elaborados como resposta a uma situação avaliativa, como a que tem mediado a escrita dos Memoriais de Formação nos cursos de formação docente, pois, de imediato, não está posto naquela situação enunciativa os objetivos que atestam e atribuem legitimidade aos enunciados proferidos em contextos de avaliação.

#### **4.1 - Sobre os Memoriais tomados como objeto de estudo:**

Desde o início deste trabalho assumo que a densidade do processo de escrita de um Memorial, vivido por mim e compartilhado com minhas colegas no contexto do PROESF, foi o que me instigou a investigar de que maneira os sujeitos se apropriam da escrita para tornarem públicas suas ideias e práticas profissionais. Em meio às leituras que fazia dos textos que produzíamos, dos diálogos trocados e das aproximações diante das memórias narradas, interrogava-me sobre os usos que faríamos (ou que

outros fariam) das experiências documentadas. Interrogações e estranhamentos que se produziram naquele contexto e com aqueles interlocutores. Como meu interesse pela pesquisa originou-se nesse lugar, circunscrito a essas condições, optei em recolher os dados para análise nos memoriais escritos pelas minhas colegas de turma.

No ano de 2005 o PROESF licenciou em Pedagogia quatrocentos professores da Região Metropolitana de Campinas. Como a produção de um Memorial de Formação era condição necessária para obtenção da graduação, o montante de Memoriais escritos corresponde a quatrocentos.

Uma das propostas para escritura desses trabalhos era que os mesmos pudessem fazer parte do acervo da Biblioteca Digital da UNICAMP<sup>30</sup>. Para tanto, os autores dos Memoriais autorizavam, por meio de uma declaração expedida no ato da entrega do trabalho para avaliação, o acesso e a utilização pública de seus textos pelos interessados em conhecer o conteúdo de tal escrita, ou em desenvolver análises e pesquisas a partir dos mesmos.

Como a publicação dos memoriais foi optativa, muitos professores-autores deixaram de divulgar seus trabalhos. Por conta disso, consegui recuperar na referida página da biblioteca digital somente vinte exemplares do total de Memoriais escritos pelas professoras<sup>31</sup>, que fizeram parte da Turma E do pólo de Campinas, que havia ingressado no curso em 2002 e se graduado em 2005, da qual eu fazia parte. Pelo fato de o uso desses escritos e, conseqüentemente a identificação de seus autores, estarem disponíveis para divulgação pública, os trechos aqui apresentados terão sua autoria identificada pelo nome real das professoras.

Nossa turma era composta por trinta e nove professoras vindas de diferentes cidades da região metropolitana de Campinas. Trabalhávamos na Educação Básica, mas em segmentos diversos. Tínhamos, entre nós, professoras de Educação Infantil,

---

<sup>30</sup> Postada no endereço eletrônico <http://libdigi.unicamp.br/>

<sup>31</sup> Apesar da minha turma ser composta somente por mulheres professoras, havia alguns homens cursando o mesmo Programa de Formação em outras turmas. Como defini que o corpus para análise seria os Memoriais produzidos pelo grupo da qual fazia parte, sempre que me referir especificamente a esses escritos usarei o substantivo no feminino para identificá-lo.

do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também nos diferenciávamos pelo tempo de exercício na docência, pela formação anterior ao curso e, especialmente, pelos contextos de trabalho nos quais atuávamos. Distanciamentos e aproximações, portanto, fizeram com que nossas interações se constituíssem paradoxalmente. Interações que contribuíram significativamente para que as inquietações que me levaram a esta pesquisa se concretizassem.

Além da publicação na biblioteca digital, alguns Memoriais produzidos naquele ano foram selecionados pelos coordenadores do Programa para que integrassem o conteúdo da página virtual do curso, como exemplos de escrita para a produção dos trabalhos das turmas posteriores. Distintos na forma como a escrita fora conduzida e em como os temas foram abordados, os critérios de escolha desses Memoriais parecem pautar-se nas inúmeras possibilidades de materialidade da escrita autobiográfica. Digo *parecem* porque, de fato, não tive acesso aos critérios usados para tal seleção.

Os trechos dos Memoriais<sup>32</sup> que aqui darei destaque pertencem a diferentes professoras. Representam, portanto, experiências singulares, e se constituem em enunciados que em muitos momentos se aproximam, mas em outros se contrapõem. Refletem a diversidade de práticas pedagógicas vigentes em nossas escolas, os modos de ser professor(a), de diferentes usos e apropriações da escrita como meio para declarar os sentidos e significados atribuídos ao que foi vivido, ao que foi experienciado. São escritos que se constituem entre o particular e o coletivo e que revelam o movimento intersubjetivo que envolve a prática rememorativa.

Na leitura que fiz desses textos encontrei recorrências de alguns temas, dos quais destaco os seguintes: as dificuldades encontradas em cumprir tal tarefa diante das condições de produção; os caminhos que levaram à escolha profissional; as influências (positivas e negativas) dos professores que tiveram ao longo de suas escolaridades; as interações com colegas de trabalho, com os alunos e com os teóricos

---

<sup>32</sup> A relação dos Memoriais de Formação analisados encontra-se em anexo.

estudados; as experiências de formação anteriores ao PROESF e também as vivenciadas durante o curso.

A diversidade temática presente nos Memoriais mostrou-me inúmeras possibilidades de estudos sobre como têm se constituído, historicamente, a profissão e a prática docente, confirmando a potencialidade da escrita autobiográfica como fonte para as pesquisas que tratam das questões educacionais. Mas, para tentar responder as indagações que me levaram a desenvolver esta pesquisa, foi necessário fazer um recorte específico.

Como venho indicando, de todas as experiências vividas por mim no PROESF, a que mais me chamou a atenção foi a escrita do Memorial. Intrigava-me saber como as professoras registraram suas experiências e práticas profissionais considerando os cerceamentos implicados pelo contexto em que tal tarefa se produziu. Buscando esse objetivo, encaminhei este estudo tendo como foco para análise dois eixos principais: a escrita dos Memoriais e as interlocuções e os interlocutores da constituição profissional declarados na tessitura do texto.

#### **4.2 - Como tornei-me o *outro*: de sujeito *da* pesquisa a sujeito *que* pesquisa**

Tomar como objeto de estudo uma experiência de formação da qual também fui personagem me levou à busca de uma abordagem teórico-metodológica que permitisse a análise do problema a partir desse lugar, dessa condição. Dentre as correntes epistemológicas que fundamentam a produção do conhecimento científico, encontrei na perspectiva histórico-cultural proximidades teóricas para produzir minhas reflexões.

Freitas (2003), baseada nos estudos de Bakhtin, indica que uma pesquisa fundada na abordagem histórico-cultural se caracteriza por compreender, entre outros aspectos, o conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos. De acordo com essa orientação, “não se cria artificialmente uma situação para ser

pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (p.27).

Ao considerar em minhas análises as implicações dadas pelo contexto de produção dos Memoriais de Formação, na maneira como as professoras conduzem sua escrita, procuro “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”, como propõe o historiador francês Chartier (2002, p. 17). Ainda de acordo com esses pressupostos, inscrevo minha pesquisa no campo das práticas sociais, no campo da história, que é construída e reinterpretada pelos sujeitos nela envolvidos.

Encontro também no paradigma histórico-cultural referências para a problemática da alteridade, ou seja, em como vou produzir um olhar sobre o outro sem desconsiderar o fato de que serei concomitantemente o sujeito que pesquisa e o que será pesquisado, já que fiz parte do grupo de professoras focado neste estudo.

Discorrendo sobre a temática da alteridade no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas e ancorada nas discussões elaboradas por Bakhtin acerca da linguagem, Amorim (2004) explica que o estranhamento é condição intrínseca ao trabalho investigativo: “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (p. 26). Atribuindo à alteridade essa dimensão de estranheza, por entendê-la muito além do princípio da diferença, mas como condição de distanciamento necessário para que o objeto familiar se torne estranho e nos leve a interrogá-lo, a autora afirma que tal dimensão é um dos eixos em torno dos quais se produz o saber.

Segundo ela, mesmo quando o pesquisador não se diferencia de seu sujeito de pesquisa, por pertencer ao grupo que será analisado, “a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito *outro*” (grifo da autora, *idem*, p. 31). Basta considerarmos que todo objeto de pesquisa é construído e não imediatamente posto, construção que se constitui no manejo das relações de alteridade, já que:

Colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (grifo da autora, *ibidem*).

As reflexões de Amorim contribuem para que eu reconheça meu lugar de *estrangeiro familiar*, diante de um processo de pesquisa em que as implicações do *descobrir-se outro* ou de *descobrir o outro em mim*<sup>33</sup> (*idem*, p. 79) é condição que permeia toda análise.

Desse modo, o distanciamento necessário para que minha compreensão do problema seja produzida se constitui nas relações que estabeleço entre o quê *fiz* e a quem *fui*, em outro tempo e contexto, com a quem *sou* e com o quê *estou* fazendo no momento atual.

Esse movimento de estranhamento também foi explicitado pela professora e pesquisadora Soares (2001) na escritura de seu Memorial<sup>34</sup>. Relatando o modo como suas lembranças foram avivadas durante tal escrita, a autora também se descobre outra:

procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro *a que fui*, encontro alguém que *a que sou* vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo *aqui* e o *agora* (p. 37, grifos da autora)”.

Ressalta ainda, que o tempo e a rememoração como mediadores desse processo permitem que voltemos:

a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas representadas, e lemos o texto, antes ignorado. É então que se pode escrever – como faço agora – a história” (*idem*, p. 28).

---

<sup>33</sup> Grifos da autora.

<sup>34</sup> Produzido como requisito para inscrição em um concurso da Universidade Federal de Minas Gerais, o trabalho foi posteriormente publicado sob o título: “Metamemórias - Memórias: travessia de uma educadora”.

Portanto, é a partir dessa condição, desse lugar, que construí as reflexões que compõem este trabalho de pesquisa, considerando não só os referenciais teóricos assumidos na condução das minhas análises, mas também o movimento de (auto)formação desencadeado pela dinâmica do recordar.

### **4.3 - Rememoração e escrita: narrativas em foco**

O historiador inglês Burke (2005), analisando os métodos de pesquisa, os conceitos e as orientações epistemológicas da perspectiva histórico-cultural, afirma que a história das práticas cotidianas é uma das grandes preocupações dos historiadores culturais. Essa opção paradigmática é uma reação às análises macroestruturais da sociedade que, empregando métodos quantitativos para se fazer “narrativas grandiosas”, desconsideram a variedade ou a especificidade das culturas locais. Segundo o autor, a análise microscópica dos fatos é “uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história” (p. 61).

De acordo com Vinão (2004), essa volta para o subjetivo não tem uma origem única, pois é resultado de mudanças ocorridas em diversas esferas historiográficas e educativas. Trata-se de uma tentativa de “trazer à luz e revalorizar a biografia pessoal de determinados protagonistas dos movimentos operários e populares ou de pessoas anônimas e aparentemente irrelevantes (p. 334)”. Por conta desse enfoque analítico, cresceu entre os pesquisadores o interesse pelos documentos pessoais como diários, cartas, narrativas autobiográficas e outras formas de escritas íntimas.

Outro conceito em emergência nos estudos que se ancoram nos pressupostos histórico-culturais é o conceito de memória. Como explicita Burke, “esse interesse cada vez maior provavelmente é uma reação à aceleração das mudanças sociais e culturais que ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos” (idem, p. 88). Nesses estudos, reconhece-se a recuperação de memórias como processo eminentemente dialógico, entendendo-a a partir das interlocuções estabelecidas pelos

sujeitos entre os percursos particulares de sua vida e o contexto mais amplo em que tais experiências ocorreram/ocorrem, permitindo a compreensão da relação recíproca entre indivíduo e contexto social.

Assim, ao propor uma investigação sobre como os professores em processo de formação narram suas experiências de vida e práticas profissionais, considero que esses relatos:

podem ser analisados como procedimentos de justificação, que contribuem de modo central, e não marginal, para as construções identitárias. Por meio deles, os indivíduos falam das relações de força que estruturam o mundo do trabalho e suas posições nas redes de concorrência, da solidariedade ou de conflito” (CHARTIER, 2007, p. 213).

Ao investigar os fazeres e os dizeres dos sujeitos comuns, dos passantes anônimos que circulam pelas cidades produzindo e compartilhando conhecimentos nas práticas cotidianas, Certeau (1994) discorre sobre o papel da memória na produção e reprodução desses saberes. Para ele, a memória é flexível, singular, altera lugares e pensamentos, pois responde às circunstâncias nas quais é disparada. É um saber que se caracteriza pela duração de sua aquisição e por intermináveis conhecimentos particulares. O autor também destaca que a memória produz uma ruptura instauradora, "continua escondida (...) até o instante em que se revela, no momento oportuno (...) o resplendor dessa memória brilha na ocasião" (p.158). Ocasião que não é criada, mas aproveitada, pois a "memória é tocada pelas circunstâncias, como um piano que produz sons ao toque das mãos (p.163)".

A forma como Certeau se refere às condições de produção da memória - que fica vigilante, à espreita, esperando ser tocada pelas circunstâncias - permite-nos compreender a escrita como um dos possíveis recursos disparadores das memórias que constituem os Memoriais de Formação, uma vez que a produção desse texto se ancora na rememoração para reconstruir os percursos escolares e práticas de formação.

Desse modo, se a escrita memorialística for reconhecida como um processo formativo que tem como foco a análise e a problematização do saber produzido na

experiência vivida, os memoriais constituem-se como possibilidades para que o autor de tal texto se reveja diante do que foi desvelado pela memória. Nessa perspectiva a memória não se reduz apenas ao ato de recordar fatos vividos, ela torna-se um saber transformador, uma tática de resistência que se opera como forma de conhecimento e como experiência, conforme constatou Certeau nas pesquisas que fez sobre as práticas cotidianas. Segundo ele, os sujeitos comuns recorrem a subterfúgios para conseguir conquistar para si um lugar próprio. Definindo essas ações como táticas que surgem como meio para se jogar em um terreno que não lhe é próprio, Certeau afirma que:

a tática é um movimento dentro do campo do inimigo (...), opera golpe por golpe, lance por lance (...), aproveita as ocasiões e delas depende (...). Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ali vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera (1994, pp.100-101).

No PROESF, a aprovação dos Memoriais como requisito para a obtenção da graduação foi uma das circunstâncias provocadoras para que as memórias se revelassem. Não eram quaisquer lembranças que poderiam fazer parte do texto. Impreterivelmente, ao revisitar a memória para refletirem sobre sua constituição como profissional docente, os professores/autores dos memoriais deveriam revelar em seus escritos memórias que remetesse às questões estudadas no curso, especialmente as que mostrassem de que maneira os estudos realizados contribuíram para que reelaborassem suas práticas pedagógicas e suas compreensões acerca da profissão. Diante dessa condição, muitas memórias foram censuradas por não serem consideradas oportunas para a circunstância posta. No processo de escritura dos textos, a supressão e a seleção dos episódios que comporiam o enredo do trabalho parecem ter se constituído como táticas que respondessem aos critérios que dariam legitimidade ao que foi rememorado.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o que foi escrito no texto do Memorial pode se referir tanto ao que foi vivido como ao que poderia ter acontecido, tornando-se possibilidade, ou alternativa interpretativa para um passado que foi revisto em busca de respostas para indagações e necessidades colocadas pelo contexto vivido no curso. Torna-se necessário também, compreender a dimensão intersubjetiva que

envolveu a produção dessas narrativas, tanto no sentido de que foram dirigidas a alguém, que as solicitaram ou as provocaram, quanto no sentido do encontro do sujeito com os muitos outros que o constituem. Tais circunstâncias podem ser observadas em qualquer trabalho que tenha como foco a lembrança.

Ao analisar algumas questões sobre a posição do sujeito na produção de narrativas autobiográficas, Alberti (1991) ressalta o fato de que quando alguém se propõe a escrever uma autobiografia, seja por escolha própria ou induzida pelas circunstâncias, busca fixar sentido para sua vida, e nessa operação escriturística produz uma:

Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados (p.77).

Para a autora, enquanto escreve a autobiografia, o sujeito entra em um movimento dialético entre o que “é” e o que “poderia ser”, condição que permeia todo o processo de escrita e que faz com que os relatos ganhem sentidos “à medida que vão sendo narrados, acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia (ibidem)”.

Seguindo a mesma perspectiva, Portelli (1996) alerta-nos para o fato de que ao analisar uma narrativa (seja ela oral ou escrita), o pesquisador precisa ter em mente que “não temos a certeza dos fatos, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro” (p. 62). A narração é, para esse autor, a expressão do significado da experiência vivida e não o vivido em si, pois, ao recordarmos para contarmos a outrem qualquer acontecimento o fazemos de forma interpretativa.

Ainda nessa linha de abordagem, Amado (1998) nos diz que “toda narrativa articula alguns elementos, como: quem narra, o quê narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra... (p. 14)”, revelando a dimensão intersubjetiva de uma

escrita que tem como componente essencial o relato de memórias, uma vez que aquilo que o memorialista conta dirige-se a um interlocutor específico que se define nas condições específicas de produção de sua narrativa.

Tal aspecto é também abordado por Lacerda (2000) quando analisa as possibilidades investigativas da escrita de memórias. Segundo a autora,

rememorar é uma atividade orientada pela atualidade, determinada pelo lugar social e referenciada pelos significados do imaginário social de um grupo (...) cada escritora<sup>35</sup>, ao recriar e reinventar seu passado, estaria mesmo assim, movida pela realidade de seu entorno e pela própria realidade social, cultural, pessoal, familiar e profissional em que viveu, na qual se insere e à qual está exposta cotidianamente (p. 85).

Os professores que participaram do PROESF sabiam, de antemão, que as lembranças recuperadas deveriam se relacionar com as experiências que dariam sentido as suas práticas educativas e aos seus modos de ver-se como profissional docente diante das circunstâncias vividas nos diferentes espaços e tempos. Desse modo, os sentidos e significados atribuídos por eles aos acontecimentos relembrados poderão ser compreendidos considerando-se aquele contexto de formação e as circunstâncias que desencadearam tais recordações.

Apoiando-me nesses pressupostos, tomo para análise os textos dos Memoriais tendo consciência que a escrita não se produziu de maneira aleatória, ela esteve implicada às circunstâncias nas quais se constituiu. Considero ainda, que esses Memoriais são manifestações discursivas entre indivíduos socialmente organizados. Portanto, estão repletos de palavras dos outros, caracterizados em graus variáveis pela alteridade e pela assimilação, e o *quê* e o *como* foi enunciado variará de acordo com os interlocutores envolvidos na dinâmica enunciativa (BAKHTIN, 1999). Reconhecer essa dimensão intersubjetiva inerente à escrita dos Memoriais é condição primordial para sua apreciação e análise, como veremos a seguir.

---

<sup>35</sup> No trabalho aqui indicado, a autora analisa diferentes suportes de escritas autobiográficas de mulheres professoras.

#### 4.4 - O dialogismo da linguagem: possibilidades de análise

Considerando a escrita de Memoriais como uma manifestação discursiva, tomo como referência para sua análise os pressupostos teóricos que analisam essa escrita como lugar de tensões, conflitos, concordâncias e silenciamentos, especificamente os que se pautam na vertente bakhtiniana sobre os estudos da linguagem (OLIVEIRA, 1998).

Em suas formulações teóricas, o filósofo russo Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos) que são proferidos pelos integrantes de determinados campos de atividade humana. Nessa condição, o enunciado é, para Bakhtin, a unidade real da comunicação discursiva, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (p. 272)”. Constituindo-se em meio às relações dialógicas produzidas nos diferentes campos de ação dos sujeitos socialmente organizados, traz em si:

Ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no seu sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Concebendo o dialogismo como espaço interacional entre o eu e o outro, ele afirma que nenhuma palavra é nossa, pois traz em si a perspectiva de outra voz, fazendo com que a linguagem, em sua totalidade concreta e em seu uso real, tenha a propriedade de ser dialógica:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.(...). Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Isso significa que, ao falar ou escrever, o sujeito sempre considera as futuras réplicas de seu interlocutor, o que garante que o outro, a quem o discurso se destina, já esteja pressuposto nas palavras do autor.

Bakhtin nos lembra ainda, que qualquer discurso é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, já que nenhum enunciado pode ser desvinculado do seu contexto de produção.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999), o autor aponta que a “palavra é um fenômeno ideológico por excelência (p. 36)”, porque acumula as entoações do diálogo produzido nas situações reais, sendo tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos e servindo de trama a todas as relações sociais. Como signo ideológico vivo a palavra se torna uma arena onde se confrontam, discursivamente, pontos de vista, interesses e posições sociais.

Sendo assim, mesmo na forma imobilizada da escrita, por construir-se em função de uma possível reação-resposta de outro enunciado e por ser produto das relações sociais que o suscitaram, todo enunciado é lugar que possibilita contradição.

Em seus estudos sobre linguística textual, Koch (2002) destaca que qualquer interação social estabelecida por intermédio da linguagem é caracterizada pela argumentatividade, na qual o discurso se constitui objetivando convencer e persuadir seu interlocutor a compartilhar das ideias de seu enunciador. Diz a autora que:

É por essa razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo (p. 17).

Por ser dotada de intencionalidade, a linguagem, manifestada nos mais diferentes tipos de discurso se dá, para Koch (idem), por um processamento estratégico: o sujeito faz escolhas lingüísticas em função do que quer dizer e de como quer ser interpretado. Isso faz com que seja impossível atribuir ao discurso uma

interpretação única, visto que as intenções daquele que produziu o enunciado podem ser as mais diversas, e sua compreensão variará de interlocutor para interlocutor. Se quisermos compreender uma enunciação temos que apreender essas intenções, que se faz presente no discurso através de uma série de marcas lingüísticas que lhes são próprias.

Em outro estudo, Koch (2005) afirma que essas marcas retratam as estratégias textuais que foram escolhidas pelo enunciador para organizar seu discurso de modo a persuadir seus interlocutores a determinadas interpretações para o que foi dito. Todos esses aspectos circunscrevem o processo de elaboração dos discursos e ajudam a definir a postura do locutor diante de seus interlocutores. Nesse processo, os sujeitos fazem suas escolhas lingüísticas mediante tanto às circunstâncias diretas e imediatas ligadas à enunciação quanto às situações indiretas, especialmente as que se relacionam às questões macrosociais.

No caso específico dos Memoriais objetos deste estudo, os enunciados produzidos eram endereçados a dois interlocutores principais: o professor responsável pelas disciplinas MCCI e II, que orientava a organização dos textos e avaliava o primeiro projeto de escrita das alunas, e o leitor responsável pela avaliação dos Memoriais. Reconhecendo que foi em função desses interlocutores imediatos que as alunas/professores definiram suas estratégias discursivas, busco compreender como as condições de produção dos textos foram reveladas na composição final dos trabalhos.

Também encontro em Certeau (1994), fundamentação teórica para entender essa dimensão dialógica e interacional da linguagem. Segundo o autor, “não existe voz pura, porque ela é sempre determinada por um sistema (familiar, social etc.) e codificada por uma recepção” (1994, p. 222). Se parto do pressuposto de que os processos rememorativos que permearam a escrita dos memoriais estavam circunscritos aos lugares em que foram produzidos, e que as memórias recuperadas foram feitas de “clarões e fragmentos particulares”, como destaca Certeau, estou reconhecendo a possibilidade de que cada fato registrado manteve em seu enredo pistas que poderão nos levar a outras narrativas que, por conta das condições

implicadas pela situação de produção dos Memoriais, não foram reveladas de forma explícita.

Constato aproximações teóricas nos estudos aqui citados, principalmente no que se refere à concepção da linguagem/discurso como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, o que indica que todo texto se produz num “contrato” enunciativo entre o locutor e o interlocutor; se constitui em espaços disponíveis para entrada do outro, numa atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de desvendamento do que se oculta no tecido textual.

Alertada por esses estudos para as implicações metodológicas de uma pesquisa cuja problemática está circunscrita nessa complexidade e entendendo a leitura como uma “operação de caça”, na qual os leitores circulam em terras alheias, “caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (CERTEAU, *idem*, p. 269), procuro indícios dos caminhos percorridos pelas professoras na escrita de suas memórias, em um movimento no qual entro no texto do outro e faço apropriações (usos) singulares tendo em vista minha condição de pesquisadora.

## OS ESCRITOS DOS MEMORIAIS

*Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.*

*Mudo, mas não mudo muito.*

(Alberto Caeiro, 2006)

De acordo com os estudos de Bakhtin (1999; 2003), todos os enunciados constituem-se a partir de outros, pois:

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (1999, p.112, grifos do autor).*

Nessa concepção, os enunciados estão marcados pelos lugares sociais que os sujeitos ocupam, pelas relações de poder configuradas entre eles, pelas suas condições de produção. Nossos dizeres remetem a uma história, e naquilo que dizemos estão marcas do processo de interação em que os enunciados foram produzidos. Nesse sentido, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*”, lembra-nos Bakhtin (idem). É isso que faz com que todo discurso se produza como ato único em um contexto singular e irreptível.

Nos textos dos Memoriais a que tive acesso<sup>36</sup>, identifico várias maneiras de os autores se referirem às implicações do contexto de produção no qual tais escritos foram construídos. Em alguns trabalhos, há menções sobre o modo como a escrita fora solicitada, como se pode observar nos dizeres da professora Roselene<sup>37</sup>:

---

<sup>36</sup> Relembro aos leitores que todos os Memoriais objetos deste estudo foram publicados no ano de 2005.

<sup>37</sup> Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Hortolândia.

*Escrever este Memorial para mim é muito mais que cumprir uma obrigação acadêmica ou fazer um trabalho de conclusão de curso. É uma oportunidade de concretizar algo que até o presente momento da minha vida não fiz, ou seja, expressar no papel minhas sensações e meus sentimentos com relação a minha própria vida, à profissão, ao futuro (p. 5).*

O Memorial elaborado por Roselene respondia à solicitação acadêmica, fora produzido como um Trabalho de Conclusão de Curso. Mas ela fez questão em dizer, em vários trechos do seu trabalho, que vislumbrou outras possibilidades para sua escrita, além daquelas delineadas pela situação imediata de produção: *é muito mais que cumprir uma obrigação acadêmica (...) é uma oportunidade*, nos diz. No exercício da tarefa empreendeu novos sentidos para sua construção indicando em seu texto alguns dos motivos que a levaram a escamotear a necessidade inicial de tal trabalho, pois para ela: *tudo que fazemos por pura obrigação torna-se maçante e doloroso, o que pode distanciar-se de algumas possibilidades de formação (p. 2).*

Em seu dizer textual a professora revelou que tinha conhecimento a respeito dos princípios que diferenciam uma escrita acadêmica de uma pessoal:

*Nos parâmetros cientificistas que caracterizam um trabalho acadêmico, esse memorial deveria possuir um certo rigor, uma certa padronização atendendo ao que o academicismo considera como ideal (idem).*

Roselene explicitou no texto o fato de ter que pautar seu enunciado em critérios definidos *a priori*, e por outrem. Contudo, reelaborou sentidos e significados pré-estabelecidos, e optou por desenvolver uma narrativa marcada por menções constantes aos processos psico-sociais característicos do movimento introspectivo que viveu ao rememorar suas experiências. Em outro trecho, continuou:

*Por isso, optei por fazê-lo sem uma preocupação precisamente acadêmica, mas sim impulsionada pelos sentimentos e sensações vindas do coração, da emoção daquilo que vivi, que realizei que senti, que desejei (p. 46).*

Desviando para fins próprios a “ordem efetiva das coisas”, conforme indica-nos Certeau (1994), a professora não pretendeu mudar, imediatamente, as condições implicadas pelo lugar de produção de sua escrita. Aproveitou as possibilidades oferecidas por essas circunstâncias (conforme as orientações recebidas, não era para ser uma escrita pessoal, subjetiva e auto-reflexiva?) para realizar um desejo que, segundo relatou, sempre almejou: *expressar no papel minhas sensações e meus sentimentos com relação a minha própria vida, à profissão, ao futuro.*

Vimos descrevendo e constatando neste estudo que a escolha pela escrita de Memoriais de Formação como Trabalhos de Conclusão de Curso é algo recente nos cursos de graduação brasileiros. Apesar da presença dessa narrativa em primeira pessoa ainda não ser comum em nossos meios acadêmicos, atualmente tem se tornado um dos pré-requisitos nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, conforme destacamos anteriormente. No caso do PROESF a exigência desse trabalho configurou-se como uma tarefa inquietante desde o início de sua solicitação. O desconhecimento (ou o pouco conhecimento) sobre como encaminhar tal escrita foi mencionado pelas professoras como um dos fatores de tensão que permearam a elaboração de seus textos.

Os trechos a seguir exemplificam o desconforto e a insegurança que as professoras-alunas do curso sentiram em relação à produção dos Memoriais:

*Que surpresa! O que seria escrever um Memorial de Formação?(...) O tempo passou depressa desde que ouvi pela primeira vez o que deveríamos fazer para concluir o curso e a ansiedade foi aumentando a cada dia, pois ainda era para mim um projeto novo e desafiador, com muitas perguntas e quase nenhuma resposta (Selma<sup>38</sup>, p.8).*

*Quando fui informada sobre a necessidade da elaboração deste memorial, fiquei apreensiva, não imaginava como desenvolvê-lo. Apesar das muitas tentativas de esclarecimentos por parte dos*

---

<sup>38</sup> Professora de Educação Infantil no município de Campinas.

*docentes e das próprias colegas de curso, ainda apresentava muitas dúvidas em relação à sua preparação (Vera Thomé<sup>39</sup>, p.7).*

É preciso informar aos leitores desta pesquisa que nos dois últimos semestres anteriores a finalização do curso várias ações foram planejadas e organizadas por parte da equipe formadora do PROESF visando orientar as professoras sobre a produção desse trabalho. Algumas Atividades Culturais destinaram-se a esse fim: houve a realização de conferências de professores da UNICAMP e de outras Instituições que tematizaram questões relacionadas à escrita rememorativa de cunho autobiográfico; ocorreram apresentações de filmes que problematizavam a temática proposta para a escrita; foram indicadas leituras direcionadas ao assunto; propostas dinâmicas; além do exercício da escuta de histórias, afim de que as dúvidas fossem esclarecidas e de que houvesse uma desmistificação em torno da escrita narrativa.

Entretanto, como destacou a professora Vera em seu Memorial, *apesar das muitas tentativas de esclarecimentos por parte dos docentes e das próprias colegas de curso*, essas ações parecem ter se mostrado insuficientes para responder todos os questionamentos que as professoras tinham sobre como deveriam encaminhar sua escrita de modo a atender os critérios estabelecidos pelos organizadores do curso. As dúvidas e as inquietações que permaneceram, acompanharam o processo de escritura e, em algumas casos, acabaram ganhando materialidade no corpo textual dos Memoriais, conforme pudemos constatar nos relatos transcritos anteriormente.

Outro ponto de tensão referia-se ao fato de que as professoras-alunas escreviam seus textos tendo em vista dois interlocutores principais, conforme mencionei anteriormente: o professor-orientador da turma e o leitor-avaliador do trabalho. O primeiro avaliava o resumo expandido do projeto, no qual a autora apontava os temas/assuntos que seriam desenvolvidos em seu Memorial, e, também, orientava a reescrita da primeira versão do texto, a partir dos apontamentos feitos pelo avaliador. Mas a avaliação final, que incluía a atribuição de uma nota ao Memorial produzido, era feita pelo segundo interlocutor. Essa dinâmica de produção dos trabalhos gerou, em

---

<sup>39</sup> Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Hortolândia (SP).

alguns momentos, dúvidas e confusões sobre as funções de cada um desses interlocutores, principalmente após a primeira leitura realizada pelo avaliador quando esse indicava, em seu parecer, correções discordantes das orientações dadas pelo professor à turma. Na maioria dos Memoriais analisados, encontrei resquícios dessa relação conflituosa entre as autoras e seus respectivos leitores, como demonstram os fragmentos a seguir:

*Faço esse Memorial como se estivesse escrevendo um livro da minha vida. Talvez você se identifique com alguma coisa, talvez você ache que isso não passe de “historinhas” (Roselene, p. 2).*

*Desde já esclareço ao leitor que, mais que a pretensão de escrever algo centrado no âmbito teórico, coloco nessas palavras toda a (re)construção de uma prática pedagógica ocorrida durante minha passagem por esse curso de Pedagogia (Silvana Petrina, p. 2).*

Parece-me necessário retomar, neste momento, os preceitos bakhtinianos a respeito da relação dialógica autor-interlocutor constitutiva de toda enunciação. Relembremos que, para Bakhtin, todo enunciado é direcionado a um interlocutor e esse pressuposto institui-se no ato enunciativo, deixando marcas tanto no que é dito como no que é compreendido. Conforme mencionamos anteriormente, os Memoriais de Formação aqui analisados eram endereçados a dois interlocutores imediatos: o professor responsável pela disciplina MCC e o leitor que aprovaria ou não o trabalho produzido. Ambos estavam vinculados à Universidade e essa condição produziu efeitos na organização dos textos das professoras, tendo em vista a imagem de leitor acadêmico que tinham como referência, e da qual elas acreditavam estar distantes: *talvez você ache que isso não passe de “historinhas”,* pressupôs Roselene.

O trabalho de composição dos textos se constitui então, em meio às relações dialógicas entre quem escreve, o quê e de que forma enuncia, e seus possíveis leitores, como nos diz a professora Wânia<sup>40</sup>: *alguém pode ler minhas anotações e encontrar o*

---

<sup>40</sup> Professora de Educação Infantil atuante na cidade de Paulínia (SP).

*óbvio, outros podem pensar que são reflexões banais, mas eu...eu encontrei um tesouro através dos meus escritos* (p. 16).

Nessa mesma perspectiva de análise, podemos afirmar que a construção de uma imagem de si em relação a uma suposta imagem do outro é intrínseca a qualquer manifestação discursiva, já que a interação entre autor e interlocutor se efetua necessariamente por meio das imagens que têm um do outro. A discussão teórica em torno das imagens que se constroem acerca dos co-enunciadores envolvidos em determinados atos discursivos advém da retórica aristotélica, que designava o termo *ethos* para conceituar o modo como o locutor se apresenta diante de seu auditório comunicativo.

De acordo com Amossy (2008), a noção de *ethos* foi retomada pelas teorias da argumentação contemporâneas para explicar as escolhas e táticas linguísticas que os locutores usam para projetar uma imagem de si que garanta o sucesso de seu empreendimento discursivo. É, portanto, “a arte de persuadir, ou o conjunto dos meios verbais destinados a obter ou reforçar a adesão do auditório às teses submetidas a seu assentimento” (p. 19). A autora destaca que:

No momento em que toma a palavra, o orador faz uma idéia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme as exigências de seu projeto argumentativo (p. 124).

É fato que a imagem dos profissionais da educação no Brasil tem sido socialmente construída a partir dos discursos que atribuem a eles a má qualidade da educação no país, indicada pelos resultados obtidos através das avaliações<sup>41</sup> macro-

---

<sup>41</sup> Essas avaliações vêm se consolidando no Brasil como instrumentos institucionais que visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado. São aplicadas tanto em nível Federal (como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE), quanto em nível Estadual (como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP). Tratam-se de ações governamentais diretamente relacionadas às verbas de financiamento destinadas à Educação que são liberadas por diferentes organizações internacionais, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Sobre essas relações entre políticas avaliativas do Sistema de

estruturais realizadas pelas autarquias governamentais. Diante dos baixos índices obtidos pelos alunos, o desempenho profissional dos docentes e, conseqüentemente, sua imagem social, vêm sendo degradados gradualmente. É implicada nesse contexto, que a identidade do professor se constrói: como categoria profissional que tem seu trabalho desvalorizado e que, na tentativa de legitimar sua prática, pauta suas ações em discursos alheios, especialmente os que são produzidos na esfera acadêmica.

Em contraposição, a imagem daqueles que estão inseridos na Universidade filia-se a uma imagem positiva socialmente construída pela UNICAMP ao longo dos anos, considerada uma das melhores universidades brasileiras e constantemente apontada como centro de excelência em pesquisa e formação. Esses atributos estendem-se a todos aqueles que se encontram vinculados<sup>42</sup> à Instituição, fazendo com que se consolidem como *ethos* legitimado socialmente para pronunciar ideias e opiniões.

Essa apreciação positiva em relação à UNICAMP foi manifestada nos Memoriais analisados. O fragmento abaixo, extraído do Memorial da professora Simone<sup>43</sup>, é revelador dessa constatação:

*Não é todo mundo que pode usufruir de uma grande Instituição como a UNICAMP, onde os professores são altamente qualificados e os cursos possuem um elevado nível de embasamento teórico e prático, refletindo o poderio cultural desta conceituada universidade (p. 13).*

Simone abusa do uso de adjetivos para conceituar não só a Universidade (*grande instituição, poderio cultural*), como também os professores e os cursos oferecidos (*altamente qualificados, elevado nível*), repercutindo o discurso social que qualifica a Instituição como centro de referência na produção de conhecimento.

---

Ensino e os projetos internacionais de reforma educativa ver OLIVEIRA (2006) e ROSAR e KRAWCZYK (2001).

<sup>42</sup> No caso do PROESF, refere-se aos professores da Faculdade de Educação, aos APs e aos leitores dos Memoriais.

<sup>43</sup> Atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Artur Nogueira.

A entrada nesse espaço prestigiado, contudo, não foi suficiente para que a imagem degradada da profissão docente se dissipasse. Além disso, as especificidades da graduação oferecida pelo PROESF, como o ingresso por meio de um vestibular diferenciado, o oferecimento através de um convênio firmado entre os municípios e a Universidade e o fato de ser destinado aos professores em exercício, podem ter contribuído para a permanência desse sentimento de desprestígio entre os professores-alunos do curso. Tomemos como exemplo o que registrou Silvana Furlani em seu Memorial:

*O primeiro desafio que eu e minhas colegas tivemos que enfrentar foram os comentários que ouvíamos pelos corredores. O pior deles foi o de que havíamos entrado na UNICAMP pelas portas dos fundos, devido ao nosso vestibular específico (p. 30).*

Em quase todos os Memoriais existem referências ao modo como as professoras foram recebidas por aqueles que representavam a UNICAMP: os alunos, os docentes, os funcionários. É significativa a quantidade de registros que retratam situações que afloraram sentimentos de rejeição e constrangimento por terem ingressado *pelas portas dos fundos*, como demonstram os relatos que se seguem:

*O meu caminhar a procura do novo também produziu a dor do preconceito, ao ouvir no primeiro dia de aula dos alunos da UNICAMP que agora, na Pedagogia, havia os “minos”, as “minas” e as “nonas” (Vera Luiz, p. 5).*

*Nossa entrada, professoras e professores, gerou muitos sentimentos e reações. Sofremos, em certos momentos, preconceitos, pois era algo novo, não havia acontecido nada parecido, e as pessoas que muitas vezes defendiam a inclusão, a formação, a abertura da universidade para o “público” em suas teorias, chocaram-se com a realidade (Sônia<sup>44</sup>, p. 10).*

---

<sup>44</sup> Monitora de Educação Infantil, no município de Campinas.

No cenário acima delineado, temos condições de entender os motivos que levaram as professoras a registrarem em seus Memoriais uma espécie de alerta aos seus leitores: *desde já esclareço ao leitor que, mais que a pretensão de escrever algo centrado no âmbito teórico, coloco nessas palavras toda a (re)construção de uma prática pedagógica ocorrida durante minha passagem por esse curso de Pedagogia, conforme destacou a professora Silvana.*

Mesmo estando inseridas em um espaço acadêmico, e reconhecendo-se privilegiadas por participarem das atividades desenvolvidas na Universidade, *não é todo mundo que pode usufruir de uma grande instituição como a UNICAMP*, como mencionou Simone, ainda não se sentiam autorizadas a tomar para si a função de refletir teoricamente sobre a própria prática profissional. É como se dissessem: “estamos lá, mas aquele não é nosso lugar”; refletindo, em seus textos, como os anos de expropriação de conhecimento e de desvalorização da categoria docente vêm marcando a imagem dos professores como profissionais desqualificados, sem prestígio social.

Afirmaram, portanto, que seria uma *pretensão escrever algo centrado no campo teórico*, nas palavras de Silvana Petrina, já que seus escritos poderiam não passar de *historinhas*, como alertou Roselene. Nesses dizeres, procuraram justificar as possíveis falhas de seus trabalhos em relação às supostas expectativas de seus leitores, e também em relação a um suposto nível de exigência da instituição para com elas.

Apesar de refletirem, em seus Memoriais, o jogo travado entre sujeitos que representavam campos sociais distintos, as professoras buscaram reconhecimento por parte de seus leitores. O Memorial escrito pela professora Roselene revela, em vários trechos, essa ambigüidade. Mesmo posicionando-se como uma autora despreocupada em elaborar um texto dentro dos *parâmetros cientificistas que caracterizam um trabalho acadêmico*, segundo afirmou, procurou aproximar-se dos leitores oriundos desse meio. Em seus dizeres recorreu a operadores argumentativos que indicam a busca pela legitimação de seu trabalho por aqueles que representam a academia.

Retomemos o seguinte trecho de seu Memorial: *talvez você se identifique com alguma coisa, talvez você ache que isso não passe de “historinhas”*, argumentou. Koch (2002) explica que, como o uso da linguagem é inerentemente argumentativo, os locutores se valem de estratégias discursivas para orientar e organizar seus discursos de modo a persuadir a adesão dos interlocutores ao que foi proferido. No sistema da língua existem expressões gramaticais (como os advérbios da Língua Portuguesa) que são responsáveis por garantir o encadeamento dos enunciados. São essas expressões que Koch define como operadores argumentativos. O advérbio *talvez*, no trecho destacado, exerce essa função.

Mesmo Roselene tendo indicado em seu texto que o modo como encaminhou sua escrita se difere (no seu ponto de vista) do que é comumente veiculado na academia, a repetição de *talvez* indica que tinha dúvidas sobre o tipo de escrita que, de fato, havia produzido. Por conta disso, deixa entreaberta uma concessão ao seu leitor: *talvez você se identifique*, enuncia, visando não só atenuar os argumentos anteriormente expostos, como também obter reconhecimento para o que relatou.

Outro exemplo dessa tática enunciativa pode ser observado nas palavras da professora Wânia, presentes no seguinte fragmento de seu Memorial: *podem pensar que são reflexões banais, mas eu... eu encontrei um tesouro através dos meus escritos*. Nesse enunciado, a expressão *podem pensar* e o conectivo *mas*, remetem-nos ao modo paradoxal com que a autora se posiciona perante seus leitores.

Ao mesmo tempo em que torna facultativa uma avaliação que desqualifique suas reflexões (*podem pensar que são banais*), Wânia procura induzir o leitor a compartilhar da premissa contida em seu enunciado. Isto é, com a introdução do *mas* reforça seu argumento de que o que importa, realmente, é o fato de ela ter encontrado *um tesouro* em seus escritos. Esse aparente paradoxo — permitir que suas reflexões sejam entendidas como banais e, ao mesmo tempo, considerá-las um tesouro — revela a preocupação que a autora tem em proteger-se e resguardar-se de futuras críticas a seu trabalho. Reconhecendo, de antemão, que seu discurso pode ser considerado inadequado para o tipo de escrita que costuma se fazer presente na academia indicou

ser uma autora que encaminhou seu trabalho aproximando-o de um discurso mais informal por opção, e não por desconhecer a forma como os discursos acadêmicos são organizados.

Vale destacar que não é sempre que o autor de um discurso adota essas táticas deliberadamente, ou que tenha noção calculada do tipo de operador argumentativo que deve usar para obter a adesão de seus interlocutores ao seu discurso. São astúcias que se operam, muitas vezes, de modo inconsciente, principalmente quando se entende que o ato de persuadir se difere do ato de convencer. Astúcias que Certeau (1994) aponta como uma das razões que o leva a defender a ideia de que a narrativa seja uma *arte de dizer*.

De acordo com Koch (2002), o ato de convencer dirige-se a um auditório universal, já que se destina a provocar a certeza através da evidência dos fatos (provas objetivas) ou da evidência da razão. As estratégias de convencimento são decorrentes de premissas, postulados, como as que são utilizadas nos discursos relativos à explicação da matemática, por exemplo. Por outro lado, o ato de persuadir procura atingir a vontade e o sentimento do interlocutor, seduzindo-o por meio de argumentos verossímeis. Seu caráter é ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um auditório particular. Em suma, o ato de convencer conduz a certezas ao passo que o ato de persuadir conduz a inferências que procuram levar o interlocutor à adesão aos argumentos apresentados. É assumindo esse último pressuposto, que faço as análises dos argumentos apresentados pelas professoras nos Memoriais.

Escrever atentando-se para os cerceamentos colocados pelo contexto de produção e pelo uso que se podem fazer dos Memoriais é também outro aspecto que se prenuncia nos textos que analisei. A professora Valéria<sup>45</sup> relatou que:

*O pensamento que não quer sair é como uma linha muito comprida que vai, volta, se enleia, se enrosca e, às vezes, dá nós. E a minha linha deu nó em três pontos: do emissor, do destinatário e da mensagem (2005, p. 12).*

---

<sup>45</sup> Professora de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também no município de Campinas (SP).

No trecho acima, a professora, em seu dizer, explicitou a condição de produção do seu enunciado interpelando sua própria escrita. Os *enroscos* e *nós* apresentaram-se, segundo ela, como consequência do entrelaçamento dos sujeitos envolvidos no contexto em que esses enunciados circulariam. Seu dilema se constituiu entre o que pretendia dizer e o que poderia ser dito em um texto escrito que tinha como uma das finalidades tornar-se porta voz dos saberes produzidos em um dado contexto de formação.

Lacerda (2000) lembra que a dificuldade em desenvolver uma escrita autobiográfica de cunho memorialístico se articula não só às condições de produção do discurso, mas também ao lugar da escritora como narradora e personagem. Como o texto assume um caráter auto-referencial e auto-expositivo, ao escrever sobre as práticas vividas, os sujeitos estão imersos em um movimento de censura e de reservas sobre o que pode ser explicitado por conta dos possíveis julgamentos que podem ocorrer por parte dos leitores de tais escritos.

A professora Sandra observou esse aspecto em seu Memorial:

*Uma reflexão implica sempre na análise crítica do trabalho que realizamos, se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e os alunos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo (p. 26).*

Nesse fragmento, Sandra revelou as implicações que envolvem o ato de escrever sobre a própria prática pedagógica: *se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade*, nos diz. De fato, pude observar nos Memoriais estudados que as professoras, ao escreverem sobre suas vivências profissionais, optaram por relatar experiências consagradas não somente por elas, como também pelos seus pares. E isso é plausível de explicação: acostumadas a serem responsabilizadas pela má qualidade do ensino atual, procuraram mostrar que os professores são capazes de elaborar ações educativas eficientes e, dessa forma,

encontraram um caminho enunciativo para se distanciarem do discurso que desqualifica o trabalho do professor.

Percebe-se, ainda, a dificuldade em narrar tais experiências articulando-as aos referenciais teóricos estudados durante o curso. Conforme já mencionei, no contexto do PROESF a narrativa elaborada na forma de Memorial de Formação deveria responder aos critérios pré-estabelecidos de sua construção. Um dos requisitos para a escrita era que as professora-autoras descrevessem e analisassem de que modo as experiências vivenciadas durante o curso afetaram suas práticas pedagógicas. Além disso, o processo de escolha sobre o que poderia ser contado (e de que modo) esteve condicionado às orientações do leitor avaliador do Memorial, que apontava quais temas deveriam ser mantidos, quais não, indicava autores e sugeria modificações na maneira como a escrita estava sendo encaminhada.

Nesse ponto se constituiu um dos dilemas que permearam o processo de escritura dos Memoriais. As professoras estavam inseridas em um contexto formativo e, nesse lugar, elaboravam um trabalho que certificaria a formação buscada. Pelos extratos dos Memoriais aqui destacados, podemos verificar que identificar qual tipo de relato seria legitimado pelos leitores-avaliadores dos trabalhos foi uma das dificuldades encontradas para que produzissem seus textos.

Lembro-me de um fato ocorrido com uma colega de turma. Em um dos capítulos de seu Memorial, no qual tratava da questão da meritocracia nos processos de avaliação escolar, a professora usou como epígrafe de abertura da seção uma frase do empresário Bill Gates, bastante conhecido por desenvolver sistemas operacionais para computadores e considerado um dos homens mais ricos da atualidade. Não me recordo do teor da frase, mas o que me chamou a atenção no episódio foi a indignação da professora ao verificar que o leitor responsável pela correção de seu trabalho havia riscado a epígrafe sugerindo, segundo me relatou, que a mesma fosse substituída por outra que tivesse um conteúdo menos neoliberal. Diante da situação restritiva a qual se encontrava, pois precisava da aprovação do seu trabalho e acreditava que não teria

argumentos para rebater o discurso de um representante legitimado pela academia, a professora acabou substituindo a frase, mesmo a contragosto.

Situações como a relatada nem sempre podem ser constatadas de maneira explícita nos textos dos Memoriais, pois ocorreram nos bastidores de sua produção. Isso não significa que as autoras deixaram de revelar em sua escrita essas situações. Durante o processo de escritura do trabalho, recorreram a diferentes táticas linguísticas para expressar suas opiniões acerca dos temas debatidos em seus textos, atentando-se para não se distanciarem do discurso reconhecido pelo corpo docente responsável pelo curso.

Segundo Certeau (1985), quando os sujeitos são coagidos pelas restrições características do lugar em que as práticas cotidianas se efetuam, utilizam-se de pequenas táticas para darem golpes a fim de mudarem o equilíbrio das forças que se contrapõem nessas relações, mesmo que circunstancialmente. Essa forma de agir, de operar no momento considerado oportuno, também pode ser observada na produção dos Memoriais. Se olharmos para a lógica da ação, como propõe Certeau, encontraremos marcas dessas táticas nos textos das professoras. Marcas que indiciam o movimento tenso da negociação ocorrida entre as várias forças simbólicas que atuaram no contexto de escrita dos Memoriais.

Fazer constantes menções às atividades e leituras realizadas nas disciplinas constituiu-se em uma das táticas empreendidas pelas professoras para aproximarem suas práticas docentes às concepções de trabalho pedagógico difundidas no curso e, desse modo legitimá-las.

*Conforme os temas/eixos iam sendo trabalhados/desenvolvidos eu, professora cheia de expectativas face ao curso, buscava identificar as relações da Filosofia com meu cotidiano na creche (Silvana Furlani<sup>46</sup>, p 32).*

*Voltar à Universidade com certeza mudou para sempre minha concepção de educação, possibilitou-me ampliá-la; possibilitou-*

---

<sup>46</sup> Professora de Educação Infantil no município de Campinas.

*me também construir uma postura reflexiva sobre minha prática. Ir atrás de uma proposta pedagógica diferenciada e pautada na postura de um professor que pesquise a própria práxis, que amplie os horizontes. (Selma, p. 14).*

Nos trechos transcritos acima, marcas da concepção de formação proposta pelo PROESF se inscrevem: *buscava identificar as relações da Filosofia com meu cotidiano na creche*, explicita Silvana; *possibilitou-me também construir uma postura reflexiva sobre a minha prática*, diz Selma.

Durante a graduação, ocorreram discussões teóricas que tematizavam o trabalho pedagógico como objeto de reflexão, como garantia da articulação entre teoria e prática profissional. E descrever de que modo tais leituras haviam ampliado ou ressignificado as concepções sobre a docência e sobre o cotidiano escolar das professoras, era um dos critérios de avaliação dos Memoriais.

Em uma tentativa de aproximação da imagem de professor que supunham ser a esperada pelos leitores dos Memoriais, as professoras selecionaram episódios que retratavam a ressignificação de conceitos e concepções, que apontavam as mudanças ocorridas na prática pedagógica após os estudos realizados no curso para compor seus textos: *fazer o curso de Pedagogia me trouxe uma formação na qual consigo ver que em toda prática há sempre uma teoria que a embasa; me fez mudar o olhar para o cotidiano da escola*, registra Selma (p. 6).

Amossy (2008) afirma que, para construir uma imagem de si por meio do discurso propagado, o locutor não faz, necessariamente, um auto-retrato que detalhe explicitadamente as qualidades que deseja mostrar a seus interlocutores. Ele delinea uma imagem segundo os atributos que pressupõe serem aprovados pelo auditório receptor do discurso, visando causar uma boa impressão de si e de suas práticas profissionais.

Essa análise apresentada por Amossy permite-nos entender a maneira como as professoras divulgaram em seus Memoriais as transformações ocorridas após os estudos realizados no PROESF. O uso constante de expressões linguísticas que se

relacionam a uma imagem de profissionais reflexivas, críticas e comprometidas com o trabalho, é uma forma de mostrarem aos seus leitores que, a partir dos preceitos teóricos (re)conhecidos no curso, filiaram-se à imagem de professor apresentadas nas disciplinas e delinearão novas possibilidades para o exercício da docência, conforme podemos verificar no seguinte extrato do Memorial da professora Wânia:

*Percebo, então, que estou crescendo em minhas competências, e transformando minhas experiências em pensamentos, e os meus pensamentos em reflexões, e minhas reflexões em novos pensamentos e, em novas ações. (Wânia, p. 16).*

Essa reavaliação de si e de suas ações também foi explicitada pela professora Rosi:

*Assim fui sentindo rupturas do velho modelo e querendo cada vez mais o novo, o saber para poder fazer com segurança, estabelecendo relações entre a ciência e a prática. Entendendo o porquê dos fracassos, tendo um olhar de busca e não mais de acomodação (Rosi<sup>47</sup>, p. 19).*

Nesse fragmento da narrativa elaborada por Rosi podemos perceber que, pelo modo como nomeia e referencia as mudanças vivenciadas na prática pedagógica, ela sentiu-se provocada a redimensionar suas ações a partir do conhecimento teórico ao qual teve acesso durante o curso. Em seu enunciado, recorreu aos adjetivos *velho* e *novo* para significar a prática docente exercida. Rompeu com um modelo ultrapassado, *velho*, como preferiu nomear, após ter encontrado subsídios para inovar suas ações educativas através da formação obtida na graduação: *o saber para poder fazer com segurança*, afirmou. Procurou vincular-se, dessa maneira, ao discurso disseminado no curso que qualificava como bom profissional aquele que conseguia estabelecer relações entre a teoria e a prática para compreender *o porquê dos fracassos, tendo um olhar de busca* e não mais de acomodação, conforme indicia seu dizer.

---

<sup>47</sup> Professora da Educação Infantil no município de Pedreira (SP).

Ao mesmo tempo em que identificamos tentativas de adequações e aproximações ao tipo de ação pedagógica e de imagem profissional que haviam sido apresentadas no curso, a leitura dos Memoriais nos faz lembrar que, “o ouvido apurado sabe discernir no dito aquilo que aí é marcado de diferente pelo ato de dizê-(lo) aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador”, conforme destacou Certeau em seus estudos sobre as práticas cotidianas (1994, p. 166). Por isso, se nos atentarmos para a forma como as professoras se referiram em seus textos sobre os efeitos das experiências de formação vivenciadas no curso sob a prática pedagógica assumida, encontraremos táticas narrativas que escaparam à ordem daquilo que era necessário dizer para atender à condição da escrita proposta para a conclusão e diplomação da graduação oferecida.

*Sei que cada aluno se expressa de um jeito próprio, revela características únicas e comporta-se de uma forma independente. Além disso, cada um tem um ritmo de aprendizado que não é igual ao de nenhum outro. Tudo isso já sabia antes do PROESF (Vera Luiz<sup>48</sup>, 2005).*

*Quando começamos a estudar sobre letramento na faculdade na disciplina de português, confesso que este conceito não me era muito familiar (...)*

*A partir daí senti-me desafiada mais ainda a ALFABETIZAR LETRANDO, não parecia algo tão fácil, mas também não era tão diferente da forma em que sempre trabalhei (Roselene, p. 23).*

Vera enfatizou em seu texto do Memorial uma série de conceitos e de pressupostos sobre como os professores vinculados à teoria da prática pedagógica pautada na reflexividade da ação devem encaminhar seu trabalho docente. No fragmento acima destacado, usou a expressão *tudo isso* para referenciar os vários estudos ocorridos nas disciplinas do curso. Indicou, em outras partes de seu texto, que

---

<sup>48</sup> Professora de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Campinas .

tais preceitos foram problematizados no decorrer das atividades do curso, mas ressaltou que *tudo isso já sabia antes do PROESF*, delineando um não reconhecimento das contribuições desses estudos para a sua prática pedagógica. Condensou em *tudo isso* o aprendizado que teve.

Do mesmo modo, a professora Roselene enunciou que não tinha muita familiaridade com o conceito de letramento até estudá-lo no curso. Contudo, argumentou ao final de sua narrativa que: *não era tão diferente da forma em que sempre trabalhei*.

Mais do que negar os conhecimentos e discursos teóricos aos quais tiveram acesso durante as experiências vividas no curso, essas táticas desviantes procuraram reconhecimento e legitimidade para os saberes que as professoras já traziam de sua prática docente e que, para elas, mereciam o mesmo status dos saberes difundidos no meio acadêmico. Táticas de afirmação do próprio trabalho. Artes de dizer, diria Certeau (1994).

Como receberam orientações de que deveriam rever-se diante das experiências rememoradas, redimensionando práticas, saberes, opções e adesões epistemológicas, as professoras mostraram em suas narrativas tal movimento, reelaborando e declarando outros sentidos para o que foi vivido, indicando possibilidades de mudanças a partir dos conhecimentos veiculados e reconhecidos na graduação. Atenderam, portanto, a um dos objetivos propostos para a escrita do Memorial. Mas, por encontrarem na escrita autobiográfica uma oportunidade para atribuírem significados próprios para o que viveram, o que vivem e que ainda poderão viver, essas professoras também procuraram ressaltar, em seus textos, a importância dos saberes que foram tecidos em suas próprias práticas cotidianas para sua constituição profissional.

Muitas professoras retrataram em seus textos experiências vividas em sala de aula na época de sua escolarização:

*Lembrei-me dos professores que fizeram parte da minha formação desde quando ingressei na escola, até os dias atuais, e algumas dessas lembranças, agora revividas, fizeram com que lágrimas*

*brotassem em meus olhos. Surgiam imagens de castigos, humilhações. Discriminações. Mas as inquietações continuavam e as indagações também: que tipo de profissional estou sendo? Que lembranças as crianças guardarão de mim? (Rosi, p. 15)*

Algumas vezes são experiências dolorosas, como as do trecho em destaque, mas que são descritas para expressar inquietações sobre o tipo de professoras que têm sido, que marcas estão deixando em seus alunos: *que lembranças as crianças guardarão de mim*, é a preocupação explicitada por Rosi.

Embora façam críticas às performances dos professores que tiveram, também aparecem tentativas de amenizar as atitudes que consideraram inadequadas, revelando que compreenderam o quanto o contexto sócio-político em que tal prática docente fora exercida implicou no modo de ação desses profissionais. É o que observamos nos relatos abaixo:

*Iniciei o ensino fundamental (antigo primário) no ano de 1972, o auge da ditadura pela qual nosso país passava. Sou fruto da ditadura (já que nasci no ano de 1964) e os reflexos do golpe militar, ou como eram chamados “os anos de chumbo”, para a educação e cultura foram desastrosos (Selma, p. 8).*

*Os momentos felizes, de prazer, eram quase inexistentes, pois somente aconteciam no caminho de ida e volta da escola, pois era nesses momentos que brincávamos e nos sentíamos livres (...) Correr pelo pátio, nem pensar. Brincar um pouquinho, antes das aulas, também não. Estávamos, naquela época, sendo “formados” através de um regime militar, fazendo-nos parecer como soldados no exército. Fazíamos filas, rezávamos, cantávamos o Hino Nacional e fazíamos oração à Bandeira Nacional, semanalmente (Rosemeire, p.12).*

*Escrevendo o memorial de formação, acho que não seria de bom tom criticar os mestres que tive (...) faziam o que pensavam ser o certo para aquela época (Valéria, p. 23).*

Nesses fragmentos, podemos constatar um processo de busca pela compreensão do acontecido, de reformulação sobre o que foi vivido: *faziam o que pensavam ser o certo para aquela época*, observou Valéria. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), ao problematizarem os efeitos dos processos rememorativos nos sujeitos, verificam que a memória mostra-se como possibilidade de reconstrução. Dizem elas:

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação como o outro, que o motiva a rememorar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente (p. 18).

É esse redimensionamento das situações vividas que identificamos nos textos dos Memoriais: a memória como outra versão possível, alterando o passado, reinventando o acontecido.

Quando se remetem às influências dos professores que tiveram como exemplos para constituição profissional, as professoras buscam respaldar suas práticas pedagógicas descrevendo ações e atitudes de professores que lhes foram significativamente positivas. É o que fez Silvana ao lembrar sua professora da quarta série do ensino fundamental:

*Minha professora tinha um dom muito especial, aliás, um não, dois. Ela desenhava e contava histórias como ninguém. Sempre antes de começar a aula ela contava uma história (...) Até hoje adoro ouvir e contar histórias, por isso, todos os dias começo minha aula com uma história* (p. 16).

Ao contar que se espelhou em uma professora que *tinha um dom especial*, Silvana não só atribuiu um valor apreciativo à atitude da docente, como deixou implícito que teria o mesmo *dom*, afinal, seguindo o (bom) exemplo da professora também inicia suas aulas com uma história. Nesse jogo enunciativo, procurou obter reconhecimento para a forma como tem sido tão boa professora quanto a que teve na infância.

A busca, na narrativa, pela identificação com os professores que lhes proporcionaram situações agradáveis nos primeiros anos escolares pode ser entendida

como uma das táticas que as autoras usam para se apresentarem como profissionais virtuosas. Valéria, por exemplo, dedicou um capítulo inteiro de seu Memorial a uma professora em especial, a Tia Sueli:

*Gostava muito da Tia Sueli, pois era alegre. Simplesmente porque sorria e, às vezes, parava a aula e cantávamos (...). As marcas deixadas foram muito significativas para mim porque gosto de pessoas alegres, da aprendizagem respeitando o ritmo de cada um, da expressão livre, da conversa em sala de aula, expondo ideias, contando casos, do espaço amplo que tínhamos para circular pela sala, dos colegas que não conseguiam fazer a letra cursiva e nem por isso eram criticados (...).*

*Ressaltei a Professora Sueli, pois foi para mim um exemplo de educadora, que no exercício de sua profissão transmitia à classe muita garra, ânimo e alegria (pp. 21 e 28).*

Chama atenção, nos trechos acima, o modo como Valéria referiu-se a sua professora. Identificou-a como Tia Sueli ao remeter-se de modo afetivo às lembranças escolares da infância. Para mostrar distanciamento entre a aluna que foi e a professora que estava sendo utilizou-se do tempo verbal no pretérito: *gostava muito da Tia Sueli*. Em seguida, quando as recordações assumiram um caráter mais próximo da questão profissional, a Tia Sueli passa a ser nomeada como Professora Sueli: *um exemplo de educadora, que no exercício de sua profissão transmitia à classe muita garra, ânimo e alegria*.

No livro *Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (1994) problematiza as questões ideológicas que envolvem os termos professora e tia para designar os profissionais docentes. Nesse trabalho, o autor defende que a denominação *tia* dada às professoras leva a uma compreensão distorcida sobre sua tarefa profissional. Segundo ele,

*A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (p.25).*

Ainda de acordo com Freire, essa identificação das professoras como tias, ou seja, como parentes das crianças, cria a expectativa de que não é preciso qualificação profissional para fazer o trabalho de ensinar, além de construir uma visão amadora da profissão docente.

Valéria não fez menção, neste trecho de seu texto, a essas discussões apresentadas por Freire. Mas a forma como alternou o tratamento dado à professora Sueli traz ressonâncias dessa polêmica. Além disso, fez referência a Paulo Freire em outros momentos no seu Memorial, indicando que conhecia sua produção teórica e que procurava aproximar sua prática educativa com as premissas apontadas pelo autor sobre Educação. Dessa forma, se nas memórias relativas à infância permitiu-se nomear Sueli como Tia, já não o fez como professora. Ao contrário, expressou admiração pela educadora ressaltando as atitudes e o modo como exercia a profissão. Parece ter sido uma de suas táticas enunciativas para mostrar um posicionamento político ideológico coerente com o discurso conhecido no curso sobre as competências e fundamentos necessários para o exercício da profissão docente. Por isso, ao apresentar a professora Sueli como exemplo para sua prática pedagógica, Valéria realça o modo como ela organizava a rotina e os trabalhos escolares, evidenciando os atributos relativos à sua atividade profissional. Eis o que declarou em outro trecho de seu Memorial:

*Quero que meus alunos vivam e interpretem a realidade de forma a valorizarem sua identidade, tendo como ponto de partida suas características e gostos pessoais (...)*

*Não gosto de A PATA NADA, gosto de histórias, de jogos, de quebra-cabeças, de brinquedos de encaixe, de brinquedos de madeira, de músicas, de dança, enfim... de atividades lúdicas que levem a criança a pensar, a aprender brincando, a aprender a aprender (p. 3).*

Assim como a professora Silvana, Valéria recorreu a certos mecanismos enunciativos criando uma representação valorosa de si sem expor, explicitamente, os atributos profissionais que levariam à construção de uma imagem positiva de sua atuação profissional.

Outro aspecto que se destaca no relato de Valéria relaciona-se à forma como reconceitualiza suas lembranças escolares ao rememorá-las no tempo presente. Conforme indica Bosi (1994), lembrar não é reviver, mas repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. Será que Valéria quando criança tinha condições de perceber que sua professora respeitava o ritmo de aprendizagem de cada aluno, que proporcionava um ambiente democrático em que podiam expressar-se livremente? Provavelmente não.

As lembranças evocadas refletem o conjunto de ideias, de juízos de valor, de representações que constituem nossa percepção de mundo atual. Como é tocada pelas circunstâncias, se torna um “chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo alterado já mais sem o saber”, como define Certeau (1994, p. 163). As circunstâncias nas quais as lembranças de Valéria foram afloradas levaram-na a produzir um enunciado composto por conceitos e expressões que fazem parte dos discursos pedagógicos. Formas de dizer que puderam fazer parte de seu vocabulário após as experiências vividas como profissional docente.

É interessante também notar, nesses escritos, como as autoras se remetem aos professores que, segundo contam, pelo modo de ensinar na sala de aula possibilitou-lhes, de alguma maneira, mudanças em suas vidas. E que, por esse motivo, mereceram lugar de destaque em suas memórias. Contudo, não só os bons exemplos foram tomados como referências para justificar a postura profissional declarada nos memoriais.

A professora Sandra relatou as dificuldades que teve em se adaptar ao espaço escolar por não se enquadrar no modelo de aluno ideal proposto por seus professores: *eu falava demais e alto, não sabia me comportar como uma menina, meus pais trabalhadores nunca podiam ir às reuniões, enfim, tudo parecia tão errado...* (p.9), relembrou. Como eixo articulador de suas discussões escolheu a temática da Avaliação. Discorreu sobre os pré-conceitos que os professores atribuem a seus alunos, refletindo sobre a função da escola, quando inserida *em um sistema social excludente* (p.4). As experiências escolares vividas como aluna que foram registradas

no texto relacionaram-se a essa proposta de discussão. Declarando-se contestadora, admitiu que falava alto e instigava discussões durante as aulas. Por conta disso, relatou que:

*Alguns professores me consideravam boa aluna, já para a grande maioria, eu não passava de uma adolescente revoltada com a pobreza e com a perda precoce do pai (p. 12).*

Em sua narrativa, lembrou que somente obteve reconhecimento de suas qualidades como aluna quando *uma professora transformou a minha antiga “voz alta e irritante” em um potencial para ler os textos, cantar e representar* (ibidem), fato ocorrido somente na terceira série, como destacado em seu Memorial. Apresentando-se como vítima das avaliações informais feitas por seus professores, afirmou buscar conduzir sua prática docente atentando-se para não reproduzir, com seus alunos, os mesmos pré-julgamentos vividos por ela.

Finalmente, é possível observar que as professoras encaminharam seus textos buscando posicionar-se diante das memórias revistas, inter-relacionando, em seus discursos, passado e presente e, nessa trama, entrelaçando também o futuro. Movimento que podemos constatar no seguinte trecho do Memorial de Rosimeire:

*Hoje não sou mais a mesma. Enxergo a educação de outra forma, minha prática pedagógica e, claro, meus alunos. Sei que não poderei continuar a realizar em sala de aula, uma prática desvinculada da realidade de cada um deles, dos acontecimentos que afetam suas vidas direta e indiretamente e de um fazer pedagógico politicamente correto (p.6).*

Além disso, em resposta às condições dadas para produção de suas narrativas, deram destaque aos modos como redimensionaram conceitos, práticas pedagógicas e visões de mundo a partir dos estudos teóricos realizados no curso. *Hoje não sou mais a mesma*, afirmou Rosimeire, revelando que mesmo quando inscrita em contextos formativos que fazem uso da narrativa autobiográfica para avaliar o aproveitamento obtido pelos participantes da formação oferecida, a escrita memorialística leva à

reflexão sobre os modos como vamos constituindo-nos como pessoas e como profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de identificar de que modo um grupo de professoras participantes do curso de Pedagogia-PROESF declararam, em seus Memoriais de Formação, como vêm se constituindo como profissionais docentes e como articularam a prática exercida no cotidiano do trabalho com a teoria apreendida na referida graduação, considerando-se as condições colocadas para a produção de seus textos.

Tendo como referência a abordagem dialógica da linguagem, e entendendo os Memoriais de Formação como produto de um contexto específico, procurou-se compreender como as professoras encaminharam sua escrita e com quais interlocutores dialogaram ao longo desse processo, destacando-se as táticas enunciativas empregadas para validar os dizeres registrados em tal trabalho.

Analisando os pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva de formação reflexiva do profissional docente, em que a ação pedagógica praticada no cotidiano da escola configura-se como elemento de reflexão teórica, constatamos que a elaboração de Memoriais tem se constituído como uma das opções didático-metodológicas dos cursos destinados a formar professores.

No caso do PROESF, contexto em que se deu a produção dos textos investigados neste trabalho, a proposição dos Memoriais atrelou-se à superação de um dos requisitos necessários à obtenção da titulação em Pedagogia: constituíram-se como trabalhos de conclusão do curso e sua avaliação indicavam a aprovação ou a reprovação dos alunos em relação à certificação oferecida.

A análise realizada trouxe indicativos de que as restrições postas por essa condição de produção cercearam muitos enunciados, pois as autoras procuraram adequar sua escrita às solicitações e aos critérios estabelecidos pelos organizadores do curso para a apresentação dos trabalhos. Junto disso, esta pesquisa também mostrou que a definição dos temas e dos episódios que compuseram os Memoriais esteve

relacionada à imagem que tinham dos leitores que avaliariam seus textos. Em muitos trechos analisados, pudemos encontrar marcas enunciativas que apontaram o quão conflituoso e provocante foi essa relação.

Entretanto, mesmo diante desses cerceamentos, por meio da análise enunciativa foi possível identificar que o processo que envolveu a escrita dos Memoriais de Formação permitiu re-elaborações e ressignificações das experiências vividas, reacentuando as possibilidades formativas desse tipo de narrativa autobiográfica. Ao reverem-se por meio da rememoração instigada pela necessidade de produzir os Memoriais, as professoras criaram novos sentidos para o vivido e, nesse movimento, vislumbraram outras ações e outros significados para sua constituição profissional, conforme indicaram seus dizeres.

Pela experiência vivida como autora de um Memorial de Formação e pelos estudos realizados ao longo desta pesquisa, pude constatar que tanto os cerceamentos em relação ao processo de escrita como a apropriação dos conhecimentos trabalhados na formação deixam marcas no texto produzido. Pistas que indiciam as circunstâncias formativas que permearam a elaboração desses escritos.

Portanto, recorrer à elaboração de escritas autobiográficas do tipo Memorial pode ser um recurso de formação relevante não só por proporcionar que os autores desses textos reflitam sobre suas práticas docentes de maneira contextualizada e referendada pelas teorias estudadas, como também pelo caráter político-ideológico que perpassa sua proposição nos cursos de formação de professores. Afinal, ao assumirem a palavra para declararem suas ações, pensamentos e visões de mundo, os docentes têm a oportunidade de reconstruir e divulgar imagens, discursos e modos de ser professor, a partir do lugar daqueles que vivenciam a dinâmica específica que caracteriza o cotidiano escolar. Nesse sentido, a intencionalidade formativa desse tipo de escrita é potencializada ao constituir-se também como meio para que os professores revelem como se vêem e como querem ser vistos socialmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um Professor Reflexivo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abril/2001.

AMADO, Janaína B. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**. São Paulo: v.14, p.125 - 136, 1995.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. FREITAS, Maria T.; SOUZA, Solange J. e; KRAMER, Sônia (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003.

AMOSSY, Ruth (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

ARAGÃO, Flávia C. R. **A formação de Professor como empreendimento neoliberal**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. – 9ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução: Paulo Bezerra) – 4ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a história e a cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro.

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

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. (Tradução Sérgio Goes de Paula). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARNEIRO, Maria A B. O PEC – Formação Universitária: a complexidade de um processo. **Puc Viva**: São Paulo, n. 24, julh/set2005.

CATANI, Denice. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. BARBOSA, Raquel L. L. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1 artes de fazer. (Trad. Ephraim F. Alves) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Teoria e método no estudo das práticas culturais. **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)**. Orgs. SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo, 1985: FAU/USP.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2ª edição. Lisboa: Ed. Difel, 2002.

CUNHA, Marcus V. da. **John Dewey**: uma Filosofia para educadores em sala de aula. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONTANA, Roseli A .C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**: São Paulo, ano XXI, n. 71, p. 239-277, dez/1999.

FREIRE, Paulo R. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. - 4ª. edição. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) Política de Formação de professores: a prioridade postergada. Disponível em: [http// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acessado em julho de 2007.

FREITAS, Maria T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. FREITAS, Maria T.; SOUZA, Solange J. e; KRAMER, Sônia (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Vera Lúcia. Escrita de memoriais na dinâmica enunciativa: os cerceamentos das condições de produção. **Presente! Revista de Educação**. Salvador (BA): CEAP, ano 15, n. 57, p. 30-33, 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa G.; SILVA, Leila C. B. Memórias de leitura e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e Linguagem**. – 7ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. – 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2005.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. **História de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2003.

LACERDA, Lílían M. de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana C. V.; BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S. (orgs). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

LIBÂNIO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**: São Paulo, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez/1999.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** (Trad. Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOT, Ana C. V.; BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S. (orgs). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, Maria T. S. (orgs). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, João Cabral de M. **Poesias completas.** – 4ª. edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

NICOLAU, Marieta L. M. KRASILCHIK, Myriam (orgs.). **Uma experiência de formação de professores na USP:** o PEC – Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NOVAES, Aauto. **Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de professores.** 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) **Profissão Professor.** 2ª. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

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

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, dez/2006.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. **Linguagem & Ensino,** Vol. 1, n. 2, p. 11-26, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e alógica da (auto)formação. **Presente! Revista de Educação.** Salvador (BA): CEAP, ano 15, n. 57, p. 35-37, 2007.

PEREIRA, Elizabete M. de A; LEITE, Sérgio A da S.; SOLIGO, Ângela de F. A formação superior de professores em exercício: a experiência da UNICAMP na região metropolitana de Campinas. **Educere et Educare.** Paraná: UNIOESTE, vol. 2, n. 3, jan/jun, p. 221-241, 2007.

- PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: Hedra, 2006.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.
- PRADO, Guilherme do V.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer História: revelações, subversões, superações**. PRADO, Guilherme do V.; SOLIGO, Rosaura (orgs.). Campinas (SP): Graf. FE, 2005.
- ROSAR, Maria de F. E KRAWCZYK, Nora R. Diferenças na homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES/FE, n. 75, agos/2001.
- SÃO PAULO (2001). **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 12**, de 04 de março. Dispõe sobre o Programa de Formação Pedagógica Superior, destinada aos Professores da Rede Pública.
- SÃO PAULO (2001). **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 13**, de 20 de abril. Altera a redação dos artigos 3º e 5º da d eliberação CEE nº 12/2001.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2<sup>a</sup>. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SOARES, Magda. **Metamemória - memórias: travessia de uma educadora**. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOLIGO, Ângela F.; PEREIRA, Elizabete M. de A; LEITE, Sérgio A. da S. Memorial de Formação: registro e reflexão sobre formação docente. In: **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. VICENTINI, Adriana A. F.; SANTOS, Inês H. dos. ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs.). Campinas: Graf. FÉ, 2006.
- VINÃO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria C. (orgs.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

## ANEXO I

### PROESF - GRADE DE DISCIPLINAS

**2005**

<b>1º Sem</b>	<b>PE100</b> Atividades Culturais I	<b>PE101</b> Educação e Tecnologia	<b>PE102</b> Pensamento Histórico e Educação	<b>PE103</b> Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa	<b>PE104</b> Multiculturalismo e Diversidade Cultural	<b>PE105</b> Estágio Supervisionado I	-	-
<b>2º Sem</b>	<b>PE200</b> Atividades Culturais II	<b>PE201</b> Pensamento Filosófico e Educação	<b>PE202</b> Pensamento Sociológico e Educação	<b>PE203</b> Teoria Pedagógica e Produção em Matemática	<b>PE204</b> Pesquisa Educacional	<b>PE205</b> Estágio Supervisionado II	<b>PE206</b> Prática Curricular I	-
<b>3º Sem</b>	<b>PE300</b> Atividades Culturais III	<b>PE301</b> Pensamento Psicológico e Educação	<b>PE302</b> Teoria Pedagógica e Produção em História	<b>PE303</b> Teoria Pedagógica e Produção em Arte	<b>PE304</b> Avaliação	<b>PE305</b> Estágio Supervisionado III	<b>PE306</b> Prática Curricular II	-
<b>4º Sem</b>	<b>PE400</b> Atividades Culturais IV	<b>PE401</b> Política Educacional e Reformas Educativas	<b>PE402</b> Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente	<b>PE403</b> Teoria Pedagógica e Produção em Geografia	<b>PE404</b> Educação da Criança de 0 a 6 anos	<b>PE405</b> Estágio Supervisionado IV	<b>PE406</b> Prática Curricular III	-
<b>5º Sem</b>	<b>PE500</b> Atividades Culturais V	<b>PE501</b> Planejamento e Gestão Escolar	<b>PE502</b> Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade	<b>PE503</b> Pedagogia da Educação Infantil	<b>PE504</b> Temas Transversais	<b>PE505</b> Estágio Supervisionado V	<b>PE506</b> Prática Curricular IV	<b>PE700</b> Memorial de Conclusão de Curso I
<b>6º Sem</b>	<b>PE600</b> Atividades Culturais VI	<b>PE601</b> Currículo e Escola	<b>PE602</b> Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física	<b>PE603</b> Educação Especial	<b>PE604</b> Educação Não Formal	<b>PE605</b> Estágio Supervisionado VI	<b>PE606</b> Prática Curricular V	<b>PE701</b> Memorial de Conclusão de Curso II

## ANEXO II

### CARTA DA ADUNICAMP AO CONSU<sup>49</sup>

A ADUNICAMP vem manifestar a sua posição em relação à proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP de oferecer o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas e da criação do Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”.

A entidade reconhece que o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício da rede de Educação Municipal da Região de Campinas vem atender a uma demanda gerada pela determinação da nova LDB de que professores das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação de nível superior. A iniciativa da Faculdade de Educação da UNICAMP, de atender aos professores de 18 municípios da referida região metropolitana, possibilita que esses trabalhadores do ensino recebam o diploma de Curso Superior de Pedagogia de uma instituição pública e não se convertam em mercado consumidor de empresas de ensino. A Associação de Docentes reconhece este aspecto positivo do projeto, porém, por defender a expansão de vagas no ensino superior público a partir dos cursos regulares oferecidos pela Universidade, discorda da criação de um curso efêmero que foge deste modelo. A proposta em questão apresenta problemas que nos preocupam, particularmente:

1. As disciplinas do Curso de Pedagogia serão ministradas por Assistentes Pedagógicos, professores da rede pública que terão freqüentado o Curso de Especialização, oferecido pela Faculdade de Educação. Desse modo, teremos um curso que emitirá diplomas com a chancela da Universidade de Campinas, cujas disciplinas serão ministradas não por docentes da UNICAMP mas por aqueles especialistas. Lembramos que, atualmente, em sua quase totalidade, os cursos oferecidos pela UNICAMP são compostos por disciplinas ministradas por docentes com titulação mínima de Doutor. Com a proposta em pauta estará sendo criada uma segunda categoria de curso, voltado apenas para o ensino. Na prática, estará sendo aberto um precedente grave que aponta para a dissociação entre ensino e pesquisa.

2. Para possibilitar a remuneração dos Assistentes Pedagógicos, está sendo proposta a criação, pela Universidade, de um programa equivalente ao PED - Programa de Estágio Docente. A ADUNICAMP defende o PED exclusivamente como programa de formação de docentes e não como meio para preencher a falta de professores, como vem ocorrendo em alguns cursos. A instituição de um programa com o mesmo formato para remunerar os assistentes, reforçará a distorção do PED apontada acima.

---

<sup>49</sup> Disponível em <http://www.adunicamp.org.br/>, acessada em janeiro de 2009.

3. A proposta prevê o pagamento dos professores que farão o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do programa, com recursos orçamentários. Avaliamos que essa medida implicará distorções graves na estrutura salarial da Universidade. Lembramos que os docentes contratados em RDIDP ministram disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação, orientam, fazem pesquisas, além do acompanhamento e avaliação dos alunos inscritos no PED, sem receber complementação salarial. Portanto, com essa proposta estará se criando uma categoria diferenciada de docentes que recebem um sobre-salário por atividades equivalentes às dos demais.

4. Está ainda previsto o pagamento de adicional aos salários, com recursos orçamentários, aos docentes que ministram disciplinas no Curso de Especialização. Consideramos isto inaceitável, pois, como lembramos acima, os docentes responsáveis por disciplinas e pela orientação de alunos de iniciação científica, de mestrado e doutorado não recebem complementação salarial.

Por essas razões, a ADUNICAMP se opõe veementemente a essas propostas e manifesta a sua preocupação com relação aos precedentes que o programa em questão abre na Universidade. Chamou-nos a atenção o destaque que a imprensa local deu a esse projeto, ressaltando a abertura de quatrocentas vagas no ensino superior público na região. A criação de novos cursos com essa estrutura de funcionamento pode se transformar numa fórmula mágica para a tão almejada expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo. Porém, tais medidas comprometeriam profundamente a qualidade do ensino e da pesquisa nas nossas universidades.

A ADUNICAMP defende que seja com a garantia da qualidade de suas atividades, preservando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que a universidade pública continue se legitimando perante a sociedade e não através de propostas de cursos que resultam de projetos açodados.

**Carta lida no início da 3ª Sessão Extraordinária do Consu, em 26/06/2002.**

## ANEXO III

### ***PROESF G10***

## **Critérios para Avaliação do Memorial de Formação<sup>50</sup>**

Os professores que compõem o G10, responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos alunos do sexto período do Proesf, na elaboração do Memorial da Formação, propõem dois conjuntos de critérios de avaliação, que deverão nortear a leitura dos APs e Leitores.

- a) critérios relacionados a aspectos formais;
- b) critérios relacionados a conteúdos.

### **A) Critérios Formais**

Neste conjunto de critérios, incluem-se os aspectos relacionados com a organização textual, escrita ortográfica, estrutura, etc., que devem garantir uma leitura adequada do trabalho. Os seguintes critérios foram propostos:

#### A.1) Clareza

Tal critério refere-se à coerência textual, isto é, se o texto está escrito de forma a possibilitar ao leitor uma adequada construção do sentido. Isto envolve, principalmente, a maneira como o aluno organiza a seqüência das idéias, nos diversos parágrafos e períodos que compõem o texto. Envolve também o uso adequado do vocabulário (léxico) e dos elementos coesivos (conectivos, pronomes, tempos verbais, advérbios, etc.)

#### A.2) Estrutura Textual

Embora relacionado também com o critério “clareza”, acima apresentado, a estrutura textual deve ser destacada como critério de avaliação. Aqui há dois aspectos a serem observados:

---

<sup>50</sup> Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>.

A.2.1) *estrutura geral do texto*, ou seja, como o aluno organizou todo o trabalho: apresentação inicial (deve ser previsto em todo trabalho), e a seqüência dos itens ou capítulos, terminando com as referências bibliográficas. Ficou decidido pelo G10 que não deve haver resumo;

A.2.2) *estrutura dos itens* (apresentação e capítulos): seqüência dos períodos e orações, sub-títulos, etc.

### A.3) Escrita Ortográfica

Este item refere-se ao domínio da escrita ortográfica, envolvendo ortografia, pontuação, acentuação e, principalmente, as concordâncias nominal e verbal. Deve incluir também as formas de referências dos autores e títulos (normas apresentadas pela biblioteca da FE).

*Observação:* O G10 entende que a indicação para reescrita deve ser determinada pela dimensão dos problemas textuais apresentados. Assim, problemas ortográficos podem implicar apenas na indicação de correção. Mas, problemas de estrutura e clareza textuais podem implicar numa indicação de reescrita do texto, total ou parcial, dependendo de como e quanto esses problemas interferem na leitura adequada do texto.

## **B) Critérios relacionados com Conteúdos**

Neste conjunto de critérios, estão incluídos aspectos relacionados aos conteúdos desenvolvidos e ao próprio conceito de Memorial de Formação com o qual o G10 vem atuando. Indicam-se os seguintes critérios:

### B.1) Apresentação

O G10 propõe que todos os memoriais sejam iniciados por uma Apresentação, não muito longa, a qual não deve ser confundida com Introdução (comum nas teses e dissertações). Essa Apresentação tem o objetivo de sinalizar, ao leitor, o que o trabalho apresenta na seqüência.

## B.2) Eixos

A orientação dada pelos membros do G10, nos encontros com os alunos, tem sido direcionada no sentido de que o processo de reflexão, expresso no memorial, se desenvolva em torno de focos ou eixos, isto é, assuntos/temas em torno dos quais deverão relacionar suas experiências durante o curso e a sua prática profissional. Assim, esses eixos devem estar claramente apresentados. Deve-se lembrar que não foi definido o número mínimo de eixos abordados (há alunos que desenvolverão apenas um eixo; outros desenvolverão três). No mesmo sentido, reafirma-se que o eixo refere-se a um tema de reflexão que relacione experiências no Proesf com prática profissional – tal relação deve, pois, aparecer no desenvolvimento do texto. A ausência desses aspectos implica na indicação de reescrita.

## B.3) Argumentação (base teórica)

O G10 relembra que o desenvolvimento do eixo não pode ser restrito a uma mera descrição de experiências vivenciadas no Proesf. Espera-se que o aluno inclua suas argumentações, ou seja, suas tentativas de interpretar o processo descrito, o que deve ser feito com a inclusão de referências teóricas. Tal interpretação deve garantir uma superação do senso comum, na medida em que o aluno estará se referindo a autores, textos lidos, aulas assistidas, discussões ocorridas, vídeos, etc., enfim, às experiências vivenciadas durante os seis semestres do Proesf.

*Observação:* Nos últimos encontros com os alunos, tem-se observado que muitos estão optando por incluir, na parte inicial do memorial, um item onde apresentam uma descrição do seu processo de constituição enquanto professores. Isto pode ser um caminho promissor; porém, os mesmos cuidados apresentados no critério “argumentação” são aqui também válidos, para que o texto não se transforme numa descrição burocrática, marcada apenas pelo senso comum.

## ANEXO IV

### REFERÊNCIAS DOS MEMORIAIS<sup>51</sup> ANALISADOS:

AOKI, Selma de O. G. **Memorial de Formação: os desafios enfrentados na trajetória de uma professora.** Campinas, SP- [s.n.], 2005.

ASSIS, Valéria R. De O. **Memorial de Formação.** Campinas, SP -[s.n.], 2005.

CARVALHO, Sandra C. C. **Memorial de Formação: o conhecimento como arma de resistência e tentativa de mudança.** Campinas, SP -[s.n.], 2005.

FERREIRA, Simone de Menezes Dias. **Memorial de Formação: o passado e sua relação com o futuro.** Campinas, SP: [s.n.], 2005

FONSECA, Rosimeire de C. F. da. **Memorial de Formação: as constituições teóricas como elementos de reorientação da prática educativa e formação pessoal.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

FURLANI, Silvana C. **Memorial de Formação.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

GOMES, Rosemeire M. **Memorial de Formação: educando o olhar.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

LUIZ, Vera L. **Memorial de Formação: a procura de um novo caminhar na prática educativa.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

SILVA, Sônia R. dos S. **Andanças pelas memórias de uma educadora.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

TEIXEIRA, Wânia R. do N. **Memorial de Formação: reflexões e memórias de uma professora-pesquiadora.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

THOMÉ, Vera L. G. **Memorial de Formação.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

TRINDADE, Roselene C. **Memorial de Formação: memórias de uma educadora.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.

VIANA, Silvana P. **Memorial de Formação: reflexões sobre a educação das crianças pequenas.** – Campinas, SP : [s.n.], 2005

---

<sup>51</sup> Esses Memoriais estão disponíveis em: <http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=121>, e foram acessados em agosto de 2007.

VICENTINI, Rosi E. **Memorial de Formação: reaprendendo a olhar a prática pedagógica.** Campinas, SP - [s.n.], 2005.