

ADRIANE TERESINHA SARTORI

**OS PROFESSORES E SUA ESCRITA:
O GÊNERO DISCURSIVO “MEMORIAL DE FORMAÇÃO”**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientador: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Sa77p

Sartori, Adriane Teresinha.

Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação” / Adriane Teresinha Sartori. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Raquel Salek Fiad.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Memoriais de formação. 2. Gêneros discursivos. 3. Professores - Formação. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Teachers and their writing: written records of professional development in a discourse genre.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Written records of professional development; Discourse genre; Teacher development.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (orientadora), Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, Profa. Dra. Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Suplentes: Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva, Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Profa. Dra. Graziela Lucci de Ângelo.

Data da defesa: 26/02/2008.

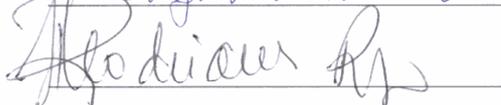
Programa de Pós-Graduação: Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad



Roxane Helena Rodrigues Rojo



Maria da Graça Ferreira da Costa Val



Ana Lúcia Horta Nogueira



Guilherme do Val Toledo Prado



Lílian Lopes Martin da Silva

Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Graziela Lucci de Ângelo

IEL/UNICAMP

2008

AGRADECIMENTOS

À professora Raquel Salek Fiad, pela oportunidade de cursar o doutorado aceitando-me como orientanda, pelo carinho com que me acolheu em Campinas, pela confiança depositada em trabalhos conjuntos e pelas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores-coordenadores do Proesf e ao G-10, na pessoa do professor Sérgio Leite, pela disponibilidade em me auxiliar durante todo o percurso investigativo.

Aos professores Lilian Lopes Martins da Silva, Roxane Rojo e Guilherme Val Prado, pelas valiosas sugestões durante os exames de qualificação.

À professora Lilian Lopes Martins da Silva, por ter-me ‘apresentado’ ao meu objeto de pesquisa.

Ao professor Guilherme Val Prado, pela permissão para acompanhar suas aulas no Proesf e pelas enriquecedoras discussões nas viagens para Vinhedo.

À professora Roxane Rojo, por ter-me iniciado em estudos bakhtinianos.

Aos professores do IEL, em especial, João Wanderley Geraldi, Terezinha Maher, Kanavillil Rajagopalan e Angela Kleiman, pelas contribuições à minha formação.

Aos colegas do ‘nosso’ círculo bakhtiniano: Cláudia, Fátima e em especial ao Clecio, pelas valiosas interlocuções.

Ao Cláudio, pela excelência profissional e pelo apoio em tantos momentos.

À Universidade de Caxias do Sul, pela concessão da licença qualificação.

Às colegas Maria Helena Rech e Isabel Paese Pressanto, da Universidade de Caxias do Sul, pelo empenho em minha liberação integral para realização do doutorado.

Às amigas de Caxias, sempre tão longe e sempre tão perto, em especial, Luciane, Kathia, Marisa, Maria Beatriz, Claudete, Elenira e Sandra.

À Karin e à Najara, pela presença constante durante os quatro anos.

Aos novos amigos de Campinas: Sílvio, Samima, Lucas, Adriana, Karol, Claudinha, Maristela, Moacir, Milene, Aline, Daniel, entre outros.

Ao Fábio, meu querido amigo gaúcho, sempre tão disponível e presente.

À minha família, especialmente à Luciane e à Rosane, pelo apoio incondicional.

Não podemos mostrar o nosso álibi
no acontecimento do existir.

Bakhtin

RESUMO

Esta tese investiga Memoriais de Formação, gênero discursivo produzido por discentes do Proesf, programa coordenado pela Faculdade de Educação da Unicamp, visando à licenciatura em Pedagogia de docentes em exercício na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da região metropolitana de Campinas. O objetivo geral deste trabalho é discutir este gênero como uma ferramenta relevante na formação de professores, com base na teoria delineada pelo Círculo de Bakhtin. Para a realização da pesquisa, foram selecionados quarenta Memoriais de Formação, vinte produzidos em 2005 e vinte em 2006, em relação aos quais se procedeu a investigação quanto à forma composicional, ao tema e ao estilo. Procurando-se construir uma articulação entre a micro e a macroanálise do objeto de pesquisa, buscou-se explorar dados da situação enunciativa e, em consequência de alterações de alguns aspectos dessa situação, produziram-se diferenças significativas entre os dois grupos de textos. De forma geral, a análise da forma composicional permite constatar que o Memorial de Formação é um gênero repleto de intercalação de vozes de diversas esferas, a acadêmica e a literária especialmente. A partir da escolha de relatos sobre a formação profissional, os temas dos Memoriais de Formação parecem indicar que a apreciação positiva de um curso de formação está diretamente relacionada à sua capacidade de conduzir o sujeito a um movimento de contraposição ao passado, revogando-o. A análise estilística permite concluir que, do entrecruzamento da orquestração de vozes e do processo de auto/hetero-referenciação que o professor põe em relevo na materialidade discursiva, emerge seu posicionamento autoral e, concomitantemente, seu posicionamento identitário profissional. Na confluência de forma composicional, temas e estilos, é possível concluir que o Memorial de Formação é um relevante instrumento no processo formativo do professor, especialmente por possibilitar reavaliação de experiências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Memorial de Formação, Gênero Discursivo, Formação de Professores, Escrita de Professores.

ABSTRACT

This thesis investigates Written Records of Professional Development, a discourse genre produced by the students of Proesf, a program coordinated by the School of Education at Unicamp, having in mind the teacher training Pedagogy Course for in-service teachers in infant education and the first years of elementary school of the metropolitan region of Campinas. The main aim of this work is to discuss the genre as a relevant tool in teacher development, based on the theory outlined by the Bakhtin Circle. For the realization of the research, forty Written Records of Professional Development were selected, twenty in 2005 and twenty in 2006, on which the survey was performed in relation to the compositional form, the theme and the style. On trying to build an articulation between the micro and macro-analysis of the object of research, the exploration of data from the enunciative situation was tried and as a consequence of the alteration of some aspects in this situation, significant differences were produced between the two groups of texts. In general, the analysis of the compositional form allowed us to verify that the Written Record of Professional Development is a genre full of voice intercalations from different spheres, the academy and especially the literary. From the choice of records about professional development, the themes of the Written Records of Professional Development seem to indicate that the positive appreciation of a teacher training course is directly related to its capacity of guiding the subject towards a contrary movement in relation to the past, which will then be revoked. Conclusions from the stylistic analysis point to the intersection of the orchestration of voices and the process of self/heteroreferencing which the teachers underline in their material discourse, their authorial position and moreover, their position in relation to professional identity. In the confluence of compositional form, themes and styles, it is possible to conclude that a Written Record of Professional Development is a relevant tool in the formative process of teachers, especially because it makes re-evaluation of personal and professional experiences possible.

Key-words: Written Records of Professional Development – discourse genre – teacher development – teachers’ writing.

SUMÁRIO

A construção do objeto de pesquisa	1
Capítulo 1 – Contextualização e Apresentação da pesquisa	5
1.1 Panorama da educação na sociedade contemporânea	5
1.2 Identidade profissional do professor: breve histórico	9
1.3 Questão norteadora da pesquisa	12
1.4 Objetivos da pesquisa	13
1.4.1 Objetivo geral	13
1.4.2 Objetivo específico.....	13
1.5 A Linguística Aplicada como lugar de pesquisa	13
1.6 Pressupostos metodológicos	15
Capítulo 2 – Os primeiros pressupostos teóricos	20
2.1 O Memorial de Formação como gênero discursivo	20
2.2 O diálogo entre gêneros na constituição do Memorial de Formação.....	22
2.2.1 O Memorial de Formação e outros gêneros autobiográficos.....	26
Capítulo 3 – A esfera de produção e circulação dos Memoriais de Formação	30
3.1 Esfera para o Círculo de Bakhtin	30
3.2 As Instituições de Ensino Superior: um pouco de história	32
3.2.1 As universidades brasileiras	34
3.2.1.1 A Unicamp	39
3.2.1.1.1 O Proesp	43
Capítulo 4 – Os co-enunciadores dos Memoriais de Formação: autoras e interlocutores	54
4.1 O dialogismo constitutivo da linguagem	54
4.2 As autoras dos Memoriais de Formação.....	56
4.2.1 A auto-apresentação	58
4.2.1.1 A origem humilde e a escolha da profissão	65
4.3 Os interlocutores dos Memoriais de Formação	70
Capítulo 5 – A forma composicional dos Memoriais de Formação	75
5.1 A forma composicional para o Círculo de Bakhtin	75
5.2 A forma composicional dos Memoriais de Formação	77
5.2.1 O diálogo entre gêneros na constituição do Memorial de Formação.....	85

Capítulo 6 - Os temas dos Memoriais de Formação	94
6.1 O tema para o Círculo de Bakhtin	94
6.2 A memória	97
6.3 Os temas dos Memoriais de Formação	98
6.3.1 A formação profissional	99
6.3.1.1 As experiências como aluna	104
6.3.1.2 O Curso de Magistério	110
6.3.1.3 As primeiras experiências na sala de aula.....	115
6.3.1.4 O Proesf	119
6.4 Os não-ditos nos/dos Memoriais de Formação	127
Capítulo 7 - O estilo em/dos Memoriais de Formação	134
7.1 Estilo para o Círculo de Bakhtin	134
7.2 Estilo do gênero discursivo Memorial de Formação	136
7.2.1 O <i>eu</i> e o <i>outro</i>	137
7.2.2 O <i>eu</i>	145
7.2.3 O <i>eu</i> , o <i>nós</i> e o <i>ele</i>	148
7.3 Estilo individual em Memorial de Formação	155
7.3.1 As metáforas em um Memorial de Formação.....	159
Capítulo 8 - Na confluência de forma composicional, temas e estilos	167
8.1 Os Memoriais de Formação de 2005 e 2006	167
8.2 A escrita do Memorial de Formação	170
8.3 O Memorial de Formação e o processo formativo	175
8.4 Algumas palavras aos formadores	186
Referências	194
Anexos	203
Anexo A: Relação das Disciplinas do Curso do Proesf	204
Anexo B: Normas para Apresentação do Memorial de Formação	205
Anexo C: Critérios para Avaliação do Memorial de Formação	218

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A formação de futuros professores é preocupação de vários setores da sociedade nas últimas décadas. Considerando-a uma questão complexa, ingressei no Doutorado em Lingüística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, com o intuito de refletir sobre ela.

Em contato com a Faculdade de Educação da Unicamp, através da professora Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, tive conhecimento da produção, pelos discentes de um programa de formação de professores em exercício (o Proesf) desenvolvido pela própria Unicamp em parceria com os municípios vizinhos da região metropolitana de Campinas, de Memoriais de Formação no final do seu curso de graduação. Imediatamente interessei-me pelo assunto, procurando uma definição para o ‘novo’ gênero. Até então, conhecia algumas experiências de produção de diários de leitura, portfólios, cartas pedagógicas em cursos de licenciatura, além dos tradicionais TCCs, mas não de Memoriais de Formação.

Prontamente a professora Lilian me apresentou ao professor Sérgio Leite, um dos coordenadores do Proesf e, graças a sua acolhida, cheguei aos Memoriais de Formação do Programa, sem muito saber sobre eles e antes mesmo que estivessem disponíveis no *site* da referida Faculdade.

Ao realizar a leitura dos primeiros Memoriais de Formação, já tinha certeza da decisão de estudá-los. Se esse gênero discursivo poderia constituir-se em um instrumento importante na formação de professores, não estaria ali uma possibilidade de resposta para muitas das minhas inquietações como professora de cursos de licenciatura? A questão central de pesquisa estava, então, definida: discutir a contribuição do Memorial de Formação no processo formativo de professores. Também tinha clareza de que o referencial teórico básico e os pressupostos metodológicos estariam delineados pelos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente pelo fato de seus integrantes analisarem a interação verbal no seu contexto sócio-ideológico de produção, não a língua como sistema abstrato de formas.

Definido meu objeto e pressupostos de pesquisa, procurei cercar-me do maior número possível de informações a respeito do processo de produção dos textos. O

professor Guilherme Prado permitiu que eu acompanhasse a elaboração dos Memoriais de Formação em sua própria sala de aula, em disciplina oferecida com a finalidade de instrumentalizar as discentes quanto à elaboração do texto. Dessa forma, pude perceber as dificuldades, as dúvidas e os sentimentos das professoras-alunas no processo de escrita de suas memórias. Esse fato foi extremamente valioso para compreender os textos entregues posteriormente. Concomitantemente, participei das reuniões do G10, grupo de docentes da Unicamp responsável por conduzir a produção dos Memoriais de Formação junto aos discentes. Assim, ouvi, por um lado, as produtoras dos textos e, por outro, os docentes da Unicamp.

Ao selecionar aleatoriamente os Memoriais de Formação do *site* do Proesf para investigação, as dúvidas multiplicaram-se: como analisá-los? O que caracteriza este gênero na sua estabilidade/flexibilidade? Como este gênero discursivo relaciona-se com outros da mesma esfera? Como investigar sua potencialidade na formação de professores?

Com todas essas indagações inquietando-me, optei, inicialmente, por ler os textos, para que me dissessem qual caminho seguir. Assumi a posição do pesquisador que procura ‘ouvir’ o objeto de pesquisa, pois, como afirma Bakhtin, o objeto das ciências humanas é o homem e, portanto, ‘falante’. Dessa forma, afastei-me da postura do investigador que, com uma teoria pronta e acabada, dirige-se aos dados para encontrar o que previamente procura. Ao contrário, foram os Memoriais de Formação que me instigaram a buscar possibilidades de respostas para o que percebia.

Já na primeira leitura, alguns aspectos foram chamando minha atenção: por que os textos de 2005 eram, a olhos vistos, tão diferentes daqueles de 2006? Por que a organização geral dos textos era diferente? Por que as professoras-alunas de 2005 detalhavam sua infância e as de 2006 não? Por que o curso era referenciado nos dois grupos de textos de forma tão diversa entre si? Optei, então, por manter durante toda a análise os dois grupos em evidência, embora esse fato não tivesse sido previamente determinado.

O resultado da análise e muito do próprio processo de escrita estão registrados neste trabalho, um percurso investigativo que tenta compreender este gênero nas suas particularidades sempre considerando o contexto específico de sua produção.

Esta pesquisa apresenta oito capítulos nos quais a voz das professoras-alunas, registrada nos Memoriais de Formação, faz-se constantemente presente. Também é freqüente a análise das formas da língua, terceira etapa do método sociológico bakhtiniano.

No primeiro capítulo, procuro situar o leitor quanto à problemática que fundamenta a tese, discutindo a atual situação do Magistério e a construção identitária do professor ao longo do tempo e, com base nesse panorama, defino a questão norteadora e os objetivos da pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos a partir da definição da Lingüística Aplicada como lugar de pesquisa.

No segundo, apresento os primeiros pressupostos teóricos sobre o objeto de pesquisa. Os 'primeiros' porque, ao longo do trabalho, outros conceitos serão necessários para se compreender os aspectos que se materializam na tessitura dos Memoriais de Formação.

No capítulo 3, conforme preconiza o método sociológico bakhtiniano, inicio a análise pela caracterização da esfera de produção e circulação dos Memoriais de Formação, ou seja, apresento um pouco da história das Instituições de Ensino Superior, especialmente no Brasil; a Unicamp, como uma dessas instituições, e o Proesf, o Programa no qual os Memoriais de Formação são produzidos. Compreender a esfera significa compreender os discursos que nela se fazem e circulam e, dessa forma, não abstrair os Memoriais de Formação de seu espaço-tempo discursivo.

No capítulo seguinte, dedico-me a apresentar, através de seu próprio relato, as quarenta professoras-alunas participantes da pesquisa e os interlocutores dos Memoriais de Formação. No ato discursivo, o texto é produto da antecipação de respostas que ambos (autor e leitor) constroem e é nesse processo dialógico que ele adquire sentido.

Nos três capítulos que se seguem, o quinto, o sexto e o sétimo, realizo o segundo passo do método sociológico, através da análise das três dimensões do gênero discursivo Memorial de Formação: a forma composicional, o tema e o estilo. Embora reconheça o caráter indissociável dos três componentes, apresento-os separadamente em capítulos por acreditar que uma análise vertical possa trazer benefícios qualitativos aos aspectos observados. Assim, no quinto, está a análise da forma composicional, no sexto, do tema e, no sétimo, do estilo dos textos.

No último, o oitavo, busco construir uma síntese das três dimensões exploradas nos capítulos precedentes e, a partir dela, responder à questão formulada anteriormente, qual seja, a contribuição deste gênero discursivo na formação de professores.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para compreender ditos e também não-ditos nos Memoriais de Formação, faz-se necessário contextualizar a situação atual vivida pela categoria profissional do Magistério. Por isso, apresento, inicialmente, neste capítulo, uma visão panorâmica da educação na sociedade contemporânea e discorro sobre a identidade profissional do professor em uma perspectiva histórica. A partir dessa contextualização, defino a questão norteadora, os objetivos e pressupostos metodológicos da pesquisa.

1.1 Panorama da educação na sociedade contemporânea

Há um discurso recorrente na sociedade contemporânea de que a educação formal não vem cumprindo sua função. A divulgação de resultados de avaliação do sistema educacional público brasileiro (Enem, Saeb, Saesp, entre outros) fomenta esse discurso, já que os alunos brasileiros têm demonstrado dificuldades em testes que aferem conhecimentos nas diversas áreas de ensino.

A argumentação dominante tem duas direções: por um lado, de maneira mais macroestrutural, a baixa qualidade da educação pública é também responsável pelo ínfimo crescimento econômico brasileiro, pela dificuldade de ‘progresso’ em virtude da falta de qualificação dos trabalhadores, especialmente; por outro, numa análise mais interna, a educação é um setor problemático por não ter se adequadado aos ‘novos tempos’, e o professor é o causador dessa realidade.

Para compreender um pouco mais dessa primeira vertente de pensamento, as palavras de Nóvoa (1998) são importantes:

A história da escola sempre foi contada como a história do *progresso*. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a resolução de quase todos os problemas sociais. De pouco valeram os avisos de Ortega y Gasset – e de tantos outros – dizendo que esta análise parte de um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais. (p. 19)

A educação não pode ser analisada como um elemento isolado na sociedade, conforme adverte o autor. Ela é realmente problemática, mas em decorrência da falta de políticas que a privilegie em relação a outras áreas. Uma rápida análise de fatos concretos, como, por exemplo, a distribuição do orçamento brasileiro, conduz a uma compreensão da situação. No ano de 2006, o governo brasileiro distribuiu o valor arrecadado com impostos da seguinte forma: 36,7% foram utilizados para pagamento de juros e amortização da dívida externa, 27,5%, para pagamento da previdência social, 4,8% para a saúde e apenas 2,2% para a educação. (Brasil de Fato, São Paulo, 28 de jun. a 4 jul. 2007).

Essas porcentagens são suficientes para uma reflexão de onde está o problema ou a origem do problema macroestrutural. E a questão não é simplesmente numérica, pois reflete um complexo sistema de valores e interesses que se transforma em políticas públicas. No caso da América Latina, essas políticas são propostas pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. Apresento-as a partir da sistematização organizada por Gadotti (2005, p. 5):

1. conteúdos mínimos e socialmente necessários, verificados através de exames nacionais;
2. redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e promoção por sistema de prêmios;
3. centralização curricular e pedagógica (exemplo: a avaliação nacional);
4. descentralização das responsabilidades e municipalização do ensino fundamental;
5. padrões de gestão mercantis da escola.

Essas proposições realizam o ideário neoliberal¹ para a educação, colocado em prática pelos que acreditam na necessidade de adequar a escola às exigências da ‘sociedade de mercado’: esta instituição está em crise porque não conseguiu se ajustar à globalização capitalista. Para os neoliberais, a escola deve ser uma ‘empresa’, rentável e eficiente. Nesse sentido, os conteúdos e a gestão escolar atuais são retrógrados e não satisfazem as novas exigências do mercado.

¹ Ver Gentili (1997), Milton Santos (2002), Galeano (2005), Sader (2005), entre outros.

Como os ‘responsáveis’ pela escola são os professores, em última análise, focando o problema de forma mais interna, diz-se serem eles os causadores da ‘ineficiência’ - palavra muito cara aos adeptos da “mercoescola” (AZEVEDO, 2006) - ou, mais especificamente, sua formação profissional ‘desatualizada’. Assim, essa categoria profissional torna-se o ‘bode expiatório’ da situação.

Empresários, jornalistas, economistas² insistem na repetição do discurso de que é a escola³, conseqüentemente seus professores, que não prepara para o mercado de trabalho, que não ensina a ler e a escrever, que não consegue manter o aluno na sala de aula. Essa é uma visão simplista que “não corresponde à complexa relação entre sociedade, educação e formação, uma lógica linear que nos tem impedido de ir mais fundo no equacionamento de nossos crônicos e estruturais problemas educacionais” (ARROYO, 1996, p. 48). Basta analisar o segundo item do conjunto de propostas para a educação na América Latina, citado acima, e mais uma vez se verá como são claras as intenções quanto ao tratamento dispensado aos profissionais da educação. Poucos (muito poucos!), no entanto, analisam os salários aviltantes⁴ percebidos pela categoria para trabalhar em classes superlotadas; a existência de ambientes inóspitos⁵ funcionando como escolas e a

² O número de profissionais de outras áreas - não a educacional - que se pronuncia em relação à escola é significativo. Economistas, empresários ‘repetem’ o discurso da ineficiência e não analisam a questão por outro prisma. Paralelamente, constrói-se a idéia de que profissionais de outras áreas têm maior ‘autoridade’ para falar sobre educação do que os próprios especialistas da área.

³ Esse discurso ressoa principalmente em relação à escola pública. A escola privada de ensino fundamental e médio continua a oferecer ‘qualidade’ aos poucos privilegiados brasileiros. A escola, para essas classes, tem um valor simbólico importante: manter-se nas classes privilegiadas e continuar formando a “cidade das letras” (Rama, 1985). As escolas reproduzem normas distributivas ligadas à ordem social mais ampla e à divisão do trabalho, isto é, elas perpetuam ou reproduzem as relações sociais, formações culturais e atitudes necessárias para sustentar os padrões existentes de desigualdades na sociedade. (McLaren, 1997). A escola brasileira atual (e suas diferenças) está retratada no documentário de João Jardim, “Pro dia nascer feliz”, Copacabana Filmes, 2006.

⁴ Há professores no interior do Ceará que ganham um salário mínimo (atualmente US\$ 146) para jornada de 8h diárias.

⁵ Mais de 12% das escolas do País não possuem saneamento básico. Isso significa que, dos 195.041 estabelecimentos de ensino no Brasil, 23.734 não oferecem banheiros aos alunos. Os mesmos números ainda mostram que 3.791 instituições não têm água encanada — 1,9% do total. Essas informações são relativas ao Censo Escolar 2002, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (www.edudatabrasil.inep.gov.br/)

conseqüente desvalorização profissional do professor como resultantes de políticas (válidas para um conjunto de países) que concretizam valores e interesses de um grupo.

Não é necessário que me estenda na descrição de um panorama da atual situação da educação brasileira, pois as professoras-alunas registram-no, nos seus Memoriais de Formação, com maior propriedade. Destaco apenas dois extratos que revelam seus sentimentos quanto à atual situação do magistério.

PHRM 2006⁶ expressa desse modo sua opinião:

É preciso coragem para enfrentar uma sala de aula, principalmente numa época onde a profissão professor é tão desvalorizada, onde todos dizem que temos que fazer a diferença na vida de nossos alunos, sendo que não fazem na nossa. Se reclamamos, somos estressados, mal-amados. Se fizermos um trabalho bem-feito, que é nossa obrigação, queremos aparecer. Como é difícil existir a união no Magistério, cada um fecha a sua porta e não compartilha suas experiências com os demais. Apesar de acreditar e muito na Educação, há coisas que não podemos deixar de falar. O que impera atualmente, sendo essa fala de colegas de profissão é o desencanto. (p. 20)

APM 2006 desabafa:

[...] quando refleti sobre as minhas condições de trabalho, e de toda minha categoria, me vi envolta num cenário escravocrata. Sem liberdade de escolha, tendo que agradecer por ainda ter um trabalho, sem me importar com a desvalorização do salário, do status profissional, das condições e materiais inadequados oferecidas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, aceitando as condições mui precárias que me são diariamente oferecidas e ainda precisando aceitar as regras ditadas pelo grupo dominante para mantê-lo no controle. Isto traduz o silêncio desta docente, para com este modelo de educação que atende às reais necessidades daqueles que detêm o poder. (p. 25)

[...]

Sinto-me como professora, em algumas ocasiões, bastante frustrada, pois além de mal remunerada, desvalorizada pela sociedade, não tenho materiais pedagógicos nem espaços adequados para a realização do meu trabalho; e ainda sou cobrada a apresentar resultados que satisfaçam às estatísticas e metas públicas. O que menos importa é se a educação que ofereço aos meus alunos é transformadora... (p. 31)

O desencanto relatado por PHRM parece ser um sentimento compartilhado por muitos professores, justificável pelas razões apresentadas acima, inclusive pela ‘pressão’

⁶ Os Memoriais de Formação analisados terão sempre essa forma de referência: as iniciais do nome da autora e, em seguida, o ano de produção do texto, 2005 ou 2006, além da página de onde o fragmento foi retirado.

dos insistentes discursos que raramente desvelam o complexo sistema de interesses econômicos e políticos que conduzem a educação brasileira e latino-americana.

Se hoje a categoria profissional do magistério está desvalorizada, nem sempre essa foi a realidade desse grupo, pois o professor já teve *status* e prestígio social. Para entender os motivos que o levaram ao declínio, apresento alguns aspectos trabalhados por Geraldi (2004) no texto “A aula como acontecimento”.

1.2 Identidade profissional do professor: breve histórico

Geraldi (2004) traça um panorama da identidade profissional do professor ao longo da história. Para o autor, o pressuposto da construção dessa identidade é sua relação com o conhecimento.

Num primeiro momento, o autor destaca a existência de uma “escola de sábios”, na qual os próprios produtores de conhecimento ensinavam. É o caso da escola grega, pois, nela, “não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Ensinava-se filosofia porque se era filósofo” (2004, p. 10). Constata Geraldi, ainda, que as relações de orientadores de pesquisa com seus orientandos nos programas de pós-graduação talvez sejam os últimos resquícios deste tipo de escola no presente.

No período do Mercantilismo, vai-se construir uma identidade para o professor que perdurará por um longo período da história (do séc. XVII até início do século XX). Utilizando-se da metáfora do “organista” de Comênio – que escreveu a clássica obra *Didática Magna*, em 1620 – Geraldi enumera as características identitárias da profissão de “professor”:

1. ser hábil para ensinar não sendo muito dotado;
2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta). (p. 12)

O autor afirma, então, que há, nesse período, a passagem de um sujeito que produzia conhecimento para um sujeito “que sabe o saber produzido por outros”. Para Geraldi, é neste momento que se instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, “porque como o professor não está produzindo saber que ensina, ele está sempre atrás do saber que está sendo produzido por outros.” (p. 12). Dessa forma, a profissão surge sob o signo de uma divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. Foi com base nesses parâmetros que um conjunto de conhecimentos considerados pela tradição como essenciais à formação de sujeitos sociais foi organizado e seriado. Para Geraldi, há resquícios deste ensino nas pequenas aldeias nas quais o docente é consultado sobre diferentes problemas, até mesmo relações familiares. O professor, nestas comunidades, é um sujeito social que tem um saber e por este saber é respeitado.

O autor considera que, com o desenvolvimento das tecnologias, a partir da segunda revolução industrial e no início do século XX, outra divisão social do trabalho vai-se operar, construindo uma nova identidade profissional: “o professor não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.” (p. 13). A mediação não mais é realizada pelo professor que transmite os conteúdos, mas pelo material didático posto à disposição do aluno, cabendo ao docente “o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático.” (p. 13). Como esclarece Geraldi, a profecia comeniana se concretiza: a partitura já composta está nas mãos do professor (o quê e como ensinar). A transformação do conhecimento em conteúdo de ensino passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, o professor não precisa mais saber o saber produzido pela pesquisa, esta é a responsabilidade do material didático que se constituiu em uma “nova instância discursiva construída pelas novas relações de produção” (p. 14). É nessa instância que são seriados os conteúdos de ensino.

Geraldi afirma que esse modelo de professor como sujeito que controla o processo de aprendizagem entra em crise nas duas últimas décadas do século XX. Para ele:

[...] nós estamos vivendo precisamente este modelo de crise, cuja amplitude não está deixando nada de fora: estão em crise os sistemas de produção: sobre o desemprego, já nem se pode falar em ‘exército de reserva’ porque o modelo se constrói pela exclusão explícita; estão em crise os paradigmas científicos: a época da incerteza implica retomada de questões nunca imaginadas como questões pelos cientistas positivistas de ontem; estão em crise instituições sociais milenares: valores sob os quais se constituíram as religiões deixaram de ser orientadores de nossas condutas; enfim está em crise nosso modo de habitar o planeta: os problemas ecológicos demandam uma revisão da relação que mantemos com a natureza. Estamos vivendo um momento próximo àquele vivido nos inícios da modernidade. (p. 15)

Ao invés de uma perspectiva negativa diante do momento, Geraldi afirma que a grande aprendizagem com os novos paradigmas que se constroem é a “aprendizagem da instabilidade” (p. 16) e é no âmago da solução do conjunto das demais crises que a nova identidade profissional do professor se constituirá e deve passar pela mudança significativa na relação do professor com os alunos e com a herança cultural. Assim, para ele:

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. (p. 19)

O próprio estudioso admite indícios da construção dessa nova identidade nas noções de “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “na defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes etc.” (p. 16).

A noção de “professor reflexivo” tem adquirido relevância na maioria dos estudos desenvolvidos na área educacional. Para esta pesquisa, este será o ponto de partida do estudo, conforme explicito agora.

1.3 Questão norteadora da pesquisa

As expressões ‘professor reflexivo’, ‘professor pesquisador’ têm sido freqüentemente utilizadas em estudos e pesquisas da área educacional pela necessidade, como afirma Geraldi, de constituição de uma nova identidade para o professor, afastando-o da imagem de simples ‘técnico’ do fazer pedagógico e criando um movimento de aproximação à imagem de pesquisador de seu trabalho. Todos esses estudos visam, em última análise, à assunção do sujeito professor como autor do seu próprio fazer. Há, nessa direção, uma tentativa de distanciá-lo também dos discursos hegemônicos de culpabilização pela má qualidade da educação brasileira, apontada nas seções anteriores. Esse conjunto de idéias subscreve, ainda, pesquisas de cunho autobiográfico que ganharam enorme impulso a partir dos anos 1990, como se discutirá no próximo capítulo.

Inserida nesse movimento, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente o Proesf (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas), vem desenvolvendo, desde 2004, uma experiência de qualificação visando à formação de um professor reflexivo. O curso do Programa adquiriu uma dinâmica diferenciada e, ao final da etapa de formação, os professores apresentam não mais os famosos TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso), mas Memoriais de Formação (doravante MF)⁷. Embora a experiência seja inovadora na Unicamp, não é pioneira no país, pois este gênero vem sendo produzido em cursos de graduação, especialmente de Pedagogia, em algumas Instituições de Ensino Superior, como, por exemplo, a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a USP (Universidade de São Paulo) e a UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Este gênero discursivo adquire uma relevância especial no curso do Proesf, pois é suposto que a sua produção tem um papel de destaque na formação profissional.

Nesta pesquisa, pretendo analisar este gênero, compreendê-lo nas suas especificidades, visando discutir sua contribuição no processo formativo profissional do

⁷ Utilizarei MF tanto para Memorial de Formação no singular, quanto Memoriais de Formação no plural.

professor. A indagação norteadora do trabalho de pesquisa é a seguinte: **qual a contribuição desse gênero discursivo na formação de professores?**

1.4 Objetivos da pesquisa

1.4.1 Objetivo geral

Discutir o gênero discursivo Memorial de Formação como uma ferramenta relevante na formação de professores.

1.4.2 Objetivo específico

Analisar o gênero discursivo Memorial de Formação, em uma perspectiva bakhtiniana, considerando os temas apresentados (o que dizem as professoras-alunas nos seus textos), a forma composicional (de que forma as professoras-alunas organizam seu dizer) e os estilos de gênero e individual (como as professoras-alunas dizem o que dizem), visando discutir sua potencialidade no processo de formação de professores.

Para atingir esses objetivos, cerco-me de pressupostos do Círculo de Bakhtin⁸, vistos a partir do lugar da Lingüística Aplicada.

1.5 A Lingüística Aplicada como lugar de pesquisa

Que decorrências advêm da escolha da Lingüística Aplicada (doravante LA) como lugar de pesquisa?

Inicialmente, parto do pressuposto de que não é mais possível sustentar a distinção tradicional de que a lingüística se ocupa da teoria e a LA da prática. Se essa foi uma discussão frutífera no seu surgimento, hoje se encontra superada. Da mesma forma, se

⁸ Estou atribuindo ao Círculo de Bakhtin a produção de Voloshinov, de Medvedev e do próprio Bakhtin, devido à falta de clareza da autoria dos textos, questão já amplamente discutida em vários autores, como, por exemplo, Souza (2002), Faraco (2003), Clark e Holquist (1998).

havia importância em discutir o “estatuto disciplinar da LA” (KLEIMAN, 1998), atualmente há necessidade de a LA trabalhar com percursos transdisciplinares de investigação, conforme Rojo (2007). Ao discutir o “conflito de posições e definições no que tange ao caráter inter, multi, pluri, trans ou indisciplinar das pesquisas” em LA, define a transdisciplinaridade como um fazer do lingüista aplicado contemporâneo comprometido em solucionar problemas, ou mais especificamente “entender, explicar ou solucionar problemas para criar ou aprimorar soluções existentes.” (ROJO, 2007, p. 1761).

Preconizando que a pesquisa transdisciplinar produz teoria no campo aplicado - não simplesmente consome teoria -, a autora, revozeando Signorini e Cavalcanti (1998), afirma que uma investigação dessa ordem gera configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, “não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.” Dois elementos estão na base dessa postura de pesquisa: o primeiro é a constatação de que “o que determina a (re)constituição do objeto no campo aplicado é a *apreciação de valor* possível ao lingüista aplicado”, e o segundo é a de que, nesses casos, “as teorias de referência podem passar a funcionar como um *excedente de visão*”. (ROJO, 2007, p. 1764).

A necessidade de se compreender uma questão de pesquisa a partir de uma perspectiva transdisciplinar origina-se da necessidade de se entender que a linguagem não é abstrata, asséptica e neutra, mas produzida por sujeitos em interação, como defende Bakhtin (1929/1986, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Olhar para o fenômeno social da interação verbal significa enxergar sujeitos de carne e osso; não se trata de focar o enunciado como se fosse produto de ‘ninguém’, já que, para Bakhtin (1959-61/2003, p. 312) “as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua

especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial).”

E esses seres “expressivos e falantes” (BAKHTIN, 1970-71/2003, p. 395): negros, índios, mulheres, crianças, alunos, professores, gays produzem enunciados numa determinada situação sócio-histórica. Por isso, estudar a interação social é dar uma dimensão ideológico-social à própria língua, fora da qual não existe.

A LA, ao ver a linguagem nessa dimensão, lida sempre com uma complexidade de elementos. Sob essa ótica, então, o objeto de pesquisa é sempre visto, concebido e construído na indivisibilidade de seus constituintes. Citando Morin (2000, p. 39): “*complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...]”. A tessitura, o trançado, o entrelaçamento, as inter-relações participam intrinsecamente do objeto, constituindo-o, e o pesquisador precisa lançar mão de conceitos de diferentes áreas na tentativa de compreendê-lo. O compromisso do pesquisador, nesse sentido, vai muito além da impossibilidade de neutralidade e objetividade já tão discutida. Lidar com conceitos para tentar compreender ou resolver um problema exige clareza da inseparabilidade práticas sociais/práticas discursivas, além de escolhas ideológicas, políticas e éticas inerentes ao próprio processo de investigação.

Esta pesquisa, dessa forma, será resultado do olhar transdisciplinar da Lingüística Aplicada. Coerentemente com essa abordagem, o método sociológico, conforme preconizado pelo Círculo de Bakhtin, é escolhido como orientador da análise a ser realizada.

1.6 Pressupostos metodológicos

Os estudiosos russos, contrapondo-se aos estudos subjetivistas e aos estruturalistas, sugerem o método sociológico como percurso de análise, indicando uma ordem para o estudo da língua (BAKHTIN, 1929/1986, p. 124):

1. as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

O ponto de partida dessa proposta está na impossibilidade de desvincular a linguagem das atividades humanas, pois, como afirma Bakhtin (1926/1999, p. 185): “quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato”.

Esse percurso metodológico aponta, então, para a necessidade de análise de aspectos mais gerais (jamais abstratos!) em direção a aspectos mais específicos. A meu ver, das condições em que se realiza o gênero, ou seja, da sua esfera de produção e circulação, para o enunciado concreto e, finalmente, para as formas da língua.

A análise partirá, então, de aspectos da esfera de circulação dos MF, para, em seguida, compreender os enunciados produzidos. Em relação a estes últimos, enfatizo que darei destaque para cada uma das dimensões do gênero, apresentando-as inclusive em capítulos separados: forma composicional, tema e estilo. Essa divisão tem propósito meramente analítico, pois o gênero é uma unidade indissociável, conforme afirma Bakhtin, e investigá-lo de forma unitária significa considerar suas três dimensões inter-dependentes. A inexistência de uma estrutura textual ‘vazia’ por si só já é uma prova da impossibilidade de separação da forma e do conteúdo (tema), conseqüentemente do estilo. Acreditando nisso e na impossibilidade de analisar ‘tudo ao mesmo tempo’, decidi concentrar-me em cada uma das três dimensões sem desconsiderar suas inter-relações.

Quanto à terceira etapa do método sociológico, ressalto que, sempre que, necessário, buscarei compreender as formas da língua conforme se mostrarem relevantes para a análise dos fenômenos discursivos presentes na constituição dos MF. Isso significa que, desde os primeiros capítulos, realizarei análise da forma lingüística, fato que não contraria a perspectiva bakhtiniana, a meu ver, pois o método sociológico proposto não

congrega um ritual de etapas, antes reforça a necessidade de não se estudar a língua enquanto forma abstrata, desarraigada de seu contexto de produção.

Na presente pesquisa, a retomada das propostas sugeridas pelos professores do Proesf às discentes visando à elaboração do MF, a recepção dessas propostas e uma infinidade de outros elementos deve ser considerada, sob pena de, negando-os, o processo analítico abstrair o texto de sua situação de produção. Em outras palavras, quanto mais se conhece a respeito da situação de produção dos textos, mais clareza haverá das condições nas quais a escrita se constrói e, assim, maiores serão as chances de realizar uma análise que desenhe a interação.

Por outro lado, a pesquisadora, papel que assumo neste trabalho, sempre será um elemento com visão externa, por não participar do processo como um de seus integrantes. Talvez haja uma vantagem em assumir essa posição, já que pode haver um “excedente de visão”. Bakhtin (1920-23/2003) utiliza essa expressão para caracterizar a impossibilidade do olhar de um sujeito em alcançar algumas partes de si mesmo (a cabeça, o rosto e sua expressão), bem como os objetos que estão às suas costas. Sendo elemento externo ao processo de elaboração dos MF, talvez a distância estabelecida permita analisar alguns aspectos que não seriam perceptíveis a outro participante interno.

A partir desses pressupostos e com o propósito de articular o máximo possível de elementos do processo de produção dos MF, como e porque pesquisadora externa, realizei algumas ações.

Em primeiro lugar, colhi informações a respeito do Proesf. Para isso, entrevistei o coordenador, professor Dr. Sérgio Leite, além de acessar o *site* do Programa.

Em segundo lugar, através da coleta de material com professores, Assistentes Pedagógicos e professoras-alunas do Programa, procurei compreender o que foi produzido na disciplina Memorial de Conclusão de Curso I (MCC I). Paralelamente, acompanhei as aulas ministradas por um professor da Unicamp na disciplina intitulada Memorial de Conclusão de Curso II (MCC II), realizada de março a junho de 2006, no pólo de Vinhedo. Concomitantemente, participei das reuniões do G10 - grupo de dez professores responsáveis pelas turmas que estão elaborando os Memoriais de Formação. A dinâmica

dos encontros foi a seguinte: os professores que atenderam os alunos nos três pólos reuniram-se quinzenalmente e, na semana de intervalo, ministraram suas aulas diretamente em Americana, Campinas e Vinhedo, os três pólos de funcionamento do Proesf. Esses encontros foram descritos por mim como Anotações de Campo.

Em março de 2006, assisti também ao curso oferecido pelo Proesf para as pessoas que desejaram ser ‘leitores’ dos MF produzidos. Os leitores são alunos de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação⁹ que avaliam a primeira versão do MF e fazem devolutivas às professoras-alunas no sentido de poderem aperfeiçoá-lo. O referido curso visa à definição e uniformização de critérios de avaliação desses textos. Na função de ‘leitora’, participei da correção de MF produzidos em 2006 e 2007.

Para a realização desta pesquisa, selecionei, ao todo, quarenta Memoriais de Formação, sendo vinte produzidos em 2005 (da turma que iniciou o curso em 2002); e vinte, em 2006 (turma de 2003). Eles foram escolhidos aleatoriamente no *site* do Programa.

Sucintamente realizei as seguintes ações que me permitiram compreender o processo de produção dos MF e precederam a etapa de análise dos textos propriamente ditos:

1. Retomada do que foi desenvolvido e produzido na disciplina Memorial de Conclusão de Curso I (MCC I), ministrada no segundo semestre de 2005.
2. Acompanhamento das aulas ministradas por um professor da Unicamp na disciplina intitulada Memorial de Conclusão de Curso II (MCC II), no primeiro semestre de 2006.
3. Participação no curso para leitores, em março de 2006.
4. Avaliação, como leitora, de nove MF produzidos durante o primeiro semestre de 2006 e sete durante o primeiro semestre de 2007.
5. Seleção de quarenta MF do *site* do Proesf.

⁹ Houve a possibilidade de participação da pesquisadora como corretora, mesmo sendo aluna de outro Instituto, o IEL, em razão de seu interesse de pesquisa.

A partir dessas ações, iniciei a análise dos textos. Antes de passar a me debruçar sobre ela, é necessário que apresente pressupostos teóricos básicos sobre o gênero discursivo em estudo.

CAPÍTULO 2 – OS PRIMEIROS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, começo a conceituar um MF. Os demais aspectos de referencial teórico serão trazidos ao longo do texto, quando os fenômenos em estudo exigirem fundamentação para sua compreensão.

2.1 O Memorial de Formação como gênero discursivo

O Memorial de Formação é um gênero discursivo, conforme estudos do Círculo de Bakhtin. Embora o conceito de gênero discursivo apareça explicitamente tratado em “O Problema dos Gêneros do Discurso”, um texto dos anos de 1950, ele já está esboçado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assinado por Voloshinov em 1929: “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso social na comunicação sócio-ideológica” (1929/1986, p. 43). No texto de 1952-53, “O Problema dos Gêneros do Discurso”, os gêneros discursivos são assim definidos: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (2003, p. 262)

Bakhtin afirma ainda que todo gênero discursivo define-se por três elementos essenciais: o seu conteúdo temático, sua forma composicional e sua configuração específica de unidade lingüística. Em outras palavras, apresenta três dimensões indissociáveis:

- tema – conteúdo individualmente avaliado e ideologicamente marcado;
- forma composicional – modo de composição do dizer;
- estilo - marcas específicas de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor.

Essa definição está presente em boa parte dos trabalhos de pesquisa realizados atualmente, visto que o estudo sobre/de gêneros tem ampla repercussão nas últimas décadas no Brasil. Reconhecer os meandros das diferentes concepções que a tem adotado e suas repercussões em trabalhos aplicados tem-se tornado árdua tarefa. Dois estudos muito esclarecedores a esse respeito são Bunzen (2004), que analisa pressupostos teóricos

constitutivos de três correntes que tratam de gêneros: a Nova Retórica, a Escola de Genebra e a Escola de Sidney, e Rojo (2005), que, ao procurar aproximações e distanciamentos na utilização das expressões “gêneros de texto” e “gêneros discursivos”, bem caracteriza diferentes abordagens sobre esse objeto.

Não é intenção desta pesquisa criar um ‘modelo’ de Memorial de Formação, como tantos estudos têm feito em relação a diversos gêneros. A modelização parece contradizer a concepção bakhtiniana, pois o estatuto de um gênero se dá por descrição/desconstrução de suas recorrências e suas variabilidades, todavia, conforme constata Rojo (2007, p. 1766), tem-se ignorado a heterogeneidade da concepção bakhtiniana e ressaltado a estabilidade, “muito à maneira do formalismo que o Círculo contestava”.

Compreendendo o Memorial de Formação como um gênero discursivo, é necessário conceituá-lo. Nesse sentido, têm adquirido relevância as constatações de Prado e Soligo (2005, p. 59-60):

Sendo o memorial **de formação**, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que foram acontecendo.

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Resumindo, então, o Memorial de Formação é “uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões” (2005, p. 61), em cujo texto o autor deverá demonstrar a habilidade de articular as experiências de sua prática pedagógica (a profissão) às suas experiências de formação, destacando, é claro, os momentos significativos da graduação em curso.

Retomando uma idéia de Bakhtin (1952-1953/2003), a variedade de gêneros é infinita, pois a atividade humana é incessante. Esse movimento inesgotável está nos gêneros discursivos que são produzidos em qualquer esfera e se mostra na mistura de enunciados e vozes que os compõe. Esse fenômeno, que denomino “diálogo entre gêneros”, será foco de atenção agora.

2.2 O diálogo entre gêneros na constituição do Memorial de Formação

O Memorial de Formação é um texto que participa de um sistema de gêneros e, conseqüentemente, de um sistema de atividades, conforme Bazerman (2005). Para este autor, um sistema de gêneros:

[...] compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as seqüências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. O conjunto de gêneros escritos por um professor de uma determinada disciplina, exercícios escritos, anotações pessoais sobre leituras, anotações para dar aula e planos de aula, questões de exames, avisos por e-mail para a turma, respostas individuais a questionamentos e comentários de alunos, comentários e notas sobre a produção escrita dos alunos, e boletins de notas ao final do semestre. (p. 33).

Nesse sistema, ele terá uma finalidade avaliativa, já que será o trabalho conclusivo do curso de formação. Outros também são avaliativos (resenhas, questionários, resumos), mas sua peculiaridade está em ser ‘o’ trabalho de conclusão de curso. No Proesf, ele não será defendido diante de uma banca, como na Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, por exemplo, embora seja quesito para aprovação ou não na disciplina Memorial de Conclusão de Curso II, no último semestre do curso.

O Memorial de Formação é um gênero discursivo com tema, estilo e forma composicional próprios, mas, ao mesmo tempo, como acontece com qualquer gênero, carrega marcas de outros na sua constituição.

Ao compreendê-lo como aquele que exige a articulação da voz do discente à dos autores estudados na academia, elaborado como requisito para a obtenção do diploma de graduação, o MF realiza um diálogo com dois outros gêneros acadêmicos: os memoriais descritivos e os tradicionais TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso). O primeiro em virtude de trabalhar com memórias, o segundo, por tradicionalmente ser produzido no final do curso e abordar aspectos teóricos do interesse do aluno com apoio bibliográfico.

Sobre o memorial descritivo, ressalta Passeggi (2006, p. 2) que ele surge, no Brasil, como um uso particular de histórias de vida no final dos anos 1970. Ele figura na academia como prática de ingresso e promoção na carreira universitária, obtenção de diplomas e acesso à pós-graduação, entre outras finalidades. No entanto, seu *status* no conjunto de trabalhos da pós-graduação só será adquirido no final dos anos 1980. Esse fato pode ser percebido pela análise de um dos poucos textos a tratar explicitamente do memorial enquanto trabalho acadêmico, “Metodologia do Trabalho Científico”, de Antonio Joaquim Severino. Essa obra tem até hoje 23 edições, e o memorial aparece no capítulo “Observações Metodológicas referentes aos Trabalhos de Pós-Graduação”. Apesar de a primeira edição ter sido publicada em 1975, apenas em 1990, na sua 16ª edição¹⁰, é que o item “memorial” foi inserido na obra. Em seu texto, o autor o define desta forma:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou.

¹⁰ Agradeço ao professor Antônio Joaquim Severino pela informação.

O trabalho de Magda Soares “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora”, escrito em 1991, na ocasião do concurso para professor titular da UFMG, é um bom exemplo do que o autor concebe como memorial descritivo.

As datas coincidentes da inclusão do item ‘memorial’ na obra de Severino e da publicação do texto de Soares levam a concluir, então, que, no final dos anos 1980, início dos anos 1990, conforme já havia dito, ele efetivamente se consolida como um texto com fins acadêmicos.

Os TCCs, por sua vez, vêm de uma tradição de trabalhos monográficos e, como tal, são organizados a partir da definição de um tema/problema a ser investigado. Dele são delimitados os objetivos e a justificativa e definido o referencial teórico. Em geral, os TCCs são trabalhos teóricos que compilam autores que discorrem sobre determinado assunto. O aluno, ao elaborá-lo, deve demonstrar que sabe selecionar os aspectos diretamente relacionados ao tópico em estudo e é capaz de refletir sobre as informações desses autores.

O Memorial de Formação pode ser, então, resultado do diálogo entre esses dois gêneros que circulam na mesma esfera, a acadêmica. Ao dizer isso, pode-se imaginar que apenas eles são mobilizados para a produção de um terceiro, mas, na verdade, cada um deles já traz na sua constituição um diálogo com outros gêneros que circulam na mesma esfera de produção. Às vezes, há participação inclusive de gêneros de outras esferas, já que as atividades humanas são complexas e muito dinâmicas. Portanto, a formulação anterior necessita da palavra ‘principalmente’, ou seja, o Memorial de Formação pode ser resultado do diálogo entre variados gêneros, principalmente do memorial descritivo e dos TCCs.

Considerando os gêneros discursivos como relativamente estáveis, a partir da perspectiva bakhtiniana, Corrêa (2006, p. 207) afirma que eles

[...] não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.

Esse caráter dinâmico dos gêneros nas suas relações com outros elimina a possibilidade de buscar ‘a origem’ de um dizer. Não há **um** sentido previamente fixado no

passado a ser invariavelmente tomado como ponto de partida, nem, tampouco, existem referências precisas, podendo ser datadas e classificadas como fundadoras, a origem de outros dizeres (CORRÊA, 2006).

Corrêa denomina os indícios da presença de um gênero em outro de “*ruínas* de gêneros discursivos”. Explica ele:

Naturalmente, não emprego o termo “*ruína*” em sua acepção negativa, isto é, com o sentido de “gêneros discursivos em estado de destruição”. Pelo contrário, tais *ruínas* são partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita. Quando consideradas como fragmentos de *enunciados genéricos*, elas podem ser vistas, também, como o resultado de uma “regeneração”, pensada esta última como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes (as *ruínas* de uma civilização!) podem assumir o papel de elementos fundadores de novos saberes. Estes adviriam do fato de que novas *atividades humanas* (BAKHTIN, idem¹¹) não cessam de pôr, lado a lado, diferentes representações de tempos/espacos em novas composições genéricas. (p. 209)

Assim, um gênero, qualquer que seja ele, nunca é homogêneo e estável (é relativamente estável, conforme Bakhtin), antes, um *mix* (FAIRCLOUGH, 2003) que os sujeitos que participam de diferentes atividades humanas produzem nas suas práticas sociais.

É claro que, como constata Bakhtin: “[...] nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gêneros, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas.” (1952-53/2003, p. 282). Também Fairclough (2003, p. 68) destaca essa idéia: “os gêneros variam consideravelmente em termos de seu grau de estabilização, fixidez e homogeneização. Alguns deles, por exemplo os *papers* de pesquisa em certas áreas das ciências, são tão bem-definidos quase a ponto de serem ritualizados. Outros, como os anúncios acadêmicos, são bastante variáveis e flexíveis.”

O Memorial de Formação como um gênero relativamente estável, apresentará estabilidades/flexibilidades, e as relações com outros gêneros deixarão marcas, “*ruínas*” do fenômeno. Ele tem sua própria história, conforme foi possível perceber, embora suas relações de origem não possam ser localizadas apenas em memoriais descritivos e TCCs. O

¹¹ O autor refere-se à obra *Estética da Criação Verbal*.

Memorial de Formação surge num momento específico do contexto da educação brasileira, estabelecendo relações com vários outros gêneros que também apresentam uma abordagem autobiográfica: diários, portfólios, novelas de formação, memórias, cartas pedagógicas, entre outros. Parece-me importante retomar um pouco desta história para situar este estudo.

2.2.1 O Memorial de Formação e outros gêneros autobiográficos

É consenso entre diversos pesquisadores que a utilização de documentos pessoais (biografias, histórias de vida, diários etc.) na pesquisa científica se intensifica a partir dos anos 1970, época em que as ‘certezas científicas’ são questionadas, e as ciências sociais também logram uma mudança de paradigma, pois a análise das ‘estruturas’ passa a não ser suficiente para explicar a dinâmica da vida social. As grandes teorias impedem a visualização do que efetivamente ocorre nos espaços onde vivem milhares de sujeitos comuns que escrevem a história e têm muito a dizer sobre si e, dizendo de si, dizem de outro de um determinado período histórico. Como afirma Ferraroti (1990, p. 50): “cada vida humana se revela até em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social.”

Essa virada epistemológica construída por antropólogos, sociólogos e historiadores, especialmente, terá repercussões em todas as áreas de conhecimento e é nesse contexto que as histórias de vida passam a ser consideradas ‘documentos legítimos’ de registro da vida social. A atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é, portanto, a expressão de um movimento mais amplo, que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 1988, p. 13).

Pineau (2006) identifica três períodos na história do movimento das histórias de vida de 1980 a 2005: “um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).” (p. 331). O primeiro, de eclosões multiformes e multitópicas, segundo Pineau, impulsiona práticas também multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Para o autor, os anos 1990 são os que suscitam “a

criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais.” Exemplo disso foi o surgimento em 1990-1991 da Association International des Histoires de Vie em Formation (ASIHVIF). O último período é o de intercâmbio entre pesquisadores, de disseminação das pesquisas, através do surgimento do “círculo dos contribuidores e dos inovadores/reformadores” (inúmeras pessoas e grupos que contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção para sua difusão e também para seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico).

A partir de 1980, a pesquisa em educação passa a ‘dar voz ao professor’, embora apenas na década de 1990 haja um incremento nesse interesse. A construção da identidade profissional do docente, seus saberes e o seu fazer passam a se constituir objeto de pesquisa de vários estudiosos.

Bueno et al. (2006) apresentam uma revisão de trabalhos da área de educação que fazem uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. Dois recortes foram efetuados, um temporal e outro temático, para focalizar o período compreendido entre 1985 e 2003 e privilegiar dois temas: formação de professores e profissão docente. Para realizar a pesquisa, as autoras utilizam resumos de teses e dissertações (banco de teses da CAPES), textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP -, livros e periódicos científicos.

Segundo as autoras, a década de 1980 não foi prolífica em pesquisas com autobiografias e histórias de vida. O mesmo não acontece na década de 1990 quando, então, é bastante significativa a produção de pesquisas, tal crescimento atribuído a dois fatores principais. O primeiro deles refere-se ao fato de as discussões em torno da formação de professores e de sua profissionalização terem sido bastante intensificadas no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a ser denominados de profissionais da Educação (art. 61 a 67). O movimento por reconhecimento da profissão inicia-se na década de 1970, mas é na década de 1990 que ela se consolida como questão fundamental, até mesmo em

função da adoção de políticas públicas educacionais centradas na avaliação externa (avaliação de alunos de diversos níveis de ensino em testes aplicados em diferentes instâncias – Pisa, Saeb, Saesp), que fazem com o que o professor seja ‘culpabilizado’ pela má qualidade de ensino, conforme discuto no capítulo precedente. O segundo fator que contribuiu significativamente para o avanço dos estudos autobiográficos no Brasil, conforme as autoras, foi o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos no Brasil, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa. Afirmam as autoras:

A publicação em Portugal, em 1992, de *Vida de professores e Profissão professor*, duas coletâneas organizadas por António Nóvoa (1995a; 1995b), teve enorme repercussão no Brasil. Essas coletâneas contaram com a participação de autores de diferentes países [...] que depois vieram a se tornar referências para muitos trabalhos no Brasil. Antes disso, em 1988, Nóvoa havia organizado com Mathias Finger uma outra obra, *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), que já havia despertado grande interesse no contexto lusófono e acabou chegando às mãos de muitos pesquisadores brasileiros.

A criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP, no ano de 1994, com grande influência dos trabalhos de Pineau, Dominicé e Josso foi outro aspecto apontado pelas autoras como responsável pelo aumento da produção científica: “colocamos o método autobiográfico em prática numa dupla perspectiva: para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa.” (p. 392)

Elas constatarem essa disseminação de estudos nos anos 1990 não só na elaboração de teses e dissertações em diversos cursos de pós-graduação brasileiros como também na publicação de livros. No entanto, ao analisar a quantidade de artigos em periódicos científicos, observam que não há um acompanhamento nesse crescimento. “A rarefação de estudos com autobiografias/histórias de vida veiculada pelas revistas, tal como já registrada a propósito da década anterior, permanece praticamente a mesma, embora em números absolutos tenha havido um crescimento.” (p. 399).

A conclusão do estudo de Bueno et al. é a de que a intensificação de tais abordagens aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à

formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes.

O ponto de convergência dos diversos estudos que utilizam abordagens autobiográficas aplicadas ao setor educacional é a identificação da escrita *sobre si* como um instrumento importante na formação de professores. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 27): “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.”

O pressuposto fundamental dessa abordagem é o de que a narrativa produzida pode funcionar como uma das possibilidades que o professor em formação concede a si próprio de refletir sobre o que vive, pensa e o que faz.

A inserção desta pesquisa nesse contexto, conforme já apresentei, justifica-se pela necessidade de discutir a contribuição específica do gênero discursivo Memorial de Formação nesse processo reflexivo realizado pelo professor, apontado como central nos textos autobiográficos.

No capítulo que segue, caracterizo a esfera de produção e circulação dos MF, realizando a primeira etapa do método sociológico proposto por Bakhtin, com a finalidade de compreender a constituição dos próprios textos.

CAPÍTULO 3 – A ESFERA DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Após considerações teóricas a respeito da questão central, neste capítulo apresento a esfera de produção e circulação dos MF, o campo acadêmico, concentrando meu olhar nas universidades brasileiras e, dentre elas, a Unicamp. Em seguida, faço o detalhamento do Proesf, programa no qual os Memoriais de Formação são produzidos.

3.1 Esfera para o Círculo de Bakhtin

Para realizar uma pesquisa que investigue enunciados produzidos, é necessário “analisar as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”, segundo Bakhtin (1929/1986, p. 124), como primeira etapa do método sociológico proposto por ele.

Essas “condições concretas” envolvem tanto aspectos de um contexto mais imediato, no caso, a universidade e o Programa nos quais os MF foram/são produzidos, quanto aspectos sócio-históricos do espaço-tempo de produção. Dessa forma, como os textos que analiso foram escritos em 2005 e 2006, a caracterização da situação educacional brasileira (descrita no primeiro capítulo deste trabalho) já constitui uma forma de análise das “condições concretas” em que o enunciado se realiza.

A terminologia bakhtiniana para referir-se a essas condições concretas é bastante flutuante de um texto para outro, em decorrência, por um lado, das diversas traduções realizadas, por outro, da terminologia empregada pelos próprios autores. Exemplificando a questão da tradução, em “Os gêneros do discurso”, aparece a expressão “campo da atividade humana”, em várias passagens, como: “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (1952-53, 2003, p. 261). Em traduções anteriores deste mesmo texto, a de 1992, por exemplo, a expressão “campo de atividade” foi traduzida por “esfera da atividade”.

Tanto na obra de 1929, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, quanto na de 1930, “A estrutura do enunciado”, Bakhtin procura uma resposta para a questão de como se processam as mudanças nas formas da língua. Essa busca leva o autor a formular o método sociológico, no primeiro texto, e a esquematizar o que segue, no segundo: (1) organização econômica da sociedade; (2) relação de comunicação social; (3) interação verbal; (4) enunciados; (5) formas gramaticais da linguagem.

Para o autor, cabe às ciências sociais, sobretudo à economia política, o estudo das formas e dos tipos de vida econômica da sociedade. Sobre o segundo item, além da relação da comunicação artística, o autor afirma haver: (a) as relações de produção (nas fábricas, ateliers etc.), (b) as relações de negócio (nas administrações, organismos públicos etc.), (c) as relações cotidianas (os encontros e as conversas na rua, nos bares, em suas casas etc.), (d) as relações ideológicas *stricto sensu* na propaganda, na escola, na ciência, na atividade filosófica sob todas as suas formas.

Assim, estudar as “condições concretas” nas quais se realizam os tipos de interação social é analisar as relações cotidianas, de negócio, de produção. Ou, “cada área [da criação ideológica] possui sua linguagem, suas formas e procedimentos, suas leis específicas de refração ideológica.” (BAKHTIN, 1928/1994, p. 42). Isso acontece com a arte, a ciência, a moral e a religião.

De modo geral, “condição concreta”, “situação”, “campo de atividade”, “área de criação ideológica” e “esfera ideológica” são termos utilizados para referir o espaço-tempo sócio-histórico no qual a interação social se realiza e produz gêneros discursivos. Como a interação social é estratificada porque são estratificadas – e por critérios diversos – as atividades humanas, cada espaço-tempo de interação, cada “variedade da relação de comunicação social” (1930/1981) cria seus próprios gêneros e seus próprios sistemas de gêneros. Assim, estudar uma esfera é analisar “a efetiva realização, na vida concreta, de uma determinada formação, de uma determinada variedade da relação de comunicação social.” (BAKHTIN, 1930/1981, p. 289).

As condições concretas de produção e circulação dos Memoriais de Formação, ou sua esfera de produção e circulação é o campo acadêmico, que tem suas próprias finalidades e, em função dessas finalidades, definem-se papéis e lugares sociais para seus

integrantes. Quanto melhor se conseguir caracterizá-la, melhor compreender-se-á os enunciados nela produzidos. Nesse sentido, para estudar a esfera acadêmica, traço um panorama histórico sobre a constituição do ensino superior, procurando observar seu funcionamento e suas práticas. Afinal, muito do que hoje ainda acontece nas instituições de ensino superior vem de seus primórdios.

Bakhtin também sustenta tal posicionamento, pois, no texto “A Respeito de Problemas da Obra de Dostoiévski”, de 1963, ressalta que “cada questão teórica deve forçosamente receber uma orientação histórica. Entre os enfoques sincrônico e diacrônico de uma obra literária deve haver uma ligação contínua e um rigoroso condicionamento mútuo.” (1963/2003, p. 195).

3.2 As Instituições de Ensino Superior: um pouco de história

Petit (1994) afirma que as universidades são criações históricas que nascem, de maneira geral, de comunidades de professores que passam a atacar o monopólio do ensino da Igreja. Acrescenta o autor que,

conforme o caso, elas podem ser produto: 1) de uma maior autonomia dos professores vinculados a escolas de catedrais (como por exemplo a de Paris); 2) de migrações de professores (como por exemplo a de Angers); 3) de uma concentração de mestres leigos ou não (por exemplo a de Bolonha); e 4) de uma iniciativa estatal (por exemplo a de Nápoles). (p. 59)

Analisando a questão sob o ponto de vista dos estudantes, é em torno dos “goliardos” ou “clérigos vagantes”, um tipo inquieto de intelectual, que se organizam os estudos universitários. Esse grupo critica a ordem social, exprime uma concepção de vida ligada aos prazeres terrestres (MANACORDA, 2004; CAMBI, 1999) e encontra, nas faculdades, um “rigoroso método de ensino do qual Abelardo foi o iniciador de forma orgânica e madura, com seu recurso à dialética como forma soberana do pensamento e à lógica como instrumento de regulamentação da linguagem.” (CAMBI, 1999, p. 185)

As universidades medievais organizavam-se em quatro faculdades típicas: artes liberais (*trivium* – gramática, lógica e retórica – e *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música), medicina, direito e teologia, esta última ensinada por dominicanos.¹²

De acordo com Manacorda (2004, p. 146):

As faculdades de artes tiveram por muito tempo uma função propedêutica, sem uma distinção muito clara de suas irmãs menores, as escolas de gramáticas. Estas faculdades representam a continuidade da instrução medieval e talvez por isso tenham permanecido a base para qualquer outro estudo; o cerne e a culminância delas era a ‘filosofia’ quer a filosofia da natureza (física, ciências naturais), quer a filosofia do homem (ciências morais). Através das artes (como já indicava Quintiliano na época clássica) chegava-se também à cultura científica: por isso, nas universidades medievais, talvez elas tenham sido o caminho para os novos ensinamentos, especialmente através de redescobertas de Aristóteles.

Uma diferença de valoração de algumas faculdades em detrimento de outras já caracteriza o início da universidade, conforme se pode observar nessas palavras do autor.

A universidade da Idade Média colabora para a produção das novas divisões sociais: os filhos de nobres e de burgueses freqüentavam o curso de direito, enquanto os pobres (filhos de artesãos, de comerciantes, de mestres de escolas e de trabalhadores em geral), o de teologia. O interesse dos nobres pelo direito justifica-se pelo fato de o diploma, aliado aos títulos de nascimento, aumentar as chances de obter altos cargos na administração do estado (PETITAT, 1994, p. 65).

Os métodos de ensino utilizados na criação das universidades se parecem com os empregados na contemporaneidade, conforme indicam as palavras de um professor de direito de Bolonha em 1228:

[...] primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de direito (extraídos do próprio texto) [...] (MANACORDA, 2004, p. 153).

¹² As novas ordens religiosas (dominicanos e franciscanos) surgem exatamente no início do século XIII quando as universidades se consolidam e se difundem. (MANACORDA, 2004)

O texto escrito é o elemento centralizador do processo ensino-aprendizagem até hoje.

É nesses moldes que a universidade difunde-se por toda a Europa¹³, ou seja, ela se consolida na passagem do Feudalismo para o Capitalismo, paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades. Essa forma de ensinar se estabelece para satisfazer as exigências das classes sociais emergentes.

As primeiras universidades fora do círculo europeu se fizeram na América espanhola, relata Gomes (2006, p. 51):

criada em 1538, a Universidade de São Domingos é a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de São Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

Assim, algumas universidades na América Latina são implantadas antes mesmo das famosas universidades norte-americanas, e as brasileiras surgem muito depois, apenas em 1800.

3.2.1 As universidades brasileiras

Apesar de a história da colonização e expropriação brasileira pelos portugueses iniciar em 1500, o ensino superior surgirá muito depois, apenas no início do século XIX. Como constata Souza (2001), o nascimento do ensino superior tem relação direta com Napoleão Bonaparte. Para fazer face ao poderio britânico, Napoleão decreta o Bloqueio Continental em 1806, fechando o continente europeu à Inglaterra. Ele procura, assim, criar

¹³ “Na Itália, por volta de 1200, havia artes liberais em Pávia, Verona, Vicenza, Florença, Viena, Pádua; em 1300 havia onze universidades e, em 1400, outras sete; na França, as universidades eram cinco em 1300, outras quatro em 1400; sete na Espanha (a começar por Salamanca), duas na Inglaterra (Oxford e Cambridge), além de Portugal e Alemanha.” (CAMBI, 1999).

toda sorte de dificuldades econômicas, a fim de desorganizar a economia inglesa. A economia portuguesa havia muito se encontrava subordinada à inglesa, causando a relutância de Portugal em aderir incondicionalmente ao bloqueio. Napoleão resolve o impasse ordenando a invasão do pequeno reino ibérico. Sem chances de resistir ao ataque, a família real portuguesa transfere-se para o Brasil em 1808.

A invasão deixa suas marcas também na área da educação brasileira, pois, em virtude do bloqueio, os filhos dos burgueses que aqui viviam não podiam freqüentar as universidades européias.

Ao se estabelecer em Salvador, D. João, pressionado pelos que estavam sem acesso ao ensino superior europeu, funda uma escola de medicina, devido “talvez, às condições precárias da saúde pública na colônia e, ao fato de, pela doença da rainha [D. Maria I], serem os médicos numerosos na comitiva real.” (SOUZA, 2001, p. 9). Em seguida, o Príncipe Regente transfere a Corte para o Rio de Janeiro e lá funda “uma segunda Faculdade de Medicina, com a cadeira de Anatomia.” (p. 9).

Para completar o conjunto de medidas que instituíram no Brasil o ensino superior, sobrevieram ainda por iniciativa do Príncipe Regente: a carta de Lei de 4/12/1810, que criou a academia Real Militar da Corte, semente do curso de engenharia que, anos mais tarde, se converteria na Escola Politécnica; o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica, a ser ministrada por José da Silva Lisboa, o inspirador da abertura dos portos brasileiros às nações amigas; o Decreto de 12/10/1820 que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, convertida no mesmo ano em Academia das Artes, por influência dos artistas que compuseram a Missão Francesa chefiada por Joaquim Lebreton e da qual fizeram parte, entre outros, Debret e os irmãos Taunay, Nicolau, o pintor, e Augusto, o escultor. (SOUZA, 2001, p. 10).

A necessidade de profissionais qualificados para a administração faz com que surjam, em 1827, conforme Souza (2001), os cursos jurídicos: um em Olinda (transferido posteriormente para Recife), e outro em São Paulo, no Largo de São Francisco.

Mas nem mesmo a Proclamação da República trouxe alterações significativas no panorama do ensino superior, pois ele continua elitista - apenas os filhos da aristocracia são

atendidos¹⁴ - e de natureza profissionalizante. Há uma enorme carência de centros de ensino universitário, e para supri-la, então, no Estado de São Paulo, no final do século XIX, surgem algumas importantes faculdades particulares: Escola de Engenharia Mackenzie, em 1891, a Escola Politécnica, em 1894, a Escola Agrícola Luiz de Queiroz, em Piracicaba, em 1899, e, no mesmo ano, a Escola Superior de Farmácia e Odontologia. À exceção da Mackenzie, foram todas reunidas, anos mais tarde, em 1934, na Universidade Estadual de São Paulo (USP). Neste mesmo Estado, em 1908, nascia a Faculdade de Filosofia São Bento (particular), e, em 1913, a Faculdade de Medicina (estadual).

Apenas em 1920, no Rio de Janeiro, a reunião de quatro cursos (Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, ambas privadas, e a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, essas federais) ao redor de uma Reitoria criou a primeira universidade brasileira. Esse modelo será copiado posteriormente por diversas instituições do país.

Foi da USP o pioneirismo de reunir sob o nome ‘universidade’ cursos com propósitos profissionais muito diferentes, mas com uma base de estudos comuns. Antes de efetivamente estudar medicina, direito ou engenharia, deveria o jovem cursar o tronco comum (letras, matemática, química, biologia, história, ciências políticas e filosofia). Em outras palavras, a instituição superior brasileira nasce com cursos pragmáticos e, a partir da USP, uma concepção mais humanista, aos moldes das primeiras universidades francesas e italianas, começa a se disseminar.

A proliferação de Instituições de Ensino Superior (IES) se dá mesmo nos anos de 1960. É no período da ditadura militar que um número crescente de instituições de ensino superior começa a se instalar em diversos estados brasileiros, fruto da necessidade de mão-de-obra qualificada para o crescimento econômico, frente ao processo de abertura do país a investimentos estrangeiros. Nessa época, o Estado recusa-se a investir nessa esfera de ensino, e concedem-se facilidades à iniciativa privada para a abertura de novos cursos, fato que faz proliferar as IES privadas.

¹⁴ “O total de alunos dos cursos superiores de Direito e Medicina, no ano de 1855, alcançava a cifra de 1076, sendo 584 em Direito e o restante em Medicina. A faculdade mais populosa era a de Direito em Recife, com 320 alunos matriculados.” (SOUZA, 2001, p. 11)

As IES refletem a desigualdade de outras esferas: os filhos das classes mais abastadas, representantes da cultura erudita, por acesso às escolas de melhor qualidade e cursinhos preparatórios para o vestibular, entram nas escolas públicas, as melhores instituições, pois oferecem boa infra-estrutura humana e material; os filhos da classe média lotam as IES privadas que, muitas vezes, não estão munidas de laboratórios, bibliotecas, e cujos professores, em alguns casos, não têm titulação para a docência.

É inegável o aumento de número de vagas nas instituições de ensino superior a partir dos anos 1960, mas o crescimento se deu, como disse, de forma distinta entre as redes. Entre 1960 e 2002, “as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes”, enquanto que “na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, esta participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino.” (REZENDE PINTO, 2004, p. 729)

O processo de privatização não ocorre somente pela expansão das vagas na educação privada, mas também pela mercantilização dos serviços; pela reestruturação interna das instituições públicas, via venda de atividades e projetos de pesquisa; pela não contratação de novos professores para suprir vagas dos aposentados e conseqüente sobrecarga dos estáveis¹⁵ etc.

O governo atual tem proposto algumas alternativas para a situação - o ProUni¹⁶, por exemplo -, mas elas em nada reverterem a lógica da privatização do ensino superior, ao contrário, reforçam-na, na medida em que recursos públicos deixam de ser arrecadados em

¹⁵ Um exemplo desse fato ocorre na própria Unicamp, que, em material institucional entregue a todos os alunos¹⁵, destaca os seus “indicadores de qualidade”. É possível constatar, conforme o material propagandístico, que, em 1989, havia 2.103 docentes, atendendo 36 cursos de graduação e 88 de pós-graduação, totalizando 7.280 alunos matriculados em graduação e 7.523 em pós. Em 2005, 1.751 docentes (queda de 16,74%) atenderam 58 cursos de graduação (aumento de 61,11%) e 127 de pós (aumento de 44,32%), totalizando 17.275 estudantes em graduação e 15.696 em pós. Ou seja, diminuiu o número de professores e aumentou o número de alunos. Esse fato dá margem a questionamentos sobre a manutenção da qualidade do ensino nessas instituições, até mesmo porque há algumas IES privadas que hoje estão melhor aparelhadas do que as públicas.

¹⁶ A idéia central da proposta é permutar tributos por bolsas de estudo.

troca de ensino a alguns poucos alunos¹⁷. Assim, ao invés de o governo federal efetivamente alocar recursos para a construção e manutenção de IES, deixa o problema para o setor privado e este se beneficia da isenção de impostos.

De tudo isso, fica-nos a idéia de que há dois grupos de instituições atuando atualmente no ensino superior: as IES públicas que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão e atendem a um número pequeno de estudantes, e as IES privadas que desenvolvem essencialmente ensino e funcionam como “grandes colégios” (REZENDE PINTO, 2004) sob o ponto de vista do que oferecem aos estudantes, mas, sob a ótica administrativa, são empresas altamente lucrativas.

Essa forma de conceber o ensino superior não é uma proposta do nosso país, é a fórmula descrita pelo Banco Mundial - e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - para solucionar os problemas dessa área nos países latino-americanos, e o Estado brasileiro tem seguido à risca as orientações desses organismos, como o faz também em relação a outros níveis de ensino. Apenas para ilustrar, transcrevo as quatro principais propostas do Banco Mundial sintetizadas por Dias (2004, p. 899):

1. Privatizar a educação superior, com a segurança de que ‘continuarão recebendo prioridade aqueles países nos quais se atribua mais importância aos provedores e ao financiamento privados’.
2. Anular a gratuidade do ensino superior, por meio da cobrança de matrículas.
3. Estimular a criação, no nível pós-secundário mas não universitário, de instituições terciárias mas não universitárias, capazes de organizar cursos mais breves que respondam mais flexivelmente às demandas do mercado de trabalho.
4. Renunciar a transformar o conjunto das universidades públicas em centros de pesquisa.

Esses quatro pontos revelam a realidade vivida pelas IES do país, conforme exposto em parágrafos precedentes, porque as políticas educacionais brasileiras têm acompanhado as disposições desses organismos internacionais.

¹⁷ “[...] mesmo na condição de instituições empresariais, gozarão de completa isenção de impostos, o que reduz em cerca de 15% os seus gastos em troca de modestíssimas vagas.” (LEHER, 2004, p. 878).

A partir do panorama aqui traçado, vê-se que, de um lado, as práticas pouco variaram ao longo da história das IES: tendo o texto escrito como seu principal veículo de transmissão do saber, os atores deste campo envolvem-se na sua (re)produção; de outro, como o acesso a elas é (sempre foi) muito restrito, pois é uma instituição destinada às pessoas de classes mais favorecidas, adquiriu prestígio na sociedade, ou melhor, já se implanta com prestígio.

Na verdade, essa instituição consolida, desde o seu surgimento, a cisão já existente entre trabalho manual e intelectual e, concomitantemente, entre a cultura popular e a cultura erudita. Nas IES há trabalho intelectual, nelas circula e também se faz a cultura erudita. Embora não sejam blocos homogêneos e intransponíveis, mas dialoguem permanentemente em função de sua co-existência, tanto o trabalho intelectual quanto a cultura erudita constituem-se ou ‘entronizam-se’ como ‘certos’ e ‘superiores’ em relação aos outros dois. O trabalho intelectual traduz-se, neste lugar ‘especial’, como produção e transmissão de conhecimento, mas não de qualquer conhecimento, apenas de conhecimento ‘científico’. Nas IES, especialmente as públicas, estão, portanto, os cientistas, que escrevem e divulgam suas descobertas em livros e revistas também científicos. Assim, na realidade, não há dois lados de análise, os dois se fundem num só: o texto escrito é o centro do trabalho pedagógico nas IES ao longo dos anos, porque produzido, disseminado e consumido pelos seus participantes. A linguagem do texto escrito científico envolta na aura de ‘especial’, é a voz da academia¹⁸, tida como a do saber, e como tal, reveste-se de autoridade diante das outras vozes sociais. Na cisão entre IES públicas e privadas, nas primeiras se produz conhecimento, nas últimas se dissemina esse conhecimento produzido.

No universo das instituições brasileiras encontra-se a Unicamp, *locus* de produção dos MF e desta pesquisa, fato que justifica algumas palavras sobre sua história.

3.2.1.1 A Unicamp

Em narrativa sobre a história desta universidade, Gomes (2006) detalha os aspectos que transcrevo abaixo, visando compreender a identidade dessa IES.

¹⁸ A ‘voz da academia’ é constituída por múltiplas vozes, algumas dissonantes, inclusive, fato que não me impede de realizar uma generalização.

A Unicamp nasce da pressão da comunidade campineira para ter um curso de Medicina na cidade. O governador Carvalho Pinto, no apagar das luzes de seu governo, em 28 de dezembro de 1962, assina o decreto de criação da Universidade Estadual de Campinas, muito mais do que os campineiros desejavam inicialmente. Para contentar a população, o primeiro curso a funcionar foi o de Medicina que começou nas dependências da Maternidade de Campinas.

Somente em cinco de outubro de 1966 foi lançada a pedra fundamental do *campus*, tendo Zeferino Vaz como reitor, cujas pretensões são explicitadas por Gomes (2006, p. 48):

Na Unicamp, ele pretendia que os institutos de Matemática, Física, Biologia, Geociências, Letras, Artes e Ciências Humanas – os primeiros que ele projetou – não fossem concebidos como unidades independentes, mas sim como um espelho da interdependência e subordinação recíproca de todas as ciências.

Para a instalação de unidades de ciências básicas (Química, Física, Matemática e Biologia), Vaz contratou professores competentes, trazendo muitos brasileiros que pesquisavam na USP e tinham, inclusive, reconhecimento no exterior - César Lattes é um exemplo.

Na perspectiva de estar à frente de seu tempo, a Unicamp foi a primeira instituição do país a implantar matrículas por disciplina e a fazer a distribuição dos cursos por módulos semestrais, não mais anuais, conforme a tradição norte-americana. Essas medidas foram posteriormente adotadas pela lei da Reforma de 1968, que instituiu também o ciclo básico de ensino e a estrutura de departamentos de pesquisa a partir do Acordo MEC-Usaid.

Uma marca de distinção da Unicamp sempre foi a inovação, especialmente na área da tecnologia. Nela foram instalados os primeiros cursos de Engenharia de Alimentos e de Ciências da Computação do país. Apenas em 1973 entra em funcionamento a Faculdade de Educação. Nessa época também o prédio do Ciclo Básico tornou-se o coração do *campus*.

Atualmente, a Unicamp é um reconhecido centro da pesquisa brasileira, concentrando 15% de toda a produção científica e cerca de 10% da pós-graduação nacional.

Na última avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgada recentemente, “dos 64 cursos de pós-graduação da Unicamp avaliados, 22 obtiveram conceitos 6 e 7; 70% estão entre ‘alto desempenho’ e ‘padrão internacional’” (<http://www.unicamp.br>, 11/10/2007).

Os cursos de graduação também têm reconhecimento:

a Unicamp tem os melhores cursos de graduação cinco estrelas do país, segundo o *ranking* do *Guia do Estudante*, da Editora Abril, exercício 2007. Com um percentual de 81,2% de cursos cinco estrelas, a Universidade se coloca à frente das outras do país. A Universidade de São Paulo (USP) aparece com 75,3% e a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) com 45,4%. (<http://www.unicamp.br>, 16/10/2007).

Todos esses dados, amplamente divulgados pela imprensa brasileira – que, aliás, constantemente entrevista pesquisadores da Instituição –, além da própria *home page* estar repleta de notícias sobre prêmios recebidos por docentes e discentes, seminários internacionais nela realizados, novas descobertas científicas, tudo isso contribui para a constituição do *ethos* da Unicamp como ‘centro de excelência’, ‘uma das melhores universidades brasileiras’, ‘lugar de produção de conhecimento’.

O termo *ethos* aqui empregado está sendo retomado dos estudos de retórica clássica¹⁹ de Aristóteles, “Arte Retórica e Arte Poética”. Para este autor, existem três tipos de provas fornecidas pelo discurso: umas residem no caráter moral do orador (*ethos*); outras, nas disposições criadas no ouvinte (*pathos*); outras no próprio discurso, pelo que ele demonstra ou parece demonstrar (*logos*). A persuasão por efeito do caráter moral do orador é obtida “quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança.” (p. 34). “Para inspirar confiança, importa, sobremaneira [...] que aquele que faça crer que se encontra em determinadas disposições a respeito dos ouvintes, e, além disso, encontre estes nas mesmas disposições a seu respeito.” (p. 115)

¹⁹ Para Bakhtin (1934-1935/1988, p. 79): “O discurso retórico, tomado como objeto de estudo em toda a sua diversidade vivida, não pode deixar de exercer uma influência profundamente revolucionária na lingüística e na filosofia da linguagem. As formas retóricas abordadas corretamente e sem preconceito revelam com grande precisão os aspectos próprios a qualquer discurso (sua dialogização interna e os fenômenos que o acompanham), os quais não foram até agora suficientemente estudados e compreendidos no que se refere ao seu enorme peso específico na vida da linguagem. Nisso reside a significação metodológica e heurística geral das formas retóricas para a lingüística e para a filosofia da linguagem.”

Exatamente por seu *ethos* de uma universidade de qualidade e por ser uma instituição pública, estudar na Unicamp é desejo de boa parte dos estudantes brasileiros, e as autoras dos MF revelam esse *sonho* nos seus textos. Um exemplo disso são as palavras de DCM 2005:

Sempre procurei ser uma boa aluna, ótima se possível, e este perfeccionismo, me levou a sonhar alto, um dia chegar na UNICAMP. Um sonho tão alto como uma montanha intocável. (p. 9) (grifo meu)

Se *intocável*, o sonho se torna impossível de ser realizado. O fato, portanto, de estar cursando o Proesf na Unicamp reveste-se de fascinação; o que era improvável se realiza.

A palavra mais utilizada pelas discentes nos seus MF para referirem-se ao fato de estudar na Unicamp é “sonho”, como pode se observar a seguir: *consegui uma vaga para estudar na Unicamp. Mais um **sonho** que estava começando a se realizar* (LFC 2005, p. 16); “[...] *acabei sentindo-me vitoriosa, pois era um **sonho** que estava se realizando. Quantas pessoas não queriam estar no meu lugar!*” (FBRS 2006, p. 20); “*sempre sonhei em cursar uma faculdade... mas se tratando da UNICAMP, me parecia que o **sonho** se tornara ainda mais distante! Quando soube que poderia prestar o vestibular para o curso do Proesf da UNICAMP fiquei eufórica pela possibilidade de realizar um **sonho**! O **sonho** de me tornar uma universitária, ainda mais pela UNICAMP era fantástico.*” (DCDO 2006, p. 18) (grifos meus)

Essa apreciação positiva da Unicamp não pode ser considerada como um aspecto secundário neste trabalho, porque tem relação com o que é produzido nos MF. Acredito que o nível de exigência reconhecido (ou pressuposto) em função do prestígio da Instituição acarreta uma série de ‘obrigações’ (mesmo que imaginárias) que devem ser cumpridas, a fim de manter o lugar de destaque da Universidade.

A oportunidade de concretizar o sonho surge com a possibilidade de realizar o vestibular para o curso do Proesf, criado na Unicamp em parceria com as Secretarias de Educação da região metropolitana de Campinas para atender aos professores em exercício.

3.2.1.1.1 O Proesf

O Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf), sob o ponto de vista institucional:

[...] é resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. Ele representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. Por outro lado, o curso resulta também da sensibilidade dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente. (www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf, 10/12/2005)

O curso foi planejado, organizado e está sendo desenvolvido em regime de colaboração entre a Unicamp e as Secretarias de Educação Municipal dos municípios envolvidos. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da Unicamp e dos Secretários Municipais de Educação dos municípios da região metropolitana de Campinas. Atualmente a responsabilidade do curso é da Faculdade de Educação da Unicamp, representada por três coordenadores, professores Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite e Dra. Ângela Fátima Soligo.

Uma característica deste curso é a de oferecer formação pedagógica, diplomação em Pedagogia, aos professores que atuam na educação infantil, além dos docentes que atuam de primeira a quarta séries do ensino fundamental, fato muitas vezes negligenciado por outros programas, que se preocupam em oferecer formação apenas aos últimos.

O curso atende aos professores em exercício na rede municipal dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas e que estabeleceram convênios com a Unicamp. Ele tem uma carga horária de 3300 horas, com uma duração de três anos,

desenvolvido de forma presencial. O Programa previa entradas anuais (2002, 2003, 2004 e 2005) de 400 alunos via vestibular, sempre no segundo semestre, totalizando 1600 alunos.

Segundo o professor Dr. Sérgio Leite, a implementação do projeto global do Proesf teve três movimentos fundamentais:

- a) a seleção dos Assistentes Pedagógicos (APs), professores ministrantes do curso;
- b) a execução do curso em si;
- c) a criação de uma rede de núcleos de educação continuada (em implantação).

a) A seleção dos Assistentes Pedagógicos (APs)

Como não havia possibilidade de a Unicamp assumir a formação de 1600 alunos com seu quadro de professores, houve necessidade de contratação de pessoal para a função de professor. Com o intuito de viabilizar essa etapa, as secretarias de educação dos municípios indicaram os professores de sua rede com formação em Pedagogia, alguns deles com pós-graduação. A esses professores foi dado um curso intensivo de especialização ministrado por docentes da Unicamp, durante o primeiro semestre de 2002. A atuação como professores no curso do Proesf constitui parte de sua especialização e se encerra quando a última turma do Proesf se formar, julho de 2008. No final de seu curso de especialização, todos os APs deverão apresentar uma monografia para obtenção do diploma. O vínculo com as respectivas prefeituras não foi interrompido enquanto atuaram como Assistentes Pedagógicos; no final do curso eles retornam para as suas funções (boa parte deles atuava como orientadores pedagógicos nas secretarias de educação dos municípios). O vínculo com o Proesf se fez via um programa de bolsas, para atender às especificidades do Programa, organizado pela Reitoria da Unicamp à época da criação do Proesf.

b) A criação de uma rede de núcleos de educação continuada

Esta etapa, em implantação, está sendo construída com a Câmara de Secretarias de Educação da região metropolitana de Campinas. Iniciou-se em 2004, quando foi criado um grupo de trabalho que teve como tarefa a elaboração de um pequeno projeto de ação a

partir do levantamento de dados sobre educação continuada na região metropolitana de Campinas. A implementação de tal projeto visa, inicialmente, à qualificação das pessoas envolvidas a partir da discussão de temas candentes: política educacional, educação continuada, gestão escolar, projeto pedagógico, avaliação de rede. O próximo passo, que se iniciou em 2006, foi pensar a rede de núcleos propriamente dita.

c) *O curso*

A seleção dos alunos do Proesf foi realizada através de vestibular a cargo da COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp) que organizou uma prova específica aplicada no mês de julho dos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005.

As exigências para os professores se inscreverem no vestibular foram duas: terem concluído o ensino médio com Habilitação para Magistério e comprovarem o exercício na educação infantil e/ou nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em municípios conveniados.

Para atender aos professores-alunos, foram criados três pólos: **Pólo Campinas:** Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antonio de Posse; **Pólo Americana:** Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré; **Pólo Vinhedo:** Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba.

O curso está organizado em seis semestres letivos, compreendendo 24 áreas curriculares, distribuídas em três blocos:

1. Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola;
2. Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento;
3. Cultura Inclusiva e Políticas de Educação.

O curso é noturno e cada disciplina ocupa o horário de uma única noite - em anexo há a relação das disciplinas (Anexo 1). Além das 24 áreas, são realizadas 450 horas em Atividades Culturais (filmes, palestras, apresentações teatrais) distribuídas durante os seis semestres, envolvendo temas trabalhados nas áreas curriculares. Segundo informações do próprio Programa, as Práticas Curriculares, com 600 horas, acontecem desde o início do curso, “nos momentos em que se exercita a atividade profissional” e o Estágio

Supervisionado tem duração de 450 horas e, no Proesf, “é desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável.” (www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf, 10/12/2005).

Conforme divulgação do Programa, a estrutura curricular está assim esquematizada:

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

As aulas são ministradas pelos Assistentes Pedagógicos (conhecidos como APs), como afirmei, e, no início e final do semestre, o professor da Unicamp, responsável pela orientação a cinco Assistentes Pedagógicos, ministra Aulas Magnas. Assim, o professor titular daquela área de conhecimento inaugura e dá fechamento ao curso desenvolvido semanalmente pelos seus colaboradores.

Os APs, por serem professores da rede pública nos diversos municípios da região metropolitana de Campinas, em licença sem prejuízos de carreira por quatro anos para atuar no Proesf, podem manter uma relação mais próxima com os discentes do Programa, ao menos supõe-se, por terem vivido experiências semelhantes atuando no ensino fundamental.

Ao final de um curso de Pedagogia, normalmente, deve haver a entrega de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), no entanto, o Proesf optou pelo MF, por acreditar que há ganhos significativos na escolha deste gênero, ligados ao fato de propiciar ao autor do texto, o professor, reflexões sobre sua própria formação no percurso de escrita de seu texto.

O MF é objeto de estudo em duas disciplinas, ministradas no quinto e sexto semestres: a MCC I e a MCC II. Todavia, antes mesmo do quinto semestre, já no terceiro e

quarto períodos, os alunos têm notícias do MF, pois as aulas magnas procuram fazer referência a eles, além de os Assistentes Pedagógicos sugerirem que os discentes visitem o *site* do Proesf e leiam os textos lá disponibilizados (material teórico e MF de alguns professores da Unicamp).

No quinto semestre, há um trabalho fundamentado na desmistificação de idéias sobre escrita. No final, os alunos devem entregar uma síntese expandida, ou seja, um texto de cerca de cinco páginas cujo teor gira em torno de o que pretendem escrever no seu MF, quais eixos desejam explorar, a bibliografia que pensam utilizar.

Enquanto os professores-alunos produzem essa síntese expandida, um grupo de mais ou menos sessenta leitores (alunos de Mestrado e Doutorado) é preparado para realizar a correção dos textos produzidos durante a disciplina MCC II. Como já mencionado, os leitores participam de um seminário em março, visando qualificar suas intervenções nos MF produzidos, de forma a auxiliar, de maneira mais eficaz, os alunos do curso.

Em poucas palavras, então, o curso do Proesf caracteriza-se por apresentar:

- três anos de duração;
- aulas ministradas por profissionais das redes públicas da região de Campinas que, após um semestre de especialização, assumem o papel de docentes da Unicamp, embora não o sejam;
- vestibular próprio e entrada diferenciada em agosto.

As especificidades do Programa foram motivo de escrita. As autoras registraram em seus textos o constrangimento de “entrar pela porta dos fundos” da Unicamp, já que “a porta da frente” ficou reservada aos alunos de Pedagogia que realizaram o vestibular regular no processo seletivo de final de ano, juntamente com os outros cursos, com entrada em março e duração de quatro anos. Os fragmentos abaixo revelam esse constrangimento:

*Muitos foram os obstáculos iniciais, entre os maiores, estava a **discriminação** da qual o grupo que formava o PROESF era vítima. Parecia até que aquela universidade não era feita para pessoas como aquelas. Muitos denominaram aquela turma inicialmente como **corpo de estudantes que entrou pelas portas dos fundos**.*

No início incomodou-me aquela e outras denominações, mas hoje em virtude da própria formação recebida, principalmente na disciplina de Políticas Públicas e Reformas Educativas, pude constatar que o vestibular pelo qual passei foi legítimo, pois, se enquadra dentro da legislação. (MANG 2005, p. 22) (grifo meu)

*O primeiro semestre foi um pouco difícil, porque ficava cansada da viagem depois de um dia de trabalho, sem muito estímulo, e algumas vezes me sentia realmente “**entrando pelas portas dos fundos na Unicamp**”, como ouvimos falar muitas vezes. Aos poucos, os primeiros trabalhos e seminários e principalmente algumas aulas magnas marcantes com os professores orientadores preencheram algumas lacunas e despertaram novamente meu coração de estudante, a vontade de aprender e aumentar meus conhecimentos. (PCBL 2006, p. 13) (grifo meu)*

*Embora enfrentando tantas críticas e preconceitos em relação ao PROESF, como as que me deparei ao iniciar o curso, quando ouvia muitas vezes dizerem que as alunas ingressaram “**através de um atalho**”, e também “**pelas portas dos fundos**”, sempre se referindo ao vestibular diferenciado que foi oferecido. (NAAF 2006, p. 35) (grifo meu)*

Praticamente todas as autoras registraram, em seus textos, o sentimento de rejeição com que foram recebidas na Unicamp no início do curso. A quantidade de escritas sobre o episódio parece indicar que foi um fato muito significativo para elas, embora as aulas do curso, posteriormente, tenham mudado esse sentimento inicial.

Nesse contexto, os MF foram/são produzidos e, embora seja possível criticar a ‘filosofia estatística’ que subscreve aos Programas específicos de formação continuada - refiro-me ao fato de o Estado brasileiro poder ‘orgulhar-se’ da porcentagem de professores com graduação em suas redes, não importando a que qualificação o corpo docente foi submetido -, há um fato que adquire sentido político importante. Trata-se da inclusão dos Memoriais de Formação no processo formativo. O novo gênero ‘exige’ a voz do autor no texto, e esse é um fato político-ideológico que merece destaque. Como disse no capítulo anterior, o MF pressupõe a articulação das experiências profissionais e de formação. Nessa perspectiva, há um *eu* que precisa contar (ao menos um pouco de) sua história. A presença dessa narrativa em primeira pessoa na esfera acadêmica passa a ser um fato ‘inovador’, pois a *escrita sobre si* não é exigência comum na academia. Uma ‘nova’ voz se faz ouvir neste gênero, numa esfera marcadamente conservadora - nesse sentido, a instituição funciona na sociedade como uma força centrípeta, no sentido de impor uma certa “centralização verbo-

ideológica” (BAKHTIN, 1934-35/1988, p. 82). Rompe-se, dessa forma, o discurso hegemônico de uma instituição e atribui-se novo valor à voz quase afônica de uma categoria profissional desvalorizada e oprimida. Resta saber, então, como esse *eu* aparecerá nos MF e como esse gênero se configurará na dimensão do tema, do estilo e da forma composicional na esfera em que está sendo produzido e circula.

Esse processo de abertura, de espaço nas fissuras do poder nunca será tranqüilo. Ao contrário, dele nascem tensões, conforme preconiza Bakhtin (1934-35/1988, p. 153): “no campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem”.

No caso do Proesf, a tensão no processo de inclusão de vozes iniciou-se já nos primeiros meses do curso quando o MF foi solicitado aos discentes. O novo gênero causou muito alvoroço ao ser exigido como trabalho de conclusão de curso e o seu desconhecimento foi a principal causa do sentimento de ‘medo’ mencionado por tantos alunos ao se pronunciarem sobre ele. Em análise que fiz de cartas escritas para uma docente do Proesf ao final da primeira aula de explicação sobre esse desconhecido gênero, relatando seus sentimentos a respeito do MF, constatei o temor que os assolava (SARTORI, 2006). Nessas cartas, a metáfora mais utilizada pelos estudantes na referência ao trabalho solicitado foi ‘bicho-de-sete-cabeças’. Assim, tal como o mito de Hércules, que, na realização de um dos doze trabalhos, precisa lutar bravamente contra a Hidra de Lerna, o MF **precisa** ser produzido. Como a Hidra, serpente descomunal de sete cabeças, com seu hálito pestilento e a capacidade de duplicação de suas cabeças quando decepadas, o MF surge no universo de trabalhos acadêmicos e se torna uma ‘monstruosa’ ameaça. Está, então, anunciado um combate, um confronto e o desafio é gigantesco. Somente Hércules com seus mais de 3 m de altura para vencê-lo. O herói consegue o intento, pois, com uma espada e a ajuda do fogo, elimina e cicatriza uma a uma as cabeças da serpente. Para os estudantes, apenas se conseguirem realizar a tarefa a contento, ou seja, escrever o MF (o ‘monstro’), o combate será bem-sucedido.

Diante dessa realidade e com a perspectiva de resolver a situação extinguindo o ‘bicho-de-sete-cabeças’, um fato importante ocorreu no final de 2005. O G10 elaborou um documento visando disciplinar alguns aspectos dos futuros MF a serem entregues. Esse

documento foi apresentado para todos os discentes matriculados na disciplina MCC II no primeiro semestre de 2006 e intitula-se “Normas para Apresentação do Memorial de Formação” (Anexo 2). Nesse momento, o G10 divulgou também “Critérios para Avaliação do Memorial de Formação”²⁰ (Anexo 3).

Normas para Apresentação do Memorial de Formação

Resumidamente, as Normas apresentam disposições quanto a:

- seções constituintes do MF: capa, folha de rosto, dedicatória (opcional), agradecimentos (opcional), epígrafe (opcional), sumário, o texto propriamente dito, as referências bibliográficas e anexo (se houver);
- formatação do MF: formato do papel, espaço entre as linhas, fonte do texto, margens;
- citações: conforme orientações da ABNT;
- utilização de imagens (opcional).

Como todo documento com o *status* de ‘norma’, as prescrições, marcadas nos verbos de modalidade deôntica (dever, especialmente), são explícitas: “a estrutura de apresentação do memorial **deverá** conter...”; “o título **deverá** estar no centro...”; “**deve** aparecer uma explicação rápida...”.

Parece-me necessário que aponte alguns aspectos sobre modalidade ou o fenômeno da modalização. Esse elemento lingüístico origina-se na identificação de Aristóteles de que haveria quatro categorias para designar eventos: possível, impossível, necessário e contingente. A partir de seus estudos sobre a questão, registrados na clássica obra *Organon*, inúmeras classificações de modalizadores foram elaboradas por diferentes teóricos. Fairclough (2001) analisa a modalidade como um fenômeno discursivo diretamente ligado à função interpessoal da linguagem, revelando o grau de comprometimento, de “afinidade” do falante com a proposição que enuncia. Nas suas palavras:

²⁰ Os dois documentos estão no *site* do Proesf: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html> e em anexo neste trabalho.

Dada uma proposição sobre o mundo, como “a terra é plana”, pode-se categoricamente afirmá-la (“a terra é plana”) ou negá-la (“a terra não é plana”), mas também estão disponíveis vários graus de comprometimento menos categóricos e menos determinados a favor ou contra: “a terra pode ser / provavelmente é / possivelmente é / é mais ou menos plana”, por exemplo. Essa é a esfera da modalidade, a dimensão da gramática da oração que corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem. (p. 199)

A modalidade é tradicionalmente associada aos verbos auxiliares modais (‘dever’ – obrigação moral; ‘poder’ – permissão, possibilidade), mas, segundo o próprio autor, esses verbos são apenas um meio de realizar a modalidade, o tempo verbal é outro, além dos próprios advérbios.

Os modalizadores deônticos indicam o grau de imperatividade / facultatividade atribuído à proposição. Expressões como ‘é opcional’, ‘parece’, ‘pode’ são mais facultativas do que ‘deve’, ‘é indispensável’, ‘é obrigatório’, ‘é preciso’.

No caso do documento em análise, em todos os elementos considerados obrigatórios, o modal **dever** se sobressai, enquanto que, nos considerados opcionais, o modal **poder** é dominante. É ele também que aparece na introdução, cujo tom é de proximidade com o leitor: “...este é o espírito [deixar a experiência falar, tentar pensá-la] que esperamos que **possa** conduzir vocês na produção de seus textos”. O modalizador **poder** pressupõe um espaço de decisão para o interlocutor do documento, a ele cabe a escolha de o que dizer e como fazer, ao contrário da relação estabelecida pelo deôntico **dever**. Em contrapartida, essa ‘liberdade’ ao interlocutor é excluída através dos dizeres da frase seguinte do documento: “no entanto, algumas regras precisam ser definidas e padronizadas para a apresentação deste material.” O valor argumentativo de “no entanto” reforça a idéia de que a declaração anterior deve ser descartada em função de a segunda apresentar um conteúdo semântico relevante. Assim, da sentença: “este é o espírito [deixar a experiência falar, tentar pensá-la] que esperamos que possa conduzir vocês na produção de seus textos”, conclui-se que haverá liberdade para expressar as experiências. Já a frase seguinte: “no entanto, algumas regras precisam ser definidas e padronizadas para a apresentação deste material” não confirma a conclusão anterior, apontando para ‘não haverá liberdade para expressar as experiências.’ Nesse sentido, parece necessário observar que o próprio título do documento já delimita interpretações: são ‘normas’, não ‘sugestões’.

Ao apresentar aspectos sobre o texto a ser entregue pelos alunos, as Normas apontam o seguinte: “relembramos que o eixo central do memorial deve referir-se ao processo da sua reflexão sobre o que você aprendeu e as experiências que vivenciou durante o curso, que contribuíram de forma significativa para operar mudanças em você e em sua prática docente.” A escolha lingüística “reflexão, o que você aprendeu e as experiências que vivenciou”, juntamente com “mudanças em você e em sua prática docente” reforçam as idéias anteriores, propondo conduzir a escrita do texto em função de um “padrão de qualidade”, conforme o documento: “por fim, salientamos a importância de você padronizar o seu trabalho de acordo com as normas aqui propostas, o que possibilitará constituir um padrão de qualidade que caracterize todos os memoriais elaborados pelos alunos do Proesf.”

Em síntese, a estrutura de apresentação do MF proposta pelo G10 é muito parecida com a de um trabalho acadêmico monográfico, incluindo-se aí os TCCs. É claro que a temática é diferenciada, embora também nos MF (como nos TCCs) assuntos (teóricos) de interesse dos professores-alunos – as Normas exigem que, conforme explicitação anterior, dois eixos/temas - **devam** ser analisados em função dos autores estudados.

Critérios para Avaliação do Memorial de Formação

O texto intitulado “Critérios para Avaliação do Memorial de Formação” está dividido em duas partes:

- a) “Critérios formais”²¹ – nesta seção estão descritos aspectos relativos à “clareza” (“coerência textual”, “uso adequado de vocabulário” e “elementos coesivos”), “estrutura textual” (organização do texto como um todo: apresentação inicial, seqüência dos itens e capítulos, referências bibliográficas; e dos itens: seqüência dos períodos e orações, subtítulos etc.) e “escrita ortográfica” (“pontuação, acentuação, concordâncias verbal e nominal”);
- b) “Critérios relacionados com conteúdos”: “apresentação” (seção na qual o autor sinaliza a organização do trabalho); “focos/eixos” (o processo reflexivo, expresso no MF, deve se

²¹ Utilizo aspas duplas para indicar a transcrição literal de termos e expressões do documento.

desenvolver em torno de eixos - assuntos/temas - que deverão relacionar as experiências significativas do curso e da prática profissional); “argumentação” (o eixo não pode ser uma mera descrição de experiências vivenciadas no Proesf, deve haver argumentação com a inclusão de referências teóricas).

Parece haver uma sintonia entre os dois documentos, já que aquilo que a Norma prescreve será posteriormente mensurado conforme os Critérios de Avaliação.

Pode-se supor que as Normas deixarão reflexos e refrações nos textos produzidos em 2006. Cabe, então, a pergunta: quais são eles/elas? Atingem as três dimensões do gênero: tema, estilo, forma composicional?

Antes de começar a responder às questões, e para respondê-las, são necessárias algumas palavras sobre os co-enunciadores - os autores e interlocutores que dialogam na composição do texto.

CAPÍTULO 4 – OS CO-ENUNCIADORES DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: AUTORAS E INTERLOCUTORES

Se a interação verbal pudesse ser reduzida a uma mensagem sendo transmitida por um emissor e recebida por um receptor, aos moldes da teoria da comunicação, que reinou nos anos 1960 e 1970 passados²² a análise, com certeza, seria uma tarefa menos árdua. Ao contrário, há uma infinidade de aspectos que envolvem o enunciado, formando uma verdadeira rede discursiva, cuja tessitura está composta por sinuosidades de diversas ordens. A complexidade de elementos que formam essa inter-relação torna impossível esgotar a questão, embora possa existir enorme esforço do pesquisador para abarcar o maior número possível de elementos envolvidos.

Neste capítulo, depois de apresentar pressupostos sobre o dialogismo bakhtiniano e ciente da impossibilidade de analisar todos os elementos circunscritos numa interação verbal, caracterizo tanto os autores (na verdade, as autoras, já que os quarenta MF foram escritos por professoras mulheres), responsáveis pela produção do texto, quanto os interlocutores a quem a escrita se destina.

4.1 O dialogismo constitutivo da linguagem

O Círculo de Bakhtin destaca a necessidade de prestar atenção ao diálogo que se estabelece entre o autor e o ouvinte/leitor de determinado enunciado, quando afirma:

O discurso verbal é como um guia de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve *reproduzir* este evento de relação mútua entre os falantes; deve, por assim dizer, “representá-lo” de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel de ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes. (BAKHTIN, 1926/1999, p. 186)

²² Refiro-me ao esquema que simplificou a comunicação humana postulando a existência de alguns poucos elementos envolvidos: emissor, receptor, canal, mensagem, código. Essa simplificação advém do esquema da teoria da informação que, como se sabe, foi formulado por engenheiros para medir a quantidade de sinais que podem passar simultaneamente pelas redes de informação, tais como, telégrafos e telefones.

Nessas palavras, ao lado da defesa de um papel determinado para o pesquisador, o de ouvinte ativo do evento discursivo, há também a lembrança de que o entendimento da posição assumida pelo autor e pelo leitor é essencial na configuração do discurso. Esses dois participantes da enunciação estabelecem uma relação ativa, marcada pela exigência de uma resposta. O primeiro coloca para o segundo (e vice-versa) a obrigação de responder, mesmo que essa resposta não se traduza em um novo discurso verbal. Machado (2005, p. 157) esclarece: “em vez de um diagrama espacial o que Bakhtin apresenta é um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori* mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação. Além de potenciais, são intercambiáveis.”

Assim, há um diálogo intrínseco e inexorável que se estabelece entre autor e ouvinte/leitor, e o texto representa um momento (concluído) dessa conversa, é o produto compartilhado entre os participantes da interação.

Embora possa parecer simples, o princípio do dialogismo, arquitetado pelo Círculo, é extremamente requintado.

Em primeiro lugar, não pode ser reduzido à presença física de dois participantes em interação; em segundo, não corresponde apenas a uma dimensão mais social, de permanente diálogo ‘externo’ entre os sujeitos sócio-históricos. O dialogismo proposto envolve tanto uma dimensão social quanto aquela que se pode chamar de constitutiva, porque é inerente ao próprio dizer. Refere-se ao fato de o leitor/ouvinte já estar nas palavras do enunciador: 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 dirige, já esteja nas próprias palavras do autor.

Há ainda outra forma de analisar esse espectro constitutivo e é anterior ao próprio ato de fala. Trata-se de conceber a *minha* palavra como assimilação de palavras alheias, portanto, de palavras de *outros*. As palavras que são próprias do sujeito no momento da fala, já foram de outro(s). Ninguém é um Adão bíblico, “o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (1952-53/2003, p. 272). Ao nascer, cada sujeito encontra milhares de enunciados já dados, já construídos, do seu círculo e alheios. A transformação do enunciado dos outros em seus é que garantirá a participação do

sujeito no “simpósio universal”. É por isso que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (1952-53/2003, p. 272). Como resume Bakhtin, cada palavra procede de alguém e também se dirige a alguém, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” (1929/1986, p. 113).

O dialogismo bakhtiniano, portanto, é tanto ‘externo’, porque envolve sujeitos falantes e “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (1952-53/2003, p. 272), já que o caráter responsivo ativo dos enunciados exige tomá-los como réplicas a outros dizeres, quanto ‘interno’, porque cada enunciado pressupõe a existência de um outro, esteja ele amalgamado nas palavras (assimiladas) do autor, esteja no ouvinte pressuposto a quem essas palavras se dirigem. É por isso que a alteridade bakhtiniana é eminentemente discursiva e constitutiva, o outro já está no que se enuncia, instituiu-se no dizer do autor no ato de enunciação. Uma atitude de análise de enunciados, então, não o procura fora dos dizeres produzidos, porque ele está **no** dizer, constituindo internamente este dizer.

A relação autor-interlocutor determina tanto o que é dito como o que é compreendido. O *ethos* gerado nessa relação é determinante dos dizeres de docentes, leitores e discentes e cria expectativas em relação ao texto acadêmico que será entregue/recebido posteriormente.

Nessa perspectiva, como gêneros discursivos, os MF produzidos devem ser considerados, inicialmente, uma **resposta** da professora-aluna a seu interlocutor.

4.2 As autoras dos Memoriais de Formação

Quem são as professoras-alunas dos quarenta MF em investigação?

Inicialmente é importante que ressalte que as professoras-alunas cujos textos estão em investigação são todas do sexo feminino. Pouquíssimos homens cursaram o Proesf e, na escolha aleatória dos MF no *site* do Proesf, seus textos não foram ‘clikados’. A seleção de um MF cuja autoria fosse de um professor do sexo masculino exigiria, provavelmente, uma busca específica com esse fim e, embora a pesquisa pudesse ganhar conotações outras (e interessantes!) a partir dessa delimitação, questões de gênero social não foram meu propósito de estudo.

Os textos foram produzidos, portanto, por professoras-alunas, ou seja, mulheres que vivenciaram diariamente, pelo menos, dois papéis distintos e interdependentes: professora e aluna. Durante o dia, foram docentes de discentes, e, à noite, foram discentes de outros docentes. Nos MF, essa ambigüidade vivida pelas professoras-alunas revela-se na utilização de *nós*, ora incluindo-se na sua categoria profissional, ora no seu papel de alunas (ver capítulo 7). No período noturno, a discente foi constantemente convocada a colocar em cena o seu lado professora – sem destituir-se do lugar de discente –, ao menos este era o propósito do curso, segundo a documentação divulgada no *site*²³:

- ser espaço de formação inicial e continuada, onde os conhecimentos da prática serão refletidos, garantindo novas formas de vinculação teoria e prática;
- focar a formação do professor como um pesquisador da sua ação docente, do trabalho coletivo e das proposições curriculares comprometidas com uma educação democrática.

As professoras-alunas são, em sua maioria, mães (quase 70% delas) e exercem sua profissão em Campinas ou nas diversas cidadezinhas da região metropolitana desta cidade.

Pouquíssimas autoras explicitam sua idade nos MF – reforçando o estereótipo de que ‘mulher não revela a idade’ –, embora, a análise de alguns elementos dos textos me permita concluir que quase metade delas esteja na faixa de 30 a 40 anos e 85% tenham mais de 30 anos. Apenas seis professoras-alunas (15%) explicitam ter entre 20 e 30 anos. Esse dado é bastante significativo e justificável: o Proesf, programa específico de atendimento a docentes em exercício, destina-se a pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar uma graduação na juventude, antes do início da atividade profissional, como ocorre com boa parte dos filhos de classe média brasileira.

Como gênero que tem, como uma de suas especificidades, a narração de experiências significativas, as professoras normalmente iniciam o texto apresentando-se aos seus leitores.

²³ <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

4.2.1 A auto-apresentação

A maioria dos MF, como disse há pouco, inicia-se pela apresentação que as professoras-alunas fazem de si mesmas. Nos exemplos que seguem, pode-se observar que algumas o fazem de forma mais objetiva, informando seus dados.

FPFS 2005:

Nasci em Andradina, cidade do estado de São Paulo, aos quatro dias do mês de agosto, do ano mil novecentos e sessenta e cinco. Meus pais moravam em Vila Piloto, cidade próxima a Andradina. Primeira de três filhos; pele branca, cabelos loiros e lisos, olhos verdes e corpo magro. Sou casada e mãe de três filhos: N²⁴. de dezesseis anos, N. de quatorze anos e N. de dez anos. Sou professora da R.M.C. (Rede Municipal de Campinas) atuante há treze anos. (p. 14)

PCBL 2006:

Meu nome é P., mas desde pequena ganhei o apelido de P., e quase todos me chamam assim. Nasci em São Paulo, dia quinze de novembro de mil novecentos e sessenta e um. (p. 10).

Outras se permitem ‘poetizar’ suas lembranças, e as imagens, os cheiros, os gostos da infância ganham o colorido de quem ‘revive’ o passado no momento da escrita. Os fragmentos a seguir apontam isso:

EAPS 2005:

Volto meus pensamentos às minhas memórias e com muita nitidez consigo sentir os cheiros (muito fortes) da minha infância, cheiro de pasto em flor, mato molhado pelo orvalho, das frutas maduras ainda no pé e também o das verdes, pelas quais eu passava, olhava e pensava: “essa vai dar para colher amanhã depois da aula!” Os sons me vêm com harmonia, ritmo e cadência... os passarinhos nas árvores, grilos, sapos, a chuva com as gotas batendo na lata debaixo da minha janela, toda a natureza na qual eu vivi a minha infância. (p. 9)

MC 2005:

Ao abrir bem devagar, com muito cuidado, encontro lá no fundo, bem escondida e até meio amarelada pelo tempo, a imagem de uma garotinha, ainda pequena, talvez com uns cinco ou seis anos de idade, cabelos negros, longos e trançados, olhos negros e tímidos, escondidos por trás dos

²⁴ Preservo os nomes, abreviando-os pela inicial.

óculos de lentes bem espessas, prontos para desvendar todo o mistério da vida que se punha bem à sua frente, à sua disposição.

As mãos, sujas de barro, traziam toda a magia de um mundo particular no qual ela se movia e se percebia. Essa era eu, desfrutando de todas as sensações e emoções de um tempo que se apressava em passar.

[...] De fato, esta rápida “viagem” à minha infância foi tão prazerosa, que me permitiu voltar a sentir o cheiro do barro com que brincava. (p. 10)

Antes de prosseguir a exemplificação das diferentes configurações textuais utilizadas pelas professoras-alunas para apresentarem-se aos leitores, sugiro uma pequena pausa para observar atentamente os quatro últimos extratos transcritos. Conforme os estudiosos do Círculo, o interlocutor está pressuposto nas palavras do autor do texto. Uma análise dos quatro exemplos parece sugerir uma certa objetividade nos dois primeiros e uma certa subjetividade (poetização) nos dois últimos, e esse fato deriva, a meu ver, da pressuposição de destinatários ‘diferentes’. Nos primeiros, a linguagem mais direta sugere que o interlocutor dos textos é um professor da Unicamp, destinatário principal, para quem a aluna deve apresentar-se descrevendo-se nos seus aspectos essenciais, como se respondesse a um ‘questionário de dados cadastrais’. Nos segundos, o destinatário principal, embora seja um professor da Unicamp, parece ‘esquecido’, pois a aluna debruça-se sobre as próprias memórias como se dirigisse seu olhar para si mesmo, conversando consigo. Nos primeiros, a posição assimétrica entre a autora e o interlocutor parece não apenas mantida, mas também reforçada pelo caráter avaliativo de que se reveste a figura do professor, enquanto que, nos segundos, o interlocutor é convidado a ‘desfrutar’ da narrativa da autora, como um leitor que apenas ‘ouve uma história’.

Outros exemplos desse convite à audição estão nos fragmentos abaixo de AFAC 2005, MANG 2005 e PHRM 2006:

Posso ainda sentir o toque das mãos que tantas vezes beijei, sentir o cheiro da pele, ouvir o tom da voz e brincadeiras características de minha infância: “Teco-teco-tereco-teco” “Esta vida é uma moranga, quando a gente pensa que endireita, zanga...”. “Serra, serra, serrador serra o papo do vovô, quem mandou você serra, uah, uah...” Tudo isto faz parte da pessoa que sou e estão marcadas em mim, não apenas na profissional, mas principalmente nela. (AFAC 2005, p. 8)

Sempre fui muito amada e ninguém precisava me dizer, eu sentia... Minha avó materna!!! Que saudades, essa mulher que fez jus a sua carinhosa denominação: AVÓ.

Morávamos todos juntos, que delícia... Rua Sete de Setembro, vovô Nelson, vovó Olga, papai, mamãe, minhas irmãs Maristela e Heloise, meus tios Luiz, Lúcia e Elisabeth, uma grande e irvejável família. (MANG 2005, p. 10)

— *É uma menina!*

Disse o médico ao meu pai, que sempre quis ter uma menina. O meu nome fora escolhido antes mesmo de eu nascer. Acho que uns seis anos antes, soube disso quando já tinha uns 12 anos, quando lia as cartas de namorado que meu pai mandava para a minha mãe. E assim vim ao mundo. (PHRM 2006, p. 10)

Não é coincidência o fato de destacar alguns extratos de MF de 2005 e apenas um de 2006. Os momentos significativos da infância: as brincadeiras, os encontros e os desencontros, como se pode perceber nos seguintes exemplos:

- as brincadeiras com os amigos:

A brincadeira era simples: subir nas árvores e pular de um galho para outro e de uma árvore para outra, pois eram bem próximas e isso era possível porque os galhos eram bem fortes e agüentavam perfeitamente o nosso peso. Nesse dia eu estava de vestido, em uma das puladas de uma árvore para outra fiquei enroscada em um galho... o vestido rasgou e eu caí “de boca no chão”, não me machuquei muito, só um aranhão no nariz mas quando penso no ocorrido, percebo que poderia ter me machucado bem mais! Meus amigos riram muito, depois juntos inventamos uma justificativa para o vestido rasgado, minha mãe apenas disse: “Para de andar no mato meninada, é perigoso!” (MRR 2005, p. 10)

- os encontros familiares:

Todos os dias íamos a cavalo levar almoço para o meu pai e junto com ele, almoçávamos a sombra de alguma árvore. A noite, quando voltava para casa, colocava – nos no colo para contar histórias, cantar músicas folclóricas, brincar de trava-línguas e muitas outras coisas que me recordo com saudades. Esta sim era infância saudável! (MCLA 2005, p. 6)

- os ‘desencontros’:

Hoje, lembrando minha infância, muitas coisas vêm à mente: as brigas com meu irmão, as surras que levávamos de minha mãe... (MRR 2005, p. 6)

... praticamente desaparecem nos MF de 2006. Os primeiros MF são ricos em descrição de pequenos detalhes que marcam a infância, que formam a personalidade e singularizam as

identidades. Já os de 2006 não apresentam essa descrição nas páginas introdutórias dos textos. A maioria das professoras-alunas destes MF é bem mais sucinta na narração dos episódios da infância, com exceção dos relacionados à escola. Os MF de 2006 iniciam pelo relato da vida escolar, enquanto a maioria dos MF de 2005 privilegia introduzir os textos pelas recordações da infância pré-escolar. Entre os poucos que não fazem isso – no ano de 2005 - estão aqueles nos quais as alunas praticamente não se fazem ouvir (ver capítulo 7, especialmente).

Uma possível justificativa para essas diferenças está no que dizem as “Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação”. Como já exposto, o anexo desse documento apresenta modelos de capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, epígrafe e sumário. Em relação ao sumário, o documento apresenta os seguintes subtítulos como exemplos: “Quando tudo começou”; “A Pedagogia”, subdividido em “As expectativas com a faculdade” e “A professora e a aluna universitária”; “A Contribuição de Durkheim na minha prática” e “Gestão democrática: teoria e realidade”, antes de “Conclusão e Referências Bibliográficas”.

A escolha desses subtítulos para as diversas seções de um suposto MF sugere uma forma de organização do texto em que o ponto de partida é “Quando tudo começou”. Na abordagem dos temas (Capítulo 6), será possível discutir a questão da construção da identidade profissional, cuja base está na infância, especialmente nas experiências escolares vividas pelas professoras enquanto alunas. Talvez essa seja a justificativa para, por um lado, o início do relato no MF estar relacionado à entrada na escola, já que, para a maioria das professoras-alunas, é o momento em que “tudo começou” e, por outro, eliminar as vivências pré-escolares, na medida em que elas não dizem respeito à origem da escolha profissional. Nesse sentido, a modelização proposta pelo documento restringe e orienta a escrita, pois as recomendações são entendidas como ‘o’ caminho a ser seguido no MF.

Por sua vez, no documento “Critérios de Avaliação dos Memoriais de Formação”, no final do item B, ao detalhar a “Argumentação (base teórica)” como um dos itens avaliativos relacionados ao conteúdo, há a seguinte observação:

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 biográfica, marcada apenas pelo senso comum. (p. 2)

A menção a “cuidados” diz respeito à orientação sobre referências a “autores, textos lidos, aulas assistidas, discussões ocorridas, vídeos etc., enfim, às experiências vivenciadas durante os seis semestres do Proesf”, conforme expresso no próprio documento.

Em resposta a essas recomendações, os autores estudados, as palestras ouvidas (as vozes legitimadas na/pela academia) são citados já na apresentação que as professoras-alunas fazem de si mesmas nos MF 2006, como revelam os dois fragmentos abaixo:

Nascida em Campinas, em 1/05/1980, cresci com uma referência em educação muito positiva, pois minha mãe era professora, e uma excelente professora por sinal, e meu pai sempre gostou muito de estudar. Também sempre fui muito estimulada por minhas avós (semi-analfabetas), “a estudar pra ser alguém na vida!”. Jargão bem conhecido não acha?

*Desde criança, brincava de “casinha”, “escolinha”, com direito a giz, lousa, cadernos e tudo mais, vivenciando, representando e aprendendo com o faz de conta, tal qual nos **prescreve cientificamente Vigotsky em seu livro “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1998).** (DAR 2006, p. 9) (grifos meus).*

*Brasília, 1971, plena ditadura militar, nona filha de uma família de dez irmãos, depois de mim, nasceu o décimo e último. Meu pai trabalhava duro, para garantir o sustento da família, e minha mãe se dividia entre a casa, os filhos e a máquina de costura. Assim era promovido o bem estar da família que vivia com muita dignidade, apesar da situação financeira, **como bem citou Luís Carlos Freitas em uma Aula Magna, ao ser interrogado por uma professora sobre a questão da pobreza afirmando que também foi pobre e que a pobreza sempre existiu “na época de nossa infância também existia pobreza, porém ainda podia-se ter dignidade”.** Neste contexto deu-se o meu nascimento. (AAV 2006, p. 9) (grifo meu).*

As escolhas lexicais das autoras para introduzirem a “palavra dotada de autoridade” (BAKHTIN, 1974/2003, p. 403), nos seus discursos: **prescreve cientificamente** (DAR 2006) e **como bem citou Luís Carlos Freitas** (AAV 2006), parecem marcar a distância

entre as duas vozes (a da professora-aluna e a dos autores/professores que circularam no curso) e a necessidade de ‘comprovação’ do que dizem.

Pode-se pensar que os relatos das experiências significativas da infância pré-escolar nada revelam do sujeito-autor numa perspectiva formativa/profissional. Todavia, não é isso que alguns MF 2005 parecem evidenciar, conforme os dois excertos abaixo.

Exemplo 1 - ECB 2005:

Nascida em Campinas, nome herdado da avó paterna, E., sou filha caçula de D. e V., pais maravilhosos que estão sempre dispostos a me apoiar em todas as escolhas da vida, acompanham as vitórias, alegrias e me consolam e choram nas derrotas e tristezas, sempre otimistas, dizendo que no fundo tudo acaba bem, que não é a hora certa.

*Faço parte de uma família humilde, onde se presa a honestidade e o bem estar de todos, meus pais possuem a escolaridade até a 4ª série, mas digo com toda a convicção que eles sabem muitas coisas práticas e úteis ao dia a dia, que não aprendi nos meus oito anos na escola pública, **acredito que mesmo o ensino antigo sendo bem ditador, rígido, era muito eficiente.***

*Tenho dois irmãos: o mais velho, que parou no terceiro ano do 2º Grau, trabalha em uma firma e leva uma vida humilde, sem ambição, não pensa em continuar os estudos, o do meio, somente terminou o 1º Grau, não quis mais saber dos estudos, montou o seu próprio negócio e está bem estruturado financeiramente, **às vezes, reflito: o estudo é muito importante para o crescimento intelectual, enriquecimento cultural, status, mas nem sempre para crescimento financeiro. Acabo chegando a muitos conflitos de idéias, então mudo de assunto, para não tornar o mundo mais complexo de ser compreendido do que é.** (p. 5) (grifos meus)*

Ao apresentar-se como filha de pais que pouco tiveram oportunidade de estudar, a professora-aluna deste MF explicita seu posicionamento a respeito da educação tradicional (*acredito que mesmo o ensino antigo sendo bem ditador, rígido, era muito eficiente*) e, ao deparar-se com o exemplo dos irmãos que não estudaram no passado mas estão financeiramente satisfeitos no presente, questiona-se sobre a educação como fator de ascensão social. Há, portanto, duas idéias nesse relato que revelam as crenças da autora, professora, sobre o ensino. O *ensino antigo* era *eficiente*. Desse posicionamento a professora-aluna tem certeza, já que utiliza o modal *acredito* na introdução do seu dizer, enquanto que, sobre a educação como propulsora de melhores condições financeiras, seus escritos deixam transparecer muitas dúvidas (*às vezes, conflitos de idéias, mudo de assunto*).

Esse exemplo indica que o MF é uma forma de registro não apenas de vivências ou experiências significativas, mas, com elas, das crenças e dos valores sobre essas experiências e as práticas nas quais estão inseridas. As concepções dessa autora são contrárias aos estudos realizados no Proesf – os relatos das professoras-alunas nos seus MF me permitem fazer essa constatação.

Outro aspecto suscitado pelo relato é a de que as convicções e dúvidas de um sujeito podem aparecer em diferentes espaços de um texto: na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão, o sujeito-autor elabora glosas, intercalações, perguntas, reticências que o (re)velam. ECB mostra suas certezas e incertezas sobre a educação formal no justo espaço do relato mais pessoal, mais singular. Ali, no lugar dedicado a si, ‘mostrase’ nas suas convicções. Suas crenças não precisam da voz do outro (dos autores estudados no curso) para serem explicitadas, são ‘genuínas’, até porque são *dela*, não de *outro*. Certezas e dúvidas já estão na *sua* voz, na introdução de seu MF dedicada a se apresentar ao seu leitor. A professora-aluna não retoma essas idéias, não volta a falar delas em nenhum outro momento de seu texto. É só ali que se sabe que ela concebe o ensino tradicional como eficiente e tem dúvidas sobre o valor da educação na sociedade contemporânea. Se ela não tivesse explicitado ali, na primeira página de seu MF, não apareceriam, porque só ali suas concepções tiveram motivo para estar.

Exemplo 2 - JMGD 2005:

Minha infância foi bem simples, porém muito boa. Pude brincar livremente como muitas crianças jamais poderão sonhar em brincar um dia.

No meu tempo de criança, tinha espaço para brincar, tinha amigos que podiam sair na rua, aliás, a rua não era tão perigosa como é hoje.

Eu brincava o dia inteiro sem parar e não me cansava. As brincadeiras mais gostosas eram “mamãe da rua”, “esconde-esconde”, “pega-pega”, “barra manteiga”, e outras...

*Eu sabia o que era brincar de verdade, minha turma sabia brincar pra valer. **Atualmente, muitas crianças não sabem brincar pois muitas delas não tem a oportunidade de aprender, ou seja, não tem a oportunidade de brincar na rua, no quintal ou em qualquer outro espaço, que não seja os cômodos de suas casas.***

Os programas de televisão eram muito melhores, não tinha tanta violência e nem cenas de sexo.

*Hoje é tudo muito diferente, tudo mudou, e pra pior. **Os programas e desenhos infantis mostram muitas cenas de violência, as novelas e os filmes mostram cenas sensuais, ou mesmo de sexo.***

Nossas crianças brincam na frente de uma tela de televisão com jogos violentos. Essa é a brincadeira que elas tem acesso pois a falta de espaço e a violência das ruas não permitem outro tipo de brincadeira. (p. 5) (grifos meus)

Articulada às suas significativas experiências infantis envolvendo brincadeiras e televisão, existe a opinião da professora-aluna sobre isso, ou seja, ao registrar suas memórias, o universo vivido por seus alunos (é docente de educação infantil) é criticado, embora não apresente nenhum autor estudado no curso subsidiando sua fala. Suas crenças a respeito da televisão, apesar de parecerem idéias de senso comum, além de nostálgicas, repletas da apreciação valorativa de que o ‘antigo é melhor do que o presente’, adquirem outro sentido, se se pensar que, além de estarem diretamente relacionadas ao grupo com o qual trabalha, merecem destaque numa disciplina do próprio curso: Educação e Tecnologia.

Por tudo isso, ‘sugerir’ “quando tudo começou” como ponto inicial a ser abordado nos MF pode significar silenciar muitas das experiências vividas pelas autoras, bem como as concepções de educação subjacentes a elas. Os espaços do fio discursivo criados para ‘falar’ de si talvez mais singularizem o sujeito-autor. São as pequenas observações, as explicações, as intercalações que, às vezes, revelam o mundo interior do sujeito, porque estão nele, não pertencem ao outro, não precisam de outro para prová-las.

Na seqüência da caracterização das participantes da pesquisa, detalho alguns aspectos destacados por elas como significativos na constituição de suas experiências pessoais e profissionais: o nascimento em famílias pobres e a escolha da profissão.

4.2.1.1 A origem humilde e a escolha da profissão

A maioria das professoras-alunas cujos textos participam da nossa pesquisa tem origem humilde, conforme elas mesmas destacam em seus MF, como, por exemplo:

ZLDR 2006:

Na vila, sempre tinha colheita de algodão no início do ano, levantávamos três horas da manhã, pegávamos o caminhão de “bóia fria” (comida fria), como era chamado e íamos para a roça. Com meu dinheiro eu comprava material escolar e pagava dentista. (p. 14)

SAV 2006:

Meu pai reformava sofás e com os plásticos e tecidos que ele retirava, ela [a mãe] costurava sacolas e aventais. Ainda posso ver a cena: ela colocava aquela perna “podre” (que por muitas vezes os médicos quiseram amputar) sobre uma cadeira e com a perna boa ela pedalava a máquina de costura. Eu e meu irmão vendíamos na rua. Quanta garra! (p. 19)

AMSB 2006:

De família muito simples, humilde mesmo, comecei a trabalhar de doméstica aos 13 anos. Dependia tão somente de mim mesma para criar uma alternativa que me proporcionasse condições necessárias para prosseguir os estudos, financiar a compra de livros, material didático. (p. 12)

SCCC 2005:

Nasci em uma família simples em que meus pais, praticamente analfabetos, descendentes de negros e de índios, foram referências, para mim, de uma infância pobre, livre e feliz. Meus pais vivenciaram a ditadura de forma alienada, sem formação política, o que julgo ter sido uma desvantagem para a minha formação pessoal. Cresci como inúmeras pessoas no país, sem acesso a livros e informações que me possibilitariam de alguma maneira, uma visão mais crítica dos acontecimentos, apenas com a ideologia de que para ser “alguém e vencer na vida” apenas era necessário o estudo e muita força de vontade. Algo que só hoje posso compreender tratar-se da questão meritocrática, que transfere a responsabilidade do fracasso ao próprio indivíduo. (p. 9)

PLC 2005:

Nasci de uma família pobre do interior de Mato Grosso e lá eu fui criada até os 11 anos de idade. Meus pais deram apenas o estudo necessário, que era o fundamental. (p. 35)

Segundo reportagem do jornal O Estado de São Paulo, de 8 de julho de 2007: “a cada dia, segmentos mais pobres da população ingressam no mercado de trabalho na condição de professor. Cerca de 49,5% dos professores têm pais com ensino fundamental incompleto. Desses, 15,2% têm pais sem nenhuma instrução.”

Esses dados demonstram que, embora a profissão atualmente não tenha *status* e nem boa remuneração, para as pessoas mais pobres é uma forma de ascender socialmente, constituindo-se uma profissão significativa, já que demanda estudos até o ensino médio, fato que adquire relevância para quem tão pouco tem. Ser professora, então, é motivo de

orgulho não apenas para a mulher pobre que conseguiu se formar, mas também para a família, como relatam, por exemplo, SAV e STG:

[...] sabia que seria professora no final do curso e que seria reconhecida como uma pessoa importante, especialmente porque seria a primeira professora da família (e a única). Meus pais me apoiaram e ficaram orgulhosos. (SAV 2006, p. 34).

Meus familiares também estavam presentes: pais, irmãos, tios, primos e sobrinhos, (porque quando nasci, já era titia). Todos estavam orgulhosos em ter uma professora na família. (STG 2006, p. 15)

Tal perspectiva já era enfatizada por Ferretti na década de 1980. Ao pesquisar a trajetória ocupacional de trabalhadores das classes subalternas, o autor constata o desejo das jovens (mulheres) em serem professoras, “expectativas desenhadas nos estreitos limites percebidos como possíveis pelos entrevistados” (1988, p. 27). O autor observa também que entre os pais das mulheres de sua amostra, era muito alto o número dos que desejavam ver suas filhas exercendo a “ocupação de professora, uma proporção menor desejava que trabalhassem como médicas e, finalmente, um grupo menor ainda esperava que as filhas viessem a trabalhar na prestação de serviços, na indústria ou no comércio.” (p. 27)

Uma série de fatores sócio-culturais deve ser investigada na escolha da profissão, nem sempre há ‘escolha’, conforme os dados conclusivos de uma pesquisa realizada por Gatti, Espósito e Silva (1998), dentro do “Proyecto Magistério: características de la Profesión Maestro”, realizado em vários países da América Latina e que se refere aos dados do professor de ensino fundamental no Brasil. Após analisarem questionários respondidos por docentes de todo o país, as autoras concentraram-se em respostas de três estados: Maranhão, Minas Gerais e São Paulo. Em relação à questão de como chegou à profissão magistério, 41% declararam que sempre quiseram ser professores, mas “os outros 59% apontam para condições circunstanciais (por falta de outras oportunidades, problema de mercado de trabalho difícil em outras áreas, por terem vivido acidentalmente experiências de dar aulas, por não terem conseguido passar no vestibular em outra carreira etc.)” (p. 256). Acrescentam as autoras que a declaração de “sempre quis ser professor” tem mais alto percentual entre os profissionais do Maranhão, onde praticamente a metade deles

faz essa declaração, enquanto que entre o professorado de São Paulo esta porcentagem cai para 35%.

As professoras-alunas, cujos textos participam desta pesquisa, também relatam em seus MF por que optaram pelo magistério. Destaco cinco excertos nos quais é possível vislumbrar os motivos da opção pelo magistério.

JMGD 2005:

Eu queria muito fazer contabilidade no “Bento Quirino”, mas como ia ser reprovada não me inscrevi, como fizeram as outras meninas.

Nos últimos dias de recuperação, veio à notícia de que eu havia sido aprovada [no colégio Aníbal de Freitas]. Foi uma surpresa, mas fiquei muito chateada, pois a minha única opção era o magistério. (p. 23)

PLCC 2005:

Quando cresci, pensava em ser médica, bailarina, escritora de poesias, artista, advogada muitas outras coisas. Não fui nada disso. Estudei pouco, fui babá, faxineira, vendedora, promotora de vendas. Foi com grande espanto que um dia descobri o que eu gosto: de ser professora. (p. 13)

APM 2006:

Retomando minha trajetória, pensando sobre as dificuldades financeiras que encontraria para realizar um curso universitário, decidi pelo magistério como uma alternativa de garantir precocemente uma profissão, caso precisasse ingressar no mercado de trabalho, para que através dela, pudesse assegurar a realização de um curso superior.

É evidente que me identificava com certos aspectos da carreira docente, não era avessa ao magistério, mas de fato não era a profissão almejada por mim. (p. 12)

DCDO 2006:

Minhas opções resumiam-se àquilo que a escola pública tinha a oferecer: o curso de Magistério, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Alcheste de Godoy Andia”, ou o curso de Secretariado, na Escola Técnica Estadual de Americana. A concorrência para uma vaga em escola pública era tão grande naquela época, que o jovem tinha que se submeter a provas em todas as escolas que pretendia estudar: fiz provas nas duas escolas que escolhi estudar e consegui passar na escola “Alcheste”, no curso de Magistério. Até hoje, costumo dizer – com muito bom humor – que eu não escolhi o Magistério e, sim fui escolhida por ele. (p. 14)

LNS 2006:

A minha descoberta, e gosto pelo magistério foi meio por acaso. Desde a época do ginásio esse destino me aguardava (acredito nisso!). O meu professor de Língua Portuguesa já havia profetizado que eu seria professora, a minha mãe também sempre me incentivou (pois na sua família há professoras). Então devido a falta de dinheiro para pagar a faculdade de Letras, em 1992 eu e uma amiga, saímos do colegial dispostas a fazer Magistério. (p. 13)

Pelos extratos, as dificuldades econômicas, especialmente, fizeram as professoras-alunas ‘optarem’ pelo magistério como profissão. Esse fato comprova a pesquisa anteriormente citada e tantas outras que têm revelado que a situação econômica é fundamental na opção profissional.

A seleção de uma profissão está, portanto, diretamente relacionada à própria estratificação da sociedade. Pessoas com maior poder aquisitivo buscam profissões que (também simbolicamente) as mantenham em situação de prestígio social, ao contrário das classes desprivilegiadas que se contentam (por falta de opção) a realizarem o que é possível diante das condições concretas de sobrevivência, embora ainda existam aquelas que escolham o magistério como forma de ascensão social. Parece-me significativo o fato de estar no estado do Maranhão o mais alto percentual de professoras que vinculam a escolha da profissão ao desejo da docência, conforme pesquisa citada anteriormente, pois o Maranhão é reconhecidamente um dos Estados mais pobres do país, assim, ser professor neste local é muito provavelmente conquistar um lugar social desejado.

Há ainda um dado bastante atual que merece destaque nessa caracterização da escolha da profissão. Em análise de número de vagas oferecidas e ingressos efetivos na educação superior, Rezende Pinto (2004) constata uma grande variação no total de vagas nos diferentes cursos. Em 2002, os cursos de medicina foram responsáveis por 0,6% das vagas oferecidas e 0,07% das vagas não preenchidas. No pólo oposto, estavam os cursos de direito, administração e as licenciaturas que responderam por 57% das vagas oferecidas e 55% das vagas não preenchidas (na rede pública, esse índice chega a 61%). A explicação dada por Rezende Pinto para a não-ocupação: “menor atração da carreira de magistério, em

virtude da baixa remuneração e valorização profissional, e pelo fato de muitas dessas vagas serem oferecidas em IES municipais e estaduais que não são gratuitas.” (p. 738).

Conclusão: sobram vagas nos cursos de licenciatura, já que há fortes motivos para poucos quererem ser professores. De tal forma isso é preocupante que já se fala em ‘apagão da educação’: “[...] as escolas públicas brasileiras sofrem um déficit de 246 mil docentes no ensino médio. Faltam, principalmente, docentes graduados em Física, Química e Matemática.” (O Estado de São Paulo, 8 de julho de 2007).

As professoras-alunas autoras dos MF, em sua maioria, optaram pelo magistério por circunstâncias financeiras também devido à sua origem humilde.

Na confluência desses dois aspectos, a origem e a escolha da profissão, parece-me que pode haver um *ethos* sendo construído discursivamente. Dizerem-se pobres, mas pessoas que conseguiram estudar, superando as adversidades do nascimento humilde, parece induzir à construção da idéia de que merecem valorização, pois são ‘guerreiras’ e dignas. Isso significa que o processo de superação das dificuldades (elas poderiam estar desempregadas ou terem-se tornado empregadas domésticas, entre outras profissões com menor prestígio social do que o próprio magistério), aliado ao fato de terem conseguido aprovação na Unicamp, ajuda a criar um *ethos* contrário aos discursos correntes sobre a sua classe profissional (de desvalia e desqualificação). Assim, na apresentação que as autoras fazem de si mesmas, há uma tentativa de obter certo reconhecimento por parte dos interlocutores dos MF.

4.3 Os interlocutores dos Memoriais de Formação

Todo texto sempre tem um interlocutor, mesmo que pressuposto. Conforme já mencionei, para Bakhtin, um traço essencial, constitutivo do enunciado é seu direcionamento, seu endereçamento a alguém. O texto produzido, segundo o autor, reflete e refrata a percepção que o autor faz do interlocutor, da mesma forma que a compreensão deste último é também dependente da relação estabelecida entre os dois a partir da percepção que o interlocutor faz do locutor.

O MF é endereçado a dois principais destinatários: não apenas ao professor da Unicamp, mas também ao 'leitor', profissional responsável pela avaliação dos textos.

O primeiro interlocutor principal do MF é um docente da Unicamp ou um AP (Assistente Pedagógico) que, embora não seja professor da Unicamp, exerce essa função no Proesf. Esse professor da Unicamp ou esse AP é quem ministra as aulas de MCC I e II e, assim, mantêm uma relação mais próxima com seu grupo de discentes. São eles também que avaliam o resumo expandido, produto final da disciplina MCC I, um projeto contendo o que a professora-aluna pretende desenvolver no seu MF.

Na disciplina MCC II, os textos são efetivamente produzidos e, então, aparece o leitor, o segundo interlocutor principal, que é o profissional que analisa o MF nas suas duas versões. Apenas para lembrar, o leitor é o aluno de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, contratado pelo Programa para especificamente realizar essa tarefa. Ele participa de um seminário preparatório coordenado pelo G10. A partir do ano de 2006, neste seminário, há discussão das "Normas de Apresentação dos Memoriais de Formação" e dos "Critérios para Avaliação dos Memoriais de Formação", bem como a leitura de MF já entregues e pareceres elaborados por leitores em semestres anteriores. Cada docente do Proesf ou AP, responsável pela disciplina MCC II, tem sob sua coordenação cinco ou seis leitores que, por sua vez, avaliarão alguns MF.

Ao final da primeira análise dos MF, o leitor deve redigir um parecer apontando à professora-aluna onde e por que o texto deve ser reescrito. Um segundo parecer é entregue ao final da avaliação da segunda versão do MF, no qual, agora, haverá uma nota para o trabalho (atribuída, é claro, pelo leitor). A professora-aluna mantém contato com o leitor, quando necessário, via e-mail,²⁵ buscando qualificar a reescrita.

No processo de produção do MF, o fato de haver um docente e a figura intermediária do leitor pode causar dúvidas em relação às funções de cada um. Nesses casos, é difusa a destinação do texto. Em uma experiência vivenciada por mim, como leitora, pude constatar a falta de clareza das professoras-alunas (ao menos de uma delas)

²⁵ Poucas alunas escrevem para o leitor. Ao menos, essa foi minha experiência nessa função. Em 2006, de nove Memoriais corrigidos, apenas duas autoras enviaram e-mail solicitando esclarecimentos e, em 2007, duas de sete textos corrigidos.

sobre isso. Ao receber o primeiro parecer avaliativo, uma discente constantemente enviava e-mails solicitando auxílio. O último dizia o seguinte:

..... 19 Jun 2007

Adriane, tudo bem?

[...]

Espero que seja a última vez que "encho seu saco"

O próximo e-mail, se Deus quiser, será para contar a minha nota (se é que você não irá saber, não sei como é feito)

Abraços

N.

Essa mensagem revela a falta de clareza sobre o papel do leitor, já que é ele o responsável pela avaliação final – inclusive quanto à nota – do MF.

Em contrapartida, vivenciei uma situação cujo teor foi o inverso do primeiro. Ao participar, em Vinhedo, da aula subsequente à entrega da versão inicial dos MF corrigidos pelos leitores, realizada no dia 24/05/06, presenciei a seguinte discussão entre o docente responsável pela turma e uma professora-aluna:

Aluna: – Você disse para não colocar na “Apresentação” no primeiro capítulo tal coisa, no segundo.... etc., para não ficar trabalho acadêmico, e o leitor mandou eu fazer isso...

Professor: – Não faz isso, então.

Aluna: - Mas quem vai corrigir: você ou o leitor?²⁶

Todos esses aspectos circunscrevem o processo de escrita e ajudam a definir uma postura do autor diante de seus leitores. A professora-aluna deverá decidir qual o interlocutor privilegiado no seu texto: o professor da Unicamp ou o leitor que atribui uma nota ao trabalho. Não tendo clareza das funções de cada um, possivelmente encontrará as necessárias estratégias discursivas para direcioná-lo a uma ‘imagem social de professor’, representante oficial da cultura letrada.

Após a entrega da segunda versão, os MF são disponibilizados no *site* do Proesf, e a discente que permite a divulgação do seu trabalho o faz legalmente através da assinatura

²⁶ Extraído de Anotações de Campo.

de uma carta de autorização. A grande maioria das professoras-alunas tem concordado em disponibilizar sua escrita, fato que amplia o universo de leitores, já que suas histórias de vida serão ‘públicas’.

É possível imaginar que há um grupo interessado nestes textos, provavelmente colegas de profissão, pesquisadores e alunos de outras faculdades, estes últimos especialmente porque também têm sido solicitados a produzir MF. O prestígio da Unicamp tem esse efeito disseminador: o que nela é proposto rapidamente se espalha por outras instituições, sejam elas públicas ou privadas. Basta lembrar que as propostas inovadoras de redação no Vestibular da Unicamp dos anos 1980 foram ‘copiadas’ por muitas universidades brasileiras a partir de então.

Outros possíveis leitores dos MF são familiares, antigos professores e amigos das professoras-alunas. O acesso à *web* ainda é restrito no Brasil²⁷ e ter um texto²⁸ divulgado na internet reveste-se de importância para o autor. O fato de a maioria das discentes ser de origem humilde, aliado ao de o MF estar no *site* da Faculdade de Educação da Unicamp, amplia a importância do próprio texto, e a relação autor-interlocutor pode estar envolta por esse sentimento de ‘orgulho’. Nesse sentido, por um lado, as professoras-alunas podem se sentir prestigiadas por terem os textos num espaço de dizer valorizado e, por outro, a própria instituição promotora, por ter um espaço reservado aos seus discentes. Esses fatos constituem o *ethos*, obviamente positivo, das duas partes. A imagem que fica de ambos, portanto, é de atualidade, de contemporaneidade, de não-anacronismo, além de uma filiação a idéias de valorização do trabalho discente, no caso da instituição.

Ainda sobre a questão das imagens, da mesma forma que as alunas criam seu *ethos* nos MF, os interlocutores também constroem o seu, mobilizado pelas professoras-

²⁷ “Vinte e um por cento (32,1 milhões) da população de dez anos ou mais de idade acessaram pelo menos uma vez a internet em algum local – domicílio, local de trabalho, estabelecimento de ensino, centro público de acesso gratuito ou pago, domicílio de outras pessoas ou qualquer outro local – por meio de microcomputador. As informações fazem parte do suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2005 sobre acesso à internet e posse de telefone celular para uso pessoal. O levantamento, realizado pelo IBGE, em parceria com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), mostrou também que o rendimento, o nível de instrução e a idade apresentam reflexos evidentes no acesso à internet.” (<http://www.tiinside.com.br/Filtro.asp?C=265&ID=71836>, 23/03/2007).

²⁸ Não estou me referindo a textos que têm a internet como *locus* de acontecimento, como blogs, e-mails.

alunas no processo de elaboração do texto. Nesse caso, acredito que o *ethos* dos interlocutores tem uma certa estabilidade advinda especialmente da instituição a qual estão filiados. A valoração positiva construída socialmente pela Unicamp ao longo dos anos estende-se aos professores (e APs e leitores), e essa imagem já consolidada parece exigir menor esforço do interlocutor em criar seu próprio *ethos*, pois ele já está previamente construído.

Uma infinidade de elementos, muitos indescritíveis, envolve a movimentação dos co-enunciadores na produção/recepção dos MF.

No próximo capítulo, prossigo a investigação enfatizando a segunda etapa do método sociológico bakhtiniano, ou o estudo das “formas e os tipos de interação verbal, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.” (BAKHTIN, 1929/1986, p. 124). Como dito anteriormente, a análise será apresentada nas três dimensões do gênero: forma composicional (capítulo 5), tema (capítulo 6) e estilo (capítulo 7).

CAPÍTULO 5 - A FORMA COMPOSICIONAL DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Na esfera acadêmica, os Memoriais de Formação são produto da movimentação dos co-enunciadores. No intenso e tenso trabalho de mobilização de *ethos*, (des)conhecimentos, Normas, enfim, de toda situação de produção, os MF se produzem. Captar essa relação complexa é impossível, como já mencionei, embora algumas pistas desse processo de produção estejam (re)veladas na forma composicional, nos temas e nos estilos. Neste capítulo, procuro olhar para a forma composicional.

Antes de apresentar as concepções bakhtinianas sobre o assunto, destaco duas observações: a primeira diz respeito à análise pautar-se pela comparação dos MF de 2005 e 2006. As mudanças perceptíveis nos dois grupos fizeram-me supor que havia necessidade de cotejá-los, pois, do contrário, correria o risco de negligenciar os reflexos e refrações, nos textos produzidos, das condições de produção. A segunda refere-se à impossibilidade de um trabalho analítico com os textos na íntegra, devido a sua extensão, cerca de 30, 40 páginas cada um, o que justifica a análise de fragmentos representativos dos fenômenos em estudo.

5.1 A forma composicional para o Círculo de Bakhtin

Bakhtin (1924/1988) diferencia as formas arquitetônicas e as formas composicionais de um gênero. As primeiras

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc. [...] são as formas da existência estética na sua singularidade.” As segundas têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. (p. 25)

Pelas palavras do autor, as formas composicionais são determinadas pelas arquitetônicas, sendo estas últimas uma construção mais geral que realiza as formas de valores morais e da natureza numa determinada singularidade estética.

O próprio Bakhtin faz duas observações muito pertinentes sobre essa questão: as formas arquitetônicas não existem em algum lugar sob um aspecto acabado e não podem ser realizadas independentemente das formas composicionais; e, as formas arquitetônicas acabam dissolvidas nas composicionais, sendo, portanto, impossível uma diferenciação rigorosa dos princípios das formas composicionais e arquitetônicas.

Tal posicionamento define-se pela necessidade de não reduzir a forma a uma técnica, “característico tanto do formalismo, como do psicologismo na teoria literária” (1924/1988, p. 57). A forma não é o simples resultado de uma técnica, também porque forma e conteúdo não podem ser considerados de maneira isolada. É necessário compreender “a forma como forma do conteúdo e o conteúdo como conteúdo da forma.” (1924/1988, p. 69). Há uma inter-relação essencial e necessária entre esses dois aspectos, ou melhor, entre três aspectos: forma, conteúdo e material.

Sobral (2005, p. 111) também observa a interdependência dos três elementos: “no campo da estética bakhtiniana, a arquitetônica é a construção ou estruturação da obra, que une e integra o material, a forma e o conteúdo.” Ao inclinar-se sobre a diferenciação entre a forma arquitetônica e a composicional, este autor (2005, p. 112) esclarece:

Forma arquitetônica é a concepção da obra como objeto estético, ao passo que forma composicional é o modo específico de estruturação da obra externa a partir de sua concepção arquitetônica. A “tragédia” equivale à concepção geral de um edifício específico, ao passo que o “drama” ou a “comédia” são maneiras de estruturar organicamente os componentes que vão fazer dele esse edifício específico – a partir de um dado material – em vez de uma mera sobreposição de materiais de construção.

A necessidade de distinção de uma forma arquitetônica realizada na forma composicional, na concepção bakhtiniana, advém também da compreensão de que “a unidade da forma é a unidade da posição axiológica ativa do autor-criador, realizada por meio da palavra (tomada de posição pela palavra), mas que se refere ao conteúdo” (1924/1988, p. 67). Nessa perspectiva, a forma composicional não é uma simples estrutura ‘(ir)repetível’ nos diversos gêneros, já que nela há um sistema de valores do autor-criador sendo realizado. E como afirma Bakhtin: “todos os valores espaço-temporais e todos os

valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro.” (1919-21/ [2005-2006], p. 72). Assim, a escolha de uma forma composicional que realize a forma arquitetônica não se distancia da idéia de assunção de um sujeito, que toma decisões, a partir de um conjunto de valores, nas relações sociais que estabelece.

5.2 A forma composicional dos Memoriais de Formação

A partir da perspectiva bakhtiniana, poder-se-ia pensar que, de acordo com seus valores e diante das condições de produção, as professoras-alunas concretizariam, nas formas composicionais dos MF, formas arquitetônicas do gênero. Se, em parte, essa suposição pode ser verdadeira, em parte também deve ser afastada, em virtude de não se estar diante de escritores que realizarão uma obra estética. A esfera não é a literária e, no espaço acadêmico, a exigência de um gênero como pré-requisito para aprovação de um candidato, caso do Proesf, não deixa escolha em relação ao enunciado a produzir e há pequena margem em relação à forma arquitetônica/composicional a dar a ele. Em 2005, as orientações dos professores do Programa em relação à conceituação de um MF, a sugestão de que as discentes lessem os memoriais (de professores da própria faculdade, inclusive) disponibilizados no *site* condicionam a uma forma composicional. A partir de 2006, com a implantação das Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação, a forma composicional já está determinada nas linhas do próprio documento.

Na hipótese de que as professoras-alunas estivessem diante da situação de, dentre os diversos gêneros que circulam na academia, selecionar apenas um para ser produzido, provavelmente poderiam se posicionar frente a um desejo/necessidade e decidir escrever, por exemplo, sobre a própria formação. A partir da mobilização dessa idéia, então, definiriam um gênero, uma forma arquitetônica (a forma autobiográfica, o caráter autobiográfico, neste caso hipotético) e também uma forma composicional (narrativa, por exemplo). No Proesf, as professoras-alunas não têm a oportunidade de escolha e, por isso, devem produzir um MF, um gênero cuja forma arquitetônica/composicional já foi previamente definida pela academia.

Dessa maneira, o ponto de partida do trabalho das professoras-alunas parece ter sido a conceituação de MF, ou “uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões” (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 61) parece ter funcionado como elemento definidor da forma composicional dos MF, essencialmente narrativa neste caso. A necessidade de narrar as experiências profissionais e formativas (definição de MF) irá mesclar a narrativa produzida, povoando-a de vozes do saber acadêmico e, assim, a forma composicional será heterogênea na sua construção/constituição.

Porque predominantemente narrativa, a forma composicional dos MF de 2005 e de 2006, na sua maioria, estrutura-se a partir do relato em primeira pessoa de experiências significativas de vida. Os aspectos da infância, da adolescência, da vida adulta pessoal e profissional (a escolha da profissão, o início do trabalho, o casamento, os filhos, os conflitos e os acertos nas escolas, o curso do Proesf) constituem o texto, apesar de haver diferenças quanto às informações que serão colocadas em evidência por cada grupo, conforme mencionado anteriormente.

A narrativa é a forma composicional predominante nos MF, embora algumas professoras-alunas no(s) primeiro(s) capítulo(s) resenhem autores sobre determinado tópico para, somente em capítulos subsequentes, relatar experiências de vida (FPFS 2005, por exemplo). Em outros textos, acontece o inverso: os primeiros capítulos estão estruturados a partir de relatos do percurso de vida e, nos últimos, há descrição de teóricos significativos estudados no Proesf (DCM 2005, por exemplo). Uma autora opta por organizar seu texto conforme a seqüência das disciplinas no curso do Proesf (MMAAM 2005) e suas experiências pessoais estarão nas páginas finais de seu MF.

É possível observar que diferentes unidades de composição, embora predominantemente narrativas, são mais frequentes em 2005, pois a não-existência de Normas permite uma maior ‘liberdade’ na tomada de decisões.

As diferenças não se localizam, no entanto, apenas internamente no grupo de 2005. Em análise comparativa entre os dois conjuntos de MF, 2005 e 2006, percebem-se variações importantes também entre eles e, para exemplificá-las, analiso apenas um sumário representativo de cada ano.

Exemplo 1 - MCLA 2005:

<i>SUMÁRIO</i>	
1. <i>Introdução</i>	01
2. <i>Que saudades eu tenho</i>	02
3. <i>Lembrar não é reviver, mas refazer</i>	05
4. <i>Tinha na inocência a sabedoria</i>	07
5. <i>Momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis</i>	11
6. <i>Missão maior e mais nobre</i>	13
7. <i>Colhendo sabedoria</i>	16
8. <i>Novas idéias</i>	19
9. <i>Expectativas e emoções</i>	21
10. <i>Conclusão</i>	27
11. <i>Referências</i>	29

Sintetizo o que foi desenvolvido pela professora-aluna em cada um dos capítulos do seu MF, tentando compreender qual a opção de relato realizada pela professora-aluna:

- *Que saudades eu tenho* – neste capítulo a autora apresenta-se, narra aspectos da sua infância e das séries iniciais do ensino fundamental.
- *Lembrar não é reviver, mas refazer* – as lembranças do ginásio ocupam as páginas deste capítulo.
- *Tinha na inocência a sabedoria* – a autora narra as experiências da escola Normal.
- *Momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis* – aqui relata seu emprego de bancária, assumido logo após a conclusão do Magistério (Ensino Médio).
- *Missão maior e mais nobre* – a desistência do emprego de bancária, o início da profissão professor (a mais nobre das profissões, segundo ela).
- *Colhendo sabedoria* – o exercício da profissão e as condições adversas de trabalho.
- *Novas idéias* – o curso do Proesf (o processo de seleção, o início das aulas).
- *Expectativas e emoções* – o curso em si, as aulas, as novas aprendizagens.
- *Conclusão* – avaliação positiva do curso.

Pelo visto, o texto organiza-se na dinâmica das experiências vividas, pois a ordem do relato é fundamentalmente a cronologia dos acontecimentos e das fases da vida. O curso de formação do Proesf está no MF na medida em que ele é considerado um marco importante na seqüência cronológica dos fatos significativos da vida da autora, mas ele não se sobrepõe a outros acontecimentos. Basta analisar a distribuição informacional realizada e ver-se-á que o curso cobre três itens do núcleo do seu MF, do total de oito, ou seja, ele é referenciado numa relação equitativa em relação a outros fatos transcorridos na sua existência.

Agora, o sumário de um MF de 2006.

Exemplo 2 - PCBL 2006:

<i>SUMÁRIO</i>	
<i>Apresentação.....</i>	<i>07</i>
<i>1. Como me descobri como professora</i>	<i>09</i>
<i>2. Reflexões sobre a infância.....</i>	<i>13</i>
<i>3. Os profissionais da criança, problemas e conflitos.....</i>	<i>17</i>
<i>4. A arte como solução, uma saída, uma forma de ajudar.....</i>	<i>31</i>
<i>4.1 e falando nisso... ajudar a construir “o brincar” também.....</i>	<i>48</i>
<i>Considerações finais.....</i>	<i>56</i>
<i>Referências bibliográficas.....</i>	<i>60</i>

Neste MF, o desenvolvimento dos capítulos dá-se desta forma:

- *Como me descobri como professora* – breve relato das experiências de infância, focando as escolares.
- *Reflexões sobre a infância* - a professora discorre sobre o processo de valorização da infância, através dos estudos de Philippe Àries, especialmente.
- *Os profissionais da criança, problemas e conflitos* – o foco deste item está no professor, o que é ser professor, quais os deveres e direitos desse profissional.
- *A arte como solução, uma saída, uma forma de ajudar* – a partir dos estudos realizados na disciplina Pesquisa Educacional, a professora cita um projeto desenvolvido em sua escola.

Aqui, o curso ganha espaço no MF, e isso se deve às Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação, pois o documento sugere que a autora organize o texto em

eixos (assuntos, temas) de interesse. Diante dessa realidade, a discente sente-se compelida a buscar referencial teórico sobre os tópicos que seleciona e, assim, o curso, a voz da academia tem maior inserção no MF. Neste sumário, apenas o primeiro item refere-se às experiências significativas da infância; em seguida, os autores e disciplinas estudados durante o curso dominam as páginas do MF.

A análise desses dois sumários, representativos dos dois grupos de MF, parece indicar que a narrativa, como forma composicional, adquire os contornos das peculiaridades das condições de produção de determinada esfera. Alteraram-se as condições de produção dos textos (entre 2005 e 2006), mudaram os textos produzidos, inclusive em termos de materialização de uma forma composicional.

Uma última observação sobre os dois sumários: a sutil variação na denominação de algumas seções: Introdução, Conclusão e Referências (em 2005) e Apresentação, Considerações Finais e Referências Bibliográficas (em 2006), pode dar a impressão de que os dois grupos sejam muito parecidos. Na realidade, apenas uma análise mais temática pode desfazer essa impressão e apontar para diferenças significativas, pois, como afirma Bakhtin, não há forma sem conteúdo e conteúdo sem forma.

A semelhança entre os dois grupos de MF pode ser percebida também por aquele que observar os MF no *site* do Proesf, em virtude de tanto em 2005 quanto em 2006 os textos terem recebido uma mesma capa padronizada seguida por um sumário. No entanto, essas similitudes são apenas visuais e não resistem a uma análise mais apurada. Observando alguns títulos, por exemplo, já é possível verificar o reflexo da aplicação das Normas nos MF 2006:

2005
<i>Memorial de Formação</i>
<i>A trajetória de uma formação e a contribuição da universidade</i>
<i>Memorial de Formação</i>
<i>Memorial de Formação</i>
<i>Relação teoria e prática minha rede de reflexões</i>
<i>Cheiros, gostos, cores, sons... forma</i>
<i>Memorial de Formação</i>

<i>Memorial de Formação</i>
<i>Memorial de Formação</i>
<i>E a vida continua...</i>
<i>Momento de diálogo entre teoria e prática</i>
<i>Brincar é coisa séria!</i>
<i>Do sonho à realidade</i>
<i>Memorial de Formação</i>
<i>O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil</i>
<i>Os caminhos que me trouxeram até aqui...</i>
<i>O conhecimento como arma da resistência e tentativa de mudança</i>
<i>A trajetória reflexiva da minha vida pessoal e profissional</i>
<i>Trajectoria de conhecimentos</i>
<i>Memorial de Formação - Educação: minha vida</i>

2006
<i>Reflexões sobre cuidar e educar a infância através da arte e do brincar</i>
<i>Uma reflexão sobre a educação</i>
<i>Memorial de Formação: desafios da própria (re)construção</i>
<i>O jogo da vida: matemática no real x educação física do ideal</i>
<i>O poder do poder na escola</i>
<i>Memorial de Formação: a formação de um professor</i>
<i>Avaliação</i>
<i>A mídia e a escola – a importância da reflexão no cotidiano escolar</i>
<i>Memória, teoria e docência</i>
<i>Minha vida... meu processo de formação...</i>
<i>O cotidiano escolar e a agressividade</i>
<i>Inquietações e novas ações nas práticas educativas</i>
<i>Repensando a educação infantil através de teorias aliadas à prática</i>
<i>A escola como ascensão social para o trabalho</i>
<i>A música na educação infantil</i>
<i>A importância da formação para a prática de uma professora que deseja romper com a reprodução das desigualdades</i>
<i>Teorias: suporte para a formação da educadora</i>
<i>Memórias, diferenças e sensibilidade</i>
<i>A construção da consciência crítica e reflexiva através de uma proposta: alfabetização.</i>
<i>De discente a docente consciente - como vejo hoje algumas situações que podem causar a dificuldade de aprendizagem nas crianças.</i>

Dos vinte MF de 2005, sete deles apresentam a denominação do próprio gênero como título, enquanto que, no grupo de 2006, em apenas dois isso ocorre, e seguidos de um subtítulo: *Memorial de Formação: desafios da própria (re)construção* (AMSB), *Memorial de Formação: a formação de um professor* (LGV).

Esse não é um dado aleatório, mas resultado da observância às Normas para Apresentação do Memorial de Formação. Nelas, o exemplo de “capa” (no anexo do referido documento) traz como título “Repensando a prática através da teoria”. O que acontece, então, é que, no processo de produção do texto, a professora-aluna responde a essas Normas, por isso elabora um título mais ‘pessoal’.

Já que falo em ‘pessoal’, é interessante observar que quatro deles estão escritos na primeira pessoa do singular nos trabalhos de 2005: *Relação teoria e prática minha rede de reflexões* (ADSG), *Os caminhos que me trouxeram até aqui...* (RPAS), *A trajetória reflexiva da minha vida pessoal e profissional* (MRR), *Memorial de Formação - Educação: minha vida* (DCM). Nos do ano seguinte, apenas dois mantêm a referência de primeira pessoa. Esse fato pode significar uma mudança de perspectiva: anteriormente, o MF, sendo relato de experiências de vida, ‘permitia’ um ‘eu’; neste momento, a resposta dada à academia exige maior ‘rigor’, em nome da ‘impessoalidade’ dos diversos gêneros em terceira pessoa que nela circulam.

Variações significativas também são observadas nas páginas de pré-texto: agradecimentos, dedicatória e epígrafe. Na verdade, as dessemelhanças maiores estão nas páginas dos últimos itens. Em 2005, a maioria dos textos é dedicada aos pais, esposos, filhos, ou seja, familiares da professora-aluna; no ano seguinte, mais de cinquenta por cento dos trabalhos têm “educador”, “professor”, “aluno” na dedicatória. Se o anexo das “Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação” for consultado, ler-se-á: “A todos os educadores comprometidos com a Educação”.

O mesmo ocorre com as epígrafes. Em 2005, menos de metade dos trabalhos traz essa seção, e os ‘pensamentos’ das seguintes personalidades são transcritos: Clarence Francis, Lídia Maria Riba, Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Magrão e Luís Sá, Paulo Freire, Sílvia Guimarães Barro, Almir Sater e Renato Teixeira, Charles Chaplin,

Eclesiastes. Em 2006, apenas dois MF não apresentam epígrafe e os dizeres escolhidos são de: Rudolf Steiner, Cecília Meirelles, Eduardo Galeano, Paulo Freire, Drummond, Rubem Alves, Fernando Pessoa, Simone Weil, Pitágoras, Paulo Freire, Içami Tiba, Olga Benário, Giroux, Augusto Cury, Rubem Alves, Nilma Gonçalves Lacerda, além de um deles ser de autoria desconhecida (“anônimo”). O aumento considerável no aparecimento da seção, bem como no número de extratos de estudiosos da educação deve-se à sugestão do anexo das Normas que traz os seguintes dizeres: “peço-lhe que pare de ficar se desculpendo por ter a profissão mais importante do mundo. William G. Carr”. Assim, as Normas parecem sugerir que a epígrafe deve ter relação com a área profissional, por isso um maior número de professoras-alunas incorpora a seu texto dizeres de personalidades da área de atuação.

Pela investigação realizada, então, a divulgação das Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação foi um fato importante e se, por um lado, resolveu o problema da insegurança das professoras-alunas em relação à organização de um MF, por outro, propiciou um engessamento e um maior afastamento do eu-autora. Esse documento aparece na academia como um significativo argumento de autoridade, como uma voz mais poderosa do que muitas outras que lá circulam (são Normas e, portanto, precisam ser observadas) e impõem a uma maior homogeneização dos MF.

Embora tenha clareza de que os elementos pré-textuais concretizam a forma composicional de maneira mais tangencial se a acepção bakhtiniana for considerada, parece-me que a sua análise também auxilia a percepção da importância de se compreender as particularidades da esfera de produção para se entender seus reflexos e refrações na materialidade textual.

Na seqüência, investigo uma questão essencial na configuração da forma composicional, o plurilingüismo constitutivo dos MF, ou seja, “o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor.” (BAKHTIN, 1934-35/1988, p. 127).

5.2.1 O diálogo entre gêneros na constituição do Memorial de Formação

No capítulo 2, ao trazer pressupostos teóricos sobre o MF, apresentei a idéia de que um dos elementos que pode caracterizar este gênero é o permanente diálogo que ele estabelece com outros que o precederam e/ou que estão em processo de produção e circulação na sua esfera e em outras. Nesse sentido, o MF parece relacionar-se com os TCCs, devido ao seu caráter avaliativo de final de curso, e a sua participação no sistema de gêneros (BAZERMAN, 2005) da esfera acadêmica o faz dialogar, igualmente, com resenhas, resumos, relatórios, questionários, provas, além de estabelecer relações com outros participantes de abordagens autobiográficas, conforme apontei no capítulo teórico.

No grupo de MF em análise, especialmente os de 2005, o diálogo entre gêneros é notório, como parece demonstrar CGFN 2005, por exemplo:

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Qual o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil?

OBJETIVOS

- 1. Compreender o valor dos jogos e atividades lúdicas na educação infantil como subsídios eficazes para a construção do conhecimento realizado pela própria criança.*
- 2. Desenvolver estudos sobre situações de jogos e brincadeiras que proporcionem às crianças a estimulação necessária para sua aprendizagem.*

MÉTODO

Este trabalho pretende propiciar a realização da atividade docente na educação infantil no sentido da observação favorecendo a compreensão dessa investigação. Para concretização deste estudo, usamos as seguintes técnicas: observação, análise documental, revisão bibliográfica e análise do espaço físico da escola.

Esse extrato aparece logo após a capa e o sumário e, na seqüência do seu texto, a professora-aluna apresenta as resenhas dos autores que considerou importantes sobre o jogo na educação infantil (assunto escolhido por ela) para, no final, organizar uma conclusão.

Há, nesse fragmento, um diálogo entre o MF e os outros gêneros que circulam na academia: projetos de pesquisa e os próprios TCCs, principalmente.

É importante lembrar que 2005, data da produção deste exemplar, é também o ano de entrega dos primeiros MF no Proesf. Na época, apesar das orientações recebidas,

havia muitas dúvidas sobre o desconhecido trabalho que estava sendo solicitado. A proposta de produção de um MF surge como novidade, naquele momento, e, como tudo o que é novo, traz consigo um sentimento de incerteza; instaura-se, entre os envolvidos, o medo do não-saber (fazer, agir) diante do desconhecido. Como diz Chaves (2000, p. 88):

embora o professor esteja sempre contando histórias de sua prática cotidiana, para seus colegas, em situações bem informais, encorajá-los a contar/escrever narrativas sobre sua vida de professor, numa situação mais formal, não é tarefa tão simples. Gera insegurança, e muitos questionamentos, tais como o conhecimento do que seja uma narrativa, de que se compõe, o que se deve contar, que estilo exige etc.

O desconhecimento do gênero e a surpresa de ter que escrever sobre si mesmo, já que não é prática comum, na academia, a não ser nas últimas décadas, a solicitação de registro de aspectos da própria vida, parecem justificar o apego a gêneros até então conhecidos. Um relato significativo nesse sentido foi o de uma professora-aluna na primeira aula da disciplina MCC II, ao receber orientações sobre as especificidades de um Memorial de Formação:

Professora-aluna – eu já fiz TCC e é mais fácil trazer o que os autores dizem...²⁹

Mesmo em 2006, quando, então, a segunda turma produziu e entregou seus textos, ainda havia muitas dúvidas entre as professoras-alunas em relação à nova proposta. Para exemplificar, transcrevo a fala de uma docente do Proesf em reunião do G10, no dia 11/05/2006:

Professora-formadora - As APs não estão conseguindo dar aula por causa do Memorial. As alunas só falam nisso. Querem saber o que é, como deve organizar....

Essa reação das alunas, muito provavelmente, as fez mobilizar seus conhecimentos anteriores na constituição do gênero MF.

Alguns MF (tanto de 2005 quanto de 2006) exibem na sua Introdução/Apresentação *o presente trabalho tem como objetivo* (por exemplo, MANG 2005,

²⁹ Aula da disciplina MCC II, do dia 15/03/2006, em Vinhedo. (Anotações de Campo)

p. 7), ou seja, “ruínas” (CORRÊA, 2006) de um TCC ou de artigos e resenhas que também circulam na esfera acadêmica.

Para continuar ilustrando a heterogeneidade de elementos mobilizados na construção do desconhecido gênero, cito ainda alguns exemplos: uma professora-aluna apresenta, em anexo no seu texto, um “projeto” desenvolvido na escola em que leciona (LAR 2005), prática comum em trabalhos acadêmicos monográficos; outra (MSC 2005) destaca “palavras-chave” (participante do gênero “resumo”, apesar de, nesse caso, elas estarem isoladas) e uma terceira inicia o texto com aquilo que ela considera um “resumo” (MPPGS 2005):

RESUMO

Escrever um memorial sobre minha formação... A incumbência, recebida com receio, foi um desafio a ser enfrentado juntamente com os muitos desta caminhada acadêmica. A dificuldade foi enorme, principalmente, pelo desuso em registrar nossos projetos, conquistas ou dúvidas. Mas não poderia escrever minhas memórias fora do contexto histórico. O que me tornei foi resultado das muitas passagens, trocas de experiências, acertos e erros, da interação com amigos e companheiros nas diversas etapas e localidades pelas quais passei.[...]

Todos esses exemplos parecem indicar que o gênero MF adquire uma configuração o mais próxima possível de outros que também circulam e estão legitimados numa mesma esfera. Assim, a autora agencia vários conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica e aproxima-se do que considera que seja adequado para circular nesse contexto. Elaborar resumos, palavras-chave, projetos, justificativas e objetivos para participar do MF revela uma atitude autoral de aproximação a discursos de prestígio nesta esfera e, portanto, a procura de um lugar de inclusão para o próprio dizer.

Parece compreensível, portanto, que os primeiros MF, em maior número do que os entregues no ano posterior, apresentem uma constituição ‘mista’, variações e releituras de gêneros até então conhecidos.

No entanto, há uma particularidade nos MF 2005, que também os distingue dos produzidos em 2006 por apresentar um movimento discursivo totalmente inverso ao

anterior. Nos MF de 2005, algumas vezes a professora-aluna não busca nos gêneros da esfera acadêmica, no discurso de prestígio, uma forma de (se) dizer. Ao contrário, traz, de suas lembranças, uma variedade de textos, inclusive de outras esferas, e os apresenta na composição de seu MF. A origem desses dizeres, portanto, não está no curso, está nos momentos significativos de sua vida pessoal, como nos revelam MSC 2005 e LC 2005:

Isto porém, não motivou a minha desistência ou desânimo, ao contrário, fortaleceu-me para cumprir o meu propósito, assim como no poema de Cora Coralina:

*Ajuntei todas as pedras
Que vieram para mim.
Levantei uma escada muito alta
E no alto subi.
Teci um tapete floreado
E no sonho me perdi.
(Cora Coralina)*

Contudo, não se tratava do primeiro obstáculo que encontrava em minha vida.

(MSC 2005, p. 30)

Nas festas de aniversário cantávamos canções italianas, que, infelizmente não sei como escrever; a do revellion era:

*“ Adeus ano velho, feliz ano novo
Que tudo se realize
No ano que vai nascer
Muito dinheiro no bolso
Saúde para dar e vender
Para os solteiros
Sorte no amor
Nenhuma esperança perdida
Para os casados
Nenhuma briga
Paz e sossego na vida”*

Depois de cantar, vovô pegava a garrafa de champanhe, chacoalhava, abria, apagava as luzes e espirrava em todos. As crianças se escondiam embaixo da mesa, mas vovô percebendo direcionava o jato na direção certa.

[...] Gostávamos de ouvir várias músicas, entre elas, as de Vinícius de Moraes. Gostava de cantar para ele a música “Debaixo dos caracóis” de Roberto Carlos, devido a seus cabelos cacheados:

*“ Um dia a areia branca seus pés irão tocar
E vai molhar seus cabelos a água azul do mar
Janelas e portas vão se abrir pra você chegar
E ao se sentir em casa, sorrindo vai chorar*

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Uma história pra contar de um mundo tão distante [...]
(LC 2005, p. 8-12)

As experiências significativas narradas nos MF não se limitam às de formação e de profissão; é o registro das memórias da infância e adolescência que ocupa boa parte dos MF. Se letras de canções e poemas melhor traduzem as lembranças da autora, são elas que virão como que ‘em estado puro’.

Os MF 2005 são exemplos de textos repletos de gêneros intercalados. Nessa afirmação, reporto-me ao conceito bakhtiniano de “intercalação”. Segundo o autor, uma das formas mais substanciais de organização do plurilingüismo no romance são os gêneros intercalados. Constatando a dificuldade de encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor, Bakhtin afirma que os que são introduzidos conservam habitualmente a “sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística.” (1934-35/1988, p. 124), por isso são gêneros intercalados. O que é dito para o romance, muito provavelmente, pode ser estendido para outros gêneros, inclusive para o MF. Os textos produzidos em 2005 se constituem a partir da intercalação de gêneros diversos ou apresentam “ruínas” de diversos gêneros: resumos, projetos de pesquisa, TCCs, canções, poemas, orações, entre outros. Essas canções, esses poemas e orações vão aparecer intercalados na narração das memórias da infância e adolescência, especialmente. Em algumas situações, parece não haver censura quanto à escolha dos gêneros, isto é, se uma canção foi significativa na infância será ela a selecionada para representar aquele momento, independentemente de estar ligada à cultura erudita ou não. Por isso, textos nem sempre legitimados academicamente vão estar presentes nos MF de 2005, pois o sujeito que se (re)vela transita por práticas culturais diversas e utiliza todo o aparato de leituras (em sentido amplo) para se dar a conhecer.

O MF de AC 2005 abaixo também apresenta gêneros intercalados, um poema do Arcadismo brasileiro e, em seguida, uma canção infantil, recordando a voz materna.

Os homens desta família ficavam com o dinheiro e o poder, as mulheres ouviam as conversas, as notícias no rádio antigo e trabalhavam. Cresceram frequentando escolas rurais, lendo e recitando Marília de Dirceu de Tomás Antonio Gonzaga e o poema do inconfidente Alvarenga Peixoto (1996, p. 974-975):

*“Bárbara bela,
Do norte estrela,
Que meu destino
Sabes guiar,
De ti ausente
Triste somente
As horas passam
A suspirar.
[...]
De ti e dela,
Busca dous modos
De me matar.
Isto é castigo
Que amor me dá.*

(Poema dedicado à sua esposa, remetido do cárcere da Ilha das Cobras.)

Em nossas manhãs, escutávamos novelas de rádio e minha mãe fazia bonecas de pano para eu brincar e cantava, cantava muito:

*“Meu limão, meu limoeiro,
Meu pé de jacarandá, uma vez tindolelê
Outra vez tindolalá...”
“Fale baixinho, nem o céu vai nos ouvir
Diga que o nosso amor ninguém vai destruir,
Eu te darei a minha vida...”*

Outra prática de minha mãe era escrever cartas aos seus queridos que ficaram em Minas. Nos finais de semana, meu pai nos levava em uma praça pública para vermos as projeções de filmes, entre eles: “Se meu fusca falasse” e no velho cine Carlos Gomes assistimos “Marcelino Pão e Vinho” (esta a foi a primeira vez que fui ao cinema) e a vida de Jesus.

(p. 6-7)

Além da intercalação de gêneros, ou melhor dizendo, na intercalação de gêneros desse fragmento, há um fenômeno analisado por Bakhtin: a aplicação, num mesmo enunciado, de forças antagônicas. Para o autor: “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (1934-35/1988, p. 82). Na luta entre as vozes sociais, há aquelas que atuam no sentido de impor uma certa “centralização verbo-ideológica”, essas são as forças centrípetas, e há

aquelas que atuam em sentido inverso, propiciando a “descentralização e a desunificação”, as centrífugas. É o encontro dessas vozes contraditórias que co-ocorre no enunciado dessa professora-aluna: a centralização do consagrado pela academia, representada pelo poema de Alvarenga Peixoto, e a voz da descentralização assumida pela canção infantil. Parece necessário registrar que, por um lado, esse movimento discursivo não caracteriza apenas um modo de dizer, mas denuncia também a existência de relações de poder entre as vozes que circulam socialmente, como se sabe; por outro, ele nos faz pensar que todo sujeito é constitutivamente heterogêneo, porque vozes sociais heterogêneas, polifônicas co-existem na sua consciência. O discurso produzido reflete e refrata a arena social da qual inevitavelmente participa.

Assim, há duas vozes principais³⁰ participando do plurilingüismo do MF 2005: a primeira, a da academia, representada por textos de gêneros diversos, tais como, resumos, projetos, relatórios; a segunda, a dos autores de gêneros de outras esferas, tais como, a letra de música, o extrato literário, o pensamento de auto-ajuda, a cantiga de roda, a quadrinha popular, a oração; ambas amalgamadas na voz da autora. Essa composição heterogênea marca a mancha gráfica dos MF de 2005.

Em 2006, a mancha da página é mais homogênea e ‘formal’. Como resultado da aplicação das “Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação”, não há mais resumo no início dos MF, nem palavras-chave. Ainda há poemas e letras de canções, mas, se comparados os dois grupos, quantitativamente há pouca intercalação nos últimos. Pouca intercalação e nenhum discurso não-legitimado. Os chamados discursos de cultura popular não são mais ouvidos nos MF 2006. Até mesmo os gêneros (ou ruínas deles) da esfera acadêmica figuraram em menor número nesse último grupo, apenas uma discente (SGS 2006) anexou ao seu MF um questionário aplicado às suas colegas sobre “avaliação”, fato ‘autorizado’ pelas Normas.

Esta é a organização mais comum das páginas do corpo dos textos de 2006:

³⁰ No Capítulo 7 retomo a questão. Como se sabe, o princípio do dialogismo impede a constatação da existência de apenas duas vozes.

Na época em que estudava no Ensino Fundamental II, sentia que o esporte era algo extremamente competitivo, onde o que realmente importava era vencer. Adorava participar de campeonatos inter-escolares e me sentir a mais alta, a mais habilidosa do time; essas coisas me faziam sentir importante, querida.

Mas como em toda competição se perde e se ganha, o esporte ensinou-me a saber ganhar e perder, e estes ensinamentos eu utilizo na vida pessoal.

Quanto à ginástica, esta nunca me despertou grandes paixões, talvez pela maneira que foi trabalhada: o fazer ginástica para ficar com corpo definido. Mas que definido era este? Não gostava de fazer ginástica porque ficava com o corpo todo dolorido, apesar de gostar de atividades físicas, sempre tive um corpo meio duro, talvez pelo tamanho, sempre fui muito alta; não sei porque, mas sentia-me meio desengonçada magra demais.

A ginástica e a dança, sempre foram encaradas como atividades de grandes dificuldades, pois nunca me foram transmitidas como formas de expressão corporal, mas sim, como exibição do corpo e dos movimentos perfeitos e sincronizados. Eu, como era criança tímida, tinha medo de expor meu corpo, não gostava da idéia do corpo exposição. Assim como SOUSA e VAGO (1997, apud AYOUB, 2004, p. 39) afirmam em relação à Educação Física:

...Queremos uma ginástica que não esteja[...] preocupada em produzir 'corpos esculturais', mas em participar da construção de 'corpos culturais' das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, enfim dos homens e das mulheres, que com eles sentem, pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam...

Chego aos 14 anos, época em que minha professora conseguiu um lugar para treinar. Porém, comecei a ter fortes dores nas costas, sendo isso, uma das causas que me prejudicaram na luta pelo meu sonho. Comecei então a pensar o que eu deveria fazer, já que estava terminando o Ensino Fundamental - Ciclo II.

Decidi que seria Professora, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana e justa.

Em fevereiro de 1994, iniciei meus estudos no Curso de Magistério da E.E. "Professor Celso Henrique Tozzi", em Jaguariúna.

(STG 2006, p. 13)

A forma composicional é narrativa, pelo que se pode verificar, embora a intercalação de gêneros não mais se apresente.

No final deste capítulo, o que é possível sintetizar a respeito da forma composicional dos MF?

Inicialmente, ao precisar produzir um MF – o gênero foi previamente selecionado pela academia e com ele uma forma arquitetônica/composicional – a professora-aluna tem diante de si o desafio de, a partir do próprio conceito de MF e da

leitura de textos já escritos neste gênero, além das Normas em 2006, concretizar uma forma composicional narrativa, que será, em síntese, a fusão de conteúdo, forma e material, conforme Bakhtin.

Essa forma composicional narrativa é sempre singular porque revela não só as memórias particulares de cada sujeito, mas também sua maneira de estruturar os componentes dessa história. Para dar-lhe sentido, cada sujeito mobiliza seus sentimentos e conhecimentos e chama para seu texto diversos gêneros e diversas vozes, tornando-o heterogêneo, complexo, uma verdadeira mistura de elementos. Em 2005, o desconhecimento do gênero solicitado propiciou dois movimentos distintos e, muitas vezes complementares, resultando em uma forma composicional narrativa intercalada por gêneros ou ruínas de gêneros acadêmicos e de outras esferas. Em 2006, há mais inserções de vozes acadêmicas, mas a intercalação de gêneros acadêmicos praticamente desaparece.

Para concluir, volto à introdução desta seção. O percurso de investigação permite-me concluir que o MF é um gênero que constitutivamente dialoga com outros da própria esfera e de esferas diversas, principalmente a literária.

CAPÍTULO 6 - OS TEMAS DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Conforme venho procedendo desde os primeiros capítulos, também agora inicio pelas considerações de Bakhtin sobre o aspecto em estudo, o ‘tema’. Como o Memorial de Formação envolve a narrativa de lembranças, procuro igualmente definir uma concepção de memória para, em seguida, dar início à análise propriamente dita, a partir do recorte ‘formação profissional’, conforme detalho adiante.

6.1 O tema para o Círculo de Bakhtin

Uma dúvida se fez presente logo no início deste trabalho: como abordar a questão do conteúdo (temático), quando se fala em gênero?

No texto de 1936-1938/2003, intitulado “O romance de educação e sua importância na história do realismo”, Bakhtin analisa o enredo do romance biográfico, constatando que, à diferença do romance de viagem e do romance de provação, este não é construído com base nos desvios em relação ao curso normal e típico da vida, “mas precisamente nos elementos basilares e típicos de toda a trajetória vital: nascimento, infância, anos de aprendizagem, casamento, construção do destino, trabalho e afazeres, morte, etc.” (p. 213).

Em relação aos MF, minha primeira atitude foi analisá-los de forma a agrupar os temas comuns relatados. Procedendo dessa forma, percebi que as professoras-alunas dão-se a conhecer, nos textos, como já declarei, a partir da narrativa de alguns tópicos recorrentes: a infância, a adolescência, a vida adulta (o casamento, os filhos), o curso de Magistério, o ingresso na vida profissional (algumas relatam trabalhos variados antes do exercício do magistério), a formação acadêmica.

Confrontando a constatação de Bakhtin com o que encontrei nos MF, pude verificar semelhanças entre o romance biográfico e o MF, pois, ressalvada a constituição diversa de cada um dos gêneros em particular, a escolha temática de ambos privilegia aspectos da “trajetória vital”. Essa forma de olhar para o MF favorece a constatação de que as relações intergenéricas não se dão apenas na forma composicional, da mesma forma que,

tematicamente falando, o diálogo entre gêneros não está restrito a apenas outros gêneros autobiográficos da esfera acadêmica, conseqüentemente, a relação entre gêneros é diversa e atravessa diferentes campos das atividades humanas.

A infância, a adolescência, o casamento, a vida profissional e a formação acadêmica são assuntos recorrentes no relato, mas essa síntese, tal qual como foi feita aqui, não revela a complexidade na qual a questão “tema” está envolta na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin, “cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (1929/1986, p. 45).

Essa colocação do estudioso é encontrada no capítulo 7 de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, no qual, ao analisar a utilização de um único substantivo por seis pessoas diferentes no Diário de um Escritor, de Dostoievski, conclui que “cada uma das enunciações dos seis operários tinha um tema próprio” (p. 134), ou seja, “o tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (p. 128).

Ainda, segundo o autor, no interior de cada tema, há uma significação, ou seja, “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (p. 129). Continua ele: “a significação da enunciação: ‘Que horas são?’ é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada [...] é um aparato técnico para a realização do tema.” (p. 129).

A significação representa a estabilidade da palavra e, conseqüentemente, do próprio tema, “caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.” (p. 129). A significação garante a possibilidade de interação entre os diferentes falantes de uma língua. Nessa perspectiva, analisar a significação é também analisar o ato de compreensão, visto que ela não está na mente do falante ou do ouvinte, mas é “o resultado da interação do locutor e do receptor produzida através do material de um complexo sonoro.” (1929/1986, p. 132).

Toda palavra utilizada por um falante possui tema e significação, mas também um acento, um ‘tom’ ou valor apreciativo, afirma Bakhtin. Já em 1919-21/[2005-2006], no texto “Para uma filosofia do ato”, defende que o mero fato de falar sobre um objeto significa que há uma atitude valorativa diante dele:

O simples fato de que eu comecei a falar sobre ele [um objeto] já significa que eu assumi uma atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa por sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ter sido pronunciada), minha atitude valorativa em direção ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo. (p. 50)

Todo tema, então, reveste-se de uma dimensão axiológica, da mesma forma que reflete e refrata o objeto (a realidade) falado. As diversas valorações do objeto (contraditórias, muitas delas) vão gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo, de refratá-lo, na dinâmica diversidade das experiências individuais dos (também diversos) grupos sociais.

Essa posição bakhtiniana afasta a interpretação de tema como assunto ou conteúdo central de uma obra, já que essa atitude o reduziria a uma síntese que não considera o ‘tom’ impresso pelo sujeito ao que é dito. O tom é individual, mas essa afirmativa não pode ser levada a extremos, já que, no pensamento bakhtiniano, a tonalidade constituinte do tema é **do** sujeito e também, em grande parte, de seu grupo social:

Todos os índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual [...] Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual. (BAKHTIN, 1929/1986, p. 45)

A consciência, o pensamento, a memória, a mente está repleta de temas apreciados valorativamente nas práticas sociais permeadas no e pelo discurso. É por isso que o tema é um atributo da enunciação, não uma propriedade da estrutura frasal; construído na sua relação com as circunstâncias temporais e espaciais da comunicação concreta.

Já que cito, baseada em Bakhtin, o caráter interindividual do pensamento, incluindo-se aí a memória, parece-me essencial pensar sobre essa questão para se compreender os temas dos MF. Nesses textos, há um sujeito-autor que se remete ao passado, que faz de suas lembranças um percurso de sentido e, para fazer isso, mobiliza sua memória. Dessa forma, parece-me impossível compreender a narrativa das professoras-alunas, constituída, boa parte, de suas experiências passadas, sem uma concepção clara do que seja o processo de rememorar. Abro, então, uma seção com esse assunto, procurando, em última instância, compreender os temas dos MF e seus respectivos valores apreciativos.

6.2 A memória

Popularmente, o termo ‘memória’ remete a algo localizado num espaço longínquo, uma espécie de ‘baú’ repleto de idéias imóveis pairando em algum lugar da mente e que, de forma intacta, pode ser ‘aberto’, ‘revisitado’ no presente. A esse respeito, diz Meneses (1992, p. 10):

[...] a caracterização mais corrente da memória é como mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento, experiências. Daí com facilidade se passa para os produtos objetivos desse mecanismo. A memória aparece, então, como algo concreto, definido, cuja produção e acabamento se realizam no passado e que cumpre transportar para o presente. Diz-se, também, que a memória corre o risco de se desgastar, como um objeto friável submetido a uma ação abrasiva; por isso é que precisa não só ser preservada, mas restaurada na sua integridade original. E também se deixa aprisionar pelo esquecimento, pela ocultação, enreda-se em caminhos que não conduzem ao presente; portanto, tem que ser resgatada: como a criança que caiu num poço e não consegue subir à superfície sem o auxílio providencial dos bombeiros.

Bosi (1979), em seu clássico trabalho de livre-docência por meio do qual focalizou a reconstrução da memória de idosos de São Paulo, também atribui à memória um caráter extremamente ativo: “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’ e que se daria no inconsciente de cada sujeito.” (p. 17). Elucida ainda a

autora que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Nesse sentido, por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que se experimenta no passado, porque não se é o mesmo de então e também porque a percepção alterou-se e, com ela, as idéias, os juízos de valor, a forma de pensar e agir sobre o mundo.

Kenski (1996, p. 109) também confirma essa idéia ao defender que o narrado é, praticamente, “uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente. As pessoas não têm, em suas memórias, uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado.”

Passado e presente estão inter-relacionados quando se fala em memória, e o sujeito-autor, diante da situação de produção que se lhe apresenta, modelará suas lembranças de forma a criar uma história coerente e única.

A perspectiva dos estudiosos do Círculo joga para além a possibilidade de a memória ser um depósito de informações individuais. A memória é também uma construção coletiva – porque a consciência o é - que se faz no decorrer dos processos interativos e que se move nos sentidos e índices individuais de valor que cada um assimila como sendo seus. Os sujeitos, quando se recordam e falam de suas memórias, refletem e refratam as relações sociais e históricas produzidas, não apenas suas experiências individuais.

6.3 Os temas dos Memoriais de Formação

Com base nessas concepções de tema e de memória, inicio a análise dos temas dos MF relacionados ao recorte ‘formação profissional’ e justifico esta delimitação da seguinte forma: se extraísse os diversos temas dos MF, seria o mesmo que transcrever os textos praticamente na íntegra, o que inviabilizaria a pesquisa. Resolvi, então, realizar um recorte específico: analisar apenas aqueles que se refiram diretamente à ‘formação profissional’, questão obrigatória nos enunciados em estudo. O interesse por essa questão está diretamente relacionado ao objetivo da pesquisa: conhecer o gênero para compreender

sua contribuição na formação de professores. Nesse sentido, analisar o que dizem as professoras-alunas sobre sua própria formação significa buscar compreender suas convicções, suas inquietações sobre a profissão, à medida que o próprio processo formativo estará sendo objeto de discurso por parte das autoras.

6.3.1 A formação profissional

A questão da formação é obrigatória nos MF porque este gênero pressupõe a apresentação de um texto que coloca em evidência as experiências significativas da profissão e as de formação. Nesse sentido, embora os ‘valores apreciativos’ sobre os objetos discursivos sejam diferenciados, pois cada sujeito avalia suas experiências conforme o sentido que atribui a elas, todos os MF devem apresentar aspectos relativos à formação profissional. Novo questionamento se formula nesse momento: como julgar o que participa da ‘formação profissional’?

Parece claro que não apenas os cursos, seminários e congressos dos quais o professor participa correspondem à sua formação, afinal, várias experiências vividas são formadoras, conforme afirma MCLA 2005:

O contato nosso como professor está longe de começar em nossa formação no magistério. Nós mantemos contato como aluno desde criança. Conhecemos professores, convivemos dentro de uma sala de aula, trazemos experiências boas e más e muitas recordações. A nossa história como professor não inclui só experiência como aluno, inclui também, vivência em diversos outros contextos, na família, na igreja. Essas experiências vão interferir de forma definitiva na nossa vida profissional. (p. 14)

Embora concorde com a autora sobre as experiências na família e na igreja serem essencialmente formativas e interferirem *de forma definitiva na nossa vida profissional*, optei por analisar apenas as referências à profissão de forma mais explícita.

Partindo desse pressuposto, questionei-me sobre a participação, nesse item, das memórias de infância relacionadas ao tempo de escola, os primeiros anos nessa instituição. Na opinião de MCLA 2005, a resposta é positiva, conforme suas palavras transcritas anteriormente. Parece realmente evidente que há um diálogo explícito entre esses dois

papéis que se pressupõem mutuamente: não há professor sem aluno e vice-versa. A inter-relação entre ser aluno e ser professor passa pela constatação óbvia de que, ao decidir ser professor, o sujeito carrega consigo uma enorme bagagem de experiências do que seja esse *métier* a partir da vivência de ter sido aluno e, portanto, ter tido a oportunidade de identificar-se ou não com um ou vários docentes. Essa questão é importante e merece atenção. Um engenheiro, por exemplo, ao decidir abraçar essa profissão, pode ter simulado na sua infância situações que envolvessem esse fazer, e, portanto, construído seu conceito sobre esse profissional, mas pode não ter experienciado a situação de ter sido cliente de um engenheiro. Para o professor, isso se torna impossível, ninguém é professor sem ter sido aluno. Portanto, suas experiências como discente, sejam positivas, sejam negativas, têm enorme significação no seu processo identitário profissional. A relação que estou estabelecendo entre experiências docentes e discentes é complexa, entremeada por diversos elementos, não sendo, portanto, causal ou direta.

Os MF parecem indicar a relação existente entre os dois papéis. Se se pensar que, nos dois grupos (2005 e 2006), as experiências da infância escolar constituíram os relatos, as professoras-alunas deixam à mostra a idéia de que o passado educacional de cada sujeito professor tem sua parcela de contribuição na história da formação. O fato de, no grupo de 2006, os MF iniciarem pelo relato dessas experiências escolares, como resposta às Normas Institucionais que sugerem “quando tudo começou” como primeiro item do sumário de um suposto MF, também contribui para se considerar que as vivências como aluno na infância constituem o processo de formação profissional.

A investigação teórica sobre a questão permite constatar que esta idéia já foi debatida por pesquisadores da literatura educacional e, a despeito de alguns autores que poderiam ser citados para sustentá-la, trago apenas um exemplo. Trata-se de uma pesquisa realizada por duas investigadoras brasileiras, Montalvão e Mizukami (2002), que buscam identificar e analisar conhecimentos/saberes profissionais manifestos durante o período de formação da docência em nível médio. Para isso, submetem dois grupos de alunas a situações-problema que poderiam vivenciar em aulas de Português e Matemática. O primeiro grupo é formado por discentes que estão no início do primeiro ano do ensino médio, habilitação magistério, e o segundo, no final do mesmo curso. A situação de

Português proposta foi a seguinte: *você é professor/professora de uma segunda série e vários de seus alunos trocam o p por b, f por v, d por t, ao escreverem. Como você procederia para fazê-los superar esta situação?*

As respostas das alunas foram reunidas na Tabela 1 (abaixo), transcrita aqui pela importância de seu conteúdo para a análise que se está realizando.

Tabela 1

Formas de se trabalhar com letras trocadas considerando as 1^a. e as 4^a. séries

Formas apontadas pelas futuras professoras	Iniciantes	Veteranas
Trabalhar palavras com as letras que os alunos trocam e em que tenham dificuldade	24,7%	26,6%
Trabalhar com ditados	16,5%	-
Diferenciar uma letra da outra	13,7%	-
Escrever várias vezes as palavras e as letras em que têm dificuldade	9,1%	6,6%
Jogo de palavras e letras	7,3%	13,3%
Recorte e colagem de palavras, figuras e letras	5,5%	11,1%
Dar exercícios e atividades com essas letras	4,5%	8,8%
Trabalhar com cartazes e atividades com desenho	3,6%	2,2%
Trabalhar atividades com desenho	3,6%	-
Escrever várias palavras começadas com determinada letra	0,9%	-
Sempre que o aluno trocar as letras, pedir para que ele repita a palavra	0,9%	-
Trabalhar o som/fonética das palavras e a grafia	-	13,3%
Escrever com cada aluno palavra por palavra	-	2,2%
Trabalhar as famílias silábicas	-	2,2%

As respostas das alunas evidenciam, segundo as autoras, sob a ótica dos saberes/conhecimentos das futuras professoras, quer elas se encontrem no início de sua formação, quer no final, “uma ênfase visível em considerar a forma em detrimento do conteúdo. [...] O processo de ensino e aprendizagem, considerando a situação específica apresentada, parece se resumir em falar, escutar, escrever (treinar) e memorizar/fixar.” (p. 117).

A análise dos dados acima parece apontar para a manutenção de práticas já consagradas e, inclusive numericamente, haver um empobrecimento na indicação de estratégias de ação pelas alunas veteranas.

O foco sob o qual me debruço é o questionamento da origem das sugestões de trabalhar com ditados, de escrever várias vezes as palavras e as letras (percentuais maiores apresentados pelas alunas iniciantes).

As autoras da pesquisa assim respondem à questão: “no caso das iniciantes, toda a análise feita pautou-se em experiências pessoais tidas enquanto alunas, reproduzindo modelos e experiências vivenciadas em seu processo de escolarização.” (p. 123)

Esse é um caso em que as experiências enquanto alunos, a “trajetória pré-profissional” (TARDIF e RAYMOND, 2000), têm enorme influência nas futuras ações como professores. A experiência de muitos anos na escola legitima um ‘jeito’, um ‘modelo’ de escola. É lá que se aprende qual o papel do professor, qual o papel do estudante, do diretor, do bibliotecário. É na vivência do dia-a-dia como alunos que se constrói uma concepção de currículo, de conhecimento, do que é aprender e do que é ensinar. O tipo de móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de edificação da escola, seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, seus horários, seus procedimentos pedagógicos, seus materiais didáticos são aprendidos no *modus vivendi* desse espaço. É essa “cultura escolar” (CHERVEL, 1990) aprendida na escola – porque vivida nela – que será legitimada e recriada no fazer pedagógico ulterior, como bem constata SAV 2006 (p. 42-45) em seu MF:

Minhas aulas passaram a ser cópias das aulas que tive até então: chegava na escola, cantava uma música, dava uma folha para pintar, depois dava a massinha, brincava no parque, pulava corda. Enfim, era uma aula bem animada! (você não acha?), o importante é que tudo era organizado: não havia correria, não havia conversas paralelas, enfim, não havia troca entre as crianças e neste sentido, Durkheim diz que o professor tem como função principal: formar cidadãos capazes de contribuir com a harmonia social, ou melhor, aceitar ordens e ninguém as desobedecia mesmo! [...]

Para manter a ordem da sala, eu usava os mesmos castigos que minhas professoras impunham às crianças como: fazer cópias dos textos mais longos do livro: começando na sala de aula e terminando em casa (assim o silêncio estaria garantido); deixar crianças sem brincar na hora do recreio (saíam para comer e ir ao banheiro); mandar bilhetes para os pais, cobrando deles uma postura com relação ao comportamento dos filhos; premiar com balas e lápis as crianças que se

comportassem na sala; toda sexta-feira eu deixava as crianças brincando no pátio, então fazia campeonatos durante a semana anotando em cartaz os nomes das crianças que ficavam mais quietas, etc. Segundo Durkheim uma das maneiras mais importantes de levar as crianças a obedecerem é a punição/penalidade. (grifos meus).

Também PHRM 2006 destaca essa idéia:

Como tinha sido alfabetizada pelo método tradicional, enveredei por esse caminho também. Se funcionou comigo, funcionaria também com os meus alunos. Tinha uma sala, crianças que ansiavam por aprenderem e uma professora ansiosa por qual caminho seguir. Então, aplicava neles atividades mimeografadas, emprestadas de uma outra professora, como estas: circule a letra A, faça o número dois diversas vezes até preencher todas as linhas, cole bolinhas de crepom em volta do número. Que judiação! (p. 18).

Para as professoras-alunas dos MF, iniciar uma carreira profissional ‘(re)produzindo’ práticas do ensino tradicional³¹ significa realizar uma apreciação valorativa positiva dessas práticas, afinal: *Se funcionou comigo, funcionaria também com os meus alunos.* Mas essa avaliação positiva realizada diante da inexperiência, da necessidade de assumir-se professor, será estratégia de ação apenas no início da carreira, porque, como se verá adiante, não irá se manter ao longo da profissão (ao menos conforme relatos das autoras), ao contrário, será reavaliada. A própria expressão utilizada por PHRM 2006 *Que judiação!* anuncia o que virá posteriormente: a refutação dessas práticas.

A inclusão das experiências do início da vida escolar no processo formativo tem conseqüências importantes, porque, em primeiro lugar, exige uma revisão da postura das próprias Instituições de Ensino Superior que advogam a si a formação básica do professor, intitulado o curso de graduação, por exemplo, como ‘formação inicial’. Em segundo, pode ajudar a explicar por que mudanças significativas levam tanto tempo para serem percebidas nas práticas escolares. Hébrard (2000, p. 9), ao analisar o ‘tempo’ da escola, defende a existência, no espaço escolar, de, na verdade, três tempos:

³¹ Graziella Lucci de Ângelo, em sua tese de doutorado, ao perseguir em documentos oficiais a utilização da expressão “ensino tradicional” e ao analisar depoimentos de professoras aposentadas sobre o que pensam do ensino tradicional de LP, mostra que ele guarda outros sentidos além dessa imagem construída pelo saber acadêmico; ele “não pode ser compreendido como um lugar estável e nem único”. (Revisitando o ensino de língua portuguesa, Unicamp/IEL, 2005).

[...] o tempo base é o tempo das práticas. É um tempo muito, muito lento. O segundo é o tempo das políticas da educação, da organização da escola, dos grandes modelos de organização. Em vinte séculos ou mais, por exemplo, existiram somente dois modelos: o ensino individual e o ensino simultâneo. E o terceiro tempo é o do discurso, muito forte e de uma velocidade muito rápida. Uma invenção discursiva a cada ano, a cada mês, a cada dia.

Para não perder o foco do que aqui apresento, embora considere pertinentes as considerações do autor, comento apenas o tempo da prática que, segundo ele, é muito lento. Não pode ser diferente se se entender que a cultura escolar se (re)produz nas ações de cada professor. Este, por sua vez, a apre(e)nde nos oito anos de ensino fundamental, nos três do ensino médio e, inclusive, nos outros três ou quatro de graduação, já que a transmissão de conhecimentos via textos escritos, conforme apontado no terceiro capítulo, ainda constitui a prática cotidiana do ensino superior. Ou seja, os cursos de formação de professores têm, por um lado, pouquíssimas práticas diferenciadas para oferecer aos seus discentes e, por outro, pouco tempo para que o sujeito se aproprie delas diante da imersão da qual participa na vivência escolar anterior. Por isso, um curso de formação de professores, por mais inovador que seja, não consegue efetivamente ‘desarraigar’ o já vivido. Além disso, há que se considerar que “a formação não é o resultado previsível de uma ação educativa” (NÓVOA, 1988, p. 13), é um processo complexo, cujos vértices, representados por momentos charneiras da vida de cada sujeito, entrecruzam vários aspectos pessoais e profissionais.

Se as experiências como aluna são vitais na formação profissional do magistério, necessário será, então, ouvir as professoras-alunas quanto a isso.

6.3.1.1 As experiências como aluna

Nos Memoriais de Formação de 2005 e 2006, há relatos do tempo de escola das professoras-alunas, especialmente sobre o processo de alfabetização e das primeiras experiências com leitura e escrita.

MCLA 2005 destaca o uso da cartilha:

Aprendi a ler com a cartilha Caminho Suave. Hoje tenho consciência de que esse método de alfabetização fragmenta as palavras, descontextualiza o escolar do real. Tenho consciência agora com tudo que venho aprendendo que esse era o único caminho que os professores conheciam. (p. 10)

RPAS 2005 concentra-se no modelo de alfabetização tradicional vivenciado:

Recordo-me da D^a Judith que nos ensinava coordenação motora "... onda vai onda vem... onda miúda não mata ninguém...", ou seja, um modelo de alfabetização tradicional. Em seu livro Alfabetização e Letramento Sérgio Leite (2001), enfoca que no modelo tradicional a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, mera representação da fala. Nesta perspectiva, ler e escrever são atividades de codificação e decodificação, onde se resume o processo de alfabetização ao ensino do código escrito. [...] Tão diferente do modelo de alfabetização que encontramos, ou pelo menos desejamos encontrar hoje, o modelo de alfabetização emancipador, que pressupõe o uso social da escrita através das diversas formas pelas quais a sociedade efetivamente se utiliza dela. (p. 11)

Também CSCM 2006 discorre sobre o modelo tradicional de alfabetização:

Não frequentei a educação infantil, ingressando diretamente no ensino primário, do qual recordo que, o tipo de educação que tive contato, era centralizado no modelo tradicional, onde havia a mecanização da escrita, a decoração e memorização de conteúdos, entre outros pontos, que hoje através da minha formação superior, realizada no curso do PROESF (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas), refleti e questionei muito sobre isso e muito mais. (p. 9)

Mecanização da escrita, memorização de conteúdos, coordenação motora, fragmentação de palavras, uso de cartilha, descontextualização entre o escolar e o real, essas são expressões utilizadas pelas professoras-alunas para se referirem às práticas vivenciadas no tempo escolar quando aprenderam a ler e a escrever, características do modelo tradicional de ensino, segundo elas próprias. Ao rememorar suas experiências como alunas, as práticas vivenciadas aparecem imediatamente justapostas, no fio discursivo, ao curso do Proesf, que ensinou as autoras a avaliá-las como pertencentes a um modelo não-emancipador (utilizando termo de RPAS 2005). O curso foi o responsável, então, por uma reavaliação dessas práticas, e a escolha lexical (*refleti, questionei e hoje tenho consciência*) revela dois momentos: o de aluna, na infância, e o atual, de discente do Proesf. As disciplinas oferecidas, o conteúdo estudado no curso, permitem uma conscientização das

práticas do ensino tradicional vivenciadas por ela anteriormente. A escolha do léxico deixa à mostra um sujeito que volta seu olhar para a própria experiência, a voz da professora aparece envolta num processo reflexivo extremamente importante, revelador da formação profissional como que ‘em processo’. A contraposição estabelecida na superfície textual entre um passado (como se dissesse: ‘antes eu vivi isso’) e um presente (*Hoje tenho consciência*) parece marcar o abandono de uma concepção em favor de outra, uma nova filiação teórico-prática.

Nóvoa (2001), ao discutir o que deve ser considerado significativo para a formação, afirma o seguinte: “experiência, por si só, pode ser mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.” (p. 4)

A partir de suas palavras, parece claro que não é qualquer experiência que é formadora, apenas a experiência refletida. Nos fragmentos, há marcas linguísticas que mais claramente revelam o processo de refletir sobre o vivido, e o gênero MF parece propiciar a emergência desse processo através do desafio temático diante do qual o profissional se encontra ao precisar registrar suas experiências.

Cabe voltar aos extratos anteriores nos quais as autoras diziam ensinar, no início da vida profissional, conforme haviam aprendido nas experiências como discentes de ensino fundamental. O ensino tradicional nesses relatos é colocado em prática nas salas de aula como solução diante do desconhecimento de outras alternativas. Agora, depois do curso do Proesf, ele é re-acentuado, utilizando termo bakhtiniano, e as práticas que lhes são próprias deverão ser abandonadas em favor de um modelo de alfabetização emancipador. Assim, o mesmo objeto discursivo adquire dois ‘tons’ diferenciados, e o curso (a voz da academia) propiciou essa mudança de valoração.

Do tempo de escola, não apenas o aprender a ler e a escrever é recordado, mas também professores, ou melhor, eventos envolvendo atitudes específicas de professores que lhes proporcionaram situações agradáveis ou desagradáveis nos primeiros anos escolares. O processo de identificação com pessoas significativas da infância se torna importante, inclusive como parâmetro para futuras ações, constituindo-se, assim, parte da formação profissional, como nos revela LAR 2005:

Apesar de minhas primeiras experiências escolares terem sido bastante positivas, aconteceu em minha vida escolar um fato muito negativo, mas que foi também base de uma futura determinação. Minha professora da quarta série era uma senhora muito rígida e preconceituosa e toda vez que uma estagiária vinha em nossa sala, ela dizia claramente, que não teríamos futuro nenhum, salvo as meninas (ela dizia os nomes) que eram de famílias abastadas. Tomei isso como um grande desafio e disse a mim mesma que iria fazer de tudo para me tornar uma professora e não ter a mesma postura que ela. Hoje, escrevendo minhas memórias, sei que muito errei nesta minha trajetória, mas os erros desumanos citados acima com certeza não os pratiquei.” (p. 15) (grifo meu)

Nesse caso, a atitude da docente dos primeiros anos escolares é julgada negativamente pela professora-aluna e, a partir dessa avaliação, fica o registro de *um grande desafio* que não será plenamente cumprido, embora *os erros desumanos citados acima com certeza* não tenham sido praticados, conforme a própria autora. A expressão *um fato muito negativo* é imediatamente reorientada argumentativamente através da utilização de *mas* e aquilo que se poderia concluir como possíveis conseqüências da recordação negativa não se confirma, pois foi *base de uma futura determinação*. Dessa forma, o fato negativo transforma-se em positivo, conforme nos sugere a escolha lingüística realizada pela autora.

Este exemplo é significativo para se pensar não apenas no valor apreciativo atribuído à atitude da docente, mas também no jogo discursivo criado pela autora para revelar-se uma professora não-preconceituosa. É inegável que o ocorrido em idos tempos tenha deixado marcas importantes na sua vida, do contrário não estaria descrito no seu MF, embora acredite que seja possível questionar o fato de uma criança na quarta série poder tomar a rigidez de sua mestre e sua atitude preconceituosa *como um grande desafio* para se tornar uma professora. Não será uma recriação do passado ou uma experiência (re)vista pelas circunstâncias do presente? Não há respostas para essa pergunta, já que o processo de rememorar, conforme perspectiva adotada neste trabalho, é extremamente dinâmico e atualizado no momento da escrita.

Para algumas professoras-alunas, não somente a valoração negativa de uma atitude de uma docente na vida escolar progressa funciona como tomada de decisão para

ações futuras opostas, mas também a decisão da escolha da profissão pode ter sido influenciada pelo exemplo de antigos mestres, como diz MCLA 2005:

Fui buscar na memória minha primeira professora. Credenciada, respeitada. Lembro-me com muito carinho da professora que me alfabetizou. Enquanto escrevo, “tenho muitas saudades”. Penso que minha vocação de professora foi sensibilizada e iniciada nessa época. Durante os quatro anos do curso primário tive a mesma professora, dona Neli. Muito vaidosa, elegante e competente. Cabelos negros, tingidos, sempre usando brincos grandes e coloridos, bolsa e sapato da mesma cor. Sapatos “scarpins” bem altos, sempre de verniz. Vestidos estampados ou conjuntos de saia e paletó. Parecia sempre pronta para uma festa. Usava um batom bem vermelho e um perfume muito bom, mas muito forte. Com certeza o perfume era francês já que não existiam que eu me lembro de perfumes bons nacionais. Essa marca foi deixada em mim porque uso perfume diariamente. Não sei sair de casa sem usá-lo, parece que está faltando alguma coisa. (p. 9)

A primeira professora é enunciada através da utilização de farta adjetivação. Sua descrição como *vaidosa, elegante e competente* é expandida posteriormente em pormenores e, dos três adjetivos, dois deles são privilegiados nesse detalhamento: *vaidosa* e *elegante*. Fica implícita a idéia de que a competência profissional também advém do esmero da docente com sua aparência. Parece que uma das crenças dessa autora é a de que um professor (‘com P maiúsculo’, como se diz correntemente) cuida da aparência, fato que o credencia, o autoriza a entrar no mundo da profissão. O contraste da situação de privação material vivida pela maioria das professoras-alunas, especialmente nas escolas públicas brasileiras, faz esse sujeito atribuir a uma imagem do professor do passado uma autoridade ‘legal’ - a autora utiliza *credenciada e respeitada* logo no início de seu relato. Dessa forma, este último extrato, ao contrário dos que o antecederam, revela uma autora cujas marcas do tempo escolar não estão numa atitude específica de uma docente, mas no *ethos* criado por ela a partir dos cuidados com a aparência. A idealização da imagem de professor a acompanha e participa do seu presente como se o passado fosse revivido no processo de escrita: *Enquanto escrevo, “tenho muitas saudades”*. Essa fala sugere a importância da relação afetiva entre professores e alunos, de tal forma que é *com muito carinho* que a *professora que me alfabetizou* é lembrada. Foi ela a responsável pela futura decisão profissional da autora (*Penso que minha vocação de professora foi sensibilizada e iniciada nessa época.*), bem como o

hábito (tão pessoal) de usar perfume. Chamo a atenção para a escolha de *Penso que* da frase anterior, já que parece significativa para se compreender o movimento presente – passado que ‘recria’ a memória. A escrita de suas memórias parece envolta de um processo reflexivo no qual a professora-aluna busca o exato momento em que a escolha profissional se deu. Se a memória fosse um depósito de informações, bastaria pinçar a ‘data’ e transcrevê-la no MF. MCLA revela um sujeito que, ao recordar algo marcante do passado, alia uma reflexão do presente.

Outro extrato que exemplifica essa idéia é o de DCM 2005:

Tudo de que me recordo, são meus professores, me lembro desde a “tia Denize” da pré - escola, até a “D. Janete”, do Magistério.

Sempre gostei muito dos meus professores, os admirava e respeitava, talvez seja por isso que me decidi por esta profissão, queria ser marcante como meus professores foram para mim. (p. 9)

A autora afirma *talvez seja por isso que me decidi por esta profissão* . É no momento de escrita do presente, diante de uma apreciação valorativa positiva de seus professores do passado (*Sempre gostei muito dos meus professores, os admirava e respeitava*) que a dúvida do porquê da profissão (*talvez*) se apresenta e é registrada. A valoração do vivido é tão positiva que a autora tem nele seu exemplo: *queria ser marcante como meus professores foram para mim*, subentendendo-se desse movimento algo como: vivi X, serei X.

Leite (2006) e seu grupo de pesquisa, dedicando-se a investigar o papel da afetividade nas práticas pedagógicas, conclui que as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Ao analisar alguns relatos de alunos sobre “professores inesquecíveis”, o autor aponta três características comuns desses docentes:

- a) desenvolvem um trabalho pedagógico sério, pautado por decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, a perspectiva de sucesso do aluno é assumida como referência em todas as situações e decisões pedagógicas; isso envolve desde objetivos e conteúdos, passando pelas atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, material utilizado, até as atividades de avaliação;
- b) demonstram amplo domínio nas suas respectivas áreas de ensino; ou seja, são professores reconhecidos pelo grande conhecimento que

apresentam, sendo esse fato interpretado como motivo de segurança pessoal pelos alunos;

c) demonstram uma profunda relação afetiva com os seus próprios objetos de ensino, ou seja, os alunos percebem uma “relação de paixão” entre o professor e o objeto de ensino em questão, e são contagiados por essa emoção. (p. 33-34)

Conforme os relatos anteriores, então, a escolha da profissão foi sensibilizada, provavelmente, pelo exemplo de antigos professores, mas é necessário cautela na avaliação dessa referência, já que não pode ser tomado como regra o fato de antigos docentes serem determinantes na decisão da escolha profissional. A maior parte das professoras-alunas assumiu a profissão por *falta de opção* ou por necessidade, conforme já exposto neste trabalho.

Para a maioria das professoras-alunas, imbuídas da crença de que sua formação depende dos cursos frequentados, o ‘verdadeiro formador’ foi o Proesf, embora o Magistério (Ensino Médio) tenha sido citado, também na perspectiva de contraposição às idéias lá aprendidas já que o curso foi tradicional. Algumas que tiveram oportunidade de participar de outros cursos de formação destacaram, como fonte de sua formação, o PROFA e o Proepre, além de eventos de curta duração oferecidos por instituições diversas.

Para fins de análise, destacarei apenas os dois momentos apontados como os mais relevantes para a construção da identidade profissional: o curso de Magistério e o Proesf.

6.3.1.2 O Curso de Magistério

MCLA 2005 faz uma retrospectiva do curso de magistério (antigo “Normal”) dos anos 70 e nesse retrospecto destaca:

O magistério, antigo normal era elitizado. A aparência contava muito. Nossos uniformes tinham que ser impecáveis. Saia azul-marinho e camisa branca, meia três quartos e sapato preto muito bem engraxado.

Nossas disciplinas eram voltadas especificamente para as crianças: economia doméstica (artesanato), música, educação física. Tínhamos disciplinas específicas: português, matemática, sociologia, psicologia, história. Nosso horário era das 11:00 às 15:00 horas. Sem dúvida a mais complicada era português que continuava como no ginásio, com as famosas análises

sintáticas.[...] Muito gratificante ter feito magistério. Naquela época o professor era muito valorizado. Tinha “status” na sociedade. O salário era bem mais compensador do que hoje em dia. (p. 17)

O curso Normal recebe, nesse fragmento, uma valoração positiva (*Muito gratificante ter feito magistério*) ligada ao vivido *naquela época*, ou seja, *o professor era muito valorizado, tinha “status” na sociedade, o salário era bem mais compensador do que hoje em dia*. A autora, diante da situação presente, caracterizada por baixos salários, falta de valorização e *status*, imprime uma apreciação favorável ao passado, justamente por ser o oposto do atual momento, o que deixa implícita a idéia da avaliação desfavorável do presente. O curso Normal, nesse caso, não adquire tonalidade pelo que lhe propiciou em termos de aprendizagem, mas pelo lugar social ocupado por quem nele estivesse (*era elitizado*).

As autoras afirmam que as aulas do curso Magistério eram *tradicionais, a maioria das professoras dava aulas expositivas, decorávamos os textos, respondíamos questionários e estes eram reproduzidos integralmente nas provas. (AC 2005, p. 18)*

PHRM 2005 detalha as atividades propostas no Ensino Médio:

Éramos obrigadas a entregar uma pasta com desenhos de todas as datas comemorativas no ano, pintadas, gastei muito lápis de cor, e nunca usei essa pasta para nada, mas ainda a tenho guardado e espero nunca ter que usá-la. Fazíamos também um livro que parecia uma espécie de caderno de caligrafia. Eu simplesmente odiava essas aulas, pois a professora desprezava os trabalhos que muitos faziam querendo que nos tivéssemos o dom para o desenho, essa não é uma habilidade que todo mundo tem, o caderno de desenho era cheio de desenhos de plantas, animais que tínhamos que fazer com perfeição. A sorte é que tínhamos uma amiga que desenhava bem, então colávamos o desenho dela. Em geografia tínhamos que fazer muitos mapas e todos pintados com sombreado [...] (p. 16)

Os estágios, segundo DAR 2006, *eram deprimentes, não era permitido auxiliar a professora da classe; quando podia era solicitada no máximo para anotar o nome dos alunos na lousa, quando a professora se ausentava. (p. 9)*. EAPS 2005 analisa o curso como conservador: *na prática o que aprendíamos e vivíamos nos estágios era a educação tradicional baseada em cartilhas e nos métodos de silabação. (p. 36)*

Sintetizando esses últimos relatos das professoras-alunas, transcrevo o que afirma SAV 2006: *a maneira como os professores conduziam suas aulas no Magistério era bem*

tradicional e suas palavras tinham muito peso em nossa formação! (p. 36), e DCM 2005: [...] *passsei a fazer Magistério, foi então que comecei a entender, o porque que a educação, “era” (ainda permanece) bancária, a visão que minha professora tinha sobre nossa formação era exatamente esta, um depósito contínuo de conteúdos, onde ela era a detentora do saber.* (p. 13)

Em síntese, as professoras-alunas parecem revelar que as aulas do curso de Magistério eram tradicionais e detalham essa concepção nos seus textos.

Também é possível perceber, nesses extratos, especialmente no último, o aspecto dinâmico da memória, quando DCM utiliza consagrada expressão freireana (*educação bancária*) para caracterizar as práticas do curso em questão. A referência ao texto de Freire deve-se, provavelmente, a estudos do Proesf, do presente, e, a partir dele, a apreciação de valor do curso Magistério e das atuais práticas educativas, já que a aluna deixa entre parênteses uma avaliação atual - “era” (*ainda permanece*) – embora destaque que sua forma de perceber o curso tenha sido em processo, a partir do momento em que começou a frequentá-lo (*foi então que comecei a entender*).

Se, para a maioria, o curso foi tradicional, essa visão não é unânime, EFSR 2005, por exemplo, tece elogios a ele:

Não poderia deixar de ressaltar um outro fator determinante na escolha de minha primeira graduação. O excelente magistério que fiz, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Campinas. Desde o segundo ano do magistério autores como Hegel, Marx e Paulo Freire foram bastante estudados em diversas disciplinas. (p. 13)

E também LGV 2006:

Meus quatro anos de magistério trouxeram concepções que modificaram minha vida, pois o conhecimento permitia discussões argumentarias sobre o papel do professor. (p. 11)

As duas professoras destacam o ‘conhecimento’ como fator responsável pelo *excelente magistério* que frequentaram. Uma delas, inclusive, nomeia autores consagrados (*Hegel, Marx e Paulo Freire*), normalmente lidos em cursos de graduação, para sustentar sua apreciação valorativa do curso.

Entre as professoras mais jovens, especialmente as que concluíram o curso no final dos anos 1990, um conteúdo estudado no Magistério é referenciado de forma recorrente: o ‘construtivismo’. Compreendido como epistemologia por alguns, como teoria educacional por outros e como método de ensino por terceiros, causou significativo impacto na escola, especialmente no aprendizado de leitura e escrita. Para NAAF 2006: *no Magistério pude conhecer o construtivismo, onde o aluno constrói seu conhecimento, e o professor é apenas um mediador dessa aprendizagem.* (p. 12).

Chamo a atenção para a mudança lexical e, portanto, temática, presente neste excerto. Se, nos anteriores, o aluno era um receptor de conteúdos e o professor o detentor do saber, agora o aluno *constrói seu conhecimento* e o professor *é apenas um mediador dessa aprendizagem*.

Atribuir ao professor o papel de detentor de saber, no passado, e de mediador de aprendizagem, no presente, é visivelmente mudar de tema, ressignificando o objeto discursivo ‘professor’. Esse movimento lingüístico não pode ser entendido por ele mesmo. Ao contrário, é fruto de uma mudança de concepção de educação, que, por sua vez, revela mudanças no momento sócio-histórico. As palavras mudam porque mudam as relações sociais. Se há necessidade de outras palavras para definir uma nova concepção que está se fazendo, é porque a anterior não mais abarca o que se quer dizer. Assim, ‘construtivismo’, ‘professor mediador’ são termos que expressam o dinamismo das relações humanas, das “atividades”, usando termo bakhtiniano, cujo resultado é uma incessante re-acentuação no processo também infindável de refletir e refratar a realidade. Bakhtin (1929/1986, p. 135) afirma: “É justamente para compreender a evolução histórica do tema e das significações que o compõem que é indispensável levar em conta a apreciação social. A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social.”

Embora não queria aprofundar a questão da evolução semântica da língua para não perder de vista o foco da discussão, parece-me absolutamente necessário sublinhar que a mudança lexical utilizada pela autora implica uma mudança temática, refletindo, por sua vez, uma mudança social na forma de conceber a educação.

Analisando o construtivismo como *concepção de educação*, JMGD 2005 considera que ele não foi incorporado à prática cotidiana do curso de Magistério:

Quando entrei no magistério, falava-se muito em construtivismo, porém os professores ainda não haviam interiorizado essa concepção de educação, e davam suas aulas de forma tradicional. Eles ensinavam como nós, alunas, deveríamos ser como profissionais da área da Educação, falavam sobre o construtivismo e Piaget, porém agiam de forma contraditória. Só para ter uma idéia, professora de didática pediu para as alunas montarem uma pasta com desenhos de datas comemorativas. Eram desenhos prontos para o aluno pintar.

Acredito que a professora não havia evoluído com a educação. Mesmo ensinando como trabalhar com o aluno, de forma construtivista, não conseguia abandonar sua metodologia e conhecimentos anteriores. Esta professora estava prestes a se aposentar, e sua prática era ultrapassada, não condizendo com as teorias que estava ensinando. (p. 23-24)

O ensino tradicional e o ensino construtivista, então, disputam espaço nas práticas vivenciadas pelas autoras. Bakhtin (1929/1986, p.136) constata a disputa que se realiza no processo de incorporação de novos acentos ou novos termos:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos de fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.

O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético no horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

Em contraposição à colocação presente no excerto anterior, EAPS 2005, ao concluir o Ensino Médio no final da década de 90, comenta que o *construtivismo* era a *palavra definitiva*: *já em 1999 quando me formei no magistério, a palavra era definitiva, construtivismo, e seu método tinha sido incorporado tanto na teoria quanto na prática,*

utilizando-se de textos diversificados, respeito as diferenças e experiências culturais de cada aluno. (p. 37)

É possível observar um movimento antagônico sendo construído nesses relatos: o construtivismo é o ‘novo’, ou seja, a possibilidade de práticas inovadoras caracterizadas pela presença de *textos diversificados, respeito as diferenças e experiências culturais de cada aluno*, enquanto o ‘velho’, o ensino tradicional, deve receber críticas e devem ser eliminadas suas práticas, como, por exemplo, montar *uma pasta com desenhos de datas comemorativas*. As apreciações são também antagônicas: o ensino tradicional é negativo, e o construtivismo, positivo.

Todos esses exemplos sugerem que a concepção de educação e a formação de professores no Magistério dependem da filosofia da instituição que oferece o curso e do momento histórico da própria formação. O espaço de transição vivido na educação brasileira a partir dos anos 1990, com a entrada dos estudos construtivistas nas instituições formadoras, figura nos relatos das professoras-alunas, e os embates no processo de consolidação do ‘novo’ e erradicação do ‘velho’ se fazem presentes nas suas palavras.

6.3.1.3 As primeiras experiências na sala de aula

Neste momento, investigo como se processou o início da carreira profissional, os primeiros momentos das professoras-alunas em sala de aula com as crianças, porque as considero parte essencial da formação profissional. Sei que posso encontrar resistência a essa posição por parte daqueles que consideram a formação como restrita aos cursos de Magistério e graduação ou os de atualização. A formação, em geral, sempre esteve relacionada a aspectos mais teóricos, aos ‘conteúdos’ que o professor deve receber para habilitá-lo a lecionar. Na já consagrada cisão entre teoria e prática, a formação é a teoria, enquanto que, na escola, há a prática. Primeiro estudam-se os princípios e os saberes necessários para ensinar; depois, numa seqüência temporal linear de futuro, o professor aplicará esses princípios e saberes na sua prática profissional. ADSFG 2005 confirma o quanto essa concepção é freqüente inclusive entre as professoras-alunas: *terminei o Magistério em 1.993 e não demorou muito para que eu saltasse da teoria para a prática.* (p. 9)

Schön (1995, p. 91) também registra essa realidade:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.

Para o autor, então, há dois momentos problemáticos: o primeiro, na Universidade, quando no próprio curso há uma cisão entre teoria e prática, deixando-se esta última para os estágios, e o segundo, nas escolas, quando, então, o professor deve transformar a teoria em prática.

Sob meu ponto de vista, as experiências de sala de aula ensinam (formam) tanto ou mais que os cursos teóricos. Por isso, considero essencial ouvir as professoras-alunas quanto à suas experiências em sala de aula, visto que o início da profissão é realmente um momento memorável na vida de muitas delas e exige um deslocamento importante: não se trata mais de “reconstruir as representações da profissão a partir do *outro* (de seus professores), mas de se colocar como objeto de representação.” (PASSEGGI et al., 2004, p. 5).

JMGD 2005:

Esse primeiro ano como professora foi muito difícil. A turma era terrível, a escola não tinha material para trabalhar, nem jogos, bolas, nem canetinha e lápis de cor. [...] Comprei bastante material para poder trabalhar. E a cada dia que passava, eu ia me frustrando e desanimando do trabalho.

O pior de tudo foi a falta de orientação. Eu era uma professora nova, sem experiência em sala de aula. A orientadora pedagógica não orientava, não ensinava, só cobrava trabalho e disciplina da turma.

Eu não tinha com quem conversar e nem para quem pedir ajuda, pois as colegas de trabalho eram extremamente individualistas e competitivas, não havia lugar para a solidariedade, nem para a coletividade.

Com essa falta de orientação e de coleguismo eu sofri muito. Não conseguia sequer dominar a minha turma, não tinha idéia de quais atividades eu poderia oferecer para a turma, sem que a orientadora fosse contra. (p. 25-26)

CALA 2006:

Minhas primeiras aulas foram um desastre. A insegurança batia forte e o coração saía fora. Minha aparência de boazinha e a voz tímida punha tudo a perder. Eu não conseguia manter a disciplina na sala. As crianças só não subiam nas cadeiras, mas queriam me ensinar como ensiná-las, falavam que eu devia brigar, contavam para a Coordenadora. Só sei que eu pensava em desistir [...] (p. 31)

NAAF 2006:

Olhando aquelas crianças pobres e sem recursos financeiros, tive vontade de sair correndo e nunca mais voltar. Perguntava-me constantemente: o que eu poderia fazer? Fui em busca de subsídios que pudessem me amparar naquele momento. Pesquisei muito, andava de sala em sala olhando o que as outras professoras estavam oferecendo a seus alunos, mas delas nada pude aproveitar de concreto, achando-as totalmente fora da realidade daquelas crianças. (p. 14)

DAR 2006:

*Não foi fácil. Às vezes me deparava olhando para fora da classe como quando estava no estágio procurando a professora da sala para “dar um jeito na turma”, mas balançava a cabeça, como que recuperando a razão e via que **eu** era a professora. (p. 10)*

ADSFG 2005:

No dia 15 de abril de 1.994, estava eu entrando numa sala de CB2 (segunda série do Ciclo Básico) para assumir uma turma que seria minha responsabilidade até o mês de novembro. Literalmente tremi nas bases; porém, agarrei firme a oportunidade de dar início ao exercício da profissão que desde a infância havia escolhido. Hoje avalio como fraca minha primeira experiência; porém, com o saldo positivo por ser apenas o começo de uma trajetória. (p. 9)

O desabafo nos relatos, a confidência sobre suas atuações permite perceber o quanto foram angustiantes as primeiras experiências em sala de aula. As palavras das autoras revelam o panorama negativo dos primeiros momentos: *muito difícil, desastre, fraca*. A quantidade de ‘nãos’ nos relatos é também uma marca das dificuldades do momento: *não tinha matéria; não tinha com quem conversar; não tinha idéia; não conseguia sequer dominar a minha turma; não conseguia manter a disciplina na sala*.

Ao lado da falta de material e preparo, se sobressai a referência à disciplina da sala de aula, ou seja, a dificuldade de criar um clima harmonioso de trabalho, conforme se observa em três dos cinco exemplos anteriores. Ao descrever esse momento, elas afirmam a

necessidade de: *manter a disciplina; dominar a turma; dar um jeito na turma*. Mas como fazer isso num momento de *insegurança*?

Enquanto o curso de Magistério (os que foram ‘inovadores’, claro) preocupou-se em ensinar às alunas pressupostos do construtivismo ou questões relacionados à leitura e à escrita das crianças, na sala de aula a questão central da professora não era como ensinar a ler e a escrever, mas como *dominar a turma*. Vale o questionamento do quanto o curso se aproximou das reais necessidades desse grupo de alunas não apenas sob o ponto de vista do conteúdo oferecido, mas também da adequação à prática efetiva, embora tal pergunta não tenha sido formulada pelas alunas nos seus relatos, talvez imbuídas da crença de que a questão da disciplina está relacionada apenas a características individuais de docência, como revela o relato anterior: *Minha aparência de boazinha e a voz tímida punha tudo a perder*.

A não-orientação (as professoras-alunas falam em *falta de orientação*, mais uma expressão de ausência, de sentido negativo) de diretores, coordenadores pedagógicos e dos próprios colegas também contribuem para a *vontade de sair correndo e nunca mais voltar*, ou, numa palavra, *desistir*. Nem mesmo as colegas de profissão, muitas delas na mesma situação que as autoras, foram companheiras solidárias nesse momento de dificuldade. Ao contrário, foram *extremamente individualistas e competitivas, não havia lugar para a solidariedade, nem para a coletividade*. O individualismo e a competição, dois pilares nos quais se sustenta o mundo contemporâneo (SANTOS, 2000; GALEANO, 2005, entre outros), aparecem aqui destacados como realidade que atinge as escolas, justamente o espaço no qual a *solidariedade e a coletividade* deveriam imperar como contraponto ao sistema vigente. Acredito que experiências de solidariedade adquirem sentido especial na escola como forma de possibilitar a vivência de outro modo de relação entre as pessoas, ajudando a construir, conseqüentemente, uma alternativa à realidade escolar (e social) hoje existente.

As primeiras experiências em sala de aula, então, parecem ensinar ao próprio professor o quanto é difícil exercer essa profissão e é nesta circunstância de incerteza e de falta que as professoras-alunas buscam no exemplo de suas próprias experiências discentes

respostas a como agir e, assim, a cultura escolar (uma parte dela, ao menos) acha lugar nas práticas das novas professoras.

Na seqüência da investigação, destaco extratos que fazem referência explícita ao Proesf, já que, como mencionado, para as professoras-alunas foi o grande responsável pela sua formação profissional.

Antes disso, ressalto que o recorte que realizei em relação aos temas dos MF fez aparecer, neste capítulo, até agora, elementos mais semelhantes entre os MF de 2005 e 2006. Isso não significa que os temas sejam os mesmos nos dois grupos de MF: tanto a concepção bakhtiniana de tema me impede de fazer tal constatação, quanto as diferenças existentes nos dois grupos. Nos MF de 2005, há relatos detalhados da vida escolar das professoras-alunas: professores e colegas significativos, o material novo para a entrada no ensino fundamental, a primeira apresentação de trabalhos, as comemorações de datas cívicas, o uniforme, as situações vexatórias. No grupo de 2006, as lembranças do tempo escolar ganham menos destaque e os textos das professoras-alunas são mais sintéticos em relação a essas lembranças. O próprio curso, como será possível verificar a partir de agora, ganha dimensões diferentes nos dois grupos de MF: em 2005, há mais detalhes circunstanciais ao processo de efetivação do Programa (objetivos do Programa, forma de acesso, vestibular), ao passo que, nos MF de 2006, o detalhamento se dá em relação às disciplinas e autores estudados.

6.3.1.4 O Proesf

O Proesf é destacado por todas as professoras-alunas da amostra, sem exceção, embora de forma diferente nos MF de 2005 e os de 2006. Como já exposto no quinto capítulo, em 2005, de maneira geral, há referências ao curso na medida em que, na linha de vida narrada, no percurso histórico de cada sujeito, o curso torna-se uma possibilidade e um marco importante. Nesses MF, as professoras-alunas não se debruçam sobre cada disciplina ou textos estudados, elas o vêem a partir de seus aspectos circunstanciais. Por ser um marco significativo nas suas vidas, a possibilidade de estudar na Unicamp, a inscrição no vestibular, o dia da seleção, a prova, o resultado, a comemoração, o primeiro dia de aula

são narrados em detalhe nos seus MF. Para não me alongar na exemplificação, trago alguns excertos que dizem respeito apenas à seleção e ao início do curso.

Sobre o primeiro item, a seleção, os fragmentos revelam a opinião e os sentimentos que marcaram as autoras. Tanto isso é verdade que elas refletem sobre tal momento nos textos:

MPPGS 2005:

Prestei o vestibular... Gostei da maneira como foi elaborado. Sentia-me à vontade com o que foi abordado. (p. 40)

MMAAM 2005:

Por fim chegou o dia do vestibular, onde todo o meu conhecimento e a minha experiência era uma aventura incerta, que comporta em si o risco do erro. Cada professora seguiu para uma classe e naquele momento, vendo-me sozinha num lugar onde todas as pessoas eram estranhas, senti que minhas pernas e mãos tremiam. Sentimentos estes que lembraram da minha infância nos primeiros dias de aula. (p. 12)

ECB 2005:

Chegou o dia do vestibular, decidi ir sozinha, não queria companhia, pois fico ansiosa quando querem revisar fatos, teorias, teóricos e isso acaba me deixando agoniada e impaciente. Encontrando o prédio que iria prestar o vestibular, observei e fiquei espantada, haviam muitas, muitas mulheres, nesse momento comecei a ficar nervosa, mas tentava disfarçar, pois, como havia lido no CD do Professor Pachecão, que ao prestar o vestibular deve-se ir com uma postura superior, para que os outros te achem o “sabe tudo”, desta maneira você intimida o adversário, é o que tentei fazer, passar tranquilidade, não sei se é verdade, mas deu resultado. (p. 13)

EAPS 2005:

Realizei a prova vestibular e tive certeza que seria aprovada, pois eu já havia realizado a prova antes e sabia o “esquema” das questões, o que era exigido, então “caí de cabeça” nos PCNs e durante toda a prova fui verdadeira em relação à minha prática. Fui aprovada e tive que mudar o período de trabalho, agora ia ser aluna novamente. (p. 34)

Algumas professoras-alunas destacam a questão do conteúdo da prova (avaliado como adequado), pelo que é possível observar nos relatos anteriores, no entanto, o destaque maior concentra-se nos sentimentos comuns que as assolam no processo seletivo: medo,

ansiedade, nervosismo, *sentimentos estes que lembraram da minha infância nos primeiros dias de aula*, diz uma candidata.

O início das aulas também foi registrado em detalhes. As autoras relataram o primeiro dia na Unicamp e até o aspecto físico da Universidade foi motivo de escrita, para DCM 2005 e LC 2005, por exemplo:

O meu primeiro dia de aula foi chocante, eu sozinha, em um lugar tão grande, e tão desejado, me causou espanto. Porém, Deus nunca me abandonou e colocou em meu caminho, pessoas abençoadas que me estenderam as mãos. (DCM 2005, p. 20) (grifo meu)

Começou o semestre, no primeiro dia de aula, lógico que me perdi para achar a sala de aula. Depois de várias voltas pelo mesmo lugar, consegui me localizar. (LC 2005, p. 22) (grifo meu)

MCLA 2005 também destaca sua primeira impressão da Unicamp, comparando-a com um *castelo encantado que nunca fica pronto*. Diz ela:

Pena que a Unicamp mantenha esse aspecto de abandono. Muitas construções. Parece um castelo encantado que nunca fica pronto. Os jardins, coitados, abandonados. E o frio. Mesmo no calor temos que levar uma blusa porque à noite, por ser um lugar descampado, faz frio. A primeira impressão é péssima, mas sem dúvida muitas coisas boas aconteceram. (p. 28)

Não apenas o espaço físico foi registrado, mas também as primeiras impressões sobre os colegas. Gerações diferentes se encontraram no mesmo curso: para LC, colegas mais jovens são motivo de ansiedade; para DCM, esse sentimento aparece ao deparar-se com colegas mais experientes no Magistério.

LC 2005:

Ao entrar na sala vi que minhas colegas eram todas mais jovens que eu, algumas com idade da minha filha. Mais uma vez pensei: “O que estou fazendo aqui!”. Com 48 anos de idade, começando de novo a fazer uma faculdade. Lembrei-me de uma música que se tornou um hino, que cantava todas as vezes que encontrava uma dificuldade pela frente. [a autora transcreve “Começar de novo”, de Ivan Lins.] (p. 24)

DCM 2005:

As primeiras aulas me assustaram, pois já eram feitas discussões, onde minhas colegas, falavam sobre suas experiências, e eu ainda temia, dizer que só tinha alguns meses de prática para

compartilhar com elas. O meu pouco era praticamente nada, diante de tantos anos de magistério da maioria da turma. (p. 20)

Assim, os relatos de 2005 priorizam os momentos significativos anteriores ao curso do Proesf propriamente dito. Todavia, há, obviamente, registros sobre as aulas, os conhecimentos adquiridos, mesmo que em menor número do que em 2006. Cito apenas dois exemplos:

MC 2005:

Na Aula Magna realizada em 09/09/2003, o Professor Doutor Luis Carlos de Freitas, coordenador da disciplina Avaliação, trouxe uma importante abordagem sobre este tema [a avaliação]. Segundo Freitas, a sala de aula é um local que, atrás de uma aparente ingenuidade, esconde uma grande complexidade. Portanto, esconde conceitos que precisam ser compreendidos. (p. 20)

PHRM 2005:

A disciplina de Educação e Tecnologia me abriu os olhos, pois além da ideologia embutida nas propagandas e programas de televisão, nem tudo o que vemos pode ser real. Será que a guerra do Golfo foi real? Será que ataque terrorista de 11 de setembro, ocorreu realmente do mesmo modo que a televisão mostrou? As notícias de televisão, foram divididas entre antes e depois da Unicamp. Agora vejo tudo com olhos desconfiados, e não vou acreditando em tudo antes de questionar, ou averiguar. Agora assisto á programas de televisão com olhar crítico. (p. 30)

Se o tópico discursivo, no primeiro fragmento, é o *Professor Doutor* que ministra a Aula Magna, e a aluna utiliza-se de sua voz para explicitar a complexidade da avaliação, no segundo, a disciplina estudada *abriu os olhos* e, em consequência, várias perguntas são formuladas pela autora. Parece-me que, neste último exemplo, muito mais do que no primeiro, há um sujeito que, em conflito, graças a uma disciplina do curso, reflete sobre suas crenças, sobre as ideologias do mundo que a cerca. Acredito que este processo reflexivo, revelado na superfície textual através das várias perguntas que a autora parece direcionar a si mesma, mais do que a um interlocutor, além da escolha de metáforas³² da

³² No sétimo e oitavo capítulos, investigo a utilização de metáforas.

visão, muito familiares quando se quer evidenciar uma nova forma de conceber alguma coisa, pode ser extremamente relevante para a formação profissional. Retomando as palavras de Nóvoa (2001, p. 4), “formadora é a reflexão sobre a experiência.”

Em 2006, as disciplinas, os autores, as Aulas Magnas, os textos estudados dominam os MF. Há textos em que parece haver um relatório do conteúdo estudado durante o curso. Essa descrição das disciplinas segue, inclusive, a ordem cronológica de seu oferecimento.

Também agora cito apenas dois exemplos:

FBRS 2006:

Outra disciplina que chamou-me atenção foi a de “Pesquisa Educacional”, pois para mim o professor tem que ser um eterno pesquisador para poder alcançar aprendizagens significativas junto aos seus alunos. Vimos a importância do “olhar” para a prática que envolva atenção e presença (um olhar pensante), a ação de observar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade. A pesquisa em educação pode facilitar o educador em seu trabalho, causando segurança, aptidão e resultados mais eficazes. (p. 25)

PCBL 2006:

A disciplina Pesquisa Educacional foi o despertar da primeira escolha de um tema a ser desenvolvido neste memorial, através do projeto de pesquisa em que a arte na pré-escola foi o assunto por mim escolhido, pesquisando autores como Rudolf Steiner (1995), Ernest Fischer (1976), Victor Lowenfeld (1977) e outros que escrevem sobre a criança e suas manifestações artísticas e quanto ela pode ajudar no desenvolvimento físico e emocional da criança. (p. 32)

Nos dois relatos a mesma disciplina está em análise pelas autoras, embora os temas de cada um sejam muito particulares. O início do primeiro extrato (*Outra disciplina que chamou-me atenção*) indica o movimento comum de referenciar a seqüência do estudado durante o curso, conforme afirmação anterior. A necessidade de assim proceder tem relação com o que as “Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação” prescrevem ao estabelecer que eixos/assuntos devem ser escolhidos pela professora-aluna como fios condutores do texto. No segundo relato, é explícita a vinculação do que foi estudado com a necessidade de escrita do MF: *A disciplina Pesquisa Educacional foi o despertar da primeira escolha de um tema a ser desenvolvido neste memorial.*

A perspectiva reflexiva sugerida neste último fragmento é diferente da observada em PHRM (anteriormente analisado). Enquanto esta última questiona-se sobre os fatos da realidade social, a primeira parece refletir sobre aspectos relacionados a um conteúdo para consumo no próprio curso. Acredito que os dois caminhos reflexivos podem ser muito importantes para a formação profissional, não há como julgar o que é melhor ou mais eficiente, inclusive porque não há medida para isso. No entanto, o primeiro relato deixa à mostra que os programas de televisão passam a ser constantemente questionados pela autora resultando numa avaliação apreciativa diferente, convertendo-se em nova/outra atitude diante do que fazia: *Agora vejo tudo com olhos desconfiados, e não vou acreditando em tudo antes de questionar, ou averiguar. Agora assisto a programas de televisão com olhar crítico.*

Ainda sobre as disciplinas, praticamente todas foram citadas pelas autoras como significativas durante os três anos do Proesf, se analisados os dois grupos de MF. Conforme as necessidades e as expectativas de cada sujeito, elas propiciaram releituras do ato de ensinar. As mais citadas na investigação realizada dos quarenta MF foram as seguintes: Educação e Tecnologia, Planejamento e Gestão Escolar, Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa, Educação da Criança de 0 a 6 Anos, Multiculturalismo e Diversidade Cultural, Política Educacional e Reformas Educacionais. De maneira ampla, parece-me possível concentrar o que é recorrente, nos MF de 2005 e nos de 2006, sobre o que as professoras-alunas afirmam ter aprendido com o curso em alguns tópicos:

- a importância de questionar os filmes infantis trabalhados em sala de aula, especialmente os produzidos pela Disney, em razão de apresentarem uma realidade que mantém o *statu quo* da sociedade contemporânea;
- a necessidade de o professor conhecer teorias e políticas educacionais para ter subsídios argumentativos diante de suas decisões em sala de aula e na escola;
- a importância do letramento, contrapondo-se a uma perspectiva tradicional de alfabetização;
- a importância do construtivismo como constructo teórico que se opõe ao ensino tradicional;
- a ‘descoberta’ da infância através dos estudos do historiador Philippe Àries;

- a idéia de que o amor materno inato é um mito (o livro “Um amor conquistado – o mito do amor materno”, de Elizabeth Badinter é citação frequente).

No geral, o curso do Proesf foi extremamente bem-avaliado pelas professoras-alunas. Os relatos abaixo explicitam que os elementos responsáveis pela avaliação positiva do curso foram: a grade diferenciada, a valorização das experiências, os debates, conforme LNS 2006:

O que me surpreendeu no Curso foi a grade diferenciada, a valorização das nossas experiências enquanto professoras, os debates oferecidos pelos Assistentes Pedagógicos ou Aps, onde eu pude usar o espaço para tirar dúvidas e aprender ainda mais sobre a verdadeira realidade e função da educação e dos educadores. (p. 18)

O curso realmente se propunha a oferecer às discentes uma grade diferenciada, valorizando suas experiências, conforme já destaquei no terceiro capítulo. O fato de LNS ter referenciado esses aspectos reflete que o objetivo traçado foi atingido, ou, ao menos, ressaltado por uma aluna do curso como positivo. A mesma linha argumentativa, embora não fale em grade curricular, é seguida por MPPGS 2005. Para ela, houve valorização das experiências profissionais, através do relacionamento entre teoria e prática – o relato sugere que o curso (teórico) buscou relações com o exercício profissional (prática). Nas suas palavras:

[...] a nova proposta de formação superior do PROESF que entra em sua reta final está no rumo certo, pois toda teoria foi relacionada à prática dos professores em exercício, e muitos, como eu, com uma longa trajetória dentro do magistério. Só conhecer teorias não torna um professor eficiente e se temos uma prática adquirida depois de muitos acertos e erros é preciso saber embasá-la para adquirir confiança e procurar novos conhecimentos. (MPPGS 2005, p. 69)

Em vários relatos, a avaliação positiva do curso constrói-se pela utilização de palavras do campo semântico da ‘visão’. CSCM 2006, por exemplo, utiliza-se de ‘olhar’ e ‘visão’:

*Este curso de Pedagogia do PROESF oportunizou-me ter muito embasamento teórico e relacioná-lo com minha prática pedagógica, fazendo com que o meu **olhar** se modificasse, que eu tivesse outra **visão** sobre a educação e a infância em especial. (p. 35) (grifos meus)*

FBRS e AMSB utilizam ‘olhar’:

*Vejo que foi uma conquista árdua e estressante, mas que valeu a pena, aprendi muito, e graças aos momentos passados na UNICAMP é que estou adquirindo esse **olhar diferenciado e pensante**. Já estou colocando em prática de forma sutil minhas aprendizagens adquiridas na faculdade e principalmente pela troca de experiências vivenciadas pelo grupo e pelos professores, que na maioria eram pessoas competentes, comprometidas e envolventes. (FBRS 2006, p. 21) (grifo meu)*

*Alguns fatores contribuíram para esse meu **novo olhar**. Acredito que, dentre tantos, o primeiro foi a minha receptividade. Na seqüência, a relação professor-aluno aqui na faculdade e lá na escola, a valorização da minha vivência e da experiência adquiridas. (AMSB 2006, p. 9) (grifo meu)*

O *olhar crítico*, a *outra visão*, o *novo olhar* são formas diferenciadas de destacar o processo de ‘conscientização’ que parece ter havido para essas professoras a partir do curso do Proesf. Aliás, ‘consciência’ foi o termo utilizado por SSM 2006 ao avaliar o curso:

*Aprendi muito, me tornei uma profissional mais crítica, não aceitando como antes os contextos educacionais propostos que são oferecidos, mas analisando, pesquisando e refletindo se realmente aquilo é essencial. Mesmo que sejam de uma certa maneira obrigatórios. Mas eu como educadora **tenho agora uma consciência** do meu papel, e que sou capaz de fazer mudanças, capaz de transformar a sociedade, de formar um cidadão. (p. 32) (grifo meu)*

Fatores restritores a um ótimo desempenho no curso foram apontados pelas professoras-alunas nos seus MF. A falta de tempo foi o causador de algumas leituras superficiais realizadas, segundo EMSC 2006:

[...] o curso poderia ter sido melhor se tivéssemos mais tempo disponível para aprofundarmo-nos mais nas obras dos vários autores que conheci. Mas mesmo com esse problema, que classificarei como uma condição do sistema, ainda percebi e aprendi um ponto positivo, que com esforço pode-se dar o “pontapé” inicial para transformação dessa realidade, principalmente no que diz respeito ao educar os vários educandos que passam a cada ano pela minha vida. E este “ponta pé” é o meu comprometimento com a educação para a transformação social. E com isso ver mais de perto a mudança da escola pública. Vendo-a acessível e com qualidade para todos. (p. 33)

MCLA 2005 queixa-se da exigência da graduação:

A nossa formação acadêmica, por ter um currículo extenso foi muito cansativa, porque exigiu leituras cuidadosas, relatórios diversos e muitas discussões. Com o passar dos anos a complexidade aumentou e os resultados das reflexões também.

Tivemos um aprendizado substancial, o que implicou em disposição para ler, escrever e debater, com ações integradas de pesquisa, tanto individual como em grupo. Começamos a partir disso, a mudar certas atitudes adquiridas com anos de experiências, onde trilhamos caminhos bastante diferentes. (p. 30)

Esta última frase da autora deixa implícita a idéia de que mudanças foram realizadas na prática pedagógica; parece que a autora revê a própria trajetória e as atitudes constantes e rotineiras (*adquiridas com anos de experiências*). O curso, então, consegue desarraigar comportamentos consagrados. Esse fragmento afirma o quanto o curso foi importante para essa autora tanto por promover um processo reflexivo que não apenas lhe proporcionou mudanças em convicções de muitos anos de experiência, mas também por oportunizar alterações práticas em atitudes, sem detalhamento, no entanto, que permita revelá-las aos leitores.

Em síntese, o Proesf foi muito bem avaliado, ainda que as autoras não deixem de abordar algumas dificuldades para realizá-lo como gostariam. A graduação, para as discentes dos dois grupos, proporcionou-lhes reflexão, uma nova forma de ‘olhar’ para as questões educacionais, embora pareça haver poucas alterações na prática pedagógica em si, ou, se ocorreram, não foram relatadas. Sendo o MF um texto no qual o professor deve articular as experiências de formação às da profissão, presumia-se que seu fazer cotidiano se fizesse presente – em abundância - nos relatos. Esta não foi, no entanto, a realidade encontrada, fato que me permite abrir a próxima seção na qual investigo os ‘não-ditos’ nos/dos MF. Ao abordar os ‘não-ditos’, não estou me referindo a implícitos das entrelinhas dos textos, ao contrário, refiro-me a ‘ausências’, a ‘silêncios’, a aspectos não tratados pelas autoras.

6.4 Os não-ditos nos/dos Memoriais de Formação

O texto, enquanto produto, não revela as dúvidas e as diversas reflexões a que o autor se submete durante o processo de escrita. O produto não revela o processo, pode deixar marcas dele, mas muitas delas são apagadas no decorrer do trabalho de escritura.

No processo de produção dos MF, tensões ocorreram entre o desejo das professoras-alunas e o dos leitores, como acontece em qualquer outra situação de escrita acadêmica, pois sempre há confrontos em relação a como articular diferentes dizeres ou a o que escrever. Transcrevo um momento que presenciei em sala de aula durante a realização da disciplina MCC II³³:

Aluna A: - Estava esperando essa aula...

Professor: - ... o que você tem para contar, só você pode contar...

Aluna A: - ... a leitora riscou tudo o que é do Chalita. É tão bonito o que ele diz...

Professor: - ... deixa. Mostra para ela que aquilo é importante.

Aluna A: - ...eu percebi uma certa desvalorização... desprezou Chalita... escrevi Saviani e a leitora colocou do lado "excelente autor"...

Aluna B: - ... a leitora quer que eu fale de Descartes, eu não quero falar de Descartes, mas como vai ser o olhar do leitor sobre isso?

A professora-aluna, diante da dificuldade da situação, deverá realizar uma escolha, consciente, de manter ou não sua opinião. Na produção do MF, temas 'precisam' ser apagados ou acrescidos por 'sugestão' do leitor, que assume o papel de professor e (re)produz as atitudes do representante legitimado dessa esfera de interação. É ele quem orienta a escrita de forma a deixar participar do texto os autores que julga serem importantes ou não, conforme concebe o próprio processo de escrita, o que seja um bom texto acadêmico e conforme considere o escritor representativo na área de conhecimento que está sendo mobilizada pela autora. O processo de correção dos MF é, dessa maneira, também uma forma de censura e caberá à aluna a decisão de o que e como dizer diante da situação restritora na qual se encontra.

Uma forma de não-ditos, portanto, revela-se nos bastidores do processo de escrita, e, é necessário que eu ressalte, os meandros dessa relação não estarão à mostra na versão definitiva entregue e disponibilizada ao Programa.

Outra forma de não-ditos é a escassez de relatos sobre a prática pedagógica. Esse fato ocorre nos dois grupos de MF, tanto os de 2005 quanto os de 2006. As autoras

³³ Anotações de Campo, aula do dia 24 de maio de 2006, em Vinhedo.

falam consideravelmente do seu tempo de infância, adolescência, das primeiras experiências profissionais, mas discorrem pouco sobre o que efetivamente fazem em sala de aula. Quando o fazem, utilizam exemplos de experiências já consagradas, como nos revela PHRM 2006:

Na minha prática tento fazer o melhor, dentro da sala tenho diversos livros, panfletos, jornais, revista, gibis, pois muitas é na escola onde a criança terá o primeiro contato com a leitura, no sentido que atribuímos a ela, isto é, função social. [...] Para exemplificar, no início de 2005, assumi uma sala onde todas as crianças eram pré-silábicas e a maioria não tinha conhecimento das letras do alfabeto. Não sabiam sequer pegar um lápis. Depois de feito o diagnóstico de todas elas, para saber em qual fase da escrita se encontravam, parti para ação: trabalhar com textos que tivessem significado e eu já tinha um outro olhar para a educação. Trabalhei com músicas, leitura por ajuste de texto que sabiam de cor, letras móveis, reconto, outras atividades foram desenvolvidas também. Resultado: os que não saíram silábico-alfabético, já possuíam o valor sonoro, o que já era um grande passo para a alfabetização. É bom lembrar que um trabalho desses exige tempo e paciência, pois é muito mais fácil dar uma folhinha mimeografada, e deixar que os alunos sejam copistas. (p. 31-33)

Não está em jogo o mérito da professora em buscar alternativas para alfabetizar seus alunos. Seu relato sugere convicção sobre o que fazer diante de *crianças pré-silábicas*, e os pressupostos construtivistas de leitura e escrita são mobilizados para resolver a situação. Suas palavras sugerem também o que não fazer: *dar uma folhinha mimeografada, e deixar que os alunos sejam copistas*. No entanto, há muito que essas idéias circulam na academia e nas escolas, ao menos desde os anos 1980, e isso significa que há, nesse relato, na verdade, um discurso já legitimado (e por ambas, academias e escolas). Muitos embates originaram-se na consolidação do construtivismo como nova concepção de educação, opiniões favoráveis e contrárias, releituras questionáveis, mas inegavelmente alguns de seus elementos ganharam corpo nas escolas e integraram-se no cotidiano educacional. Por isso, em última análise, o que é dito pela professora-aluna é (re)produção do que a academia (e a própria escola) diz que deve ser feito para ensinar uma criança a ler e a escrever.

Uma das estratégias adotadas pelas professoras-alunas para discorrerem sobre sua prática pedagógica é, então, a da legitimidade, ressoar os discursos do outro, neste caso, da academia e da escola.

Sob meu ponto de vista, há uma outra estratégia sendo mobilizada frequentemente pelas autoras para (não)falarem de sua prática: a da ‘generalização’. A

aluna lança mão de relatos vagos e não chega a detalhar o que efetivamente faz na sala de aula. Observe-se, por exemplo, o que diz PC 2005:

Nesse semestre as disciplinas dadas foram muito relevantes e aprendi muito com as novas leituras e os novos conceitos adquiridos. Li mais sobre Piaget, Vygostky e outros autores que falavam sobre afetividade, inteligência e principalmente os problemas trazidos pelos nossos alunos para a sala de aula, que antes eu não entendia.

E o tempo? Esse tempo que nós vivemos por intermédio dele e nem mesmo conseguimos lidar com isso. O tempo permeia o nosso vocabulário, nossas idéias, nosso dia-a-dia e a maneira como encaramos nossa existência e a natureza como a conhecemos e a interpretamos. (p. 45)

PC discorre sobre Piaget e Vygotsky no primeiro parágrafo e muda radicalmente de tópico discursivo no segundo. Essa estratégia permite que seu leitor se pergunte sobre os problemas dos alunos que a autora passou a compreender depois da leitura dos autores estudados. Não há resposta no MF para essa questão, já que não há aprofundamento. A autora registra que foi importante aprender sobre afetividade e inteligência, mas não registra os problemas enfrentados com seus alunos.

Como explicar o fato de as professoras-alunas falarem tão pouco de suas experiências de sala de aula?

Talvez o primeiro capítulo desta pesquisa ajude a compreender as razões do silêncio. O discurso recorrente de que o professor é responsável pela situação de má qualidade do ensino o retrai. ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’ é *vox populi*. Por que falar de uma prática que não é ‘boa’? Por que expor seu dia-a-dia se ‘dizem’ que ele não sabe fazer? Como afirma Andrade (2003, p. 1301):

É preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas dificuldades. O que fica para os professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Escrever sobre a própria prática exige expor-se, mostrar-se ao outro. Falar sobre a prática pedagógica é também falar de si mesmo. Narrar o que acontece é mostrar ao outro as próprias convicções, os acertos, os erros. Não é tarefa fácil escrever sobre a prática

pedagógica porque, ao fazer isso, as contradições entre o que se pensa e o que se faz podem deixar-se à mostra no discurso para o outro. E esse outro a quem se escreve, no caso das professoras-alunas, é alguém que pode julgar o que é dito e o que é feito.

Ao final desse percurso analítico, parece-me necessário retomar alguns pontos aqui explicitados de forma a sistematizar algumas observações sobre a questão dos temas dos MF.

Um primeiro aspecto que gostaria de destacar refere-se ao fato incontestável de que cada sujeito constrói sua própria enunciação revelando o ‘tom’ com que valoriza suas lembranças, tornando os temas dos MF irrepetíveis, conforme afirma Bakhtin.

Embora haja uma tonalidade temática individual, há também certa estabilidade nos temas, cuja procedência pode estar na exigência do próprio gênero, já que seu caráter relativamente estável é também temático. Aliás, estabilidade e flexibilidade temática é realmente característica deste gênero. Se há uma “trajetória vital” (BAKHTIN, 1936-38/2003, p. 213) sendo narrada pelas autoras dos MF, caracterizando certa estabilidade, também há as perspectivas diferenciadas de análise do mesmo tópico discursivo, a exemplo do que ocorre com o Proesf em 2005 e em 2006, por exemplo, caracterizando a flexibilidade.

Essa relativa estabilidade temática se concretiza, ainda, na apreciação valorativa semelhante de alguns aspectos significativos da vida pessoal e profissional, como se pode observar nas referências ao Magistério, às práticas de leitura e escrita do tempo de vida escolar das autoras, das primeiras experiências em sala de aula como professora, entre outros. A explicação para essa semelhança pode estar num mesmo tempo sócio-histórico vivido pela maioria das autoras que as aproxima pela participação em atividades semelhantes porque significativas para um determinado grupo social.

Ainda na perspectiva da estabilidade temática (e também de apreciação valorativa), as professoras-alunas consideram suas experiências discentes a base de futuras ações na profissão. A origem da construção de uma identidade profissional está, segundo elas, no tempo escolar experienciado. Até mesmo as primeiras ações na profissão, diante da inexperiência, foram ‘copiadas’ de seus antigos mestres. Foram eles a fonte inspiradora na escolha da profissão, apesar de a maioria ter optado pelo magistério por contingência de

sustento e trabalho. As memórias do tempo de escola são essenciais nos MF porque é em torno delas que futuras ações serão ou não (re)produzidas. Lembranças agradáveis serão norte para ações também agradáveis na ação pedagógica ulterior, recordações desagradáveis serão desencadeadoras de ações opostas.

Da mesma forma que as memórias do tempo de escola são essenciais na construção identitária, as lembranças do curso de Magistério também o são, especialmente agora, depois do Proesf. Este último permite às autoras criticar o Ensino Médio, descrito como um curso tradicional. A graduação, nesse sentido, promove um repensar, um ‘novo olhar’ que se manifesta essencialmente na crítica ao ‘velho’, ao ensino tradicional. É essa nova forma de enxergar a educação (adquirida agora, no presente) que permite às autoras voltar seus olhos para o passado e criticar até mesmo o ensino que experienciaram nos primeiros anos de vida. O papel da memória é essencial nesse processo. Ela não é e não pode ser um baú repleto de informações que se possa abrir no presente resgatando o passado. Presente e passado mesclam-se o tempo todo na construção da narrativa. Quando as professoras-alunas detalham seu tempo de vida escolar, por exemplo, não apresentam a alegria de ter aprendido a ler e a escrever, porque o curso de formação as ensinou a criticar o método tradicional do ensino de leitura e escrita ao qual estiveram submetidas. Isso significa que o momento presente (de crítica) pode se sobrepor ao vivido, ao passado, dando-lhe novo sentido. Penso que, para uma criança de 6 ou 7 anos, aprender a ler e a escrever é tão significativo que o método utilizado não entra no rol de suas preocupações, apenas pelos adultos (pais e professores) a forma de ensino pode ser tematizada. Na época da experiência, no passado, não havia condições de avaliá-lo como negativo. O processo, então, é de recriação do passado.

Como mencionado anteriormente, o curso é visto nos seus aspectos circunstanciais, como que ‘por fora’, em 2005, e como que ‘por dentro’ em 2006. Parece-me importante pensar sobre isso. No primeiro ano, as autoras o incluíram nos fatos marcantes da sua vida (pessoal e profissional) e, dessa forma, os detalhes do vestibular e a emoção de serem aprovadas na Unicamp dominam os relatos. A escolha dos temas parece estar mais ligada ao esforço e à alegria de terem sido bem-sucedidas do que ao aprendizado em si. Em outras palavras, falar do que se passa anteriormente ao curso propriamente dito,

parece ser o mesmo que vangloriar a pessoa pobre, professora que, com muito sacrifício, conseguiu vencer o desafio de cursar uma graduação no 'lugar dos sonhos'. Há nesses dizeres um sujeito que desvalorizado socialmente realiza um grande feito, algo quase impossível e, para que o leitor do MF possa perceber o sonho que se torna realidade, ele é contado em minúcias, com grande riqueza de detalhes e, nesse movimento, o seu *ethos* sai fortalecido. No diálogo travado entre o sujeito de baixa auto-estima (autora) e o representante legitimado da Unicamp (professor), os detalhes do sofrimento e da emoção diante da possibilidade de ser aluna dessa instituição revelam o movimento de quem consegue sair do lugar socialmente estabelecido pelos discursos hegemônicos sobre educação para alcançar o lugar do saber socialmente valorizado. Talvez a menor referência aos conhecimentos adquiridos durante o curso também possa estar ligada a esse fato: a autora registra o que efetivamente foi significativo e novo, ainda não estudado em outros cursos; o restante era conhecido antes do ingresso no Proesf.

CAPÍTULO 7 - O ESTILO EM/DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

A partir de agora, investigo a questão do estilo, dividindo este capítulo em três seções principais: na primeira, explico o que o Círculo de Bakhtin constata a respeito do assunto; na segunda, busco elementos caracterizadores do estilo do gênero nos/dos MF e, na última, indícios da presença de estilo individual. O ponto central deste capítulo está na análise das vozes que ressoam nos textos e, embora a orquestração dessas vozes seja uma marca deste gênero, também aqui há diferenças significativas nos dois grupos de textos: 2005 e 2006.

7.1 Estilo para o Círculo de Bakhtin

A questão do estilo foi muito importante para o círculo bakhtiniano. Em praticamente todos os textos de autoria deste grupo, há referência a ela, ora enfocando marcas de um estilo mais individual, ora de um estilo de gênero, sem, no entanto, desvincular uma análise da outra.

A importância do assunto para o Círculo está diretamente relacionada aos pressupostos de seu estudo: a linguagem é eminentemente social, nada existe na mente de um falante que não tenha sido apre(e)ndido junto a seu grupo social, embora o acento avaliativo seja dado por ele individualmente.

O Círculo critica os estudos tradicionais de estilo, visto que eles o definem apenas do ponto de vista da relação expressiva do falante com o conteúdo de seu enunciado e não é possível estudar-se as “harmônicas individuais e orientadoras do estilo, ignorando-se o seu tom social básico.” (1934-35/1998, p. 71). Para os autores russos, o grande equívoco da estilística tradicional foi ter separado estilo e linguagem de um lado, e o gênero de outro. Dessa forma, “a estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com o seu corte histológico, com a palavra lingüística e abstrata a serviço da mestria do artista.” (1934-35/1998, p. 71).

O estilo é parte constitutiva do enunciado. Diz Bakhtin (1952-53/2003, p. 266):

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica,

técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Impossível, portanto, analisar o estilo de forma isolada ao gênero em que se realiza. Ao olhar para a tessitura de um enunciado, para o *como* o autor diz o que diz, sobressaem-se algumas marcas que lhe são peculiares e que dependem fundamentalmente do próprio gênero: “selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 293). Isso significa que, assim como o tema e a forma composicional, não há marcas *a priori* caracterizando um estilo, elas se fazem na própria enunciação. Em outros termos, o *como* dizer, o trabalho de seleção de palavras que o autor faz, sofre as restrições das condições de produção, incluindo aí o gênero.

Desde os primeiros escritos sobre a questão, a perspectiva dialógica já se faz presente. No texto de 1926, “O Discurso na Vida e o Discurso na Arte”, por exemplo, há a famosa frase: “dizem que o estilo é o homem, mas nós diríamos que o estilo pelo menos são duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social, na forma de seu representante autorizado, o ouvinte, um participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.”³⁴ (1926/1999, p. 198-199). Aqui, confirma-se o pressuposto da teoria bakhtiniana: a presença irreversível de um outrem, ao qual se responde ao falar/escrever.

Nessa perspectiva, em “A estrutura do enunciado”, de 1930, Bakhtin analisa um diálogo entre o conselheiro do Colégio Tchitchikov e o general Betrichtchev, de “As Almas Mortas”, de Gogol. Nessa análise, o autor vincula o estilo de seus discursos às relações sociais que existem entre os interlocutores. A escolha das palavras livrescas e nobres, bem como a ausência do pronome de primeira pessoa da fala do primeiro é analisada como “manobra verbal” para dirigir-se ao interlocutor de *status* mais elevado, sublinhando a

³⁴ Bakhtin faz referência ao dito: “o estilo é o homem” (*Le style c'est l'homme même*), do escritor francês George Louis Buffon (1707-1788) em sua obra *Discours sur le style* (1753). (BRAIT, 2005).

distância social entre eles. A conclusão de Bakhtin neste texto é a de que a “originalidade estilística” do enunciado cotidiano de Tchitchikov está justificada em função de “agradar seu interlocutor”, ou, de forma mais geral, está inteiramente determinada por momentos sociais: a situação e o auditório do enunciado.

No texto de 1952-53, “O Problema dos Gêneros do Discurso”, o autor especifica essa relação entre locutor e interlocutor, analisando três ‘tipos’ de estilo: familiar, íntimo e o chamado neutro-objetivo. Diz Bakhtin que “matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade pessoal do destinatário em relação ao falante nos diversos gêneros familiares de discurso, por um lado, e íntimos, por outro.” (p. 303). O autor afirma que tanto um estilo mais familiar quanto um estilo íntimo percebem o interlocutor “fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, ‘sem classes’” (p. 303). Já o estilo neutro-objetivo está concentrado o máximo possível em seu objeto. Obviamente que isso não significa que haja uma desconsideração do destinatário, ao contrário, esse estilo produz uma seleção de meios lingüísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso, mas também do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso, “mas esse fundo é levado em conta de modo extremamente genérico e abstraído do seu aspecto expressivo” (p. 304). Nesse contexto, é mínima a expressão do próprio falante, pois, como elucida o autor, “os estilos neutro-objetivos pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e essa unidade costumam quase a plena recusa à expressão.” (p. 304).

No decorrer dos estudos realizados pelo Círculo, novos elementos são trazidos por ele sobre esse assunto, mas opto por apresentá-los adiante, quando realizo a análise de extratos dos textos escritos pelas professoras-alunas. Observarei, a partir de agora, marcas de estilo de linguagem do gênero Memorial de Formação.

7.2 Estilo do gênero discursivo Memorial de Formação

O Memorial de Formação, tendo como forma composicional predominante a narração, exige a presença do *eu* que conta sua história, suas experiências profissionais e de formação. Para realizar esse intento, as professoras-alunas lançam mão de vários gêneros e

várias vozes para (se) dizerem. Conforme tentei demonstrar no capítulo sobre a forma composicional, há um plurilingüismo constitutivo nos textos de 2005, marcado pela intercalação de diversos gêneros, e o texto de 1934-35, “O Discurso no Romance”, no qual Bakhtin analisa esse fenômeno, foi extremamente importante para compreender o que ocorria ali. Resumidamente, são variadas vozes da esfera acadêmica e extra-acadêmica, legitimadas ou não por/nessa instituição, cuja autora, soberana nas suas escolhas, orchestra na narrativa de suas memórias. As canções e os poemas, especialmente, são os gêneros de discurso que melhor representam os momentos significativos da vida de muitas das professoras-alunas, e eles abundam nas páginas dos textos de 2005. Já em 2006, as vozes de poetas e músicos se calam, o discurso se torna mais homogêneo, bivocal³⁵, e o não-legitimado desaparece. Agora, quase que exclusivamente falam o *eu* (a voz da autora) e o *outro* (a voz da academia).

Esse plurilingüismo característico dos textos é uma marca estilística deste gênero e pode ser localizado, inclusive, nas epígrafes, quando a autora seleciona, conforme as condições de produção, uma voz que se constitua em um aforismo para seu trabalho.

Partindo do pressuposto de que há muitas vozes ressoantes nos MF, concentro minha atenção, agora, sobre as duas vozes mais ‘falantes’. Como se sabe, é exigência do próprio gênero que o curso de formação seja trazido no decorrer da reflexão sobre as experiências profissionais. Exatamente por essa razão é que os MF apresentam a articulação de duas vozes essenciais: o *eu* (a voz da autora) e o *outro* (a voz da academia), constituindo uma marca estilística deste gênero.

7.2.1 O *eu* e o *outro*

As duas vozes que se fazem ouvir nos MF são constitutivamente diferentes: uma é mais pessoal (representada pelo discurso do *eu* que conta sua vida e que normalmente conduz o texto) e a outra mais objetivo-conceitual (representada pelo discurso científico, do

³⁵ Reitero: o fato de estar falando em ‘bivocalidade’ não significa que esteja considerando as duas vozes como ‘unas’. Cada uma delas também é constituída por inúmeras vozes.

saber). Perceber de que modo a articulação desse *eu* e desse *outro* nos MF é realizada pelas autoras é de fundamental importância. Para isso, trago alguns extratos.

Exemplo 1:

Atualmente não estou mais trabalhando com crianças pequeninas (de 0 a 3 anos), talvez em conformidade com o que Ávila diz em seu texto: “este é um espaço provisório de atuação das professoras que ficam até que surjam outras oportunidades” ÁVILA (2002:56). Mas, foi a partir dos estudos realizados na disciplina Pedagogia da Educação que encontrei resposta para muitos destes questionamentos. (MSC 2005, p. 26)

Exemplo 2:

O que eu quero dizer é que, para a diretora ou para a orientadora pedagógica de uma determinada escola, uma professora pode se destacar na sua individualidade, mais para uma rede toda, não. “A ação competente implica assim numa visão dinâmica e articulada do todo da situação, envolvendo decisão e avaliação. (Werle, 2001, p. 156)” (JMGD 2005, p. 27)

O discurso citado, isto é, a presença explícita da palavra de outro nos enunciados, presente nos dois exemplos acima, foi o fenômeno lingüístico concreto mais discutido nos textos do Círculo. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de 1929, Bakhtin estuda o discurso citado na tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos. Sob seu ponto de vista, este tópico é nodal, pela importância de se estudar as modificações dos esquemas lingüísticos que servem para a transmissão das enunciações de outrem. A constatação primeira do autor é a de que:

[...] a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (1929/1986, p. 145).

À primeira vista, a utilização das aspas, isolando o discurso do outro dentro do discurso narrativo – “uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do enunciado” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 299) -, pareceria explicar todos os

casos de articulação das diferentes vozes nos MF. Mas, como bem diz Bakhtin em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o contexto narrativo e o discurso citado unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. Para ele, há duas orientações nas quais se move o dinamismo da interorientação entre o discurso narrativo e o discurso citado:

- estilo linear de citação do discurso de outrem (linear é um termo tomado emprestado do crítico de arte Wölfflin, segundo o próprio autor). A tendência principal deste estilo é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado;
- estilo pictórico – permite ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. A tendência do estilo pictórico é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Os diferentes aspectos da enunciação podem ser sutilmente postos em evidência. Não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também as particularidades lingüísticas da sua realização verbal. Nesse sentido, a enunciação de outrem pode ser apreendida enquanto expressão que caracteriza não só o objeto do discurso, mas ainda o próprio falante: sua maneira de falar, seu estado de espírito expresso nas formas do discurso, por exemplo: a escolha da ordem das palavras, a entoação expressiva etc.

Aqui, novos questionamentos podem ser formulados. Um deles diz respeito à presença ou não de um estilo linear, nos MF, cuja tendência principal é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado.

Diante da dúvida, algumas ponderações: se se entender que as aspas cumprem essa função, à primeira vista, poder-se-ia responder afirmativamente, que haveria um estilo linear nas ocorrências em que a professora-aluna cita explicitamente outra voz. No entanto, não nos parece que este seja o encaminhamento dado pelo autor para a questão. Os exemplos transcritos por Bakhtin nos quais o discurso direto “como que emerge de dentro” do discurso indireto, parecem sugerir que se trata de “uma das inúmeras variantes do discurso direto tratado pictoricamente.” (1929/1986, p. 164). A presença das aspas,

portanto, não garante a presença do estilo linear. Na busca de uma melhor compreensão desta tipologia estilística, parece-me válido relacionar o estilo linear à palavra autoritária, analisada por Bakhtin no texto “O Discurso no Romance” (1934-35/1998). Para o autor, a palavra autoritária:

[...] já foi reconhecida no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*. [...] A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira) mas ela não se confunde com elas (por exemplo, por meio de comutações graduais), permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte: poder-se-ia dizer que ela exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial. (p. 143)

A palavra autoritária é a palavra religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, constata o autor. Bakhtin contrapõe a palavra autoritária à palavra internamente persuasiva. A primeira “carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra internamente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade.” (1934-35/1998, p. 143).

Ainda um argumento a favor da tese de que as aspas por si só não caracterizam um estilo linear, utilizando as palavras do próprio Bakhtin (1929/1986, p. 163):

as palavras e expressões de outrem integrados no discurso indireto e percebidos na sua especificidade (particularmente quando são postos entre aspas), sofrem um “estranhamento”, para usar a linguagem dos formalistas, um estranhamento que se dá justamente na direção que convém às necessidades do autor: elas adquirem relevo, sua “coloração” se destaca mais claramente, mas ao mesmo tempo elas se acomodam aos matizes da atitude do autor – sua ironia, humor, etc.

Se as aspas “se acomodam aos matizes da atitude do autor”, não será a sua utilização que marcará a presença de um estilo linear. Antes, é o posicionamento da professora-aluna frente às palavras do *outro* (academia) que permite a sua identificação. Os dois exemplos transcritos anteriormente trazem vocábulos que permitem às autoras infiltrarem suas réplicas e seus comentários, como a utilização do modalizador *talvez* do primeiro relato parece sugerir. É através dele que o discurso citado não é aceito como

palavra autoritária, o locutor mantém uma certa distância deste discurso, na medida em que duvida de que a explicação seja verdadeira. No segundo caso, o discurso citado é utilizado como comprovação do que o sujeito-autor afirma; ele emerge, portanto, de idéias defendidas anteriormente. Os dois são, dessa forma, exemplos de um estilo pictórico, nos quais “os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas múltiplas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente.” (1952-53/2003, p. 299).

Ainda um terceiro extrato:

Concordando também com a idéia de que as instituições de Educação Infantil precisam ser identificadas como “escolas”, não quero dizer que acredito num retorno ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, na qual predomina a transmissão-recepção de conhecimentos dos professores aos alunos, nem tão pouco a permanência do modelo da “racionalidade técnica” na formação docente, ou que se insista na valorização acrítica do modelo de “professor reflexivo”. Considero também, que definir especificidades para a Educação Infantil não significa promover uma “separação” entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os quais, hoje, fazem parte da mesma categoria profissional. Mas, me posiciono a favor do reconhecimento social dos profissionais de Educação Infantil enquanto “professores”, integrantes de uma mesma categoria de profissionais da educação, sem qualquer distinção, uma vez que a luta por este reconhecimento cabe igualmente a todos nós. (PCBL 2006, p. 29)

Neste trecho, o discurso citado está destacado com nitidez por aspas, identificando as palavras de autores anteriormente citados no seu MF ou, no caso de Paulo Freire, referenciado no momento. Parece claro que, como dizia anteriormente, a autora utiliza-se do discurso acadêmico para dar sustentação às suas teses. Nesse sentido, ela se coloca na posição de quem tem clareza do rumo que quer dar às idéias, e o discurso acadêmico está a seu dispor, já que dá o tom para o texto que constrói.

Entretanto, ao contrário do que possa parecer, essa não é a única forma de orquestração das vozes nos MF, visto que um estilo linear também constitui alguns deles. Basta lembrar aqueles cujos textos apresentam essencialmente o discurso acadêmico, como, por exemplo, o texto de CGFN 2005:

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Qual o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil?

OBJETIVOS

- 1. Compreender o valor dos jogos e atividades lúdicas na educação infantil como subsídios eficazes para a construção do conhecimento realizado pela própria criança.*
- 2. Desenvolver estudos sobre situações de jogos e brincadeiras que proporcionem às crianças a estimulação necessária para sua aprendizagem.*

MÉTODO

Este trabalho pretende propiciar a realização da atividade docente na educação infantil no sentido da observação favorecendo a compreensão dessa investigação. Para concretização deste estudo, usamos as seguintes técnicas: observação, análise documental, revisão bibliográfica e análise do espaço físico da escola.

Onde está a voz da professora-aluna neste exemplo? A única marca de ‘pessoalidade’ está no termo *usamos* da última frase. O objeto discursivo referido no exemplo, o papel do jogo na educação infantil, quase que ‘fala por si mesmo’. ‘Quase’ porque, para Bakhtin (1970-71/2003, p. 382), “todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor”. Em texto anterior, “O problema dos gêneros do discurso”, o pensador russo já afirmara:

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. (1952-53/2003, p. 298).

Instituir um autor para cada enunciado é atitude plenamente coerente com a visão de sujeito bakhtiniano: um ser único, singular, cuja unicidade ou singularidade é forçosamente obrigatória. Como constata Bakhtin, o “não-álibi da existência” (1919/[2005-2006], p. 58) cria em cada sujeito uma obrigatória responsabilidade sobre cada ato realizado no justo momento de sua realização. Dos atos discursivos, inclusive. Se cada sujeito é responsável pelo que faz, é responsável também pelo que diz, sempre. Nessas circunstâncias, há a necessária presença do autor, responsabilizando-se pelo seu dizer.

Diante dessas observações, é possível perceber que o processo autoral constitui-se em qualquer texto/gênero, na medida em que sempre há um sujeito que escolhe um tom para o que diz. No entanto, o posicionamento autoral, ou seja, o lugar ocupado pelo autor, difere diante das condições concretas de produção dos discursos. O que digo, então, a partir de Bakhtin, é que sempre há autoria, mas ela não é um dado fixo, estático no funcionamento da linguagem, mas se constrói e se constituiu no momento único da enunciação. Por isso, não se trata de buscar o autor de um discurso, ele sempre está nele, mas se trata de enxergá-lo mais ou menos visível conforme nele se coloca, se mostra, se dá a ver. No texto “Apontamentos de 1970-1971”, Bakhtin afirma que a busca do autor por sua própria palavra é procura da **posição** de autor. É exatamente isso: na posição que assume como autor, o sujeito ‘se deixa ver’.

No exemplo acima, a professora-aluna praticamente não aparece. O lugar ocupado por ela é o do *eu* ‘que não fala’. Paradoxalmente, esse lugar também é falante. Para essa professora-aluna, o discurso acadêmico lhe abafa a voz. Não é ela quem deve dizer, mas o *outro*, aquele que sabe, o que tem legitimidade para falar, é a “palavra dotada de autoridade”, e esta “não se torna anônima” (BAKHTIN, 1974/2003, p. 403). Não é uma palavra alheia, ela nunca se torna *sua*, nem adere aos matizes do *seu* dizer. É a palavra que está ali, ocupando um lugar dado e definitivo, como bloco monolítico, sobrepondo-se ao *seu* dizer. À autora coube o lugar da ‘repetição’, já que realizou um único *movimento*, o de ‘colar-se’ aos dizeres da academia e, nessa posição, deixou que eles falassem por ela, a “aceitação reverente” (BAKHTIN, 1959-61/2003, p. 327) da palavra autoritária. Se não ‘abandona’ seu lugar de autora, porque é impossível abandoná-lo, quase que não o ocupa, embora houvesse espaço para isso.

Ainda um exemplo:

É preciso refletir sobre a função que a escola exerce nesta estrutura social capitalista, uma vez que, tais espaços estão carregados de discursos que garantem a liberdade de expressão, autonomia, exercício da cidadania, senso crítico, etc.

Contudo, o aluno está profundamente exposto a uma severa hierarquização diária, recolocando o indivíduo no seu lugar de origem, legitimando a idéia neoliberal que transfere para o indivíduo a responsabilidade do próprio fracasso.

A lógica do mercado capitalista determina que tipo de trabalhador a escola deve preparar para atender suas necessidades e, na grande maioria, nós educadores cumprimos perfeitamente esse papel.

O projeto político pedagógico da escola, teoricamente, visa garantir o exercício da cidadania, porém, a escola julga o aluno “algo a vir a ser”, como se ele já não fosse. Isso faz com que deixemos a vida do aluno para fora da escola, razão essa, talvez, da grande evasão que vive o aluno da periferia.

O capitalismo utiliza-se de artifícios para a manutenção de sua estrutura; a mídia e a escola são espaços fortíssimos utilizados para garantir essa manutenção. (SCCC 2005, p. 6)

Assim agiram CGFN e SCCC nos seus MF (os dois de 2005) e, embora sejam textos bastante diferentes, parecem-se (e muito) no estilo linear e neutro-objetivo. Ao fazer essa colocação, me permito aproximar dois textos bakhtinianos que discorrem sobre estilo, o de 1929, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, no qual há explicitação do estilo pictórico e linear, e o de 1952-53, “O Problema dos Gêneros do Discurso”, no qual o autor analisa o estilo familiar, íntimo e neutro-objetivo, conforme já apontei. No primeiro texto, Bakhtin concentra-se na forma de apresentação das diferentes vozes no discurso; no segundo, nas relações entre locutor e interlocutor. Sendo o principal interlocutor do texto produzido um representante oficial da esfera acadêmica, a autora dirige-lhe a palavra nos termos em que ele constantemente também lhe dirige a palavra, ou seja, através de discursos científicos. Em suma, a palavra autoritária figura nos MF com um estilo linear e neutro-objetivo³⁶.

Antes de continuar a análise, gostaria de ressaltar que não é meu interesse classificar o estilo dos MF, nem acredito que esse seria o propósito do Círculo ao elaborar sua teoria. Mais importante do que saber se se trata de estilo linear, neutro-objetivo ou pictórico, é entender os movimentos discursivos apresentados pelos MF. Subjacente a eles, ou seja, subjacente à forma de articulação das vozes, revela-se o tipo de engajamento que o sujeito cria com o seu próprio dizer e com o dizer de outro, depreendendo-se daí um lugar ‘ocupado’ pelo sujeito escrevente nos textos produzidos. Há professoras-alunas que assumem seu dizer de forma a criticar, a duvidar, a replicar o discurso de outrem e elas são

³⁶ A denominação “neutro” e “objetivo” pertence a vozes precedentes. Sua utilização por Bakhtin justifica-se pela necessidade de rechaçar a possibilidade da não-existência de destinatário nos **chamados** estilos neutros ou objetivos. O autor não compartilha da idéia de objetividade/neutralidade dos discursos.

a maioria. Esse fenômeno ocorre nos dois grupos de MF, tanto os de 2005, quanto os de 2006. Posso dizer, inclusive, que é uma marca de estilo do gênero Memorial de Formação a utilização do discurso citado em favor da argumentação realizada pela autora do texto, ou seja, o discurso acadêmico está a serviço da sustentação de tese(s), de comentários, de análises realizadas pelas professoras-alunas sobre suas experiências profissionais.

Se essa é uma característica comum entre os MF 2005 e 2006, ela não abarca todas as formas de articulação das vozes nos dois grupos de textos. Nesse sentido, há diferenças significativas entre eles também quanto ao estilo. Nos MF de 2005, como já explicitiei, a voz da academia aparece menos, as citações bibliográficas são em menor número, a referência a disciplinas é menos freqüente. Nos MF de 2006, ao contrário, devido as “Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação”, a voz acadêmica, o curso é mais referenciado. Nos dois grupos, no entanto, o *eu* conduz o texto.

7.2.2 O eu

A utilização da primeira pessoa do singular nos textos poderia indiciar a presença de um estilo íntimo ou familiar nesses textos, conforme Bakhtin (1952-53/2003). No entanto, essa idéia foi prontamente abandonada, porque tanto um estilo mais familiar quanto um estilo íntimo percebem o interlocutor “fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, ‘sem classes’”. (p. 303). Nos estilos íntimos, essa proximidade do falante com o destinatário gera uma profunda confiança entre eles, conseqüentemente uma “sensibilidade e uma boa vontade da sua compreensão responsiva”, o que permite que o falante abra “suas profundezas interiores.” (p. 303). Essa talvez fosse a meta do leitor ou professor do Proesf, mas não é possível a realização de tal desejo por dois motivos principais.

O primeiro está nas palavras de Bakhtin transcritas anteriormente: a relação assimétrica, hierárquica, ‘com classes’, portanto, entre o professor do Proesf e a professora-aluna é determinante do que será dito no MF. As ‘memórias’ que serão selecionadas, construídas e apresentadas na sua narrativa têm relação direta com esse interlocutor do texto, o qual se apresenta, inclusive, como responsável pela avaliação positiva ou não do seu trabalho. Como diz Bakhtin (1929/1986, p. 43):

uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras de ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

O segundo motivo - decorrente do primeiro - tem relação com o que Bakhtin discute em relação às autobiografias. Para ele, mesmo em textos autobiográficos, há um personagem que dialoga com o autor da narrativa, ou seja, também na autobiografia há um *eu* e um *outro* (um *eu* e um personagem, um herói) embora, diferentemente do que em outros gêneros: “[...] na biografia³⁷ o autor está mais próximo do herói desta, os dois como que podem trocar de lugar, e por esta razão é possível a coincidência pessoal entre personagem e autor além dos limites do todo artístico.” (1920-23/2003, p. 139).

A presença de ‘dois’ (o *eu* e o *outro*) na autobiografia é o que permite a própria narrativa. Para Bakhtin, há, em relação a eles, um indispensável “ponto de distância”, sem o qual o “eu-para-mim” nada conseguiria narrar. A narrativa é possível porque há um “eu-para-si”, mas a posição axiológica do *outro* (o *si*) é a mais próxima possível do *eu*. O primeiro “tem autoridade e pode narrar minha vida com minha plena concordância com ele”. (p. 140). E, em função da inexistência de um isolamento preciso, há menos elementos de acabamento³⁸.

Na narrativa, o *eu* designa e implica aquele que fala, conferindo ao enunciado um traço mais subjetivo, embora haja variações importantes nos textos de 2005 e 2006 na escolha lexical, mais especificamente, na escolha das expressões através das quais o *eu* se manifesta.

JMD 2005:

³⁷ “Não existe um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia.” (Bakhtin, 1920-23/2003, p. 139).

³⁸ Para Bakhtin, o que distingue a ética da estética é a noção de acabamento. Na estética, o autor necessariamente dá um acabamento para a obra de arte, até para que possa haver contemplação, enquanto que, na ética, o sujeito é marcado pela inconclusibilidade.

*Esse foi outro **choque que eu tive** no curso de Pedagogia com a disciplina “Educação da criança de 0 a 6 anos”. Eu não sabia sobre a história da criança, de como ela era tratada desde a Antiguidade, Idade Média etc. Outra novidade foi sobre o livro “O mito do amor materno”, de Elizabeth Badinter, da editora Noca Fronteira (1985). Pois eu acreditava que o amor de mãe era inato, que todas as mulheres amavam seus filhos desde que recebiam a notícia da gravidez. Foi por isso que eu tinha tanta dificuldade em entender porque muitas mães deixavam seus filhos o dia todo na Emei, mesmo sem trabalhar. E eu nunca tive coragem disso. Sempre que não estou trabalhando, meus filhos estão comigo em casa. (p. 29)*

MANG 2005:

***Confesso ter sentido grande espanto** quando na disciplina Educação da Criança de 0 a 6 anos, foi feito um retrospecto e pude ter um panorama geral sobre o modo em que se deu as diversas concepções da infância no decorrer das várias épocas. Dentro dos autores que mais **me instigaram curiosidade**, encontra-se Àries [...] (p. 23)*

NAAF 2006:

*Durante as aulas da disciplina de Pensamento Histórico e Educação, com a leitura dos textos sugeridos na bibliografia do curso, **pude ter apoio teórico** para uma compreensão [...] (p. 16)*

FBRS 2006:

*Em Pedagogia da Educação Infantil também **pude constatar** de como o espaço físico da escola pode influenciar na aprendizagem [...] (p. 17)*

Os dois extratos de cada grupo são significativos para ilustrar as mudanças no estilo dos MF 2005 e 2006. Nesse caso, falo das expressões nas quais o *eu* se encontra. Nos primeiros, as professoras-alunas utilizam: *tive* [um *choque*], a curiosidade foi “instigada” a partir da leitura, o espanto “apareceu” e a professora o “confessou”; enquanto que, nos segundos, o verbo “poder” é utilizado para “dar apoio” e “constatar”. O *eu* aparece em expressões diferentes porque o estilo dos textos não é o mesmo: em 2005, os textos são mais poéticos e emotivos; em 2006, mais objetivos, diretos. A mesma diferença de estilo que havia constatado na introdução dos MF, quando as professoras-alunas se apresentam aos leitores (capítulo 4), se mantém ao longo da escrita dos MF.

Parece-me que esses exemplos são importantes também para se pensar o processo reflexivo que a utilização de alguns termos sugere. *Choque* e *espanto*,

especialmente, parecem marcar de forma enfática a reação de um sujeito diante de uma situação inesperada (a *novidade* de que nos fala JMD 2005), o impacto causado pelo estudo de determinada teoria. Dessa forma, essas palavras parecem acentuar a importância desses textos para as autoras no sentido de ajudá-las a reavaliar determinada concepção.

Outra questão que está diretamente relacionada a esta primeira diz respeito à forma de referência das disciplinas: em 2005, o fio condutor dos discursos está em *choque, espanto*, ou o sentimento diante da disciplina, enquanto que, em 2006, as próprias disciplinas são o fio condutor.

Voltando à questão central em análise, a referência, sabe-se que a marca por excelência responsável pela identificação de ‘quem fala’ num texto são os pronomes pessoais. Buscarei olhá-los com atenção agora, para, descobrindo seu funcionamento, identificar o processo de referência do *eu*, já que há uma variação de uso ao longo do percurso de escrita.

7.2.3 O eu, o nós e o ele

As professoras-alunas não se referenciam apenas por *eu*. Em seus textos, o *nós* também aparece e, embora haja exemplos dessa ocorrência em extratos anteriormente transcritos, analisarei outros, como por exemplo, o de AFAC 2005:

Educação e Tecnologia ajudou-nos a quebrar barreiras do preconceito que nos afastavam da modernidade, acabando com o medo de que as ferramentas tecnológicas tomassem nosso lugar. Mostrou-nos também o papel manipulatório destas ferramentas que podem construir ou destruir nações, massificando saberes e relegando a infância a meros acionadores de botões. (p. 26)

O *nós* aqui se refere a todo o conjunto de alunas do Proesf. A disciplina, nesse sentido, ‘ensinou’ a todo o grupo discente, segundo a autora. Poderia ela ter utilizado *me*, primeira pessoa do singular? Indubitavelmente e essa variação acarretaria mudança no efeito de sentido. Parece-me que há, no uso de *nós*, um princípio de inclusão e, paralelamente, de divisão. Ao mesmo tempo em que o *eu* se inclui numa categoria - nesse caso específico, de aluna -, também divide a responsabilidade do dito com toda essa mesma

categoria. Em outras palavras, ao dizer *eu*, ou “a disciplina ajudou-me”, o sujeito-autor implica-se muito mais do que ao dizer mostrou-nos. O plural abrange um número maior de pessoas, fracionando, conseqüentemente, o *eu*. O tópico discursivo em questão, neste caso a disciplina Educação e Tecnologia, aparece fortalecido, afinal, atingiu um conjunto de sujeitos. O *eu*, ao contrário, sai enfraquecido, dividido no grupo. Assim, dizer *eu* ou *nós* não tem o mesmo efeito de sentido.

Poder-se-ia pensar que o extrato de AFAC permite essa compreensão porque a autora não escreve sobre si, mas sobre a disciplina (o tópico não é o *eu*, mas *Educação e Tecnologia*). Todavia, a observação de outros extratos nos quais o *nós* é o tópico discursivo parece apontar para essa mesma direção:

Exemplo 1:

Em Multiculturalismo e Diversidade Cultural, [nós] encontramos as razões e origem dos diversos conhecimentos e buscamos caminhos para que estes possam ser valorizados nas salas de aula e ao valorizar possamos nos reconhecer além delas. (AFAC 2005, p. 24) (grifos meus)

Exemplo 2:

Também no primeiro semestre [nós] vimos como é importante o letramento desde a Educação Infantil até a 4. série do Ensino Fundamental. [Nós] Tivemos a oportunidade de estudar as várias maneiras de alfabetizar letrando, como, por exemplo: utilizar cartazes [...] (FBRS 2006, p. 23) (grifos meus)

A autora não fala de si somente, mas de seu grupo de colegas, professoras e alunas do Proesf, através do *nós*. Em outros momentos, o *nós* mais explicitamente refere-se à categoria profissional das autoras, como CSCM e VLMM parecem demonstrar:

Assim, nós, enquanto educadores, não podemos ficar alheios a isso, pois seria um desrespeito a estas crianças em pleno desenvolvimento. (CSCM 2006, p. 30). (grifos meus)

E a escola persistia na proposta construtivista e nós professores não conseguíamos compreender o sentido da proposta. (VLMM 2006, p. 22). (grifos meus)

A ambigüidade de papéis vividos pelas autoras marca-se no texto, então. Ora são professoras que atuam em sala de aula, ora alunas às quais docentes do Proesf ministram aulas. Os dois papéis, diretamente relacionados, e vividos diariamente pelas autoras, entre tantos outros obviamente, convocam em algumas situações que elas sejam alunas-professoras e, em outros, professoras-alunas.

Apesar de o fenômeno da pronominalização ser interessante para perceber os diferentes ‘preenchimentos’ que cabem num determinado *eu* ou *nós*, adquirindo sua identidade em determinado discurso, quero destacar, sobremaneira, os diferentes modos de auto-referenciação no decorrer do texto, já que as autoras referenciam-se de forma variada conforme a progressão de temas do MF. Nos momentos de relato de experiências mais pessoais, facilmente encontra-se o uso da primeira pessoa do singular, enquanto no confronto de diferentes vozes, característico dos espaços em que existe reflexão das experiências de formação, há, muitas vezes, utilização da primeira pessoa do plural. A professora-aluna, então, insere-se na sua classe profissional, *nós*, professoras, ou *nós*, alunas, quando discorre sobre o curso. Essa variação do *eu* para *nós* é constitutivo dos dois grupos de MF e aparece assim:

Minha infância foi bem simples, porém muito boa. Pude brincar livremente como muitas crianças jamais poderão sonhar em brincar um dia. (p. 5)

[...]

Como professora vinculada à educação de crianças, percebo o quanto ainda desconhecemos os saberes que as crianças têm sobre o mundo e até mesmo sobre nós adultos, saberes que são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças. (p. 14)

[...]

Segundo Charlot (1983), as pedagogias tradicional e nova se apóiam na idéia de natureza infantil e não a partir da condição infantil. Estas pedagogias influenciaram nosso corpus de representações acerca das crianças. Nós ainda as representamos ora como reis, ora como vítimas, mas somos incapazes de percebê-las como são de fato. (PCBL 2006, p. 16) (grifos meus)

Quanto mais as professoras-alunas falam do *outro* (academia), mais utilizam *nós*.

Agora o seguinte caso:

Tenho observado que os professores de um modo geral, não têm o hábito de questionar nem mesmo as questões simples, como a própria prática pedagógica. (MC 2005, p. 48)

A sua exclusão da situação enunciativa parece clara na fala de MC. Ela se referencia através da utilização da primeira pessoa (*Tenho*), mas se afasta do grupo de profissionais (*os professores de um modo geral*) através de *eles*, os professores, aqueles de quem se fala. Outro efeito haveria se dissesse: tenho observado que nós, professores, não temos o hábito...

Na página posterior do seu MF, há as seguintes formas de referenciação:

*As leituras oferecidas pela orientadora pedagógica, com o objetivo de propiciar conhecimento, acabam sendo realizadas superficialmente, sem que haja reflexão, debate ou uma discussão efetiva. **Alguns professores** afirmam que estas leituras não ajudam a solucionar os problemas práticos do dia a dia e que não têm relação com as atividades do professor em sala de aula. A resistência ao novo, a não reflexão das **nossas** posturas e crenças, **nos** faz reproduzir um saber baseado no senso comum o que coloca a educação e a escola numa relação extremamente contraditória, pois se o saber que é transmitido ou produzido na escola, propicia a evolução das diversas áreas do conhecimento e o desenvolvimento das tecnologias, como **um professor** pode permanecer estagnado sobre as suas verdades absolutas e imutáveis?* (MC 2005, p. 49) (grifos meus).

A primeira pessoa do singular não figura aqui. A autora fala de *Alguns professores* exatamente no momento em que constrói uma crítica à coordenadora pedagógica da escola, afastando-se do seu dizer, portanto, e utiliza *nós* inclusivo em seguida. Na seqüência, novamente distancia-se do grupo, apontando para *um professor* genérico o questionamento da estagnação na profissão.

Ainda um outro caso:

*Portanto, para que **se garanta** a perspectiva crítica desse processo, **é preciso que o educador, no caso eu, envolvido também seja crítico**, reconheça a educação como um processo político e tenha feito a opção sobre que tipo de cidadão pretende formar: se livres ou dominados.* (LAR 2005, p. 20) (grifos meus)

Há um movimento discursivo interessante neste exemplo: o desejo da professora-aluna é expresso através da utilização da primeira e terceira pessoas (a terceira aparece na nominalização *o educador*). Em outras palavras, a autora diz que o educador precisa ser crítico, reconhecer a educação como processo político etc. e inclui-se na

situação através de uma pequena intercalação: **no caso eu**. De uma necessidade de que um outro (*o educador*) realize algumas ações, há uma rápida glosa que o inclui na categoria profissional, embora toda a concordância verbal e nominal seja realizada com o núcleo informacional central em terceira pessoa. Parece que, num elã, a autora lembra que o que diz sobre *o educador* precisa ser dito de/para si mesma.

Um último exemplo:

Hoje [eu] tenho mais consciência da importância de se trabalhar com a afetividade, o professor deve gostar do que faz para poder passar segurança para o aluno. (FBRs 2006, p. 24)

O *eu* que assume a primeira parte do período implica-se totalmente ao dizer *Hoje tenho mais consciência da importância de se trabalhar com a afetividade*. Já na segunda parte *o professor deve gostar do que faz para poder passar segurança para o aluno*, há um **dever** que precisa ser cumprido por toda a sua categoria. A implicação do *eu* é quase nula, ao apontar para outrem, que está fora de si mesmo, com quem mantém laços, talvez, pouco íntimos, a responsabilidade do dever. Curiosa a frase *deve gostar do que faz*, traz sub-repticiamente a idéia de que ‘o professor’, um outrem, não gosta. Fala a autora de si mesmo nestas palavras? Sim, o próprio princípio bakhtiniano de autoria me permite afirmar isso, já que o *eu* sempre está presente, embora ‘se esconda’ estrategicamente. Talvez, admitir publicamente que ‘não gosta’ (e admitir a si mesma) pode (lhe) ser muito penoso (em vários sentidos).

E assim poder-se-ia continuar analisando muitos outros extratos nos quais as professoras-alunas intercalam *eu*, *nós* e *ele* (o professor). Todos os excertos parecem indicar que há uma clara mudança de auto-referência no decorrer do Memorial de Formação: nas primeiras seções, quando o professor relata suas experiências na infância e adolescência, ou seja, nos momentos mais pessoais, utiliza o *eu*; nas seções em que o discurso mais objetivo-conceitual é utilizado, na tentativa de articulação com a sua prática profissional, aparece o *nós* inclusivo e a terceira pessoa, apresentada através das nominalizações: o professor, o educador – freqüentemente a modalidade deôntica as acompanha.

Como nos MF de 2005 os capítulos têm relação com a “trajetória vital”, visto que as professoras-alunas falam menos do curso do que nos MF de 2006, o *eu* é mais utilizado, conduz mais o texto. Relação inversa acontece nos segundos, ou seja, a presença do *nós* e do *ele* é maior em relação aos textos anteriores, embora o *eu* continue conduzindo o texto explicitamente.

O uso do verbo ‘dever’ é muito freqüente, como é possível observar nestes três novos exemplos:

[...] o professor deve estar consciente da importância do seu papel enquanto mediador e facilitador do conhecimento [...] (MC 2005, p. 67) (grifos meus)

Se a escola deve se adequar às necessidades do aluno, então o professor deve estar ciente que brincar é uma necessidade da criança. (JMD 2006, p. 32) (grifos meus)

É nesse sentido que o olhar do professor deve mudar.... (PHRM 2006, p. 37) (grifos meus)

‘Deve’ indica alto grau de imperatividade e, neste caso, o ‘dever’ **deve** ser cumprido pelo **professor**. Se deve ser cumprido é porque não o é no presente, o que faz pensar que, ao apontar para o *outro* o que este *outro* deve fazer, a professora-aluna revela o que ainda não é sua prática ou seu modo de pensar, embora reconheça que devesse ser. Subentendida fica a idéia de desqualificação de determinados comportamentos profissionais. Assim, por exemplo, ao prescrever que *brincar é uma necessidade da criança*, uma ação que precisa ser incorporada pelo professor na sua prática, desqualifica o fazer que não inclui o brincar. Nesse sentido, a autora investe-se de autoridade, cria um efeito de quem sabe do que fala e, num discurso autoritário, imputa ‘novas’ ações a seu destinatário (ao outro, seu colega), (re)produzindo o que alguns dos textos científicos da academia dizem a ela, já que é uma estratégia discursiva percebida em algumas obras que são a ela direcionados. Em igualdade de condições, ela agora prescreve a seus colegas.

Como apontei anteriormente, é muito freqüente a presença da expressão ‘o professor deve’ no final dos MF quando as professoras-alunas falam do curso e da sua prática pedagógica (conforme já se sabe, esta última ocupa pouco espaço de seus textos). Se, em seções anteriores, da escolha lexical participavam: *minha mãe, minha professora,*

minha escola, minhas experiências, vivi, estudei, fiz, gostei, não gostei, agora participam: a educação, a escola, o professor deve, não pode, é preciso, é necessário.

É importante perceber que a alternância de *eu* para *nós* ou *ele* (o professor) não é uma questão lingüística simplesmente. A forma pela qual as professoras-alunas se dizem, se inscrevem no seu falar revela como se situam frente ao próprio dizer. Há três movimentos básicos criados pela maioria delas: o do *eu*, que se assume, que delega a si o direito autoral do texto – mesmo que crie um personagem em primeira pessoa -, o do *nós*, que partilha angústias e deveres com sua categoria estudantil e profissional, e o do *ele*, que se afasta do dizer, direcionando a outrem (embora esse outrem também seja um termo hiperônimo, ou seja, participa da mesma classe semântica do *eu* que fala) responsabilidades e tarefas. Esses diferentes movimentos discursivos revelam diferentes posições discursivas ou enquadramentos autorais e dizem muito de *como* o próprio professor se vê na profissão. O *eu* assume seu dizer; o *nós*, fracionando o *eu*, dilui sua força com outros da mesma classe, embora o mantenha nela; e o *ele* (*o professor*) designa uma categoria tão abrangente que permite ao docente apontar a um terceiro, quase que não implicando o *eu*.

Se esta forma de analisar a questão é plausível, a alternância de *eu* para *o professor* reveste-se de enorme importância, porque, então, há, no discursivo destas autoras, um jogo dinâmico de falar de si / falar de outrem. E falando de outrem, sempre falam de si mesmas. O sujeito autoral sempre está presente, mais ou menos implicado, conforme a escolha de auto-referenciação que resolver adotar. Nesse sentido, também sempre há escolha, porque sempre há um sujeito produzindo o tecido discursivo, e as estratégias utilizadas para dizer ou não dizer, mostrar/esconder/, afirmar/negar inegavelmente o revelam.

Paralelamente a essas características que estou reconhecendo como marcas de um estilo do gênero discursivo Memorial de Formação, há o estilo individual, pois a seleção lexical, a sintaxe, o ‘como’ dizer é sempre individual.

7.3 Estilo individual em Memorial de Formação

A pergunta que poderia introduzir a presente seção é a seguinte: há estilo individual em Memoriais de Formação?

Estudos tradicionais que analisam estilo sob o ponto de vista de um ‘efeito especial’ no texto diriam que pouquíssimos textos têm estilo individual. Segundo essas concepções, apenas aqueles que ‘beiram’ a prosa literária ou se ‘afastam’ do que é comum terão estilo.

Em contraposição a estes estudos e ancorada, mais uma vez, no pensamento bakhtiniano, afirmo que todos os textos têm estilo. Se o tema de qualquer enunciado é irrepetível porque carregado da tonalidade do sujeito falante, na superfície do dito, na trama dos recursos textual-discursivos utilizados, esse tom se faz ouvir, (re)velando o sujeito-autor. Nas palavras do estudioso russo: “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 265).

O “pode” dessa frase tem explicação na ressalva posterior feita pelo autor que afirma que “nem todos os gêneros são igualmente propícios para o tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, do estilo individual.” (p. 265). Gêneros artístico-literários são mais propícios à emergência da individualidade daqueles que requerem uma forma padronizada, segundo o autor.

Outros pesquisadores também crêem na presença de um estilo individual em qualquer texto. Penso, por exemplo, em Granger (1974), Possenti (1988) e Abaurre et al. (1997, 2003).

Para Granger (1974), há três formas de se analisar o estilo em textos científicos: (1) análise da pluralidade dos modos de estruturação de um sistema; (2) realização de uma “caracterologia” dos traços que definem o comportamento de um indivíduo (segundo o autor, essa perspectiva poderia correr o risco de segmentar traços psicológicos (o tipo “colérico” ou “nervoso”), isolando-os de outras dimensões); (3) interpretação das manifestações sensíveis de uma determinada situação sócio-econômica, na qual “o

descobridor não desempenha, de modo algum, o papel de receptor de uma mensagem fortuita, mas o do ator que se apodera praticamente de uma conjuntura.” (p. 25).

Granger escolhe o primeiro caminho e o analisa no mais abstrato domínio da criação intelectual: o da Matemática. A escolha justifica-se em virtude da prática científica, segundo ele, pôr entre parênteses o individual e, por conseguinte, virar as costas ao estilo:

aparentemente, o sucesso universal da empresa científica seria até mesmo a morte do estilo [...] mas o individual permanece no horizonte da ciência. Se é verdade que não há ciência puramente especulativa e que todo processo de estruturação está associado a uma atividade prática, o individual aparece necessariamente, de início, como o lado negativo das estruturas. (p. 22).

A partir dessa idéia, o autor afirma que toda a realidade concreta pode apresentar “objetos” idênticos, embora não deixem de ser individuados, “basta ter vista aguçada e usar talvez meios que aumentem e purifiquem nossa percepção natural” para percebê-los (p. 18). A assunção da estereotipia, segundo o autor, “já constitui uma modalidade estilística: trata-se de apagar a individualidade do material mais do que de pô-la em evidência, como o faz o artista.” (p. 18). Para Granger, o estilo é *trabalho*, como relação entre forma e conteúdo, criticando, portanto, a oposição destes dois componentes que se faz tão presente nos trabalhos estilísticos. É da análise dos textos matemáticos que o autor determina que o estilo está na maneira de introduzir os conceitos de uma teoria, de encadeá-los, de unificá-los e, por outro lado, “como uma certa maneira de delimitar a carga intuitiva na determinação desses conceitos.” O trabalho do sujeito é o que está em jogo, portanto, na sua definição de estilo, mais precisamente, numa forma única de organizar uma unidade estrutural de um sistema. Como tentativa de defesa de sua tese, analisa a variação de estilo entre Descartes e Desargues, matemáticos que, embora tenham vivido no meio intelectual parisiense das décadas de 1630 e 1640 e conhecido as mesmas pessoas, criaram estruturas lingüísticas completamente diferentes para explicar seus teoremas.

Possenti (1988), baseado em Granger, define o estilo como trabalho do indivíduo sobre a linguagem. Afirma ele: “se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o

estilo. No *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter.” (1988, p. 158). De acordo com essa concepção, portanto,

sempre há estilo, já que este é a maneira de relacionar forma e conteúdo. Por mais que um dos aspectos pareça apagado, ele está presente, porque tem a marca do trabalho, é produto de um processo, e insisto, é um produto que não precisaria necessariamente ser assim, só o sendo por escolha, por mais que esta escolha seja pouco livre e as restrições que pressionam o trabalhador sejam numerosas (o que pode, evidentemente, ser perdido de vista, pois isto implicaria um sujeito sem história e, portanto, idealizado. Uma coisa é abstrair, outra é idealizar). (POSSENTI, 1988, p. 172).

Para o autor, ainda embasado em Granger, em um trabalho de matemática, em um poema extremamente elaborado ou em um ofício digitado por uma secretária, por mais que ela siga rigorosamente modelos pré-existentes, o estilo figura sempre. Possenti rejeita a idéia de estilo como “desvio”, como se o escritor/falante escolhesse escapar do ‘normal’. “O estilo não resulta de um desvio do sistema socializado” (p. 195), mas começa a produzir-se no agenciamento dos recursos desse sistema. Para ele, a noção de desvio, além de fundar-se na idéia de um autor onisciente, plenamente consciente dos desvios e dos detalhes de sentido do que escreve, “uma decisão pensada do autor” (2001, p. 16), “coincide com uma concepção de língua ou de linguagem uniforme, para todos os efeitos.” (p.16). Buscando significar a questão da “escolha”, o autor, então, afirma que “dizer de um certo modo implica não dizer de outro. Ou seja, a escolha é uma necessidade estrutural” [...] “é um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo o instante.” Essa perspectiva exige, segundo o autor, que se conceba a língua como um objeto heterogêneo, e, assim, “escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)” (2001, p. 17).

Abaurre et al. (1997) desenvolvem estudos no sentido de encontrar indícios de estilo individual no processo de aquisição da escrita das crianças. Contrapondo-se ao sujeito idealizado e universal da psicologia genética e à abordagem experimental da maioria dos estudos ligados a essa área, as autoras buscam em Ginzburg (1986), no que postula sobre o paradigma indiciário, uma forma de olhar para os alunos reais em “sua

singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito.” (1997, p. 17). O paradigma indiciário de investigação foi escolhido pelas autoras por ser um método pautado na observação de pistas, indícios, sinais que possam indicar caminhos reveladores na formulação de hipóteses explicativas para processos aos quais não se tem acesso direto. Ou seja, através de um procedimento abduutivo, as autoras empenham-se em buscar marcas que possam ser tomadas como indícios do trabalho do escrevente com a própria linguagem no processo de aquisição da escrita e é nesse contexto que a questão do estilo adquire relevância. Afirmam as autoras: “o fato de trabalharmos com base em um paradigma que nos força a olhar para o individual, para as escritas idiossincráticas, para as mais diferentes instâncias de manifestação de marcas de subjetividade, dirigiu nosso olhar para a questão da emergência do estilo no processo de aquisição da linguagem.” (2003, p. 11). A maioria dos trabalhos desse grupo de pesquisa volta-se para a compreensão do processo através do qual o estilo se constitui “ao longo de histórias individuais de aquisição da escrita” (2003, p. 11), embora as ocorrências únicas que talvez não voltem a repetir-se jamais, “exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem” (1997, p. 18) sejam consideradas teoricamente relevantes para entender a natureza dessa relação. Essas ocorrências “podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar” (p. 18).

Pelo exposto até aqui, os autores trazidos nesta seção têm idéias convergentes: em todo texto há estilo individual, mais ou menos marcado dependendo do gênero produzido, revelando o trabalho que o sujeito realiza com a linguagem.

Essas idéias possibilitam analisar o estilo individual no MF: um único texto de um sujeito pode ser significativo para análise estilística, conforme os estudos de Abaurre et al. especialmente, já que a investigação estilística de um único texto pode apontar caminhos de compreensão de como o sujeito lida com a própria situação de produção na qual está circunscrito no momento de elaboração de seu texto. Nesse sentido, ancorada na “relevância do dado singular”, apresento, agora, um MF para análise.

7.3.1 As metáforas em um Memorial de Formação

No Memorial de Formação de EAPS 2005, o direcionamento a outrem é revelado de forma direta, já que a autora ‘conversa’ com o leitor de forma explícita, na introdução do texto, na seção denominada “Apresentação”:

Leitor, prepare-se para um texto com excesso de oralidade, pois como professora que sou, estou acostumada a aliar à minha fala, recursos como gestos, expressões e a reação direta dos interlocutores, propriedade estas difíceis num texto. Gostaria que você encarasse a leitura desse Memorial como uma conversa informal sobre o tema. (p. 8)

Relembrando, os Memoriais de Formação são entregues para o professor responsável pela disciplina MCC II. Este será corrigido pelo leitor (aluno de Mestrado e Doutorado contratado especificamente para esta tarefa), constituindo-se, portanto, conforme apontado no capítulo 4, um outro interlocutor do texto. Depois dessas leituras, o MF é disponibilizado na internet, o que abre a perspectiva de inúmeros outros destinatários para o texto. As palavras *Leitor, prepare-se e você* fazem referência explícita aos interlocutores (inicialmente, presume-se, ao seu professor e ao leitor, embora outros destinatários também possam estar pressupostos). Por outro lado, a autora também se designa explicitamente, ao afirmar *como professora que sou* e ao utilizar verbos na primeira pessoa do singular (*estou e gostaria*).

Nessa primeira fala, a autora procura ‘avisar’ o interlocutor do que ele irá encontrar nas páginas subseqüentes. A partir do “fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 302), a autora parece criar uma forma de proteger-se de futuras críticas em função do *excesso de oralidade*, julgando que o texto possa vir a ser lido por sujeitos ‘mais conservadores’ que poderiam criticar o seu tom cotidiano, nem sempre aceitável em trabalhos acadêmicos. Assim, há clara dependência do estilo em face de determinada compreensão do destinatário pelo falante, conforme afirma Bakhtin.

Apesar de não deixar claro (nem mesmo em parágrafos antecedentes) o que é/será o *tema*, a autora se propõe a trazer, no texto escrito, elementos característicos da

linguagem oral (*gestos, expressões, reação direta dos interlocutores*). A professora-aluna parece decidida a fazer emergir, no seu MF, “ruínas” de gêneros mais orais. Sem aprofundar a questão oral x escrito, cujos estudos - ou boa parte deles - tratam dessas modalidades como dicotômicas, comento apenas o fato de a autora vincular esse uso de elementos orais à sua profissão. *Como professora que sou* é o argumento utilizado por ela para permitir-se falar informalmente. Sabe ela que a aula, como gênero, tem muito de oral – embora essa questão seja complexa, pois o discurso científico ‘(re)dito’ no espaço escolar seja essencialmente escrito – exigindo *recursos como gestos, expressões e a avaliação da reação direta dos interlocutores*. Sua proposta, então, é de compor um texto escrito, mesmo sabendo o quanto isso é difícil, com elementos de gêneros orais, a conversa cotidiana, por exemplo. É uma clara tentativa da autora de tornar-se mais próxima do leitor, tornar a leitura do MF uma tarefa agradável, já que se propõe a uma *conversa informal* no texto escrito. Pode, através da explicitação de suas intenções, criar um *ethos* de ‘saber’, já que, reconhecendo a possível inadequação de seu discurso informal, decide o que quer fazer e o modo de dizer. Uma das formas de realizar seu intento é o que configura o seu estilo: a utilização de palavras e expressões metafóricas, a maioria delas apresentadas, no texto, entre aspas. Esta, sem dúvida, é uma recorrência no seu MF, como se pode ver a seguir:

- página 3 - ... *acordava muito cedo, “com as galinhas”*
- página 6 – ... *mas, quando a “mulher da sopa” perguntou se eu gostei, minha mãe respondeu que sim.*
- página 6 - ... *fiquei uns dias de “molho” em casa*
- página 9 – ... *o meu pai que desta vez não veio a cavalo me “salvar”*

As metáforas do MF de EAPS se salientam (também porque estão entre aspas) fazendo aparecer ruínas de conversas cotidianas, (re)produzindo a informalidade constitutiva da própria experiência. O caráter confessional do MF dá margem a essa atitude e o “colorido expressivo” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 292), adquirido na utilização da metáfora, faz aparecer um sujeito que sabiamente lida com a heterogeneidade constitutiva do discurso e com as adversidades das condições de sua produção, dialogando abertamente com um leitor que desejaria ver esse discurso mais homogeneizado. Na esteira dessas

palavras, destaco algumas expressões da página 10 do MF de AEPS para uma análise um pouco mais detalhada.

Meu professor de história era entusiasmado, o de desenho era um “pão”, todas nós “morriamos de paixão” por ele; um estudante de engenharia da Unicamp que dava aulas maravilhosas, aliás, tudo o que ele fazia era maravilhoso, na verdade não posso falar sobre o conteúdo, pois não me lembro, mas lembro dos momentos das aulas nas quais eu “bebia” cada palavra e gesto dele.

[...]

Essa é realmente uma verdade, pois quando fui obrigada a lê-los eu sinceramente os odiei, achei a leitura muito chata e monótona, mas quando li já “madura” e por vontade própria, os amei intensamente. Meus prediletos foram Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis e O Primo Basílio de Eça de Queirós, Li em apenas dois dias, entre a cozinha, cuidar da casa e dos filhos, qualquer tempinho livre lá estava eu “devorando” os livros com uma paixão louca.

Certa vez devorei Xogum de James Clavel, um livro enorme, nem senti e hoje é assim, quando o livro me interessa, o “saboreio” com prazer, não vejo o tempo passar. (grifo meu)

A metáfora, enquanto fenômeno lingüístico, vem sendo estudada por teóricos de diferentes áreas e correntes há muito tempo. Já nos clássicos estudos aristotélicos mereceram espaço. A concepção tradicional de metáfora abarca a idéia de que ela é

[...] um simples ornamento, que não traz nenhuma informação nova. Ela é um desvio da linguagem usual e própria de linguagens especiais, como a poética e persuasiva, enquanto o literal é próprio da linguagem da ciência, porque não é ambíguo: é claro, distinto e preciso. Assim, na visão do racionalismo aristotélico e cartesiano, a oposição literal/metafórico é muito forte. A ciência se faz com a razão e o literal, enquanto a poesia se faz com a imaginação e a metáfora. (ZANOTTO, 1996, p. 211)

Bakhtin (1929/1986) diz que as distinções que se estabelecem entre o sentido usual e ocasional de uma palavra, entre o seu sentido central e os laterais, entre denotação e conotação, são fundamentalmente insatisfatórias. “A tendência básica subjacente a todas essas discriminações – de atribuir maior valor ao aspecto central, usual da significação, pressupondo que esse aspecto realmente existe e é estável – é completamente falaciosa.” (p. 131).

Para compreender a posição do autor, é necessário relembrar a sua conceituação de tema, sempre individual porque carregado da tonalidade do sujeito. Atribuir à metáfora uma valorização de ornamento ou de sentido ocasional (em oposição à usual ou central) seria

o mesmo que afirmar que há temas de significação ocasional ou lateral, redução inconcebível aos olhos dos integrantes do Círculo.

Se os estudiosos russos já discorriam sobre essa questão nos anos 1920, é somente a partir de 1970, segundo Canolla (2000, p. 56), que a concepção cartesiana de metáfora será contestada e uma nova visão consolidada, a partir da constatação de seu emprego não somente na linguagem poética, mas nas mais diferentes manifestações da linguagem. Um marco nesta virada epistemológica foi o estudo de Lakoff e Johson (1980). Sem aterem-se na distinção literal/metafórico, esses dois autores “cunharam o termo *metáfora conceptual* (ou conceito metafórico) para fazer referência a conceitos que são organizados metaforicamente e cujos traços são encontrados em expressões lingüísticas da fala cotidiana que não são, em geral, percebidas como metáforas.” (CANOLLA, 2000, p. 57).

Esses autores defendem que o processo metafórico impregna a vida cotidiana e que, por isso, nosso sistema conceitual ordinário é fundamentalmente de natureza metafórica. Afirmam os autores: “os conceitos se estruturam metaforicamente, a atividade se estrutura metaforicamente e, em conseqüência, a linguagem se estrutura metaforicamente.” (1980, p. 42). Os conceitos são definidos, para os autores, em termos de propriedades interacionais baseadas na percepção humana – como concepções de forma, dimensão, espaço, função, movimento – e não em termos de propriedades inerentes das coisas. O sistema conceitual do homem, portanto, emerge da sua experiência com o próprio corpo e o ambiente físico e cultural em que vive. Ao analisar de forma mais acurada alguns conceitos, os autores explicitam que, no processo metafórico, tenta-se utilizar tipos naturais de experiência - que estão estruturados de forma suficientemente clara - em outros tipos de experiência que são menos concretos ou estão menos claramente delineados (metáforas ontológicas³⁹). Assim, por exemplo, ao utilizar ‘devorar’ o livro, o produtor dessa metáfora relaciona ‘comida’ e ‘idéias’, sendo a primeira uma experiência suficientemente clara, e a segunda, menos clara. O sentido de expressões abstratas é obtido através de redes

³⁹ Os autores falam em metáforas orientacionais, ontológicas e “de recipiente” (“*container*”).

metafóricas a partir do significado concreto que está relacionado com a experiência do dia-a-dia do indivíduo no seu meio.

A autora deste MF utiliza variadas metáforas e as transcritas (página 10) fazem referência ao campo semântico de experiências relacionadas à alimentação: *pão, bebia, devorando e saboreio*, experiências suficientemente claras, sob o ponto de vista de Lakoff e Johnson.

Um estudo de metáforas ligadas a experiências concretas foi desenvolvido por Lima et al. (2001). Esses autores analisam os estudos cognitivistas de Grady e colaboradores (1996 e 1997) que, acrescentando aspectos à teoria de Lakoff e Johnson, afirmam que as metáforas conceituais ou são primárias ou compostas de primárias. “As primárias, por definição, têm base experiencial independente e direta, isto é, são elementos de experiências sensório-motoras, emocionais e cognitivas básicas que não dependem de particularidades culturais⁴⁰ – e suas instanciações partem de evidências linguísticas independentes de qualquer metáfora composta.” (2001, p. 111). Para eles, é através da análise das cenas primárias geradas pela correlação entre os domínios fonte e alvo que uma metáfora conceitual pode ser confirmada. Os conceitos-fonte das metáforas primárias tendem a envolver conteúdo sensorial, e os conceitos-alvo, respostas ao *input* sensorial. Como exemplo, dizem os autores:

freqüentemente, o homem tem fome. Essa experiência – ter fome – é entendida de alguma forma e uma delas diz respeito ao desejo por comida que é experienciado sempre que tem fome. Logo, o mapeamento entre desejo e fome nasce de cenas recorrentes nas quais são experienciados a sensação física de fome e o desejo simultâneo de comida para satisfazê-la. (p. 112).

Os autores realizam, então, o mapeamento metafórico dos elementos envolvidos nos conceitos de ‘fome e desejo’. Assim, a metáfora ‘desejar é ter fome’ nasce da correlação entre a sensação de fome e o desejo por comida que ocorre simultaneamente.

⁴⁰ Questionável esta afirmativa. Nossas experiências são essencialmente culturais, portanto, dependentes de particularidades culturais. Concordar com os autores significa dizer que todas as culturas têm elementos comuns, o que não parece possível.

Numa análise das cenas primárias envolvendo fome e desejo, os autores verificam que, nas duas línguas por eles pesquisadas, o inglês e o português, o objeto do desejo pode ser alguma coisa – concreta ou abstrata - ou uma pessoa. Entre as coisas abstratas estão aquelas relacionadas aos sentimentos afetivos, como, amor, carinho, e entre esses sentimentos está também o de desejar alguém.

Em sua tese de doutorado, Lima (1999) já havia analisado detalhadamente os itens lingüísticos associados ao desejo para falar da pessoa desejada. A autora dividiu, em seu estudo experimental, os itens lingüísticos relacionados ao desejo de amor (amor romântico) e os de atração sexual (luxúria). A partir da intuição de falantes nativos do português brasileiro, seu estudo demonstrou que ‘quente’ e ‘pão’ foram os itens mais utilizados tanto em situações em que a pessoa desejada é homem, quanto nas que é mulher. Nos dois casos, os conceitos mobilizados referem-se à luxúria. ‘Saborear’ foi o item lingüístico mais citado quanto aos verbos para o campo semântico de ‘desejar’.

Bussons (2006) estuda a metáfora primária ‘o atraente é gostoso’. Afirma ela que “as experiências distintas da *atração* e do *sabor* são básicas e inerentes ao homem, além de serem correlacionais, isto é, o sabor agradável sempre gera a atração por certos alimentos, da mesma maneira que o sabor desagradável sempre gera repulsa.” (p. 11). Depois de analisar diversos extratos de canções, poemas, textos que circulam na internet, a autora conclui que ‘o atraente é gostoso’ é uma metáfora que se manifesta largamente em Língua Portuguesa, em diversas situações diferentes e através de expressões lingüísticas igualmente diferentes, como, por exemplo, “sei que eu sou bonita e *gostosa*”; “sua blusa era bem decotada, deixando *apetecível* parte de seus seios exposta”; “uma mulher sensual é uma mulher *picante*”; “meu bem você me dá *água na boca*”; “meu marido é *insosso*”, entre outros.

Os estudos sobre metáfora aqui destacados estão diretamente vinculados à Lingüística Cognitiva e, se, por um lado, alguns deles ‘abstraem’ o contexto sócio-histórico no qual esse aspecto lingüístico ocorre, por outro, cada vez mais, linguagem e cognição

estão sendo associadas de forma a observar a língua situada e essencialmente ligada à atividade humana.⁴¹

Parece que o ponto de encontro de todos os estudos aqui destacados está na necessidade de estabelecer relações entre experiências do aparelho sensorial humano, mais perceptíveis, e experiências mais complexas, obscuras, cujos componentes não se dão a ver de forma tão clara. É nesse sentido que o amor (sensual) por alguém é referido pelo campo semântico do alimento, experiência constitutiva de todo sujeito. Em relação ao MF, professora-aluna põe em relevo experiências consideradas prazerosas e é através da utilização das metáforas que isso se concretiza: o professor era um pão, a autora morria de amor por ele, bebia-lhe as palavras, devorava e saboreava livros. Essa escolha lingüística cria um efeito de aproximação com o leitor, já que as metáforas são muito familiares aos falantes de nossa comunidade lingüística, da mesma forma que cria, no colorido do percurso discursivo, um efeito de felicidade diante do vivido. A estratégia discursiva de dialogar com o leitor, já na introdução do trabalho, alertando-o para as inúmeras marcas de oralidade que encontraria ao longo, revela uma autora bastante consciente, por um lado, dos recursos de linguagem dos quais lançará mão para conseguir seu intento de aproximá-lo e, por outro, da possível inadequação diante do seu interlocutor de seu “excesso de oralidade” num trabalho de final de curso que decidirá sua aprovação ou não. Neste ponto, há, na verdade, uma defesa da autora diante de uma possível recusa do futuro leitor ao nível de linguagem utilizado. Não é acaso o fato deste MF ter sido produzido em 2005. Quem no ano seguinte, diante da padronização exigida pelas Normas e os Critérios de Avaliação, autorizar-se-ia a produzir metáforas num gênero da esfera do saber, da ciência, não do sentir, da emoção, da arte? Nas entrelinhas do que afirmo, está a aquiescência com Geraldini, Fichtner e Benites (2006, p. 77):

A competência metafórica não é somente básica para a formação do sistema de referências da nossa experiência; é também fundamental para mudanças e transgressões, para a construção do novo. As fronteiras de

⁴¹ Saliento os estudos de Canolla (2000); Silva e Lima (2006), entre outros pesquisadores brasileiros, que têm se preocupado em analisá-la numa perspectiva mais discursiva.

um dado campo de experiência podem ser deslocadas, alargadas e rompidas por meio da construção de novas relações, destruindo, assim, referências estereotipadas e automatizadas da realidade. As metáforas não mudam a realidade, mas possibilitam a sua mudança.

A metáfora tem um ingrediente de transgressão que lhe é inerente, e apenas uma autora que se autoriza a ‘desafiar’ (habilmente) os leitores acadêmicos poderia utilizá-la. Como disse, não é acaso o fato de o texto ter sido produzido em 2005.

No final deste capítulo, parece-me necessário sintetizar alguns pontos da discussão realizada. O estilo, ou seja, “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 261), sempre individual e, ao mesmo tempo, sempre dependente do gênero em que se realiza, revela não apenas o trabalho do sujeito com a linguagem, mas também, ao realizá-lo, seu próprio posicionamento autoral, que, por sua vez, é refração de como encara a voz do *outro*. Se a aceita como autoritária, ‘esconde-se’; se a domina, matiza-a com seu próprio colorido. A escolha dos recursos lingüísticos, sobremaneira o processo de pronominalização, permite, ainda, perceber o lugar em que o sujeito se coloca na sua categoria profissional. Os MF parecem indicar que, por um lado, o sujeito-professor domina a voz do outro submetendo-a a seus matizes e, por outro, é bastante tímido no papel de assumir-se professor.

CAPÍTULO 8 - NA CONFLUÊNCIA DE FORMA COMPOSICIONAL, TEMAS E ESTILOS

A partir da análise de temas, estilos e forma composicional desenvolvida até aqui, procuro sistematizar, neste capítulo, alguns aspectos sobre o gênero discursivo MF, para, em seguida, registrar a opinião das professoras-alunas sobre a sua produção. Além disso, procuro responder à questão norteadora da pesquisa: a contribuição do MF na formação de professores. No final, diante de algumas constatações resultantes da análise, registro algumas palavras aos formadores, no sentido de que o trabalho com os MF possa ser ainda mais produtivo.

8.1 Os Memoriais de Formação 2005 e 2006

Os MF de 2005 têm sua própria forma composicional/tema/estilo, da mesma forma que os MF de 2006. No elo da cadeia discursiva, o MF, como resposta a um professor da Unicamp, principal interlocutor, procura atender às exigências institucionais, menos formais em 2005, mais prescritivas em 2006, devido à divulgação das Normas e dos Critérios de Avaliação. Esses documentos tiveram grande influência na escrita dos textos, atingindo as três dimensões do gênero discursivo.

Em poucas palavras, a partir da análise dos quarenta textos, pode-se dizer que o gênero discursivo MF tem uma forma composicional narrativa como predominante, marcado pelo *eu* (uma marca estilística) que conta sua história, sendo este o tema central em torno do qual o texto se organiza. Aqui está, então, a síntese máxima da confluência das três dimensões desse gênero.

Essa síntese, no entanto, não abarca a complexidade constitutiva do Memorial de Formação nem na abrangência de cada dimensão, nem no trabalho que cada sujeito realiza para compô-lo. São esclarecedoras as palavras de Bakhtin: “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada

nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero.” (BAKHTIN, 1963/2002, p. 106). O gênero Memorial de Formação renasce e se renova nas mãos de cada professora-aluna.

Neste gênero, com permissão para registrar suas experiências de formação e da profissão, teimosamente, as autoras escrevem mais de si mesmas. As diversas dimensões da vida estão nos registros que revelam alegrias, tristezas, lutos, separações, derrotas, superações, casamentos, nascimentos, problemas e conquistas. O MF é muito mais do que registro de experiências de formação e da profissão, a história de cada uma enche páginas, talvez porque essas experiências não existiriam se não estivessem encarnadas na Maria, na Cecília, na Luíza, ou em qualquer outra professora-aluna. A dimensão profissional de cada uma dessas autoras está diretamente relacionada à dimensão pessoal e é por isso que o MF não é o relato ‘frio’ das experiências profissionais e formativas, ao contrário, é o relato emocionado de gente comum que se constitui professor por uma série de contingências existenciais. Reduzi-lo ao relato de profissão e formação é o mesmo que ‘desencarná-lo’, transformá-lo num ‘esqueleto’ sem vida, sem Maria, sem Cecília, sem Luíza.

Se o *eu* conduz o MF, ele não está sozinho, pois a necessidade de trazer o curso de formação exige a presença da voz acadêmica, que designei de *outro*. Na verdade, vários *eus* e vários *outros* aparecem no discurso, alguns mais visíveis, outros completamente imperceptíveis, como nos ensina Bakhtin. Gêneros e vozes auxiliam as autoras a comporem a própria história e, quando não se autorizam a contá-la, lançam mão de alguns gêneros e vozes acadêmicas, já que é esta a esfera de circulação de seu texto. Por isso, o Memorial de Formação concretiza uma realidade discursiva que dialoga com diversas outras: o enfoque autobiográfico cria elos com outros gêneros que têm sido solicitados na academia (diários, portfólios), da mesma forma que o MF se aproxima de resenhas, questionários, relatórios e TCCs, cujas características de vozes mais objetivo-conceituais se fazem presentes.

O Memorial de Formação participa do letramento acadêmico e, como tal, adquire configurações e finalidades da esfera acadêmica, ou seja, insere-se no seu sistema de gêneros, com caráter de trabalho de final de curso. Essa é sua especificidade nessa engrenagem. Ele assume o caráter de um trabalho realizado para obtenção de um diploma

de graduação e, por isso, tem uma dimensão avaliativa importante. Passeggi (2002) também aponta para essa questão ao constatar:

considerando que a produção dessas narrativas realiza-se em contexto institucional, poderíamos insistir na incidência de normas coercitivas e inibidoras, tanto na interação social do grupo, quanto no processo de autoria do memorial, como elementos bloqueadores do direcionamento emancipador, subjacente à prática da abordagem autobiográfica em situação de formação. (p. 8)

No entanto, continua ela: “as restrições normativas da instituição se podem, eventualmente, cercear enunciados, parecem não bloquear os efeitos benéficos da reflexão conduzida através da enunciação.” (p. 8) Haverá restrições que serão observadas pelo autor do texto no sentido de poder adequar seus registros às solicitações da instituição de origem, tal qual nos apontam os MF 2006, mais do que os do ano anterior.

O Memorial de Formação se materializa num texto escrito, e isso significa que carrega marcas sociais e ideológicas inerentes a essa modalidade de dizer. E mais: é um texto escrito de uma história individual, que tem circulação ilimitada, já que é disponibilizada na internet. Como os aspectos profissionais são decorrentes da vida pessoal e se entrecruzam a todo o instante, as autoras relatam conflitos da sua vida (pessoal e profissional) que incluem nomes e sobrenomes de pessoas (mães, pais, padastros, filhos, diretores de escolas, colegas de profissão, antigos professores, APs do Proesf) em situações constrangedoras algumas vezes (separações, agressões verbais e físicas). Há uma dimensão ética no que está escrito, registrado e também é público, que precisa ser observada. Vive-se num momento em que há grande valorização do *eu* e a exposição de fatos privados tem valorização pública. Basta examinar o número crescente de *blogs* e de pequenos filmes que circulam na internet expondo aspectos da vida privada e se verá a dimensão do “eu para mim” escancarada ao público. Curiosamente Bakhtin (1937-38/1988), ao investigar a origem das biografias e autobiografias antigas, encontrou-a na praça pública (ágora):

foi ali que, pela primeira vez, surgiu e tomou forma a consciência autobiográfica e biográfica do homem e da sua vida na Antigüidade clássica. [...] o homem interior, o ‘homem para si’ (eu para mim) e a

abordagem particular de si mesmo ainda não existiam. A unidade do homem e a sua autoconsciência eram puramente públicas. Ele estava *todo do lado de fora* no sentido literal da palavra. (p. 252)

A autobiografia do “eu para mim” surge em épocas posteriores e, atualmente, faz-se caminho inverso, embora a ágora grega não mais exista, retorna-se para o “*todo do lado de fora.*”

O sujeito que emerge, ao narrar suas experiências, inevitavelmente manifesta sua subjetividade e embora pareça simples, essa tarefa é complexa, na opinião, inclusive, das próprias autoras. O Memorial de Formação foi também objeto de análise delas e seus registros explicitam sua valoração apreciativa sobre ele.

8.2 A escrita do Memorial de Formação

Para algumas, a escrita do MF foi uma oportunidade de repensar a própria identidade: *Rever as situações marcantes que foram vivenciadas em épocas diferentes ajuda-nos na nossa busca reveladora de quem somos, como somos e que identidade queremos construir* (STG 2006, p. 7), ou de ressignificar momentos felizes: *Neste memorial, revivi alguns momentos da minha pequena caminhada, mas que já me trouxe muitas alegrias.* (DCM 2005, p. 34)

EMSC 2006 destaca alguns momentos do processo de escrita:

[...] ao ter que escrever este memorial me vi obrigada a rever os textos lidos ao longo deste curso, o que na verdade foi uma pesquisa para obter subsídios para a elaboração do mesmo, e em consequência deste processo muitos conceitos que até então haviam passado sem que eu me detivesse na sua importância, passaram a ocupar outro grau de contribuição para o auxílio da concretização do ideal de transformação social do indivíduo massacrado e excluído pelo sistema em que cada sociedade está inserida. E o mais difícil é estar preparada para que a mesma não continue excluindo e por isso cabe ao educando se ater no seu real papel como agente de transformação. (p. 38)

Para essa autora, escrever o MF, antes de ter sido uma experiência positiva ou negativa, foi um momento de retomar os textos estudados no curso e aspectos negligenciados por ela durante o processo ganham agora significado, passando *a ocupar outro grau de contribuição para o auxílio da concretização do ideal de transformação social do indivíduo massacrado e excluído pelo sistema em que cada sociedade está inserida.* Esse relato

parece ser importante para se pensar no papel do MF na formação de professores. Como já apontei anteriormente, o MF é uma forma de repensar o percurso pessoal e profissional e a voz da academia (o curso, neste caso) pode ser motor para atribuição de novos sentidos para o complexo sistema educacional.

AMSB 2006 também ressalta o percurso realizado: *Produzir um memorial é uma chance de olhar para trás e ver o caminho percorrido. As pedras, os buracos, as dificuldades, as dúvidas, os conflitos, as possíveis respostas... Um fluxo, o movimento, o ir e vir...*(p. 9)

O percurso de escrita foi destacado, ainda, por FBRS 2006. Para ela, o início teve uma avaliação completamente diferente do final.

No começo, quando comecei a escrever o Memorial, o nervoso tomou conta de mim, pois não sabia se conseguiria passar para o papel tudo o que estava sentindo e pensando. Hoje me sinto feliz e ao mesmo tempo surpresa com o resultado. Através desta escrita pude notar o quanto eu cresci como ser humano, vejo o quanto aprendi com as diversas pessoas, desde os meus alunos tão pequenos até os doutores da universidade que confiaram no nosso potencial, que nos deram instrumentos para lutar contra os problemas existentes em nossa sociedade, ampliando nosso olhar e pedindo licença para entrar em nosso “eu”, e quando olho para trás e faço um balanço da minha trajetória de vida, vejo que o saldo é muito positivo. (p. 37)

Para a autora, então, o processo de escrita incluiu, num primeiro momento, o *nervoso* de não saber passar para o papel os sentimentos e pensamentos e, num segundo, a felicidade do resultado.

Passeggi (2003), ao pesquisar as representações sociais da escrita dos professores que produziram Memoriais de Formação, confirma o fato de haver etapas no processo de escrever. A autora fez corresponder a cada uma das fases de transformação das representações da escrita uma metáfora conceitual, que foram assim designadas: “escrever é uma luta”; “escrever é conceber (se)”; “escrever é uma viagem”. Afirma a autora que o MF evolui de uma imagem que amedronta – o bicho-papão – “para ser representado pela figura do filho e, finalmente, como lugar de reencontros e de errância.” (p. 12)

A metáfora de ‘filho’ também foi destacada pelas participantes desta pesquisa ao entregar a versão final do texto na aula do dia 19/04/2006, em Vinhedo, conforme as ‘Anotações de Campo’. Uma delas assim se pronunciou: “tá aqui meu filho. Foi um parto.

Você está fazendo a primeira visita de um pediatra”. A outra: “Lê com carinho, foi feito com muita dificuldade, a fórceps.”

Assim, no trabalho de Passeggi, a designação de ‘filho’ adquiriu uma conotação positiva, enquanto que, no nosso caso, em função de ‘parto’ e ‘fórceps’, a avaliação é negativa. Outros registros têm a mesma apreciação:

AMM 2006:

Todo indivíduo tem a sua história, lembranças do caminho percorrido. Escrever sobre a história da minha vida, voltar ao meu passado, não é fácil é como quebrar rochas.... (p. 8)

PHRM 2006:

Escrever este Memorial foi um processo doloroso, os temas por mim escolhidos foram de extrema importância em minha formação, pois tive que estudar diversos temas para escrever, mas eram temas que sempre me interessaram. Muita coisa ficou para trás? Conhecimentos que não foram aproveitados? Textos diversos, opiniões divergentes? Às vezes nem sempre estamos na mesma sintonia? Com certeza! Espero que tudo isso não se perca, espero que sempre possamos ir atrás de conhecimentos novos, espero que possamos sempre buscar o que ficou para trás. (p. 46)

O processo doloroso de escrita está diretamente relacionado aos temas que a autora precisou escolher, e, embora ela afirme que fossem *temas que sempre me interessaram*, o tom de suas palavras sugere uma certa melancolia pelo que não conseguiu estudar durante o curso, balanço promovido pela necessidade de escrita do MF.

ES 2005:

Ainda sou insegura para escrever, (só eu sei a dificuldade que está sendo para eu escrever este memorial) mas sou muito segura e me considero muito criativa e segura para adaptar e criar atividades pedagógicas que gerem o interesse na leitura e escrita nos meus alunos. (p. 33)

Na aproximação de sentimentos antagônicos, a segurança e a insegurança de escrever – a autora parece aproximar duas idéias opostas: é insegura para escrever, mas segura no desempenho do ofício profissional ensinando seus alunos a escreverem - está entre parênteses *só eu sei a dificuldade que está sendo para eu escrever este memorial*. Como já apontei em outros momentos, é nas glosas, nas observações, no ‘entre parênteses’ que as

professoras-alunas encontram espaço para revelarem seus sentimentos. Esse trecho é mais um exemplo disso, porque é ali, nos parênteses, que está a idéia de que a escrever o MF é uma tarefa realmente difícil.

Analiso a localização das opiniões sobre o MF e, conforme é possível observar (pelas páginas destacadas), alguns registros estão no início do texto (AMM 2006) e outros no final (PHRM 2006 e ES 2005). Isso significa que o caráter processual de escrita foi registrado por poucas professoras-alunas. FBRS 2006, cujo extrato está acima, alterou sua apreciação, de uma avaliação negativa para uma positiva, enquanto que MPPGS 2005 parece manter a idéia de dificuldade na escrita ao longo do seu processo:

*Escrever um memorial sobre minha formação... A incumbência, recebida com receio, foi um desafio a ser enfrentado juntamente com os muitos desta caminhada acadêmica. **A dificuldade foi enorme, principalmente, pelo desuso em registrar nossos projetos, conquistas ou dúvidas.** Mas não poderia escrever minhas memórias fora do contexto histórico. O que me tornei foi resultado das muitas passagens, trocas de experiências, acertos e erros, da interação com amigos e companheiros nas diversas etapas e localidades pelas quais passei. (p. 7)*

[...]

*Entrava finalmente no sexto e último semestre. Vieram as disciplinas finais: Currículo e Escola; Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física; Educação Não Formal; Educação Especial. **Mas o que realmente causava “pânico” era o tão falado Memorial.** Informações desencontradas, a falta de modelo, avaliação. Caminhamos no escuro. Uma luz se acendeu com algumas aulas específicas reservadas para esse fim nesta última etapa, mesmo assim, tudo era incerto até as últimas semanas. Não sei se esse é o caminho a ser seguido, mas dentro da sugestão de um Memorial sobre minha formação, achei que era a forma mais fiel de relatar minhas lutas dentro da profissão e na busca de uma formação de acordo com as novas propostas. (p. 63) (grifos meus)*

Embora só o sujeito-autor possa contar sua história irrepitível e ela adquira linearidade, parecendo, por isso, se constituir em uma atividade de fácil realização, as professoras-alunas revelam o contrário: ao escrever sobre si, expor, por escrito, o mundo interior, extremamente discursivo, mas também ambíguo, fragmentado e complexo, assume-se “o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si, a imagem que os outros fazem de si, a imagem de si para si mesmo”, diz Passeggi (2006, p. 7).

Escrever sobre o *eu* é uma tarefa exigente também porque pode haver uma dimensão ‘catártica’ nada prazerosa durante o processo. *Escrever sobre nossas frustrações,*

sobre os nossos 'erros' desperta sentimentos adormecidos e nem sempre é agradável. (SAV 2006, p. 14). A própria autora relata um episódio em que a dor do passado é '(re)vivida' no presente: [...] *comecei a sentir uma dor tão grande na garganta (que só de lembrar para escrever este trecho meus olhos se encheram de lágrimas novamente) e comecei a chorar (como estou fazendo neste momento, sinto a mesma dor na garganta daquele dia).* (p. 29-30).

A escrita *sobre si* tem a 'capacidade' de fazer recordar eventos, situações esquecidas, de levar o pensamento para os lugares mais sorrateiros do mundo interior, de rever fatos e acontecimentos de que não se gostaria. Ao recordar, parece que o mundo interior ganha vida independente da vontade e, assim, ao fazer-nos fantoches de sua própria 'alma', torna-nos presas fáceis em sentimentos de dor e tristeza. Não é fácil escrever *sobre si*, porque o mundo interior guarda frustrações e os fantasmas que com elas nasceram, as angústias, os sonhos não-realizados, os medos, as feridas. Escrever-se exige '(re)visitar-se'. Há uma dimensão analítica nesse processo e, por isso, escrever *sobre si* é também doloroso, especialmente porque não há um psicoterapeuta a ouvir, apenas o *eu*, sozinho no ato de relembrar. Por isso, como adverte Bakhtin, escrever *sobre si* exige a criação de um personagem, para que uma distância mínima seja preservada entre o autor e seu próprio mundo interior. É só na possibilidade de dar um acabamento mínimo para a narrativa que o autobiográfico se realiza, sob pena de, na ausência de distância, o autor e o personagem 'perderem-se' na complexidade do mundo interior, na disputa de vozes que os constituem e, ali, nem um, nem outro conseguem *se dizer*. É a distância mínima que garante o "eu-para-si", a "não-identificação absoluta" elucidada por Bakhtin: "é tão impossível a identificação absoluta do meu *eu* com o *eu* de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos." (1934-35/1988, p. 360).

Talvez seja possível inferir que o MF ofereça maior dificuldade de produção do que muitos outros gêneros que já circulam na academia, pois, como diz MDC 2005: *é muito complicado escrever sobre uma história de vida, principalmente quando nós somos os personagens dela.* (p. 9)

A dificuldade de produção do MF também pode estar ligada à exigência de articulação do *eu* e o *outro* (a academia). Orquestrar as duas vozes exige saber selecionar as

frações da voz acadêmica, diante do universo de muitas vozes que a compõem, exige tonalizá-la conforme seus matizes são compreendidos, para, no final, constituir uma história única coesa e coerente.

Vale a pena o esforço, então? De que potencialidade se reveste o MF na formação de professores?

8.3 O Memorial de Formação e o processo formativo

Esta pesquisa origina-se da inquietação de investigar a contribuição do MF no processo formativo profissional do professor. Após a análise de temas, forma composicional e estilos, a questão central retorna carecendo de respostas e, embora seja complexa, acredito ser possível vislumbrar algumas possibilidades a partir das idéias do Círculo de Bakhtin.

Ao escrever sobre a autobiografia, Bakhtin afirma: “a narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.” (1920-23/2003, p. 139)

Os diversos estudos que tratam de narrativas *de si* ou *sobre si* parecem concordar com o necessário movimento que o sujeito faz no sentido de, ao recordar o passado, as experiências vividas, refletir sobre ele. Souza (2006, p. 14) sintetiza esse processo: “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*.”

E continua o autor:

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (p. 14)

O ponto fulcral da formação, então, está na reflexão ou metarreflexão que parece existir no movimento de o sujeito auto-escutar-se, auto-narrar-se. Obviamente que essa afirmativa não desconsidera a existência do interlocutor nas condições concretas de produção do discurso. É em função dele e delas (condições de produção) que o texto é elaborado. No entanto, o conteúdo temático central do discurso é a própria vida, fato que faz aparecer um sujeito que coloca seu olhar sobre si mesmo.

A questão da conscientização, apontada por Bakhtin, parece ser um elemento básico no processo de conhecimento *de si* na narrativa da própria vida. Todo o avanço tecnológico que marca o nosso século parece não ter sido capaz de explicar exatamente o que acontece na mente, no mundo interior, das idéias e do pensamento, de forma a caracterizar o processo de conscientização. As muitas abordagens da questão ainda são insuficientes, restando aos interessados algumas especulações.

Ao discutir a diferenciação entre a atividade mental do *eu* e a do *nós*⁴², Bakhtin (1929/1986) afirma que o mundo interior será mais complexo, o grau de consciência do indivíduo será tanto mais abrangente “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta.” (p. 115). Nessa constatação, o autor reitera seu posicionamento de que a constituição do sujeito é “apropriação” do exterior. Como pergunta Bakhtin (1930/1981, p. 295), “de onde me vem este ‘ponto de vista pessoal’, senão da opinião daqueles que me educaram, de meus colegas de escola, dos autores dos livros e dos jornais que eu li, dos oradores que eu escutei em conferências e em salas de aula?”

Na realidade, nessas palavras, há uma reafirmação do pensamento marxista: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência.” (MARX, 1859/1974, p. 136)

Por isso, a consciência não é apenas um fenômeno psicológico, mas sobretudo “ideológico, um produto do intercâmbio social.” (BAKHTIN, 1926/1999, p. 199). Como o que está no exterior é fundamentalmente linguagem, aquilo que o *eu* apropria, assimila é

⁴² A atividade mental do *eu*, para Bakhtin, tende a auto-eliminação, está próxima da reação fisiológica animal e dá “provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente” (p. 115). A do *nós* é uma atividade diferenciada e permite diferentes graus e modelagens ideológicas.

também linguagem, ou seja, a consciência é plena de discursos. Kramer (1994) sintetiza: “a linguagem [...] regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura. Sentido que exprime a experiência vivida nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.” (p. 107)

Assim como o discurso exterior, o interior também é essencialmente dialógico e, em decorrência, quando o sujeito se coloca a refletir sobre um tema qualquer: “toma imediatamente a forma de um debate com perguntas e respostas, feito de afirmações seguidas de objeções, em suma, nosso discurso se auto-analisa por meio de réplicas nitidamente separadas e mais ou menos desenvolvidas.” (BAKHTIN, 1930/1981, p. 294). Bakhtin constata que qualquer ato simples de um sujeito, diante de uma decisão toma a forma de um debate oral: “nós iniciamos uma discussão conosco mesmos, nós tentamos nos convencer a nós mesmos da justeza de tal ou tal decisão. Nossa consciência parece, desta forma, nos falar por meio de duas vozes independentes uma da outra, e cujas propostas são contrárias.” (1930/1981, p. 294).

O processo de conscientização, então, através da escrita *sobre si* exige passar por momentos de intenso trabalho interior, no qual as várias vozes disputam lugar na mente do sujeito: “[...] diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente)” (1934-35/1988, p. 148). Assim, o discurso interior, da mesma forma que o exterior, é um processo constante de disputa de vozes.

Parece-me necessário perceber que Bakhtin, na citação acima, utiliza-se do termo “luta” para referir-se às vozes que “disputam” a consciência. Em diversas passagens de seus textos, o Círculo utiliza-se desta palavra: “[...] esse processo de **luta** com a palavra de outrem e sua influência é imensa na história da formação da consciência individual.” (1934-35/1988, p. 147). (grifo meu)

Luta pressupõe combate, conflito, batalha, guerra. Lakoff e Johnson (1980) estudam a metáfora “a discussão racional é a guerra”. Para eles, esta metáfora nos permite conceituar uma discussão racional com a ajuda de algo que se compreende mais facilmente, a saber, um conflito físico. Este último aparece repetidamente no reino animal e com menor

freqüência na raça humana. Os animais, dizem os autores, se debatem para conseguir as coisas das quais têm necessidade (alimentação, sexo, território, domínio). Nós, animais racionais, desenvolvemos técnicas mais elaboradas para atingir esses fins; institucionalizamos conflitos de diversas ordens, entre os quais, a guerra. Mas, mesmo nos combates mais especializados, há um grupo de etapas que são muito parecidas com os combates animais: o desafio, que visa intimidar o adversário, o ataque, o contra-ataque, a retirada. Segundo os autores, as batalhas verbais são vividas da mesma forma que as batalhas físicas. Utilizamos todos os recursos verbais disponíveis: a intimidação, a ameaça, o argumento de autoridade, a adulação... para conseguirmos nosso intento.

Assim, para Lakoff e Johnson, não apenas nossa concepção de discussão, mas também nossa maneira de levar a discussão adiante fundam-se sobre o conhecimento e a experiência de combate físico. Uma posição deve sempre ser conquistada e defendida, pode-se ganhar ou perder, e o adversário ataca e faz o possível para destruir a posição inicial do outro, tentando arruinar sua argumentação.

Os autores afirmam ainda que, mesmo que nós nunca tenhamos estado numa guerra, quando participamos de uma discussão, ao começar a falar, agimos como se estivéssemos num combate, porque esta metáfora é parte integrante do sistema conceitual da cultura na qual vivemos.

Para os autores russos, a discussão verbal, travada entre a voz do *eu* e as diversas concorrentes na constituição da consciência, é uma **luta**. O termo metafórico utilizado não é ‘guerra’, mas o sentido de ‘luta’ é o mesmo neste contexto.

É necessário recordar que Bakhtin supõe, como processo básico de assimilação da palavra do outro, a passagem da palavra alheia para palavras próprias alheias. Ou seja, das palavras do *outro* para as minhas palavras. Essa assimilação joga com um constante processo:

[...] de esquecimento paulatino dos autores, depositários das palavras do outro. A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). Ao

monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. (1974/2003, p. 403).

Se a consciência se monologiza, a linguagem também se monologiza, por esquecer que a palavra provém de outro. Isso significa que se age como se não mais houvesse a palavra do *outro*, como se o *eu* fosse soberano e uno. “A voz da própria vida” está preta das palavras do outro, no entanto, não é assim que é percebida: na “voz da própria vida”, estão as coisas que a vida *me* ensinou, portanto, são *minhas* palavras⁴³.

É possível perguntar: todas as palavras do outro se tornam minhas palavras? A resposta de Bakhtin para a questão é negativa. Também nesta circunstância o sujeito é essencialmente agente. Elucida ele: “é ingênuo supor que se possa assimilar como própria uma fala externa que seja contrária à fala interior, isto é, que seja contrária a toda a maneira verbal interior de se ser consciente de si próprio e do mundo.” (1926/1999, p. 198).

Dessa forma, não assumo como *minha* uma palavra que não me diz respeito. Ela não será *minha*, será sempre do *outro*. Minha boca não pronuncia palavras sobre determinado assunto ou ponto de vista, enquanto elas passeiam em bocas alheias. Essa colocação de Bakhtin pode também ajudar a explicar o fato de textos diferentes terem sido citados nos MF, conforme as professoras-alunas tenham tido maior ou menor proximidade com a palavra do *outro* (dos autores estudados). Não se trata, nesse caso, de fala contrária à maneira verbal interior, mas de fala mais ou menos próxima, que lhes diz algo, que seja significativa para elas. É também por isso que termos como *choque* e *espanto* nos MF analisados (capítulo 7) indiciam o conflito (de vozes) vivido pelas professoras-alunas ao deparar-se durante o curso com autores que apresentaram visões muito peculiares a respeito de determinado assunto. Na releitura dos extratos, ver-se-á que as palavras anteriormente

⁴³ Parece-me possível aproximar o conceito vigotskiano de “internalização” – “a reconstrução interna de uma operação externa” (1930/1984, p. 63) – do processo bakhtniano de transformação da palavra alheia em minha própria.

citadas emergiram discursivamente do relato de uma leitura de textos sobre a história da infância e a desnaturalização do amor materno, questão extremamente significativa (próxima, portanto) para essas professoras-mães.

Ser significativo, fazer sentido diante do meu mundo interior é essencial, do contrário a palavra será sempre ‘não-minha’. Esse caráter ‘afetivo’ com a palavra parece ser fundamental mesmo quando a palavra do outro é preservada na sua integridade, como aconteceu, por exemplo, nos MF 2005, quando as professoras-alunas trouxeram canções, poemas, pensamentos de auto-ajuda para os seus textos. Aqui também há que se considerar o que Bakhtin (1959-61/2003) afirma sobre os enunciados extraliterários (réplicas, cartas, diários, discurso interior etc.) que se incorporam à obra literária. Para o autor, esses enunciados modificam seu sentido. Assim, ao serem incorporadas ao MF, a canção e o poema não deixam de ser uma canção e um poema (nesta situação específica eles parecem manter sua identidade), mas, como diz o autor, neste novo espaço, “se modifica seu sentido total” (p. 320). Não se trata mais de uma canção e um poema; nos MF, esses gêneros adquirem outro sentido, transformam-se em uma ‘canção-depoimento’, um ‘poema-confissão’. Participam do relato de lembranças significativas cujos recortes, costuras, sobreposições, num intenso e dinâmico trabalho de constituição, teceram a vida de um sujeito. “Neles entra a voz do próprio autor” (p. 320) que escolheu mostrar ao leitor o que viveu, pensou, sentiu, desejou, através da palavra do *outro*, mas não de um outro qualquer, um *outro* que lhe tocou, com quem coexistiu num tempo-espço longínquo, na infância ou adolescência. A relação entre esse *eu* e esse *outro* foi tão próxima que hoje, no presente, o *eu* não pode deixar de lhe referir, sob pena de deixar de lado uma parte de si mesmo. Em 2005, o *eu* permitiu-se dizer no mais ‘puro’ plurilingüismo, tanto que o valor social de algumas vozes não foram consideradas pois a valoração que o *eu* lhes atribuiu foi mais forte e, justamente por isso, puderam, numa simbiose completa com sua voz, ajudar a dizer. Em 2006, há ‘canções-depoimento’ e ‘poemas-confissões’, mas, majoritariamente, o *eu* foi buscar num *outro*, nos senhores do saber, sua forma de se dizer.

Nos MF, a tarefa básica da professora-aluna é de articulação das suas palavras com as palavras da academia, já que, para poder falar sobre experiências de profissão e de formação, essa articulação é constitutiva do próprio gênero. Como já disse em outros

momentos deste texto, revozeando Bakhtin, a voz da academia é a palavra dotada de autoridade e “habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima” (1974/2003, p. 403). Lidar com essa palavra, então, não se torna tarefa fácil, já que ela raramente se torna a *minha* palavra: “dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (1934-35/1988, p. 100). Está assinada, datada e cria contornos nítidos ao seu redor. A tarefa de quem a utiliza é somente essa: utilizá-la, com parcimônia e devoção, afinal, jamais poderá lhe faltar a referência. Essa palavra pode, no entanto, resguardadas essas regras básicas de utilização, entrar no texto do sujeito-autor e, por isso, serem replicadas, contrapostas, embora normalmente a atitude mais comum em relação a ela seja a de aquiescência (ao menos nos MF analisados).

O *eu* deverá falar de si e falar do *outro* (da academia), um *outro* que raramente será *eu*, embora, no “colorido expressivo” do relato de cada sujeito-professora, vozes da academia também se façam ouvir. Observe-se, por exemplo, a utilização de ‘letramento’ por SSAM 2006:

A habilidade do letramento pode oferecer às crianças a oportunidade de se sentirem importantes, reconhecendo suas limitações e possibilidades, de perceberem como sujeitos que constroem seus conhecimentos no dia a dia e que este mesmo dia a dia passa por constantes mudanças e evoluções. (p. 21)

É a voz da academia que está presente neste excerto? Inegavelmente. No entanto, a professora-aluna não cita a ‘fonte’, não a referencia como um autor estudado no seu percurso de formação⁴⁴. Trata-se de inabilidade em lidar com textos acadêmicos, que exigem a referência explícita a autores? É possível. Mas como não dizer que talvez a professora-aluna já tenha ‘transformado’ a voz da academia em suas próprias palavras? Se alguma marca de primeira pessoa estivesse sendo utilizada, mais facilmente se poderia visualizar uma posição autoral nestes dizeres, como não há, resta constatar que as palavras estão sendo utilizadas com a perda das aspas, conforme diria Bakhtin.

⁴⁴ É importante que eu faça a ressalva de que analiso um extrato em que a professora-aluna discorre sobre a educação sem alusão a uma disciplina específica estudada no curso, fato que nos remeteria ao processo de referenciação.

Esse fato pode conduzir à reflexão de que nenhuma instituição, por mais conservadora que seja - as IES são instituições em cujo interior circula o discurso centrípeto -, está encastelada, à parte da sociedade, e, por isso, não pode ‘acorrentar’ os sentidos. Eles lhe fogem, ultrapassam seus muros e, assim, na voz de outros não tem controle sobre o que dirão, sobre as ressignificações que serão feitas de sua palavra⁴⁵.

Se ‘letramento’ (assim como construtivismo, por exemplo) está na voz das professoras-alunas, retorno a uma questão que me parece importante. Ao citar essas palavras, as autoras realizam um movimento constante de aproximação e afastamento. Aproximam-se de construtivismo e letramento e, por conseguinte, afastam-se de ensino tradicional, como já comentei no capítulo 6. A ‘necessidade’ de atualização de teorias e práticas que a própria professora-aluna se impõe diante da avalanche de discursos de que o magistério está ‘fora de seu tempo’ pode ajudar a explicar esse movimento, como pontua MPPGS 2005 em seu MF: *prevaleceu entre a grande maioria dos alunos do curso a concepção de letramento como prática ideal dos novos tempos*. (p. 43) (grifos meus)

Assim, dizer-se construtivista, acreditar que se deva ‘alfabetizar letrando’ não é apenas uma adesão ao que a academia discute, é também participar de um discurso de autoridade, é sentir-se incluído nele, é criar o *ethos* de contemporaneidade, fortalecendo a construção de uma nova visão para a categoria profissional.

Na análise gerada, observei que as autoras utilizam diversos *outros* nos textos. Há o *outro* extremamente próximo, sobre o qual tratei há pouco, há o *outro* distante cuja fala o *eu* reverencia e seu texto assume um estilo linear, e há, também, um *outro* (que não é *outro*, é o mesmo do anterior) que adquire os matizes da autora, cujo estilo é pictórico. O Memorial de Formação é uma junção de um *eu* e desses *outros* todos (além dos que sequer se consegue identificar a procedência).

De forma muito geral, parece haver três movimentos discursivos do *eu*. Ao contar sua história de vida, pessoal, mais facilmente os traços de subjetividade da

⁴⁵ Talvez esta seja a origem de uma das crises de identidade enfrentadas pelas IES, especialmente as públicas, que, com a democratização do acesso, exigida pela sociedade civil (a abertura, embora pequena aos que até então não a freqüentavam), camadas das classes menos favorecidas (caso das professoras-alunas), passam a freqüentá-la, causando uma maior ‘dispersão de sentidos’ nada cômoda aos cientistas de palavra autoritária.

professora-aluna se revelam, o *eu* fala sozinho ou traz o *outro* que é praticamente seu *eu*. Ao falar sobre o curso, o *eu* conduz o texto e o *outro* (academia) entra na composição conforme seu desejo. Ao detalhar suas experiências profissionais, o sujeito-autor generaliza, ‘cola’ seu dizer no legitimado discurso acadêmico e nomeia ‘o professor’ como agente-sujeito que ‘deve’ pensar e realizar ações. O *eu* mostra-se, então, escondendo-se no *outro*.

O posicionamento autoral emerge, dessa forma, da heterogênea rede na qual o *eu* referencia a si e ao *outro*. É esse posicionamento autoral que indicia a forma de o autor se colocar no enunciado e, no jogo de mostrar-se explicitamente e também esconder-se explicitamente, a professora-aluna diz muito de si, de como se vê na categoria aluna e na categoria professor. Há, assim, uma identidade sendo construída inextricavelmente ao posicionamento autoral. Nos MF, assumir-se autor é inevitavelmente assumir-se professor, já que vida pessoal e profissional entrelaçam-se na sua constituição. Portanto, se é no posicionamento autoral que é possível vislumbrar o professor, que se instituiu no momento único da enunciação, assumir-se autor é crer que o *eu* tem muito a dizer e, por isso, não precisa do *outro* para se dizer. Ao contrário, o *outro* está a seu dispor, será citado conforme as necessidades do *eu*. Quanto mais o *eu* aparece no texto, assume a autoria do dizer, mais palavras *suas* estarão no enunciado. Quanto mais o *outro* domina o texto, menos o *eu* aparece, mais subjogado está pela palavra do *outro*, mais dependente da palavra do *outro*. O processo de autorizar-se a dizer, um percurso de autoria no qual o *eu* é soberano revela mais do que reflexão sobre si mesmo, revela **posição** diante de si e do *outro*.

Os relatos parecem demonstrar que os maiores responsáveis pela formação profissional das professoras-alunas foram os cursos: o Proesf, em primeiro lugar, e o Magistério, em segundo. De forma ampla, ao primeiro coube ‘abrir os olhos’ das professoras-alunas, segundo seus relatos, proporcionar-lhes reflexões novas e importantes para a sua prática profissional, tanto no sentido de dar-lhes mais argumentos teóricos para discutir com seus colegas ações da escola, quanto para sua atividade de sala de aula. Essas novas reflexões proporcionadas pelo curso envolvem posicionamentos de contraposição ao ‘velho’, aprendido também no curso de Magistério (para a maioria das professoras-alunas). Assim, o relato do aprendido no curso do Magistério é essencial para que ele possa ser

caracterizado como tradicional e, em função de fazê-las ‘abandonar’ seus ensinamentos, o Proesf adquire mérito.

Por simples que possa parecer, esse movimento ‘velho’/ ‘novo’, ‘passado’/ ‘presente’ adquire sentidos diferentes se se prestar atenção ao que lhe subjaz. Em primeiro lugar, é essa filiação ao novo, ao não tradicional, como já disse, que faz o *ethos* alçar posições. Em segundo lugar, é nessa relação passado/presente que cada sujeito se movimenta. Passado/presente/futuro, diria Bakhtin. Para ele, “a realização futura não é para mim mesmo uma continuação orgânica, um crescimento de meu passado e de meu presente, o coroamento deles, mas a eliminação essencial, a sua revogação, assim como a graça não é o crescimento orgânico da natureza pecadora do homem.” (1920-23/2003, p. 111). Não se pode compreender essas palavras de Bakhtin na relação lingüística de presente/passado/futuro, porque não se trata de um tempo apenas cronológico. Trata-se de buscar e dar um sentido à própria existência humana e, para o autor, é no futuro que esse sentido está, não no passado, nem no presente. Esses dois tempos são revogados em favor de um futuro:

Esse futuro semântico absoluto que se contrapõe axiologicamente a mim, a toda minha temporalidade (a tudo o que já é presente em mim, não é um futuro no sentido da continuidade temporal *da mesma vida*, mas no sentido da possibilidade permanente e da necessidade de transformá-la *formalmente*, de inserir nela um novo sentido (a última palavra da consciência)). (1920-23/2003, p. 111)

Como disse, não é o caso aqui de entender o tempo numa visão estritamente racional, paupável e, justamente por isso, não se trata de encontrar uma forma lingüística explícita nos MF (como, por exemplo, os verbos do presente, do pretérito e do futuro) cujo teor se aproxime daquilo que o autor defende. A questão é outra. Trata-se da necessidade de compreender que o movimento semântico de revogação do passado, neste caso o Magistério, como representante de um ensino tradicional, é o mesmo de reafirmação do presente (o curso), mas delineia-se nesse presente uma perspectiva de futuro, já que o ‘novo olhar’ que o Proesf propiciou pressupõe novas ações futuras. Como defendem os autores do Círculo, todas as nossas ações têm uma perspectiva de futuro. “[...] no mundo da vida

‘calculamos’, a todo instante, com base na memória do futuro, as possibilidades de ação no presente.” (GERALDI, 2006, p. 137). O curso do Proesf foi bem-avaliado provavelmente por ter deixado lastros de possibilidades semânticas⁴⁶ futuras. Daqui a algum tempo, em função do sentimento de ‘inconclusibilidade’, de ‘ainda-não-é-tudo’ que constitui a todos, o curso tornar-se-á ‘velho’ para elas e um ‘novo’ curso abrir-lhes-á novos “futuros semânticos”, porque é esse o movimento da vida profissional e pessoal de cada sujeito, já que é o dinamismo da própria existência humana.

O Memorial de Formação tem relevância na formação de professores por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para suas experiências. Retomando as palavras de Nóvoa (2001): “experiência, por si só, pode ser mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.” (p. 4). Se reflexão é fundamental para a experiência, o Memorial de Formação é uma oportunidade ímpar de o sujeito refletir sobre o vivido. Todavia, o Memorial de Formação parece ser mais do que isso, já que, como sentença Bakhtin: “a narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.” (1920-23/2003, p. 139). O Memorial de Formação, então, é um modo de reflexão sobre a experiência e também de conscientização da experiência. Conscientização envolve “um novo sentido (a última palavra da consciência)” (BAKHTIN, 1920-23/2003, p. 111) e, porque não dizer, uma re-tonalização, uma re-acentuação da experiência, ou ainda, uma re-avaliação apreciativa. O movimento de revogação do passado envolve re-acentuação do vivido. A ‘visão’ de que nos fala Bakhtin e as próprias professoras-alunas quando dizem que o Proesf propiciou-lhes um ‘novo olhar’ é materialização lingüística do processo de dar ‘novo/outro’ tom para a experiência. Também quando autores (ZEICHNER, 2002, por exemplo) sustentam a necessidade de se fazer uma reflexão crítica, há a crença de que a reflexão é importante mas precisa de um outro componente (criticidade neste caso) que, em termos bakhtinianos seria uma forma de re-

⁴⁶ Embora não seja nesse sentido que estou trazendo a questão do futuro semântico, parece-me necessário não abstrair os MF de seu contexto de produção. Nesse sentido, o fato de ser um trabalho de final de curso e, portanto, ter caráter avaliativo, também interfere diretamente nessa posição de avaliar positivamente o curso realizado. Nesse caso também há uma ação presente sendo conduzida por uma perspectiva de futuro.

acentuação. Assim, o Memorial de Formação é um importante instrumento na formação de professores porque mais do que o registro de um processo reflexivo é o registro de ‘re-acentuações’ de uma vida.

8.4 Algumas palavras aos formadores

Diante do que foi exposto, parece-me ser possível vislumbrar algumas ações que uma IES pode realizar no sentido de que o trabalho com Memoriais de Formação possa ser ainda mais produtivo. Ele é um dos instrumentos importantes de que a universidade pode dispor para melhorar o processo de formação de professores, sem dúvida. No entanto, ele não é o único, ou não pode ser o único. Nesse sentido, ou a universidade tem uma clara política de formação, no qual todas as disciplinas e as ações educativas, conduzidas por uma mesma filosofia, convirjam para metas comuns, ou muito do seu valor acaba por se perder neste percurso. Nesse sentido, não será o Memorial de Formação que resolverá o problema da formação de professores, é ilusório imaginar-se isso. Ou se tem ações convergentes, ou ele será apenas ‘um’ trabalho diferenciado e, então, seu potencial será reduzido.

O Memorial de Formação é um instrumento importante pela possibilidade de o sujeito pensar sobre o seu próprio percurso, ao mesmo tempo em que se assume como alguém que tem algo a dizer e o que tem a dizer tem valor e, portanto, precisa ser dito. Há, nesse ato, uma necessária responsabilização sobre o próprio processo de aprendizagem. Não é o *outro* que me forma, sou *eu* que me formo *com os outros* (há ecos freireanos nessas palavras). Essa mudança de perspectiva deve ser o fio condutor de todo o curso de formação, as ações convergentes das quais falava no parágrafo anterior. No caso do magistério, na perspectiva identitária trazida na introdução da pesquisa, essa postura de formação adquire enorme relevância, na medida em que o professor participa de uma categoria profissional cuja autoria do trabalho está subjugada pela mão de outros: das políticas das secretarias de educação, dos pesquisadores acadêmicos, dos autores de livro didático. Assim, fazer-se autor do próprio trabalho, isto é, assumir um *eu* que conduz sua prática pedagógica de forma autônoma ou subjugando a voz desses outros (secretarias de

educação, pesquisadores acadêmicos, autores de livros didáticos), matizando-as conforme as necessidades e desejos do *eu*, é também construir uma nova identidade para o magistério. Por isso, o Memorial de Formação é um gênero importante na academia não apenas pela possibilidade de o sujeito ‘re-visitar-se’, mas também pelo ideário que carrega na sua produção.

Uma das primeiras tarefas do grupo de formadores de uma IES, então, é vinculá-lo a uma política de formação que deseje professores críticos, pesquisadores, cujas rédeas de produção (seja na academia, seja na sala de aula) estejam nas mãos dos próprios professores. Quando as IES compreenderem em profundidade essa filosofia de trabalho, parece-me que mais claramente perceberão a necessidade de deixar o autor ‘falar’. Quanto mais falar, mais claramente veremos (aqui me incluo como formadora) suas opiniões, sua forma de pensar e agir na profissão e os sistemas de referência de interpretação dessas experiências. É um engano pensar que apenas ao falar sobre o curso, a formação, a prática, seus valores virão à tona. Basta lembrar do exemplo da voz dissonante que considera o ensino tradicional eficiente (capítulo 4). Sua sincera opinião está ‘entre vírgulas’ no relato de uma experiência familiar:

*Faço parte de uma família humilde, onde se presa a honestidade e o bem estar de todos, meus pais possuem a escolaridade até a 4ª série, mas digo com toda a convicção que eles sabem muitas coisas práticas e úteis ao dia a dia, que não aprendi nos meus oito anos na escola pública, **acredito que mesmo o ensino antigo sendo bem ditador, rígido, era muito eficiente.** (ECB 2005)*

...e só ali houve razão para estar. Ou seja, deixar o autor falar é também estar mais perto dele, mais próximo do que pensa e faz. Nesse sentido também é que me parece necessário encaminhar de forma diferente a produção do Memorial de Formação e, talvez, o ‘pânico’ vivido diante do ‘bicho-de-sete-cabeças’ possa ser minimizado. A experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem revelado ganhos significativos na adoção de uma perspectiva processual. Lá a aluna tem um formador⁴⁷ que acompanha a realização do trabalho desde o início do curso, além de participar de discussões orais sobre a própria escrita, conforme elucida Passeggi (2000, p. 6): “contrariamente a outros gêneros

⁴⁷ Passeggi (2006) analisa a formação do formador na abordagem autobiográfica, discutindo as mediações construídas no processo (a mediação iniciática, a maiêutica e a hermenêutica).

autobiográficos, não se trata de uma escrita solitária, mas da aventura de uma construção partilhada, na qual pode se observar como se constituem as representações *individuais*, segundo o processo experiencial de cada autor.”

A socialização dos registros possibilita diálogo, troca de experiências e favorece a construção de vínculos profissionais – o processo de socialização possibilita o confronto e a partilha de conhecimentos, experiências e concepções. Esses momentos geram a construção de relações mais colaborativas, e as situações de confronto ampliam o referencial de análise e interpretação da prática educativa na medida em que expõem formas diferentes de agir e pensar a educação. (FUJIKAWA, 2005, p. 251).

Melo (2005, p. 175) destaca que o próprio grupo de professores-alunos considerou a leitura e a discussão de alguns registros, em grupo de estudos, uma contribuição importante para a qualidade dos Memoriais, embora o fator tempo, ou seja, a falta de tempo dos discentes para se dedicarem à tarefa de escrita foi apontada como um fator restritor do trabalho.

Fazendo alusão ao seu processo de escrita, Fujikawa (2005, p. 248), apesar de não tratar da escrita de MF, destaca os retornos (ou devolutivas) realizados pelos professores e coordenadores sobre os registros por ela elaborados como fator facilitador e importante no processo de revisão de idéias e práticas e um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais. Alarcão (1996, p. 141), não se referindo a MF, mas a narrativas de modo geral, ressalta que “um dos modos de análise e devolução de significados ao autor do texto é o recurso a longos comentários que, por sua vez, provocarão novas produções escritas que serão, de novo, analisadas.” No entanto, a autora argumenta que o tratamento das narrativas vai muito além de uma reflexão sobre os textos, acompanhada de comentários, ou perguntas, com o fim de suscitar novas produções e emergência de outros sentidos. Para ela, o estabelecimento de um clima de igualdade e reciprocidade entre professor e aluno também é essencial. É preciso aprender a ouvir as histórias dos formandos e a explorar modos de dar resposta a seus textos num esforço de compreender como eles constroem e aplicam seu conhecimento.

Esses estudos nos ajudam a defender a idéia de que o MF pode ser produzido desde o início do curso, porque, por um lado, isso facilitaria a compreensão, pelas

professoras-alunas, de percursos de vida compartilhados e, ao mesmo tempo, singulares; por outro, para a instituição formadora, significaria efetivamente envolver-se na construção de uma reflexão da realidade vivida e recriada no fazer de cada sujeito. A ação educativa é fundamental aqui, não só nas comparações das histórias singulares, mas na busca de outras formas de ‘ver’, de compreender essas histórias. A voz da academia pode contribuir no sentido de ampliar as perspectivas de compreensão, já que, conforme palavras de Bakhtin, quanto mais amplos os horizontes de experiências dos quais participa um sujeito, mais fértil, porque polifônica, sua consciência.

Quais são as palavras mais ‘próximas’ ou que podem vir a ser consideradas mais próximas - no processo de transformá-las em *suas* - no discurso interno de cada sujeito professor? Não há resposta, mas alguns indícios desse processo tão ‘íntimo’ podem emergir do fio discursivo nas escolhas lexicais que o sujeito realiza. Nesse sentido, o MF, como gênero escrito, traz no relato de cada sujeito, se puder falar, expressões que podem nos ajudar a perceber quais textos, quais pontos do processo educativo propiciaram reflexão, conscientização. Parece-me que uma atenção maior a palavras como, por exemplo, *choque* e *espanto* podem ajudar a revelar o que efetivamente causou impacto no processo de recepção da palavra do *outro*.

Parece importante perceber nos dizeres da autora o movimento que realiza de ‘auto/hetero-referenciação’. As professoras-alunas iniciam seu MF utilizando *eu* e finalizam com a nominalização *professor*. Pelos relatos, parecem criar um *ethos* inicial de que são verdadeiras guerreiras (nasceram pobres, conseguiram se formar professoras, foram aprovadas na Unicamp), mas finalizam o relato ordenando a ‘seu colega’ como deve agir sendo professor e, dessa forma, no silêncio de não falar explicitamente de si, reforçam o *ethos* dos discursos recorrentes da sociedade de que não são autoras de seu trabalho.

Ainda sobre o movimento de auto/hetero-referenciação, acredito ser possível afirmar que o *eu* mais revela o sujeito-autor, enquanto que o *ele* (o professor), mais revela seus desejos, o ‘ideal’ de pensamento e ação docente. Se, enquanto formadores, atribuirmos importância às passagens escritas que dizem ‘o professor’, teremos, provavelmente, indícios de qual a ação que o sujeito-autor gostaria de incluir na sua própria vida profissional, mas que ainda estão longe dele (não esqueçamos que ele atribui a um terceiro

a responsabilidade do fazer). Se essa análise é possível, acredito que, na expressão ‘o professor deve’, a academia encontrará subsídios para ‘alimentar’ a própria ação educativa. Ali estarão os assuntos que precisarão ser melhor trabalhados, para que o autor possa vislumbrar perspectivas de ação no sentido de aproximar esses desejos da sua prática, em outras palavras, no sentido de transformar aquele discurso dirigido a *outro* em *suas próprias* palavras. Assim, não será mais necessário dizer: *o professor deve estar ciente que brincar é uma necessidade da criança* porque ele poderá afirmar: “eu brinco com minhas crianças porque tenho ciência das suas necessidades”. Acredito que, dessa forma, a prática pedagógica, quase ausente nos relatos atuais, emergirá ‘naturalmente’ no seu discurso, porque o sujeito-autor assumirá um novo papel, o de especialista, de quem sabe o que faz e por que faz e, portanto, tem o que dizer e por que dizer.

Há um outro ponto essencial. Constatava, na seção anterior, que o Memorial de Formação é uma forma de registro de um processo de re-acentuação das experiências de um sujeito. Acredito que o “novo sentido” para o vivido é o elemento desencadeador de novas/outras ações. Dessa forma, no processo formativo profissional do professor, a re-acentuação de experiências pode significar novas/outras ações pedagógicas. Se as produções das professoras-alunas deixam essas ‘novas/outras’ ações pedagógicas presumidas, já que não estão registradas nos seus textos por uma série de circunstâncias conjunturais, não é possível observar que re-acentuações estão efetivamente sendo realizadas do seu presente. Assim, o não-registro dessa ‘nova prática’ implica conseqüências inestimáveis no processo formativo, por um lado, por legitimar o discurso de ‘falta de autoria’ do trabalho e, por outro, por enfraquecer a potencialidade do próprio gênero discursivo, na medida em que reflexões importantes deixam de ser realizadas ou supõe-se que não sejam realizadas. Estando a concentração dos registros no vivido, na re-acentuação do passado (embora aconteça a partir das experiências de formação do presente), salienta-se o silêncio das experiências profissionais do presente. Subjacente às minhas colocações está o pensamento de que o objetivo final de um processo formativo profissional deve ser o de novas/outras práticas pedagógicas (alicerçadas em teorias educacionais, obviamente). Se não são relatadas, parece haver um processo formativo que não se completa, na medida em que o professor reflete e re-acentua (seu) passado, mas não

o presente (o que faz). O gênero discursivo Memorial de Formação tem enorme contribuição a dar no processo formativo profissional, especialmente por colocar o sujeito na posição de narrar sua história e com ela seus posicionamentos diante de si e do mundo. Perde parte de seu vigor quando o sujeito reavalia suas experiências passadas e não se autoriza a falar do presente ou apenas o curso de formação é trazido como experiência significativa do presente. Retornando à concepção de MF definida por Prado e Soligo (2005) e destacada no primeiro capítulo desta pesquisa, observar-se-á que a articulação entre formação e prática pedagógica está na própria conceituação: “qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.” (p. 60).

Nesse sentido, o curso estar direcionado a professores em atuação pode contribuir muito para o processo formativo porque a prática (também teórica) não é suposta, é vivida no fazer cotidiano e, conforme diz Zeichner (2002, p. 78):

Tenho freqüentemente defendido que o chamado domínio “crítico” de reflexão está bem em frente aos professores em formação em suas salas de aula e que o lugar para ajudá-los a entrar em um processo de reflexão acerca das dimensões sociais e políticas de sua prática de ensino inicia-se com as próprias definições de suas experiências (por exemplo, lidar com alunos “problemáticos”) e então facilitar um exame de todos os diferentes aspectos dessas experiências, inclusive como elas estão ligadas a assuntos de igualdade e justiça social.

Assim, o fazer cotidiano, as dificuldades da prática, em síntese, o currículo vivido, não o prescrito (FERRAÇO, 2005), aparece como fonte de discussão e objeto de formação e, espera-se, de registro.

Se o *eu* precisa estar no texto, é imprescindível destacar que não se trata de resolver o problema superficialmente, tratando-o como uma questão lingüística, ‘sugerindo’ ao sujeito-autor do Memorial de Formação que ele **deva** utilizar *eu* no texto e ‘evitar’ o uso de *nós* ou o *professor*. A questão não é meramente formal e, se assim fosse, bastaria editar

uma Norma com a especificação de utilização de pronomes. Não é essa a perspectiva. A resposta está no estabelecimento de uma filosofia de trabalho, como dizia anteriormente, que venha convergir para a assunção do sujeito-professor: de quem recebe para quem faz; de quem ouve para quem diz.

Por outro lado, na linha argumentativa que venho desenvolvendo, reitero a necessidade de medidas para a não-supervalorização do *eu*, deixando em segundo plano o *nós*. Não esqueçamos que estamos vivendo a era do individual, conforme apontei em outros momentos deste texto. Gadotti (2005, p. 2), ao discutir a política dos organismos internacionais para o setor da educação, afirma o seguinte: “trata-se de uma política que apela para o indivíduo docente, e não para o coletivo de docentes (sindicatos) e nem mesmo para o colegiado da escola.” Se quisermos mudanças significativas nas práticas escolares de nossos professores, eles precisam compreender-se não apenas como detentores de uma história que só eles podem contar, mas também como participantes de um espaço-tempo coletivo no qual sua história tem muitos pontos de convergência com as de seus colegas, como nos ensina SAV 2006: *não espere que minha trajetória seja fascinante, um conto de fadas! Considero que, por sua similaridade com outras tantas por nós conhecidas, é que ela, na minha opinião, faz a diferença.*

Uma sistemática discussão, ao longo do curso, dos pontos convergentes das histórias singulares, pode levar à compreensão da interdependência do *eu* e do *nós*, das relações macro e microestruturais. A clara percepção dessa idéia possibilita não cair na armadilha de considerar que o *eu* do MF, por refletir sobre e re-acentuar suas experiências, estará em condições de alavancar mudanças significativas na educação brasileira. Uma prática educacional isolada não poderá fazer milagres dentro das estruturas vigentes na formação de professores e no sistema escolar. As mudanças na educação se construirão na medida em que não apenas o cotidiano escolar seja repensado, mas as próprias políticas públicas para a educação, passando por salários e condições de trabalho e uma necessária valorização dos profissionais por toda a sociedade. (Re)alcançar prestígio e *status* é construir a possibilidade de (re)colocar a educação pública num lugar reconhecido pela sociedade como peça indispensável na constituição da cidadania. Essa mudança axiológica será possível quando, no simpósio universal, muitas vozes forem uníssonas, embora

acredite que o primeiro grito seja da professora quase sem voz. A universidade já fez bastante ao permitir que uma voz afônica nela entrasse e se consolidasse. Falta agora escolher que espaço efetivo será dado a essa voz. Queremos que os professores sejam ‘lidos’ no final do curso, ou ‘ouvidos’ durante o processo? E se ouvidos, que voz queremos ouvir? Como diz Geraldini (1997, p. 161): “ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir”.

REFERÊNCIAS:

ABAURRE, Maria Bernardete et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. (Org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003. (Coleção ALLE: Alfabetização, Leitura e Escrita).

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., s/d.

ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JUNIOR, Celistino Alves (Org.) *Formação do Educador*. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates).

AZEVEDO, José Clóvis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. São Paulo/Rio Grande do Sul: Metodista e Sulina, 2006.

BAJTIN, Mijail/MEDVEDEV, Pavel. *El método formal en los estudios literários: introducción crítica a uma poética sociológica*. Alianza Editorial: Madrid, 1928/1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução não revisada, para fins didáticos e acadêmicos, realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristovam Tezza. [S.l.: s.n.], 1919/[2005 ou 2006].

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1920-23/2003.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1934-35/1988.

_____. El discurso en la vida y el discurso en el arte (acerca da la poética sociológica). In: VOLOSHINOV, Valentin. *Freudismo: un bosquejo crítico*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, 1926/1999. (Espacios del Saber).

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

_____/ VOLOSHINOV, Valentin. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzveton. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1930/1981.

_____. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1934-35/1988.

_____. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1936-38/2003.

_____. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1934-35/1988.

_____. Formas de tempo e de cronotopo do romance: ensaios de poética histórica. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1937-38/1988.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2002.

_____. A respeito de problemas da obra de Dostoiévski. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1963/2003.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4. ed. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1965/1999.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

_____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2003.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1970-71/2003.

_____. Metodologia das ciências humanas. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução Hudith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Queroz Editor, 1979.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

BUNZEN, Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, André Luiz; MIOTELLO, Valdemir (Org.). *Quimera*. Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos (GEGE). São Paulo: Gege, 2004.

BUSSONS, A.F. O sabor da atração: análise lingüística de expressões licenciadas por O ATRAENTE É GOSTOSO em Língua Portuguesa. In: MACEDO, A.C.P.; BUSSONS, A.F. (Org.) *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1999. (Encyclopaidéia)

CANOLLA, C. As metáforas da produção: reflexões sobre o discurso de operárias. *DELTA*, v. 16, n. 1, 2000.

CHAVES, Iduina Mont’Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. Mikhail Bakhtin. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 45, jul./dez.2006.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismos nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. In: *Educação e Sociedade*, Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed.Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing Discourse*. London: Routledge, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Série: cultura, memória e currículo, v. 6).

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1990.

FERRETTI, Celso João. Trajetória ocupacional de trabalhadores das classes subalternas. *Caderno de Pesquisas em Educação*. São Paulo, n. 66, p. 25-40, ago. 1988.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

GADOTTI, Moacir. A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao_do_Educador/A_prof_codente_ameacas_2005.pdf> Acesso em: maio 2007.

GALEANO, Eduardo. O caçador de vozes. Entrevista concedida a Glauco Faria e Nicolau Soares. *Revista Fórum*. Editora Publisher Brasil, 2005.

GATTI, Bernadete; ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1 ° grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

_____. *A aula como acontecimento*. Portugal, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 2004.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação, 10).

_____. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? In: Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

GERALDI, João Wanderlei; FICHTNER, Bernard e BENITES, Maria. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GOMES, Eustáquio. *O Mandarin: história da infância da Unicamp*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

GRANGER, Gilles Gaston. *Ensaio de uma filosofia do estilo*. Tradução Scarlett Zerbetto Marton. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Estudos, 29).

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. (entrevista) *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *As faces da memória*. Campinas: Centro de Memória - Unicamp, 1996. (Coleção Seminários, 2).

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: BARBOSA, A. F. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. São Paulo: Papirus, 1994.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Tradução Carmen Marín. Madrid, Espanha: Ediciones Cátedra, 1980.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. In: *Educação e Sociedade*, Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *O Proesf*. Entrevista concedida em nov. 2005.

LIMA, P. L. C. *Desejar é ter fome: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais*. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 1999.

LIMA, P. L. C.; GIBBS JR., R.; FRANÇOSO, E. Emergência e natureza da metáfora primária. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 40, jan./jun. 2001.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Monaco. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção por José A. Giannotti. São Paulo: Abril, 1859/1974.

McLAREN, Peter. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997.

MELO, Elisabete Carvalho de. Resistência, dificuldades e avanços: o registro escrito como estratégia de formação na Universidade. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória?: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 34, 1992.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1 (2), p. 7-20, 1988.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: 1998. (Seminários e debates).

_____. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: fev. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: *Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, Campinas/SP, julho 2000.

_____. A dimensão histórica do sujeito na formação docente. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

_____. Representações sociais da escrita. Uma abordagem processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (Org.). *Representações Sociais*. v. 1376. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003.

_____. BARBOSA, Tatyana Mabel, CARRILHO, Maria de Fátima, MELO, Maria José Medeiros de, COSTA, Patrícia Lúcia da. (Re)contar para (re)formular o saber ser docente. *V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Évora, 5 a 8 de abril de 2004.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. *Revista Odisséia*, Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal: EDUFERN, 2006.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. (Org.) *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

PROESF. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf > Acesso em: dez. 2005.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REZENDE PINTO, José Marcelino. O acesso à educação superior no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. In: BONINI, Adair et al. *Anais do 4 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

SADER, Emir (Org.). *Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

SARTORI, Adriane Teresinha. (Re)significações dos Memoriais de Formação. *Anais II CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 10 a 14 de setembro de 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, D.N.; LIMA, P.L.C. As metáforas sobre a língua no discurso de professores: do sentido para a ação. In: MACEDO, A.C.P.; BUSSONS, A.F. (Org.) *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

SOARES, Magda. *Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOBRAL, Adail. Forma arquitetônica e forma composicional. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Paulo N.P. *LDB e educação superior*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VYGOTSKY, Leon. A internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, Michael et al. (Org.) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução Cipolla Neto, José et al. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1984.

ZANOTTO, M.S. A cognição metafórica e a Lingüística Aplicada, *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Campinas, Unicamp, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DO PROESF

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

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

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

2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento

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

As questões deste Bloco tomarão em consideração mais aprofundada as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.

3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

- 17 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural
- 18 - Pedagogia da Educação Infantil;
- 19 - Educação da Criança de 0 a 6 anos;
- 20 - Educação Não Formal;
- 21 - Avaliação;
- 22 - Pesquisa Educacional;
- 23 - Educação Especial;
- 24 -Temas Transversais.

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

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

ANEXO B



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O livro “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora” foi escrito por Magda Soares, em 1981, na ocasião do concurso para professor titular da UFMG. Em determinado momento do texto, a autora diz: “... tentei não apenas descrever minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la...” (p.15) Esse é o espírito que esperamos que possa conduzir vocês na produção de seus textos.

No entanto, algumas regras precisam ser definidas e padronizadas para a apresentação deste material. Elucidá-las é o que faremos aqui. As normas que se seguem foram discutidas e aprovadas pelo G10, grupo de trabalho responsável pelo planejamento e supervisão do processo de elaboração dos memoriais, e têm como objetivo fornecer aos alunos do Proesf todas as informações necessárias para a padronização editorial básica dos textos.

1. QUANTO À APRESENTAÇÃO

A estrutura de apresentação do memorial deverá conter, pela ordem, as seguintes partes:

1.1 Capa

Deve conter, no alto da folha, o nome da Unicamp, o nome da Faculdade de Educação e o nome do autor. O título deverá estar no centro da folha; cidade e ano, no final da folha (ver Anexo 1).

1.2 Folha de Rosto

Segue a mesma estrutura da capa, sendo que, logo abaixo do título, da metade da folha para a direita, deve aparecer uma explicação rápida e clara acerca dos objetivos institucionais do memorial, seguidos da instituição a que se destina (ver Anexo 1).

1.3 Dedicatória (opcional)

Esta folha não é obrigatória, mas o autor pode fazer um texto curto para dedicar seu trabalho a alguém (ver Anexo 1).

1.4 Agradecimentos (opcional)

Esta folha também não é obrigatória, mas o autor pode usá-la para agradecer às pessoas que contribuíram com o seu trabalho, ou prestar homenagem àqueles que estiveram diretamente envolvidos com a realização do mesmo (ver Anexo 1).

1.5 Epígrafe (opcional)

Trata-se de um pensamento de algum autor, cujo conteúdo tenha relação com o tema do trabalho (ver Anexo 1).

1.6 Sumário

O sumário é onde se encontram as divisões do trabalho. Os tópicos, títulos, subtítulos e assuntos do memorial deverão ser apresentados com o número das páginas nas quais se encontram.

1.7 O texto

O texto deve iniciar-se com uma Apresentação, seguida do desenvolvimento de seu relato/reflexão, o qual, por sua vez, deverá estar organizado em temas / títulos / subtítulos, que correspondam aos conteúdos escolhidos pelo autor do relato. No final do trabalho deverão constar as considerações finais.

A Apresentação deve explicitar ao leitor a estrutura do memorial e o processo vivenciado pelo autor durante a produção do mesmo. Apesar de vir logo no início do texto, geralmente a Apresentação é a última parte do memorial a ser escrita, por ter como objetivo demonstrar a organização de todo o trabalho.

Relembramos que o eixo central do memorial deve referir-se ao processo da sua reflexão sobre o que você aprendeu e as experiências que vivenciou durante o curso, que contribuíram de forma significativa para operar mudanças em você e em sua prática docente.

1.8 Referências Bibliográficas

Deverão ser organizadas em ordem alfabética, a partir do sobrenome dos autores todo em letras maiúsculas, seguido do nome em minúsculas. O título do livro / revista / dissertação / tese, destacado em itálico.

Seguem alguns exemplos mais comuns que poderão ajudá-lo(a):

a. Livro com um único autor:

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

b. Livro com até 3 autores, organizadores ou coordenadores:

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

Observação: se no livro constarem mais de 3 (três) autores, e nenhum deles tiver sido destacado como organizador ou coordenador, cite o primeiro nome e acrescente a expressão *et al.*

c. Artigos de periódicos:

Deve-se indicar o autor, o título, o nome da revista em itálico, origem, volume, página e ano.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A passagem para a 5^a. série: um projeto de intervenção. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

d. Capítulos de livros:

Deve-se indicar autor(es), título do capítulo, **In:**, nome do(s) autor(es) do livro, título do livro em itálico, cidade:, editora e ano.

SANTOS, Lucíola; LOPES, José de Souza. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

e. Trabalhos de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado:

OLIVEIRA, Sônia Regina. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1999.

f. *Sites* (importante apontar a data em que foi acessado):

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> . Acesso em fev. 2001.

g. Documentos oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 1999.

1.9 Anexos (se houver)

Deverão ser apresentados enumerados, conforme a ordem em que aparecem no texto e organizados sequencialmente no final do mesmo.

2. QUANTO À FORMATAÇÃO DO MEMORIAL

As medidas de formatação do memorial deverão ser:

- Formato do papel: A4 (210 x 297mm)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Espaço nas referências bibliográficas: simples em cada referência e duplo entre elas
- Fonte do texto: Times New Roman - tamanho 12
- Margem Superior: 2,5 cm
- Margem inferior: 2,5 cm
- Margem direita: 3,0 cm
- Margem esquerda 3,0 cm

- Numeração de páginas: deverá ser feita na parte inferior e do lado direito. Enumera-se a partir da Apresentação.

2. QUANTO ÀS CITAÇÕES

Podem ser citados fragmentos de textos que mereçam ser destacados com as próprias palavras do autor.

Citações de texto maiores do que 3 (três) linhas devem ser recuadas 4 cm à esquerda, como no exemplo abaixo:

O olhar crítico sobre as concepções que estão presentes em nossa prática é indispensável. Sendo assim, fica clara a necessidade da reflexão do próprio trabalho e a

... necessidade da atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, buscando constantemente a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político-pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas que possibilitem a participação coletiva e o contínuo exercício da atividade reflexiva. (PERÓN, 2001, p. 354)

Voltamos à epígrafe do capítulo: “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. (BOSI, 1979, p. 48).

Quando você fizer uma citação de uma citação, ou seja, transcrever uma citação de um autor citado por outro autor, a referência bibliográfica deve ser como no exemplo abaixo:

A Didática Magna começa pelo fim último do homem e, despertado nele o desejo de sua última perfeição, o conduz por meio de todos os graus intermediários, até a suprema fruição do seu desejo. (COMÊNIO, 1657 apud FATTORI, 1974, p. 112)

Citações referentes às aulas magnas, palestras, discussões em sala de aula, etc., devem ser incluídas em nota de rodapé, identificando o autor, o local e a data.

4. QUANTO AO USO DE IMAGENS (OPCIONAL)

Poderão ser inseridas imagens que, de fato, tenham ligação com os relatos de seu memorial, as quais deverão ser esteticamente colocadas no corpo do texto. Evite fazer um anexo somente com fotos.

Por fim, salientamos a importância de você padronizar o seu trabalho de acordo com as normas aqui propostas, o que possibilitará constituir um padrão de qualidade que caracterize todos os memoriais elaborados pelos alunos do Proesf.

Os professores do G10, responsáveis pela orientação das turmas, estarão sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas e dar toda e qualquer orientação necessária.

Bom trabalho a todos!

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

1. A forma final do memorial impresso deverá ser acompanhada de um disquete ou CD, onde todo o trabalho deverá estar contido em um único arquivo no formato MS-Word.

2. O disquete ou CD entregue deverá estar etiquetado com as informações: nome completo, RA, ano de conclusão e turma.

3. Disponibilizamos no nosso site para download o arquivo "Modelo-Memorial.doc" que já está com todas as formatações prontas (paginação, fonte, margens, etc.) para você começar o seu trabalho.

ANEXO 1

A seguir seguem exemplos de:

- Capa
- Folha de rosto
- Dedicatória
- Agradecimentos
- Epígrafe
- Sumário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia –
Programa Especial de Formação de Professores em
Exercício nos Municípios da Região Metropolitana
de Campinas, da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, como um dos
pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em
Pedagogia.

CAMPINAS
2005

A todos os educadores comprometidos com a
Educação

AGRADECIMENTOS

A meus pais,

À minha filha e companheira Isabella ,

Ao meu esposo e amigo Eric,

Às minhas colegas de Indaiatuba. pessoas a quem aprendi a respeitar e valorizar a cada dia durante o curso,

À Cristiane, Dênis e Lucilaine por todo o apoio oferecido nesses anos,

Aos professores do curso que foram pacientes e perseverantes ao ensinar “o pulo do gato” da prática pedagógica,

Às minhas colegas de “Topic”, por nunca me deixarem desistir ou mesmo fraquejar durante essas árduas noites de estudo.

Peço-lhe que pare de ficar se desculpando por ter a
profissão mais importante do mundo.
William G. Carr

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. QUANDO TUDO COMEÇOU	04
2. A PEDAGOGIA	10
2.1 As expectativas com a faculdade	12
2.2 A professora e a aluna universitária	22
3. A CONTRIBUIÇÃO DE DURKHEIM NA MINHA PRÁTICA	26
4. GESTÃO DEMOCRÁTICA: TEORIA E REALIDADE	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

Crêterios para Avalia o do Memorial de Forma o

Os professores que compõem o G10, responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos alunos do sexto período do Proesf, na elabora o do Memorial da Forma o, propõem dois conjuntos de critérios de avalia o, 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 organiza o 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   coerência textual, isto  , se o texto está escrito de forma a possibilitar ao leitor uma adequada constru o do sentido. Isto envolve, principalmente, a maneira como o aluno organiza a seq ncia 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 avalia o. Aqui há dois aspectos a serem observados:

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

A.2.2) *estrutura dos itens (apresenta o e capítulos): seq ncia dos períodos e ora es, subtítulos, etc.*

A.3) Escrita Ortográfica

Este item refere-se ao domínio da escrita ortográfica, envolvendo ortografia, pontua o, acentua o 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 lembra 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.