

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NOELI MILITZ

**LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO: OS MEMORIAIS COMO REGISTRO DO  
MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Rondonópolis

2012

NOELI MILITZ

**LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO: OS MEMORIAIS COMO REGISTRO DO  
MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, na Área Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M644l

Militz, Noeli.

Licenciandos em formação : os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional / Noeli Militz. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2012.

105 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha.

1. Memoriais de formação. 2. Identidade docente. 3.

Licenciandos da pedagogia. I. Rocha, Simone Albuquerque da., orient. II. Título.

CDU 378:82-9



**MINISTÉRIO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS**  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO: OS MEMORIAIS COMO REGISTRO DA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL"**

AUTOR : Mestranda NOELI MILITZ

Dissertação defendida e aprovada em 23/03/2012.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Simone Albuquerque da Rocha  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Cancionila Janzkovski Cardoso  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Livre Docente    Marli Eliza Dalmazo Afonso de André  
Instituição :    PUC/SP

Examinador Suplente    Doutor(a)    Lázara Nanci de Barros Amâncio  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,20/04/2012.

*Dedico este trabalho à  
meu filho Anderson, doce e suave existência  
em meu caminho,  
meu pai Edegar, presença firme, forte e  
determinada*

# **A**GRADEÇO

## *A Deus*

- pelo dom da vida e pela saúde
- pelo equilíbrio e discernimento
- por me permitir recomeçar a cada manhã
- pela oportunidade de estar realizando mais este sonho

## *À minha família*

- pelas orações diárias que fortificam e acalentam
- pela preocupação, apoio, carinho e cuidado constantes
- pela confiança e credibilidade em minha capacidade
- pela importante e precisa colaboração

## *A Anderson, meu filho querido – presente especial de Deus em minha vida*

- pelo carinho, paciência, companheirismo e dedicação
- pela colaboração irrestrita e permanente
- pela presença amável e confortante

## *À minha orientadora*

- pelos momentos a mim dedicados
- pela paciência e dedicação para o meu crescimento
- pelo aceite e confiança a mim dedicados, me fortalecendo na realização deste sonho

## *À turma de pedagogia/2009, em especial à Blandine, Lucy, Lu e Tatá – sujeitos desta pesquisa*

- por aceitarem participar com pontualidade e compromisso
- por dedicarem tempo aos memoriais – instrumento desta pesquisa
- por permitirem revelar-se em suas narrativas

## *Aos professores do mestrado*

- pelo profissionalismo e capacidade
- por partilhar experiências e conhecimentos
- pelo apoio e compreensão

## *À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia, coordenadora do programa de pós-graduação*

- por sua firmeza e humildade
- por sua luta na/pela educação
- pelas palavras de força e carinho e contribuições na qualificação

## *À Marli André*

- pelas contribuições para a melhoria da qualidade do trabalho
- pela disponibilidade em ler minha pesquisa

- pela presença no momento da minha defesa  
novamente colaborando com suas importantes sugestões

À Anabel,

- por sua presença suave, constante e marcante
- por seu carinho e prestatividade
- pelo exemplo de competência profissional

À Izolda, irmã de coração, amiga de caminhada e constante incentivadora

- pela minha vinda a este mestrado
- por me ouvir e me acalmar nos momentos de angústia e solidão
- por ser esta pessoa autêntica e maravilhosa

À Rose, colega e amiga

- por sua preciosa companhia
- por compartilhar dos momentos de incerteza
- por sua franqueza e companheirismo

A meus colegas e amigos, em especial à Aureny, Tânia e Verondina

- pelo apoio e compreensão
- pela colaboração
- pelos momentos descontraídos e alegres

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os memoriais de formação adotados com licenciandos e suas possíveis contribuições para estimular, potencializar e mobilizar reflexões sobre a trajetória formativa e processos de constituição da identidade profissional docente, a partir das narrativas dos sujeitos - aqueles que passam pelo processo de formar-se. Os memoriais de formação foram adotados ao longo do Curso de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis, desde o primeiro semestre letivo de 2009, sendo escritos auxiliados por um roteiro que instigava os futuros professores a escreverem sobre suas vivências, experiências e aprendizagens, a cada fase da formação, levando-se em consideração a história de vida e a proposta curricular do Curso. A pesquisa apontou como objetivos específicos levantar, estudar e compreender as “escritas de si”, dos sujeitos em formação, buscando analisar as possibilidades de os memoriais de formação constituírem-se em instrumentos reveladores desse processo; analisar a possibilidade de os memoriais propiciarem às licenciandas compreenderem e perceberem os sentimentos, as sensações e as aprendizagens vivenciadas na trajetória de tornarem-se professoras, como interligadas e constitutivas do processo de construção da identidade docente. A proposta desta pesquisa tem sua origem no projeto aprovado no Observatório da Educação, em parceria interinstitucional entre UFMT e PUC-SP que traz como destaque a adoção de memoriais, daí serem instigadoras as questões que mobilizam a investigação, quais sejam: Que reflexões os memoriais de formação provocam nas licenciandas quando instigam à escrita sobre si? O que registram as alunas nos memoriais de formação sobre as contribuições do Curso de Pedagogia para a sua formação de professora? Os memoriais de formação adotados semestralmente na pesquisa constituíram-se em instrumentos propulsores de reflexões das licenciandas em sua formação no Curso de Pedagogia, bem como às percepções sobre o processo vivenciado de constituição da identidade docente? Para responder as questões, buscou-se respaldo na abordagem qualitativa, o método autobiográfico e a história de vida, os quais guiaram os procedimentos metodológicos exigindo uma triagem inicial, dentre 46 alunos da turma, quatro licenciandas e seus memoriais de formação, coletados durante dois anos e meio da formação inicial. A recolha dos dados deu-se semestralmente nos anos de 2009, 2010 e um de 2011, totalizando cinco narrativas de cada sujeito, em um estudo longitudinal, somando-se, então, um volume de 20 memoriais de formação em análise. O critério para a seleção das quatro licenciandas deu-se pela pontualidade, interesse e disponibilidade em participar da pesquisa permitindo, assim, partilhar suas trajetórias, avanços e recuos com a pesquisadora e, também, pela viabilidade de tornar possível a análise dos dados presentes nos memoriais. Os dados evidenciaram que as licenciandas somente efetivaram o processo de rememorar, trazer à tona, refletir e escrever sobre avanços e retrocessos, dificuldades, aspirações, interesses e investimentos para “tornarem-se professoras” a partir dos memoriais de formação, que as provocavam e as instigavam à “escrita sobre si”, histórias de vida e a proposta curricular do curso. Tal procedimento tornou possível perceberem o movimento e o processo de constituição de sua identidade docente.

Palavras-chave: Memoriais de formação. Identidade docente. Licenciandas de Pedagogia.



## ABSTRACT

This study aimed to investigate the memorials of training adopted with undergraduates and their possible contributions to encourage, empower and mobilize reflections on the history of formation and formation processes of teacher professional identity, based on the narratives of individuals - those who go through the process from forming. Memorials training were adopted throughout the Pedagogy of UFMT Campus Rondonopolis, from the first semester of 2009, being aided by a written script that urged future teachers to write about their experiences, experiences and learning, each phase of training, taking into account the life history and curriculum of the course. The survey pointed up specific objectives, study and understand the "self-written", the subjects in training, trying to analyze the possibilities for training memorials constitute instruments in revealing this process, examine the possibility of memorials propitiate undergraduates to understand and realize the feelings, sensations and learning experienced in the path of becoming teachers, as interconnected and constitutive of the construction of teacher identity. The purpose of this research has its origin in the approved project in the Centre of Education, in partnership and inter-institutional between UFMT and PUC-SP, which has as highlight the adoption of memorials, there are instigators issues that mobilize the research, namely: What reflections memorials training in the lead when undergraduates instigate writing about yourself? What memorials record the students in training on the contributions of the School of Education for its teacher training? The memorial adopted six months of training in research instruments consisted of propellants undergraduates reflections on their training in the School of Education, as well as to perceptions about the process of identity formation experienced in teaching? To answer the questions, we sought to support the qualitative approach, the method and the autobiographical story of life, which guided the methodological procedures requiring an initial screening, among 46 students in the class, and their four undergraduates memorials training, collected during two years and a half of training. Data collection took place biannually in the years 2009, 2010 and 2011, totaling five narratives of each subject in a longitudinal study, adding up, then a volume of 20 memorials training analysis. The criterion for the selection of four undergraduates was due to the punctuality, interest and availability to participate in the research, thus enabling to share their trajectories, advances and retreats with the researcher and also the feasibility of making it possible to analyze the data present in memorials. The data showed that only undergraduates they conducted the process of remembering, bringing to light reflecting and writing about advances and setbacks, difficulties, aspirations, interests and investments to "become teachers" from the memorials of training, and that caused instigated at the "written on them," stories of life and curriculum of the course. This procedure made it possible to perceive the movement and the process of setting up their teaching identity.

Keywords: Memorials training. Teacher identity. Pedagogy Undergraduates.

## LISTA DE SIGLAS

ART: Artigo

CD: Conselho Diretor

CEFAM: Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONPEDUC: Congresso de Pesquisa em Educação

CONSEPE: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CP: Conselho Pleno

CUR: Campus Universitário de Rondonópolis

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

ICHS: Instituto de Ciências Humanas e Sociais

MEC: Ministério da Educação

MTE: Ministério do Trabalho e Emprego

NEAD: Núcleo de Educação Aberta e a Distância

PDE: Plano Decenal de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

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

PUC: Pontifícia Universidade Católica

SEC: Secretaria de Educação e Cultura

SEDUC: Secretaria Estadual de Educação

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP: Universidade de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 A formação docente em Mato Grosso: o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, objeto deste estudo .....</b>	<b>24</b>
<b>3 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS LICENCIATURAS – UM ESTUDO NECESSÁRIO .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Os estudos sobre as narrativas - os memoriais de formação como escritas de si nas licenciaturas – no cenário nacional .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Autobiografia na formação de professores: os memoriais de formação .....</b>	<b>45</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Instrumentos de coleta .....</b>	<b>50</b>
<b>5 ANALISANDO OS DADOS .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 Os memoriais de formação como instigadores da escrita de si - trajetórias de vida - de formação – papel na família .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1.1 Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de vida .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1.2 Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de formação .....</b>	<b>59</b>
<b>5.2 Os memoriais de formação como propulsores de reflexões sobre as contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia para a Formação Docente .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3 Percepções de si sobre os processos de constituição da identidade docente, durante o Curso de Pedagogia, possibilitadas pela escrita reflexiva nos memoriais de formação...</b>	<b>81</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos têm evidenciado grande preocupação dos investigadores da área de educação em compreender os processos de Formação Profissional dos Professores, tanto a inicial, em Cursos de Licenciaturas, quanto a continuada, em serviço. Tal preocupação se deve às constantes e profundas mudanças globais e locais ocorridas no século XX e que marcaram significativamente a vida social, impelindo a educação, a escola e o professor a repensarem suas trajetórias como meio de atender às novas demandas e novas mudanças. Mudanças essas que, segundo Alonso (2008, p. 757), “comportam transformações profundas nas instituições escolares. Transformações que dizem respeito aos processos mais ‘operativos’ de viabilizar a formação que põe em relevo questionamentos sobre a natureza do trabalho do docente e sobre a cultura escolar, que possam destinar um novo ‘olhar’ sobre a educação”. E essa nova visão da educação deve motivar o engajamento de todos os envolvidos no sistema educacional brasileiro para garantir, na prática, a formação do cidadão completo, humanista e transformador, possibilitando, assim, o bem estar social.

A sociedade moderna exige um fazer docente re-configurado, que responda à variedade de demandas postas pelas características dos alunos, pelo projeto da escola e pelas normas do sistema de ensino. Segundo Morelatti et al. (2010), se faz urgente e mister superar modelos centralizadores e transmissivos e investir em processos de formação adequados às exigências da sociedade atual produzindo conhecimentos que orientem essa adequação. Uma formação de profissionais, questionadores e dinâmicos, capazes de transpor os limites da simples execução e de atender a imposição da dinâmica do mundo moderno. Profissionais que saibam mobilizar conhecimentos transformando-os em ação, capazes de mover diversos recursos numa mesma situação, dentre eles os conhecimentos obtidos na reflexão das questões pedagógicas e as construídas na vida profissional e pessoal, respondendo desta forma às variadas demandas das situações de trabalho.

Para que mudanças se processem é preciso um período de preparação e, na educação, isso requer investimento na formação de professores para que estes se desenvolvam profissionalmente, ampliando a capacidade de produzir e lidar com o novo. Acerca disso, Santos e Terrazzan (2010) afirmam que, para formar o professor, não basta garantir somente o domínio dos conteúdos de determinadas áreas. É necessário associar à formação, os conhecimentos pedagógicos legitimados pela ação, portanto, não descolados da realidade de suas práticas. Esse conhecimento prático segundo Imbernón (2006) vai além do domínio dos

conteúdos, porque envolve a forma como foram construídos, possibilitando a inserção dos alunos em um mundo complexo percebido nas suas incertezas e ambiguidades.

É preciso ressaltar, no entanto, que a formação de professores, nos moldes que iluminam a Universidade Brasileira, ainda “ocupa um lugar bastante secundário”, considerando a pesquisa e a construção do conhecimento científico “exclusividade dos programas de pós-graduação”, afirma Lüdke (2009, p. 98). De acordo com essa autora, as mudanças no currículo de formação de professores, como tentativa de superação dos problemas nas licenciaturas, “não têm ultrapassado muito os limites puramente formais”. Assim sendo, “o resultado continuará a ser uma simples justaposição entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo” (Ibid., p.99).

Por isso, ultrapassar essas tendências de reforma “generalista” em que, conforme Santos e Terrazzan (2010, p. 11), “a formação dos professores não é relacionada à atuação na educação básica” requer a necessidade de encontrar novos caminhos para uma práxis dinâmica da vida universitária, capaz de tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo, segundo Tardif, “através de uma formação universitária de alto nível [...], que sejam desenvolvidos, nas Faculdades de Educação, programas de pesquisa mais eficazes e susceptíveis de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática” (2008, p. 278). Assim, compreende-se que a formação inicial oferecida pelas instituições formadoras deve ser articulada com a prática, propiciando aos licenciandos sentirem-se integrados no processo educativo, privilegiando o espaço físico da escola como *locus* da formação.

Para alcançar esse modelo de educação almejado, é prioritário investigar os processos de formação docente já instituídos e trabalhar na melhoria da qualidade do ensino profissionalizante, até se chegar à adequada formação de professores, apontada por Santos e Terrazzan (2010, p. 11), como a que “parece conter todos os sentidos e significações da profissão sem que se faça necessário maiores aprofundamentos e detalhamentos sobre esta prática profissional”. Para Marcelo (2009a, p. 8) “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”.

Diante do exposto, advém a preocupação de estudiosos e pesquisadores, assim como da presente pesquisa, que é a de buscar elementos que possam contribuir para a compreensão sobre quais conhecimentos, saberes e práticas são articulados pelos licenciandos no processo de tornar-se professor. A investigação tem sua origem no Projeto aprovado no Observatório

da Educação que investiga os licenciandos em formação, tendo os memoriais como instrumento sinalizador dos processos de construção da profissionalidade docente e identidade profissional. Para que isso ocorra, alguns procedimentos têm sido adotados no intuito de acompanhar a trajetória formativa dos alunos. Têm-se então, em muitos casos, associado instrumentos como diários reflexivos, memoriais reflexivos, dossiês, entre outros. De acordo com Rocha e André (2009, p. 8600), “os memoriais de formação e os diários de aula mantêm certa proximidade quando trazem de forma mais intensa a história de vida, as emoções, sensações e sentimentos associados à formação”.

Entendidos como narrativas autobiográficas, os memoriais de formação são utilizados para registrar essas trajetórias do desenvolvimento humano. Desta forma, é interessante a adoção desse instrumento como possibilidade de acompanhamento de futuros professores em sua formação, tendo em vista que por meio de tais narrativas se podem analisar as trajetórias dos sujeitos, conforme suas próprias narrativas. A memória, afirmam Rocha e André (2009, p. 8596), “é um acervo que se encontra armazenado e que pode vir à tona quando estimulada, relembrando fatos, histórias e os caminhos da formação o que auxilia e dá sentido à busca da identidade pessoal e profissional do professor”.

Assim sendo, o objetivo do presente estudo centra-se em investigar os memoriais de formação adotados com licenciandos e suas possíveis contribuições para estimular, potencializar e mobilizar reflexões sobre a trajetória formativa e processos de constituição da identidade profissional docente, a partir das expressões dos sujeitos - aqueles que passam pelo processo de formar-se. Deste objetivo geral, a pesquisa apontou como objetivos específicos levantar, estudar e compreender as “escritas de si” dos sujeitos em formação, buscando analisar as possibilidades de os memoriais de formação constituírem-se em instrumentos reveladores desse processo; analisar a possibilidade de os memoriais de formação propiciarem às licenciandas compreenderem e perceberem os sentimentos, as sensações e as aprendizagens vivenciadas na trajetória de tornarem-se professoras, como interligadas e constitutivas do processo de construção da identidade docente.

Em uma turma de 46 alunos, constituíram-se sujeitos da pesquisa quatro licenciandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis, que aceitaram narrar suas trajetórias nos memoriais de formação durante a sua formação na licenciatura, tomando-se como critérios para a seleção a pontualidade, o interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa permitindo, assim, partilhar suas trajetórias, avanços e recuos com a pesquisadora e, também, pela viabilidade de tornar possível a análise dos dados presentes nos memoriais. Os memoriais de formação foram adotados ao longo do

Curso de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis, desde o primeiro semestre letivo de 2009, sendo escritos auxiliados por um roteiro que instigava os futuros professores a escreverem sobre suas vivências, experiências e aprendizagens, a cada fase da formação, levando-se em consideração a história de vida e a proposta curricular do Curso. Tais roteiros encontram-se em anexo.

Esta pesquisa trabalha com os dados de 2009 a 2011/1, em um estudo longitudinal, apropriando-se da abordagem qualitativa, com o método autobiográfico e as histórias de vida privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, em suas narrativas, nos memoriais de formação. As histórias de vida e o método (auto)biográfico, segundo Finger e Nóvoa (2010, p. 166), “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

As questões que mobilizam o estudo são: Que reflexões os memoriais de formação provocam nas licenciandas quando instigam à escrita sobre si? O que registram as alunas nos memoriais de formação sobre as contribuições do Curso de Pedagogia para a sua formação de professora? Os memoriais de formação adotados semestralmente na pesquisa constituíram-se em instrumentos propulsores de reflexões das licenciandas em sua formação no Curso de Pedagogia, bem como às percepções sobre o processo vivenciado de constituição da identidade docente?

Para o estudo, buscou-se em Marcelo (2009b) a compreensão de identidade docente e ele a descreve

como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009b, p. 112).

Na concepção do autor, a construção da identidade docente é um processo que se dá em diversas interações, tempos e momentos da formação. É algo construído, dinâmico e processual e evidencia-se em movimentos identitários que não são fixos e se alteram conforme o grupo social, a localidade e as interações dos sujeitos. É nessa perspectiva que a presente pesquisa compreende a construção da identidade docente.



## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

Ao se tratar do tema da Formação de Professores, no Brasil, é preciso considerar que somente em meados do século XX aconteceu de fato a expansão da escolarização básica no país, e que, o crescimento da rede pública de ensino só se deu no final da década de 70, início da década de 80. A oferta de escolas públicas era pequena, desproporcional ao crescimento da população brasileira até então. Por muitos séculos a educação foi privilégio das elites.

Atualmente, todo o sistema educacional brasileiro passa por um período de mudanças e adaptações, tendo em vista a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), consubstanciadas nas resoluções, decretos e pareceres advindos delas, demarcando assim, novo tempo, e apontando para novos debates no campo da formação do profissional da educação do curso de Pedagogia, sendo inevitável aprofundar e focar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse tema. Esse aprofundamento exige, segundo Aguiar et al. (2006, p. 829), “que se delineiem de forma mais clara e precisa os contornos e as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas”. Também, os crescentes desafios do mundo contemporâneo, provenientes do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, nos obrigam a assumir, além de uma nova clientela, novas características organizacionais e pedagógicas.

Diante desse contexto de complexidade das atuais atribuições da escola é que os professores exercem a sua função e são cobrados pela sociedade. Sobre os professores, afirma Lima (2007, p. 30) “repousam os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo”. Aos profissionais da educação, por vezes, são atribuídos os insucessos e fracassos da escola e do sistema de ensino, tendo como base as análises superficiais da conjuntura educacional deste país, sem, no entanto, conforme Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 28), “considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial”.

Para tratarmos do tema da formação de professores, devemos considerar as licenciaturas, criadas a partir da década de 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária, e os cursos específicos para formação inicial de professores, inaugurados no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as *primeiras letras*.

Nesta pesquisa analiso as licenciaturas e a formação inicial de professores em cursos específicos, dando maior ênfase ao Curso de Pedagogia, que tem hoje como eixo principal a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

No Brasil, o Curso de Pedagogia sofreu constantes mutações e sempre foi alvo de questionamentos. A dificuldade em nomear o tipo de saber que o constitui faz com que, no senso comum pedagógico, se consolide a idéia de que lhe falta um saber próprio. Desta forma, analisando a literatura sobre esse curso, é possível inferir que os embates entre o poder constituído e os profissionais da educação têm gerado as diversas identidades conferidas ao curso. A disparidade das interpretações no palco da pedagogia e as diferenças político-pedagógicas dos atores sociais, nos distintos contextos sócio-históricos, têm postergado uma definição. Essas identidades assinalam conflitos relativos ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso de Pedagogia, notadamente no que se alude às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desenvolvimentos na configuração curricular desse curso. Sem dúvida, segundo Aguiar et al. (2006, p. 821), “as visões controvertidas a respeito dessas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso”.

Nas duas últimas décadas, nos debates que trataram das indicações de reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, essas posturas conflituosas se tornam mais concretas nas proposições de Diretrizes Curriculares provindas das comissões de especialistas desse curso e nas publicações em artigos sobre a referida temática, propaladas em livros e revistas de circulação nacional. Assim, os sentidos díspares atribuídos historicamente à pedagogia e ao Curso de Pedagogia, concretizados no currículo, promulgam as dicotomias existentes entre objeto-sujeito, teoria-prática e conteúdo-forma.

Tentando diminuir tal dicotomia as universidades e instituições de Ensino Superior vêm estruturando projetos pedagógicos de Curso na intenção de possibilitar a articulação teoria e prática desde o início da formação. Outra tendência têm sido a formação com a pesquisa como eixo estruturante do curso. Assim, para apresentar a proposta do Curso de Pedagogia e melhor situar em que espaço se dá a presente pesquisa, bem como os sujeitos que nele estão inseridos, passaremos a descrevê-lo minuciosamente a seguir.

## 2.1 A formação docente em Mato Grosso: o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR

Para abordar o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (Campus Universitário de Rondonópolis), se faz necessário situá-lo dentro das propostas de formação de professores oferecidas pelo Estado de Mato Grosso. Desta forma, trago uma breve retrospectiva dessa formação, iniciando pelo período em que houve a divisão do Estado de Mato Grosso, quando foi criado Mato Grosso do Sul, ou seja, a partir de 1977, situando o momento histórico, político, social, econômico e financeiro, pela repercussão que esses causaram no panorama educacional. Isso porque, argumenta Rocha (2010b, p.11) “um estado novo cria políticas e programas para se autogovernar e, como se pode ver, na área educacional, tais propostas incidem diretamente no profissional que irá desenvolvê-las juntamente com a comunidade escolar, no caso, o professor”.

Nessa época, de acordo com Rocha (2010b), havia um grande contingente de professores leigos que, em sua maioria, exerciam o ofício de professor na zona rural do estado, sem a formação específica de magistério. É interessante ressaltar que tal contingente, em menor escala também se refletia na zona urbana. Em alguns casos, nem mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental. A falta de políticas públicas ou a descontinuidade das mesmas não permitiam que a esses fosse assegurada a permanência e continuidade nos cursos. Aliás, com referência às políticas públicas e aos programas e projetos na área educacional, as interrupções de verbas, causando suspensão temporária dos programas, tem sido um entrave na formação de professores ao longo da história da educação em Mato Grosso.

Importante referenciar que essa preocupação com o professor leigo se dava também a nível nacional, sendo este o foco da formação na década de 1970. O fato de que a concentração maior desses profissionais encontrava-se na zona rural, certamente se deve a campanha criada a nível federal “Marcha para o Oeste” desde 1941 com o objetivo de aumentar a produção nacional e povoar o país. Seduzidas pela possibilidade de tranquilidade e prosperidade, inúmeras famílias migraram para a Região Central do Brasil<sup>1</sup>. De certo que é possível observar que, na década de 1970, segundo Rocha (2010b, p. 22) “a economia estava essencialmente concentrada na zona rural, com a extração de minérios e/ou pela exploração da agricultura e da pecuária.” No entanto, na perspectiva do desenvolvimento do estado, nas regiões que foram colonizadas por empresas colonizadoras, segundo Strentzke (2011, p. 29), “foi instalada uma infraestrutura mínima para garantir a ocupação. [...]. O sistema

---

<sup>1</sup> Maiores referências em Rocha (2010b)

educacional, típico do meio rural, apresentava muitas deficiências, o que comprometeu o rendimento escolar, em particular, nos anos iniciais do ensino fundamental atual<sup>2</sup>”.

Somava-se à preocupação com o professor leigo no Brasil, nesta década, o grave índice de analfabetismo, de evasão e repetência, sobre os quais, buscavam-se as causas, incessantemente, e a identificação dos culpados. Além disso, eram tão escassos os recursos destinados ao setor de educação, que para poder atender a demanda na preparação de mão de obra para industrialização emergente, os professores eram formados por programas do MEC, executados nos estados e municípios, sem nenhuma adaptação quanto à cultura, tempo, ritmo e diversidade.

A vasta ampliação de fronteiras nas décadas de 1970 e 1980 criou uma demanda crescente de formação de professores. Em 1988 existiam, no Estado, 469 unidades escolares na rede estadual com 4.113 salas de aula que atendiam em média 320.026 alunos no ensino de 1º grau (MATO GROSSO, 1988c).

Tabela 1 – Demonstrativo do atendimento ao 1º grau – 1988

População Escolarizável	População Atendida			
	Total	Estadual	Municipal	Fora da Escola
522.580	416.268	320.026	80.110	106.312

Fonte: Núcleo Setorial de Planejamento da SEC – 1988 (MATO GROSSO, 1988c, p. 20)

A tabela 1 nos apresenta uma população escolarizável, sem acesso à escola em 1988, aproximadamente de 106.312 crianças sendo que destas, cerca de 94.921 estavam na faixa de obrigatoriedade escolar, ou seja, de 07 a 14 anos de idade. O número de repetentes na 1ª série do 1º grau, nesse período, conforme Strentzke (2011, p. 26), “chegava a, aproximadamente, 50% dos alunos, sendo essa proporção ainda maior no meio rural”. Esse quadro demonstra a precariedade do sistema educacional presente e que é atribuído, de acordo com Mato Grosso (1988c), ao fator migratório, o alto número de reprovação, repetência e evasão escolar.

Em se tratando da formação inicial de professores, observa-se maior ênfase, em Mato Grosso, nas décadas de 80 e 90. Tendo em vista que, os Cursos de Magistério regulares não davam conta de atender ao contingente de professores, em nível nacional, incluiu-se no programa de formação o Magistério na modalidade de Educação a Distância (Logos II)<sup>3</sup>. No

<sup>2</sup> Denominado antigamente 1ª a 4ª séries.

<sup>3</sup> Logos I correspondia ao Ensino de Primeiro Grau e Logos II de Ensino de Segundo Grau-Magistério.

entanto, em 1990, foi desativado por não corresponder à formação necessária e possuir material desatualizado para a década, não correspondendo ao contexto socioeconômico e cultural dos professores, como também, por ser extremamente fragmentado e não contemplar as diversidades regionais.

Diante desta realidade e por constatar que, em nível superior, o contingente de professores concentrava-se onde já existiam instituições de Nível Superior – na capital e em Várzea Grande, nas sedes dos municípios de Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças – o governo, ao elaborar o Plano Estadual de Educação de 1980 – 1984, traça estratégias que viabilizem na resolução dos problemas apresentados. Estabelece uma série de propostas dentre as quais: seminários, encontros, treinamentos para os professores da rede pública; formação e habilitação do professor leigo em exercício; cursos supletivos na habilitação magistério; subsídios financeiros a professores titulados para permanecerem nas escolas de difícil acesso, dentre outros (MATO GROSSO, Plano de Educação 1980-1984).

Em 1986, o Estado adere à política nacional do Projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), porém, este só é implantado em 1989. O CEFAM teve como objetivo geral, de acordo com Rocha (2010b, p. 45), “redimensionar os cursos de Magistério, tendo em vista a necessidade de se resgatar a qualidade do Ensino Médio, do Ensino Fundamental e do Pré-Escolar, através da formação do educador, numa perspectiva de uma educação permanente”.

A entrada na década de 1990, pelo governo de Mato Grosso, se dá com o firme propósito de assegurar a realização de políticas públicas que melhorem a qualificação de seus profissionais da educação. Assim, fomentada pela proposta do CEFAM, ocorre à reestruturação curricular do Magistério em Mato Grosso, onde Rondonópolis se destaca por suas ações e perseverança. A parceria estabelecida com a UFMT (Departamento da Educação) e demais órgãos teve fundamental importância nesse percurso. As discussões giravam em torno da necessidade de uma recontextualização curricular para afastar, de modo gradativo, a concepção tecnicista e tradicional do currículo presentes na prática docente.

Relevantes conquistas se mostraram contempladas em um mesmo Plano Político de Estado de Educação, entre outras, a distribuição do tempo de trabalho do professor em Mato Grosso, onde, pela primeira vez na história da educação brasileira, 50% do tempo é destinado à sua formação; eleições para diretores e conselho escolar e criação de instâncias de gestão coletiva na escola.

Em 1995, inicia-se uma nova gestão na Secretaria de Estado de Educação (SEC). A Política Educacional para 1995 – 2006 foi elaborada a partir da proposta do Plano Decenal de

Educação - PDE do MEC. Nele estava prevista uma intensa política de valorização do magistério, inserindo propostas de expansão para a formação de professores em nível superior. Neste período percebem-se na formação de professores, sinais de melhor regularidade, evidenciando a democratização e a autonomia da escola pública estadual mato-grossense, com uma educação voltada para as diferentes classes sociais.

Dentre as políticas, segundo Rocha (2010b),

constavam ações mais agressivas no combate à evasão e repetência no Ensino Fundamental, com propostas de planos e projetos de alfabetização, desaceleração na oferta do curso de Magistério para intensificar ações de formação em nível superior, melhoria e expansão da rede física das escolas e investimento na formação dos leigos (mais frequentes na zona rural dos municípios) sob a forma de convênios. [...] Os anos de 1995 a 2000 foram marcados por vários projetos e muitos investimentos em programas diferenciados para atender às diversidades e as especificidades de Mato Grosso, bem como de fortalecimento da gestão democrática e da autonomia da escola. (ROCHA, 2010b, p. 61-63).

No contexto nacional, tendo em vista o que consta nas leis que regem a educação, ou seja, pela Lei 5.692, publicada em 1971, para a formação inicial dos professores era admitida como essencial a formação em nível médio, aconselhando-se, porém, a formação em nível superior. No entanto, a Lei 9.394, promulgada em 1996, admite a formação de nível médio apenas em caráter temporário, preconizando como obrigatória a formação em nível superior para o exercício da docência no ensino fundamental e médio.

Nesse contexto, aos professores mato-grossenses, que atuavam sem titulação, seria ofertada uma formação gradativa em nível superior. O período proposto pelo estado para a concretização desta proposta foi 1995-2011, em parceria com a UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e os municípios. Quando necessário, seriam ainda incluídas instituições particulares de Ensino Superior. Alguns dos cursos oferecidos, são:

- Cursos regulares na sede da UFMT;
- Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª série – específico para a formação de professores nas séries iniciais;
- Curso de Pedagogia – para professores em exercício- turmas especiais;
- Pedagogia e Letras parceladas – para professores do interior;
- Licenciatura Plena Integrada em Ciências Naturais, com formação nas áreas do Ensino de Química, Física, Biologia e Matemática – para professores que atuavam de 5ª a 8ª série sem formação específica na área;

- Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT – NEAD: Licenciatura Plena – para professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora seja necessário reconhecer que a qualificação não é por si só, responsável pelo sucesso escolar dos alunos, de acordo com Rocha (2010b, p. 67-68), “investir na formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação básica, tornou-se uma das metas prioritárias da Secretaria de Estado de Educação e de suas parceiras”. Assim, não bastava investir somente na formação em nível superior, já que esta proporcionava mudança em médio prazo. Eram necessárias medidas de caráter emergencial no combate a evasão e repetência, ainda tão presentes nas escolas de Mato Grosso, investindo-se em políticas de maior impacto na formação de professores leigos. Assim, nos anos de 1980 e 1990, foram contemplados alguns Projetos de Formação de Professores Leigos, que tinham a meta de formar professores para o Magistério, em nível de 2º grau, quais sejam: Inajá, Homem-Natureza, GerAção e Tucum<sup>4</sup>. Conforme Strentzke,

O Inajá foi o primeiro projeto idealizado com responsabilidade coletiva entre municípios e a Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso - SEC, em 1987, na região do Médio Araguaia. Esse projeto apresentava uma proposta diferenciada em sua organização e, também, na parte pedagógica, tendo como estratégia o Laboratório Vivencial, que levava em consideração a realidade local dos Professores/Cursistas e comunidade em que atuavam, assim como o planejamento interdisciplinar, numa dimensão temática como prática educativa. Em 1990, seguindo a mesma lógica de organização e proposta pedagógica, foi realizado o projeto Homem-Natureza, na região noroeste do estado. Além dele, nasceu do fruto Inajá o Projeto GerAção que teve início em 1995, seguindo a mesma estrutura e dinâmica da organização e proposta pedagógica, no entanto, dava destaque à globalização dos conhecimentos. O Projeto Tucum também foi inspirado nos dois primeiros, e teve início no ano de 1996, embora possuísse um diferencial em relação a eles, por ser destinado especificamente para professores indígenas; nesse aspecto, propôs, como primeiro princípio norteador, três eixos fundamentais do currículo que são: o seu território, sua língua e a cultura e tinha como meta abordar conteúdos das culturas indígenas, integrando a matemática formal, com intenção de promover o desenvolvimento do estudante no seu contexto cultural, além de comportar uma apropriação crítica de elementos de outras sociedades. (STRENTZKE, 2011, p. 7).

É importante evidenciar um dado narrado por Rocha (2010b, p. 69) de que, “na década de 90, Mato Grosso contava com um contingente de leigos de aproximadamente 3.200 professores”. Segundo a autora, “o projeto Inajá que vinha sendo desenvolvido em convênio com a Unicamp, sofreu descontinuidade no repasse de verbas e estava suspenso. Em consequência, foram desenvolvidas na citada década alguns programas de iniciativa estadual”

---

<sup>4</sup> Maiores referências em Rocha (2010b) e Strentzke (2011).

(Ibid, p. 69), referenciados na citação de Strentzke (2011). Ainda, em 1995, tem início o Projeto Crescer que, de acordo com Rocha (2010b, p. 73) “proporcionava aos professores já formados, em nível de segundo grau, a formação em magistério pela oferta das disciplinas pedagógicas, em estudos complementares”.

Em nível de Ensino Superior, a expansão das políticas públicas de formação de professores se acentua a partir da Lei 9.394/96, ao preconizar a obrigatoriedade do nível Superior para o exercício do magistério. Assim, com o auxílio de consultorias contratadas (UFMT e UNEMAT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), de Mato Grosso instituiu e discutiu muitos projetos. Além de implantar as propostas de formação inicial, propor projetos e políticas de reestruturação curricular às já existentes e instituir programas novos, investiu-se com veemência na formação continuada, oportunizando aos professores assimilarem as novas concepções de ensino-aprendizagem inseridas. O atendimento aos professores em exercício, na formação continuada, é dado nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), criados para sediar os encontros de estudos onde os professores buscam referência e orientação em sua formação.

O investimento da Secretaria de Estado de Educação e as parcerias em programa de formação inicial, segundo Rocha (2010b, p. 78), “geraram expressivo investimento em programas de formação inicial de professores com o intuito de elevar o nível de formação dos docentes atuantes na rede estadual de ensino”.

Nesse breve histórico apresentado sobre a formação de professores em Mato Grosso, é notável a presença da UFMT em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. A implantação do Ensino Superior no Estado tem sido motivo de luta da sociedade mato-grossense, desde o início do século XX. Assim, os anos setenta, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia do *Campus* de Rondonópolis (2009, p. 12), “constituíram-se num marco do ensino universitário em Mato Grosso, com a fundação da Universidade Federal, através da Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970. A expansão da UFMT se deu gradativamente”. A Universidade Federal de Mato Grosso nas últimas três décadas, relata o documento, “tem sido a expressão das lutas empreendidas pela sociedade, com mais de trinta mil profissionais formados nas mais diversas áreas de conhecimento [...]” (Ibid., p. 12).

Atualmente, a UFMT desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, além do *Campus* de Cuiabá, em mais três *campi* permanentes no interior de Mato Grosso, que são: Barra do Garças, Sinop e Rondonópolis.



O *Campus* Universitário de Rondonópolis, criado e homologado pela Resolução nº 01/76 do Conselho Universitário, em 31 de março de 1976, inicia suas atividades nesse mesmo ano, oferecendo os cursos de Ciências e Estudos Sociais - Licenciatura Curta. A partir do primeiro semestre de 1981, três novos cursos foram oferecidos, sendo eles: Ciências Contábeis, Letras (com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa) e Pedagogia (com Habilitação em supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau).

A preocupação em atender as demandas, também dos municípios vizinhos, levou este *Campus* a oferecer os cursos de Letras e Pedagogia, na modalidade parcelada, atendendo 180 alunos provenientes de Guiratinga, Poxoréu, Campo Verde, Paranatinga, Jaciara, Tesouro, Alto Taquari, Juscimeira, Pedra Preta, São José do Povo e Primavera do Leste. Desta forma, importante enfatizar, conforme o PPP do Curso de Pedagogia, que,

com a considerável expansão do *Campus* Universitário de Rondonópolis e com a luta em defesa do ensino público, gratuito e de boa qualidade que vem sendo sistematicamente empreendida pelos seus diferentes segmentos, este *Campus* se constitui como uma referência na formação de profissionais e produção de conhecimento no Estado de Mato Grosso, referência essa, de importância vital para sua transformação em universidade federal autônoma. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 17).

Para atender as diferentes necessidades dos professores da região, em 1979 é adotado no *Campus* de Rondonópolis o projeto de expansão, por meio do projeto UNESTADO, dando sequência ao processo de interiorização já iniciado pela UFMT em 1979. Esse projeto realizava, segundo o PPP do Curso de Pedagogia do *Campus* de Rondonópolis (2009, p. 14) “cursos de atualização em fundamentos didático-pedagógicos para professores da Rede Pública de ensino dos municípios de Pedra Preta, Jaciara, Juscimeira, Poxoréu e Guiratinga”.

Assim, por primar pela qualidade dos cursos oferecidos, o Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da UFMT/CUR, desde sua implantação em 1981, tem sofrido reformulações advindas da necessidade de adaptação a realidade do sistema educacional vigente, em conformidade com as diretrizes vigentes, como também, em função das demandas locais e regionais apresentadas. Sendo o Curso de Pedagogia o objeto deste estudo, será abordado, com atenção especial e detalhamento, no item que segue.

## 2.2 Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, objeto deste estudo

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), foi criado em 27 de janeiro de 1981, pela Resolução do Conselho Diretor - CD nº 012/81, para atender a necessidade existente, de profissionais qualificados, para as redes públicas de ensino de Rondonópolis e dos municípios circunvizinhos. Somado a isso, do ponto de vista legal havia a deliberação da Lei 5.692/71, em seu artigo 13, Capítulo V, de formação de profissionais nessa área, pelas universidades, como também, a regulamentação por meio da Resolução nº 02/79 do Conselho Nacional de Educação, artigo 1º, da política de formação de professores para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e de Especialistas. Portanto, o projeto inicial do referido curso, de acordo com Silva, A. (2010, p.2), “atendia duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão escolar”.

Apesar de ser detectada a necessidade de reestruturação do Curso de Pedagogia pelo Departamento de Educação, desde sua criação, seus profissionais encontraram forças em 1987, quando, em nível nacional, se propunha a reformulação de todos os cursos. Com uma grade curricular rígida se fazia necessário superar a defasagem presente nesse curso. Também, porque a necessidade de especialista na rede pública já havia sido superada. Os aproximadamente, 200 especialistas formados já estavam atuando em Rondonópolis e municípios circunvizinhos.

Destarte, em 1989, após exaustivos debates realizados pelo Departamento de Educação, com especialistas de outras universidades (USP, PUC/SP e UFMT/CUIABÁ) e o Colegiado de Curso, se torna evidente que a reestruturação curricular deveria priorizar a formação de professores para a educação infantil e para séries iniciais do Ensino Fundamental. Optou-se então pela suspensão da Habilitação em Supervisão Escolar substituindo-a pela docência, ou seja, ao invés do pedagogo especialista, formava-se a partir de então, o pedagogo professor para atuar nas séries iniciais do primeiro grau e para o Curso de Magistério do segundo grau. A habilitação extinta, como enfatiza o PPP do Curso de Pedagogia,

foi substituída pela docência de primeira à quarta série, de modo que o curso de Pedagogia passou a ser ministrado com a antiga habilitação ‘Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau’ e com a nova ‘Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau’. Essa segunda habilitação, apesar de ser adotada desde 1990, teve seu currículo pleno aprovado somente no ano seguinte pela Resolução CONSEPE nº 011, de 12 de março de 1991, sendo regulamentada

posteriormente pela Resolução CD nº 31, de 29 de abril de 1992. Desde sua criação, em 1980 até 1994 o curso era ministrado no sistema de créditos. A partir desse ano o regime de créditos foi extinto (Resolução CONSEPE, nº 18 de 27 de junho de 1994) e implantou-se o sistema seriado que vigora até o momento. O reconhecimento desta segunda habilitação ocorreu somente em março de 2000. No período de 1984 a 2002 formaram-se 846 pedagogos nesse curso. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 22-23).

A nova proposta curricular aprovada põe em destaque a formação docente para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do 2º grau, motivo do fortalecimento da carga horária das metodologias de ensino para esse nível, como também, das práticas de ensino correspondentes.

A proposta citada apresentava, segundo Silva, os seguintes objetivos:

1 - Oferecer um curso de graduação mais adequado às reivindicações da atual realidade escolar, proporcionando um saber teórico-prático que envolva a complexidade do ato pedagógico, bem como a prática escolar; 2 - Enriquecer o curso oferecendo um leque duplo de disciplinas optativas que garanta o atendimento às diferenças de interesses dos alunos; 3 - Possibilitar a prática sistemática da pesquisa e extensão como atividades regulares da Universidade Pública. (SILVA, A. 2010, p. 3-4).

Foram considerados pelo Colegiado de Curso, no projeto de reestruturação, dois pontos determinantes: a Pesquisa e o Estágio Curricular. Porém, consideram inviabilizável a prática da Pesquisa, dada a imensa carga horária da então “grade” do curso que extrapolava o mínimo exigido por lei.

Ao admitir a possibilidade do papel formador/didático potencial da pesquisa, André (1997, p. 20-21) discute três formas de utilização da pesquisa nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores: “como uma metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica; e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”. Partindo do princípio de que “os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação” para esta autora “o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento através da mobilização das suas atividades mentais e da interação com o outro, mediada pela linguagem”.

Já o estágio, o Colegiado de Curso considera ter possibilitado uma maior aproximação à realidade escolar, dando maior consistência à formação e maior compreensão dos problemas da prática escolar. O Departamento de Educação do *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT entende que o Estágio deve ser organizado com base na função social

da Universidade, segundo Rocha (2008, p. 42), o que implica entendê-lo como “espaço de articulação entre a teoria e a prática, de construção de teoria e práticas, a partir da realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Por estágio curricular entende-se, conforme Pimenta (1995, p. 21), “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”.

Até o ano de 1994, a organização funcional do curso se dava pelo regime semestral, de créditos, passando, a partir desse ano, para o regime anual seriado. Essa alteração aconteceu, haja vista as mudanças em sua funcionalidade e não em sua proposta curricular ou conteúdo. O principal objetivo da proposta era propiciar a articulação das diversas áreas que compõem o currículo do curso. Já dentre os específicos, destacam-se três, quais sejam: 1) possibilitar a melhoria do desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso. 2) proporcionar uma convivência universitária mais intensa entre os alunos, visando estimular o surgimento de um ambiente acadêmico capaz de favorecer a produção científica. 3) possibilitar a condição de superação de fragmentação do saber científico.

No entanto, de acordo com Silva, A. “do ponto de vista do currículo pleno e do ementário não houve nenhuma modificação significativa. O maior efeito percebido foi o fim da flexibilidade curricular, característica marcante da grade anterior” (2010, p. 4). Apesar dos impasses, a contribuição desse Curso de Pedagogia tem sido significativa para o Município de Rondonópolis, diminuindo, consideravelmente, a existência de professores leigos que atuavam nas séries iniciais, inclusive nas escolas do campo. No entanto, embora haja sempre a política de zerar o contingente de leigos pela Secretaria de Estado de Educação de MT, observou-se por longo tempo, certa perversidade na gestão de alguns municípios ao contratarem leigos porque não oneram tanto a folha de pagamento.

Como já enfatizado neste trabalho, tanto no âmbito nacional, como estadual ou no municipal, os impasses e as necessidades de mudanças e adaptações são contínuas. Então, a partir de 2003, o Departamento de Educação, sempre em discussões produtivas, busca uma proposta atualizada. Propõem-se rever e elaborar uma proposta de formação de pedagogo capaz de suprir as atuais necessidades, conforme a realidade regional, levando em conta, com criticidade, a política do MEC para a formação de pedagogos/professores preconizada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Como resultado, emerge a opção de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia,

A opção por um curso de Pedagogia que prepare para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, decorreu das reflexões exaustivas realizadas pelo Colegiado de Curso, que, acompanhando as discussões nacionais sobre o curso de Pedagogia, inclusive a polêmica formação do generalista X formação do especialista, ocorridas nos últimos anos, chegando à conclusão de que em nossa realidade o professor necessário ainda é o pedagogo que assuma os anos iniciais e a educação infantil, tendo, concomitantemente, conhecimentos da docência dessas modalidades, a gestão em seus diferentes âmbitos, e da pesquisa. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 21).

A compreensão é que isso se torna possível, segundo o documento (Ibid., p.21), “concentrando-se a atenção na formação do pedagogo docente, entendendo como um profissional da educação que pode atuar com competência em vários campos, principalmente na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental”. Entretanto, segundo Silva, A. (2010, p. 5) “tal propositura não pode significar ignorância às habilidades necessárias ao profissional que irá exercer ação docente, também, na gestão dos ambientes educativos em suas diferentes manifestações”. Isso significa que o trabalho do professor não pode restringir-se a sala de aula e sim, este deve estar apto e contribuir na gestão, planejamento, apoio pedagógico, desenvolvimento de projetos, dentre outras atividades cotidianas da unidade escolar em que desenvolve suas atividades docentes.

Por conseguinte, essa formação deve articular, de acordo com o PPP do Curso de Pedagogia (2009, p.22), “formação inicial e formação continuada, com as necessidades apresentadas pela escola, o que significa a adoção de políticas que possam garantir a melhoria da qualidade da educação nos aspectos: formação profissional – pedagógica, política e ética; ensino – aprendizagem e gestão”. Sendo assim, a aprendizagem profissional do professor, afirma Lima (2007, p. 41) “trata-se de um processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido; dinâmico e, muitas vezes, imprevisto; permeado por valores, suposições, quadro referenciais, pré-concepções, crenças pessoais”. Processo que se encontra, conforme a autora (Ibid., p. 41), “ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias na escola”.

A aprovação da reestruturação proposta, iniciada em 2003, se deu em 21 de dezembro de 2005, pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE nº 110 e passou a ser implantada em 2006. Com uma carga horária de 2.865 horas, o novo curso denominou-se: Curso de Graduação em Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do mesmo era: Formar professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação, ensino e

pesquisa, formando, para tanto, o professor reflexivo, autônomo, criativo, flexível, consciente da necessidade de continuar a investir na sua formação continuada.

A matriz curricular, de acordo com a nova proposta, ficou estruturada em torno de quatro eixos formadores, conforme expresso no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Eixos Formadores da 3ª Matriz Curricular – Res. CONSEPE nº 110/2005 Graduação em Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<b>EIXOS FORMADORES</b>	
Eixo 1	Educação, Sociedade e Desenvolvimento Humano: conhecimentos científicos das relações entre o homem, a sociedade e a educação
Eixo 2	Educação e Escola: conhecimentos específicos da atividade pedagógica (no âmbito da escola)
Eixo 3	Educação e Ensino: conhecimentos técnico-profissionais da ação docente
Eixo 4	Enriquecimento didático, curricular, científico e cultural - AACC
Eixo Articulador	Pesquisa pedagógica e prática profissional: conhecimentos da ação educativa em suas diversas manifestações, aprendizagem e exercício profissional da docência

Fonte: Silva, A. 2010.

Nesta reestruturação, a pesquisa passa a fazer parte da estrutura do curso, sendo valorizada como um dos cinco eixos da formação. Assim, com essa proposta, apóia-se no pressuposto de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem, por André et al. (1997, p. 21) “não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agir sobre ela”.

Os quatro primeiros eixos visavam promover, conforme Silva, A. (2010, p. 6) “um aprofundamento constante e gradual ao fenômeno educativo, amplo e multifacetado. Além dos eixos formadores, a proposta tinha como meta principal encontrar caminhos efetivos para promover a articulação entre três eixos epistemológicos: Acadêmico, Prático e Investigativo”.

A proposta de Estágio também foi redesenhada, optando-se por trabalhar em escolas periféricas, durante os três últimos anos da grade, que tinha a pesquisa como eixo norteador das ações, alicerçado, segundo Rocha (2008, p. 42), “em uma metodologia que envolvesse uma ação/formação política e social. Tal metodologia foi consubstanciada no Tema Gerador, que tem seus pressupostos na teoria de Paulo Freire, ao incluir na proposta da escola, a voz da comunidade onde se insere”.

Outrossim, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, em 2006, o requisito passa a ser uma nova reestruturação do curso, direcionando a formação inicial, desta vez, para o exercício da docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional de serviços de apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O foco formativo é direcionado também a outros ambientes/espços educativos, à formação do pedagogo generalista, deixando de dar prioridade na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar.

Em virtude dessas mudanças, buscando atender as Diretrizes Curriculares do CNE, em 2008, o Departamento de Educação decide repensar a matriz curricular do curso. Propõem-se, então, criar um novo curso que atenda as exigências do MEC, dentre elas, a inclusão da disciplina de LIBRAS, Multiculturalismo e Educação e oferta de estágio Curricular a partir do segundo ano do curso.

O novo Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da UFMT/CUR foi aprovado pela Resolução nº 078/2009/CONSEPE e implantado, retroativamente, a partir de 2009. Os princípios básicos desse curso são: valores, ética, sensibilidade afetiva e estética, democratização, interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social e diversidade.

Este curso tem por objetivo geral: “garantir a formação de pedagogos, visando o desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação, ensino, pesquisa e gestão formando, para tanto, o professor reflexivo, criativo, flexível e consciente da necessidade de continuar a investir na sua formação” (PPP de Pedagogia, 2009, p. 29-30).

Seus objetivos específicos, segundo o mesmo documento, são:

1. Garantir o acesso ao conjunto de conhecimentos específicos da docência, propiciando referenciais teórico-metodológicos que instrumentalizem o docente em sua atuação;
2. Garantir uma formação pluralista que assegure a atuação docente de forma ética, crítica e criativa na gestão da sala de aula e na organização da escola;
3. Desenvolver práticas de pesquisa que permitam

a reflexão, ressignificação e a produção de novos conhecimentos na área da educação. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 30).

Ministrado sob o regime de matrícula seriado anual, este curso oferece cinquenta e uma vagas anuais para as turmas iniciantes (1º Ano), nas aulas e atividades teórico-expositivas. A partir do 2º Ano as turmas comportam um número maior, amparadas pelas Diretrizes de Implantação do Regime Seriado em Cursos de Graduação da UFMT, que padronizam o processo de matrícula, trancamento e regime de dependência, previstos na legislação concernente (Resolução nº 14/99/CONSEPE). Nas atividades de ordem prática as turmas são subdivididas seguindo as recomendações do Colegiado de Curso.

Os turnos em que o curso pode ser oferecido, com entradas alternadas, para a formação de turma são o matutino (07h00min – 11h00min) e o Vespertino (13h00min – 17h00min). Com uma carga horária de 3.220 horas distribuídas ao longo de quatro anos, período mínimo e, no máximo, de sete anos.

A Matriz Curricular do curso estrutura-se em torno de três dimensões, que visam promover um aprofundamento constante e gradual ao fenômeno educativo, a saber:

1) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; 2) a pesquisa, consistindo na análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; 3) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 34).

Buscando contemplar o desenvolvimento destas três dimensões da formação do pedagogo, estruturou-se a Matriz Curricular do curso em três núcleos:

I - Núcleo de estudos básicos: articulará três eixos centrais no processo de formação do pedagogo: Educação, sociedade e desenvolvimento humano; Educação e escola; Educação e ensino. A articulação proposta para o núcleo básico pautar-se-á na diversidade e na multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo cuidadoso da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas. II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico do Curso que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, dentre outras possibilidades, investigações sobre processos educativos e gestoriais nas instituições escolares. III - Núcleo de estudos integradores - AC: proporcionará atividades para enriquecimento curricular, compreendendo, para tanto, a participação em: seminários, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente do curso; atividades práticas, que propiciarão vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e



utilização de recursos pedagógicos; atividades de comunicação e expressão cultural. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 34).

O currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, conforme Marcelo (1999, p. 77), “tem sido largamente determinado e influenciado pelas características sociais, políticas, econômicas, etc., da sociedade em cada momento histórico”. Levando-se em conta que, de acordo com Giroux (1997, p. 203), “a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos” se faz necessário que a vida escolar seja conceitualizada como “arena repleta de contestação, luta e resistência”. Para tanto, um currículo de formação de professores como forma de política cultural, segundo este mesmo autor, “ênfatisa a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea” (Ibid., p. 203).

No que se refere à pesquisa como eixo formativo, é possível, por meio da proposta de trabalho da disciplina, desenvolver atividades práticas com caráter investigativo, no interior das disciplinas ministradas na série. Essas atividades cumprirão ao seguinte regulamento: nas disciplinas de 128 horas far-se-á uma carga-horária de 10% e para as disciplinas de 64 horas far-se-á uma carga-horária de 12%. Pesquisa, segundo Demo, (2004, p. 128), “significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminado na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do ‘aprender a aprender’, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório”. O verdadeiro ensino, garante Souza (1999) pressupõe pesquisas. Desta forma, ao pesquisar, o licenciando está aprendendo a lidar com a sociedade, objeto dinâmico em constante transformação. A pesquisa propicia ao aluno reconhecer os condicionamentos da sociedade, bem como sua posição como agente e sujeito da história.

A mesma carga horária citada pode ser utilizada em atividades teóricas e práticas, tais como: Oficinas; Visitas a instituições educacionais e culturais; Elaboração de planos de trabalho, projetos e programas educativos; Seminários; Consultas a biblioteca e centros de documentação, dentre outras atividades práticas de diferentes naturezas.

Este curso é ministrado seguindo a compreensão de que o ensino de graduação, uma das etapas do processo de formação profissional, deve pautar-se no desenvolvimento das dimensões técnico-científica, político-social, cultural e artística. Porém, no que tange a tais dimensões, fica reconhecido que a graduação, como formação profissional para a docência,

depara-se com complexos desafios. Em conformidade com a Resolução CNE-CP nº 01, de 15 de maio de 2006, segundo o PPP de Pedagogia, entende-se por docência

a ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pesquisa desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Compreende, ainda, como atividades docentes, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não-escolares e a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (PPP de Pedagogia, 2009, p. 32).

Assim, ao materializar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura em uma Matriz Curricular, conforme quadro 2, apresentado a seguir, procurou-se construí-la a partir da compreensão de que o Curso tem sua identidade na docência. Portanto, na presente pesquisa, será observada a matriz curricular que segue no Quadro 2 e como referencial para as análises das licenciandas a partir dos conteúdos nela trabalhados em cada semestre letivo. Isto quer dizer que será no âmbito das disciplinas que a compõem, que os quatro sujeitos descrevem, nos seus memoriais de formação, a constituição da identidade profissional docente.

A proposta de avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura apóia-se na concepção de avaliação dialética e processual em que teoria e prática se articulam no processo de reflexão e ação. Sob essa perspectiva, o projeto do curso concebe a avaliação como “um processo contínuo, sistemático e integral de acompanhamento e julgamento do nível no qual alunos e professores se encontram em relação ao alcance dos objetivos desejados na formação do educador em questão” (PPP de Pedagogia, 2009, p. 77). Assim, por meio de verificações planejadas buscar-se-á obter “diagnósticos periódicos do desempenho dos alunos e professores em relação à transmissão/assimilação e construção/produção dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas, possibilitando o replanejamento das ações, sempre que necessário” (Ibid., p. 77).

Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura em vigor a partir de 2009

Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total
<b>1º Ano</b>			
Metodologia de Pesquisa em Educação	116	12	128
Fundamentos Psicológicos na Educação	116	12	128
Língua Portuguesa	116	12	128
Sociologia da Educação	116	12	128
Filosofia da Educação	116	12	128
Antropologia e Educação	116	12	128
Atividades Complementares I			40
<b>Total</b>	<b>696</b>	<b>72</b>	<b>808</b>
<b>2º Ano</b>			
Teorias da Educação e da Pedagogia	116	12	128
Currículo e Avaliação	116	12	128
História da Educação Brasileira	116	12	128
Didática	116	12	128
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	116	12	128
Psicologia e Educação	56	08	64
Estágio Supervisionado I			60
Atividades Complementares II			40
<b>Total</b>	<b>636</b>	<b>68</b>	<b>804</b>
<b>3º ano</b>			
Matemática e suas Metodologias	116	12	128
Linguagens e suas Metodologias	116	12	128
Fundamentos da Alfabetização I	56	08	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais I	56	08	64
Brincar e Educação	56	08	64
Literatura Infantil	56	08	64
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	116	12	128
Estágio Curricular Supervisionado II			120
Atividades Complementares III <sup>5</sup>			40
<b>Total</b>	<b>572</b>	<b>68</b>	<b>800</b>
<b>4º ano</b>			
Histórias e suas Metodologias	56	08	64
Geografia e suas Metodologias	56	08	64
Ciências Naturais e suas Metodologias	56	08	64
Educação, Saúde e Ambiente Educativo	56	08	64
Fundamentos da Alfabetização II	56	08	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais II	56	06	54
Arte e Educação	56	08	64
Tópicos Especiais em Educação	56	08	72
Trabalho de Conclusão de Curso	28	84	112
Estágio Curricular Supervisionado III			120
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>156</b>	<b>808</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – *Campus* de Rondonópolis-MT/2009. Organizado pela autora/2011.

<sup>5</sup> No projeto, as Atividades Complementares caracterizam-se como espaços de interação, análise e produção de conhecimentos sobre os diversos campos de atuação do pedagogo, com o objetivo, dentre outros, o de ampliação dos horizontes do conhecimento; enriquecimento curricular; favorecimento da tomada de decisão pelo aluno, etc.

As Atividades de Formação seguem regulamentos próprios, elaborados pelo Colegiado de Curso de Pedagogia do ICHS/CUR/UFMT, aprovados em 27 de março de 2009. Assim, de acordo com o regulamento das atividades complementares, em seu art. 1º, estas deverão ser ministradas com um total de 100 horas de atividades extraclasse a serem cumpridas ao longo do curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – e as diretrizes do PPP do referido curso. (PPP de Pedagogia, 2009).

As atividades de tutoria são ministradas individual ou coletivamente nos dois primeiros anos do curso, por um professor do Curso de Pedagogia – Licenciatura, compreendendo uma relação de proximidade e compromisso entre as partes.

O Estágio Supervisionado é oferecido nos três últimos anos do curso, num total de 300 horas, com a seguinte denominação e carga horária: Estágio Curricular I – 60 horas; Estágio Curricular II – 120 horas; Estágio Curricular III – 120 horas. Na UFMT o Estágio, de acordo com Rocha (2008, p. 44), “é uma oportunidade de o licenciando construir sua identidade profissional, pois possibilita comunicar-se e existir perante a classe de professores e, nesse processo, entram em jogo as tramas, as posturas e as mímicas que compõem o movimento da formação profissional”.

O Estágio Curricular no Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, é definido como

um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (PARECER Nº 21/2001/CNE, p. 10-11).

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, só a formação oferecida em sala de aula, apesar de ser fundamental, não é suficiente na preparação dos alunos para o exercício pleno de sua profissão. A inserção na realidade do cotidiano escolar se faz necessária e isso é possibilitado pelo estágio. De acordo com Pimenta (1995, p. 21) “estágio e disciplinas compõem o currículo do curso”. Entretanto, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades a serem realizadas pelos licenciandos nos futuros espaços de atuação profissional, onde os discentes devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências

para, conforme Pimenta (1995, p. 76), “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade. Decorrente desse processo, surgem as alternativas de intervenção”.

Assim, o estágio do Curso de Pedagogia inicia no segundo ano letivo, tendo como proposta a pesquisa em ambientes não formais, onde os alunos pesquisam tais espaços de ensino-aprendizagem com um instrumento de investigação e retornam para a discussão dos dados e elaboração do relatório. No estágio curricular do terceiro ano, os alunos partem para a caracterização e visitas com observação às instituições particulares, públicas e comunitárias, observam, levantam características, entrevistam a comunidade e traçam uma proposta de intervenção-estágio com docência na Educação Infantil. No quarto ano, os licenciandos passam pelo mesmo processo, porém em nível de Ensino Fundamental. Em todas as fases os seminários de discussões se fazem presentes.

Tal proposta de estágio, na concepção dos responsáveis no Curso de Pedagogia, tem a finalidade de preparar o aluno para melhor atuar na docência, sempre associada à pesquisa, tendo presente que o ensino e as aprendizagens não são restritos ao espaço escolar, por isso a comunidade está presente nos projetos do Estágio UFMT/Escola-campo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, é uma disciplina obrigatória onde é possibilitado ao licenciando demonstrar os conhecimentos e capacidades adquiridas no curso. O TCC deve ser apresentado de forma escrita, com um limite máximo de cinquenta páginas, na modalidade monografia, com a orientação de um docente, que seja constituído como orientador, por aluno. A defesa final do trabalho é realizada em forma de defesa oral formal, diante de uma Banca Examinadora composta pelo professor orientador, dois professores titulares e um suplente, indicados formalmente pelo orientador do trabalho e em comum acordo com o(s) licenciando(s), com o parecer do Colegiado do Curso.

O Curso de Pedagogia UFMT/CUR se responsabiliza pela formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Com esse curso espera-se contemplar, conforme o PPP de Pedagogia (2009, p. 24), “a totalidade do trabalho educativo em suas diferentes dimensões: docência, gestão, pesquisa, mesmo porque, tornou-se inaceitável para a escola que um professor, atualmente, restrinja suas preocupações somente às atividades em sala de aula”.

### **3 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS LICENCIATURAS – UM ESTUDO NECESSÁRIO**

O processo de constituição da identidade, que se desenvolve no transcorrer do curso, é abordado neste capítulo com o propósito de corroborar com estudos, propostas e projetos educacionais que buscam formar educadores e assim compreender como se dá esse processo formativo na concepção dos sujeitos que perpassam pela formação.

Um número considerável de pesquisadores, em produções recentes tem atribuído importância ao tema formação e profissionalização do professor, com enfoque especial na identidade docente. Esses estudos, além de evidenciar o despreparo do profissional docente, procuram alternativas para a solução desse problema, já crítico em nossas instituições de ensino. Considerando que a melhoria da qualidade do ensino nacional está inteiramente ligada à competência dos professores, esta pesquisa trata dessa temática, com o apoio dos seguintes autores: André (2009), Bauman (2005), Bogdan; Biklen (1994), Bragança (2011), Bueno (2002), Cunha (1997), Freire (2001), Freitas (2006), Gatti; Barreto (2009), Leite; Ghedin; Almeida (2008), Marcelo (1995, 2009b), Miltz; Rocha (2010), Nascimento (2010), Nóvoa (2010), Passeggi (2008), Pimenta (2000), Placco; Trevisan (2010), Rocha; André (2009) e Tardif (2008).

O senso comum entende a identidade como algo fixo que define o indivíduo, no entanto, ao longo da vida, de acordo com Placco e Trevisan (2010, p. 84), “a cada momento adquirimos e apresentamos novos predicados, o que confere um caráter dinâmico à identidade”. Assim, o estudo da constituição da identidade torna possível a formação de um profissional capaz de ler e interpretar a realidade de uma melhor forma, já que, através de estudos dessa categoria, podem-se perceber as diferentes fases envolvidas no processo de constituição da identidade docente e, compreender que esse processo é constituído de determinantes culturais, afetivos, econômicos, dentre outros. É por isso que a idéia de pensar a identidade como uma temática simples a ser discutida, não é verdadeira, pois, segundo Freitas (2006, p. 59), “a identidade se caracteriza por ser um processo multideterminado e multifacetado”. A identidade é “metamorfose” por estar, conforme Placco e Trevisan (2010, p. 85), “em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, o seu contexto histórico e social e os seus projetos”.

A constituição da identidade docente é um processo bastante complexo, trata-se da construção do próprio profissional que ocorre ao longo de sua vida e carreira e que pode ser influenciada por inúmeros fatores pessoais ou sociais. Marcelo (2009b, p. 112), aponta que a

identidade “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. Na concepção do autor, a identidade é construída num processo evolutivo onde o indivíduo faz a interpretação dele próprio como ser humano, dentro do contexto em que está inserido. A construção da identidade docente é um processo que se dá em diversas interações, tempos e momentos da formação. É algo construído, dinâmico e processual e evidencia-se em movimentos identitários que não são fixos e se alteram conforme o grupo social, a localidade e as interações dos sujeitos. Sendo o desenvolvimento do professor contínuo, pois a aprendizagem acontece gradativamente durante sua vida, podemos dizer que a identidade docente é um processo que se desenvolve e evolui ao longo da vida pessoal e profissional do professor. É nessa perspectiva que a presente pesquisa compreende a construção da identidade docente e entende a importância do seu estudo para o próprio professor e para a instituição educacional.

De acordo com Freitas (2006, p. 65), a identidade “vai se movimentando ao longo da história do indivíduo”, sendo que este movimento tem causa nas “combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir a ser como uma de suas características, apresentadas ou re-apresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo”. A visão de Bauman (2005, p. 32) é de que “buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento*- lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo”.

Novos sentidos devem ser atribuídos à preparação do professor por meio de uma epistemologia de formação que, de acordo com Bragança (2011, p. 157), “contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”. Esse conceito deve ser assimilado e adotado em nossas escolas, pois na história do Curso de Pedagogia, no Brasil, é perceptível uma série de ambiguidades e indefinições, que apontam para a necessidade de reestruturação desse curso por meio de um novo Projeto Político Pedagógico, capaz de privilegiar uma formação que vá além da academia, compreendendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na profissão professor. Certamente as mudanças não são imediatas, pois precisam de um tempo para assimilação e exigem um período de adaptação. É preciso entender, no entanto, que o valor das sociedades atuais, segundo Marcelo (2009b, p. 110) “está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam”. Daí a necessidade, apontada na pesquisa de Gatti e Barreto (2009, p. 12), ao

afirmarem que se deve trabalhar na formação dos professores com “concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna”. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades, menos retórica e externa aos sujeitos, capaz de instituir novas imagens, saberes e práticas educativas.

Não se pode ficar alheio às mudanças ocorridas mundialmente no campo do trabalho e nas relações sociais, no final do século passado, porque geraram diferenciadas demandas de educação, desenhando os contornos de uma nova pedagogia. Diante disso, a formação de professores, de acordo com Marcelo (1995), vem se constituindo em elemento-chave em projetos de reforma de sistemas educacionais, em diferentes países do mundo.

Isto porque o exercício cotidiano da profissão docente vem impondo aos professores uma série de exigências, tarefas e competências: construção coletiva do projeto pedagógico, capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola, relacionamento entre escola e família, organização de espaços e tempos escolares, dentre outras.

Sendo assim, é preciso que as instituições formadoras alterem seus processos de formação para que o licenciando, ao se tornar profissional professor, esteja apto para atuar na realidade atual. Para tanto, além do conhecimento do conteúdo e de si mesmo, o licenciando deve ter uma formação que lhe permita compreender e certificar-se da importância dos desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Trata-se, segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 68), “de entender o processo formativo e a própria identidade do profissional docente a partir do *paradigma da reflexão e da investigação na e sobre a ação*, superando o tradicional *paradigma da técnica e da reprodução de saberes* que dominou, durante muito tempo, os cursos de formação de professores” (grifo da autora).

O fato de a constituição identitária ter sido enfoque de muitos estudos que versam sobre formação de professores, nos últimos anos, tem razão de ser, segundo Placco e Trevisan (2010, p. 79), “se entendermos que uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de constituição identitária docente pode levar a ações que resultem em melhores práticas de formação de professores e, por conseguinte, dos alunos da educação básica”. Formação essa que, num sentido mais amplo, diz respeito ao ser humano como ser incompleto, que para se relacionar com o mundo, de acordo com seu ponto de vista, necessita sempre buscar formas apropriadas. A identidade profissional docente, segundo Marcelo (2009b)



se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. (MARCELO, 2009b, p. 109).

No processo de formar-se é que acontece o desenvolvimento pessoal e profissional. Defendendo essa visão, Freire (2001, p. 58) apresenta a seguinte teoria: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Isso significa dizer que o professor se apropria das experiências vivenciadas integrando-as ao seu repertório cultural e assim, vai se formando e no formar-se se desenvolve. Neste processo reflexivo, a formação de professores se configura, na afirmação de Pimenta (2000, p. 31), “como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”.

Uma vez que, de acordo com Cunha (1997, p. 4), “o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Desafiá-lo a organizar narrativas dessas referências, segundo esta autora, “é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão” (Ibid., p. 4), é levá-lo a descobrir os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e reconstruir a compreensão que tem de si mesmo.

A constituição da identidade profissional docente é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiência. “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos”, afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 55). Então, a identidade profissional de cada professor é diferente e única, mesmo que componham um mesmo grupo porque os indivíduos se diferenciam entre si em função do entendimento de cada um em relação a si mesmo e ao que o cerca, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

A natureza complexa da profissão docente é melhor compreendida se consideradas suas características próprias, partindo-se da apreciação da atividade real dos professores em seus contextos de trabalho, no dia-a-dia escolar. Deve-se compreender a atividade docente, não como um conjunto de características definidas e sim, como uma construção social, capaz

de mobilizar novas perspectivas de análise, que recolocam, conforme Tardif (2008) a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. Nessa concepção, analisar a constituição da identidade docente de professores em formação é pertinente para os próprios licenciandos e para as instituições, uma vez que contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores.

De acordo com Nóvoa (2010, p. 167), a biografia é, simultaneamente, “um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”. O estudo da constituição da identidade docente é tarefa de grande complexidade, porém possibilita inúmeros ganhos, se usado como ferramenta com a qual os sujeitos estarão sendo estimulados a autoformar-se, na medida em que forem interpretando suas trajetórias de vida. Esse exercício fornece dados que possibilitam compreender como a formação vem acontecendo e como ela é vista e assimilada pelos sujeitos em questão.

### **3.1 Os estudos sobre as narrativas - os memoriais de formação como escritas de si nas licenciaturas – no cenário nacional**

Apesar de a formação de professores constituir-se em tema de estudos há décadas, observa-se que na atualidade, o foco destes estudos têm se mantido na cultura escolar, no cotidiano da docência e na gestão escolar. Segundo Bueno (2002, p. 13) [...] “é notável a ênfase que se tem posto sobre *a pessoa do professor*, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980”.

O motivo desse avanço se deve às constantes mudanças globais e locais ocorridas no século XX e que marcaram expressivamente a vida social, levando a educação, a escola e o professor a repensarem suas trajetórias como meio de adaptarem-se as novas realidades. O fazer docente, cada vez mais complexo, exige uma nova postura do professor, diferente daquela em que ele foi formado e atua. Essas transformações exigem que se imprima um “novo olhar” sobre a educação. A formação inicial já não é suficiente frente a tantas mudanças e desafios, tornando-se necessário um aprendizado contínuo ao longo da vida. Em face disso, torna-se mister a viabilização de processos de formação mais operativos e questionadores no que tange a cultura escolar e a natureza do trabalho docente.

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento da Formação de Professores, realizada por Militz e Rocha (2010), teve como foco a construção da identidade profissional em narrativas de formação, nos últimos 10 anos, no Brasil. Apontam as autoras, que foi possível perceber, por meio dos resultados, elementos que contribuíram para ampliar conhecimentos acerca dos estudos e da compreensão sobre a formação e a constituição da identidade profissional docente. A esse respeito, André (2009, p. 43) salienta que, “estudos do tipo ‘estado do conhecimento’, [...] têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”.

Analisando a tabela 2, a seguir (extraída do trabalho Estado do Conhecimento), referente às publicações selecionadas nos anos de 2000 a 2010, sobre a construção da identidade profissional docente com narrativas e memoriais de formação, é possível perceber uma maior ênfase a partir de 2006, tendo seu ápice em 2010.

Tabela 2 - Distribuição das publicações, analisadas por ano, sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação nos últimos dez anos (2000-2010)

Ano	Dissertações	Teses	Artigos	Total por Ano	
				Quant.	%
2000	0	0	0	0	0%
2001	1	0	0	1	2,27%
2002	0	0	0	0	0%
2003	0	0	0	0	0%
2004	1	1	0	2	4,54%
2005	1	0	1	2	4,54%
2006	2	1	3	6	13,64%
2007	3	2	1	6	13,64%
2008	5	2	1	8	18,19%
2009	6	2	1	9	20,46%
2010	6	3	1	10	22,72%
Total por tipo	<b>Quant.</b> %	25 56,81%	11 25%	8 18,19%	44 100%

Fonte: Militz; Rocha (2010)

Justifica-se este crescente número por pesquisas do gênero, na afirmação de Bueno (2002, p. 21), ao referir-se à questão da subjetividade como “fator que tem desencadeado a busca e a adesão de um número cada vez maior de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito da sociologia”. Na área da educação, segundo essa autora, na formação contínua de professores tem-se utilizado as abordagens autobiográficas.

É importante ressaltar que Militz e Rocha retiraram os dados contidos em técnicas de pesquisa exatamente como apresentados, diretamente dos resumos das dissertações e teses, o que em alguns casos, não conferem com a especificação colocada. Foi possível observar em determinadas pesquisas a confusão dos autores com técnicas, métodos, instrumentos de pesquisa. Mas, sendo nossa pesquisa uma busca ao que citam os resumos, transcrevemos obedecendo ao que estabelecem e montamos as tabelas a partir dos dados coletados. Merece atenção, por se destacar de forma expressiva na tabela 3, a quantidade de dissertações de mestrado que se utilizam das técnicas de pesquisa narrativa, história oral e história de vida (orais ou escritas) como registro da construção da identidade profissional que correspondem à grande maioria das publicações analisadas no período de 2000 a 2010.

Possivelmente a incidência de tais publicações neste período 2000-2010 está relacionada ao fato de que os mestrados, no Brasil, são oferecidos em maior número que os doutorados.

Tabela 3 - Distribuição das técnicas utilizadas nas pesquisas sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação nos últimos 10 anos (2000-2010)

Técnicas de Pesquisa	Quantidade	Porcentagem
Narrativas	23	33,34%
Entrevistas	16	23,19%
Memoriais	6	8,69%
História de vida	4	5,79%
História Oral	2	2,90%
Questionários	1	1,45%
Outros	17	24,64%

Fonte: Militz; Rocha (2010)

Também aqui, na tabela 3, a citação anterior de Bueno se confirma ao expressar que, das 44 publicações analisadas, 33,34% utilizaram-se de narrativas (orais, de história de vida, de memória, autobiográfica, em diário reflexivo, de entrevistas abertas) como técnicas de pesquisa. Percebe-se que as mesmas têm sido utilizadas do ponto de vista de valorização social do sujeito pesquisado de modo a observar, por meio de sua narrativa, o que expressa de si, de suas aprendizagens, expectativas, anseios, dificuldades e avanços. Sobre isso, Cunha (1997, p. 6) afirma que “tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento”.

Todavia, as entrevistas (semi-estruturadas e não-diretivas) foram citadas em 23,19% das publicações analisadas e história de vida em 5,79% dessas. A história oral, relatos história

de vida, relatos autobiográfico, questionário, dentre outros, foram utilizados com menor frequência. Observa-se que todos esses instrumentos foram adotados, privilegiando, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, recolhendo os dados “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.

Já os memoriais de formação, foco da pesquisa, adotados como registro da construção da identidade profissional, foram pouco utilizados, apontados em apenas 8,69% das pesquisas.

Um dado que se pode observar nos resumos, onde os autores situam as pesquisas tal como o apresentado no Tabela 4, e o agrupamento de tipos de pesquisa que são qualitativas sem associá-las à abordagem dando o entendimento de que as demais listadas não pertencem à abordagem qualitativa.

Tabela 4 - Distribuição dos Tipos de Pesquisa apresentados nas teses e dissertações sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação nos últimos 10 anos (2000-2010)

Tipo de Pesquisa	Quantidade	%
Qualitativa	30	68,18%
História oral	03	6,82%
História oral temática	1	2,27%
Biográfico	5	11,37%
Bibliográfica documentária	1	2,27%
Análise documental	1	2,27%
Bricolage	1	2,27%
Não evidenciado	2	4,55%

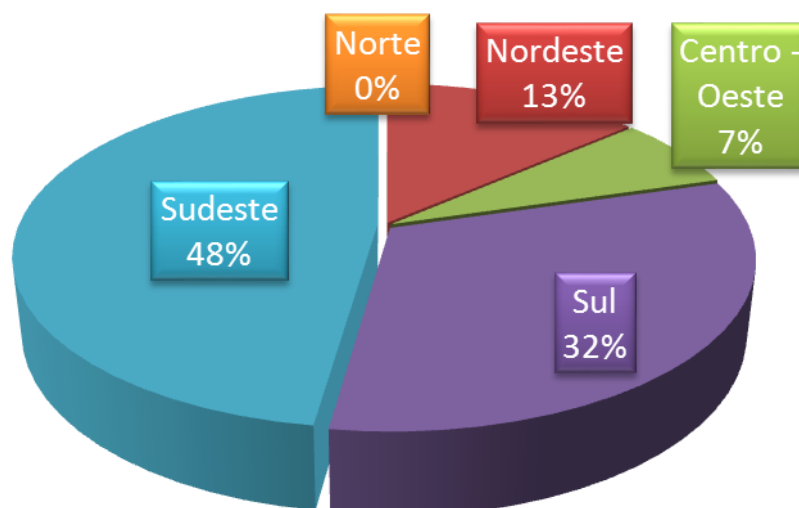
Fonte: Militz; Rocha (2010)

Referindo-se aos tipos de pesquisa revelados nos resumos pesquisados sobre narrativas é possível constatar, na tabela 4, a predominância da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Para esses autores, (Ibid., p. 16) “utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Ainda, pela riqueza dos dados em (Ibid., p. 16) “pormenores descritivos relativamente à pessoa, locais e conversas”, pode-se dizer que são qualitativas.

Por não expressarem em seus resumos, não foi possível identificar a metodologia utilizada em 4,55% das pesquisas. Daí concluir que um bom resumo, capaz de explicitar os elementos fundamentais utilizados na pesquisa, se torna importante para orientar os novos pesquisadores. Há necessidade de clareza na escrita do mesmo, pois muitas vezes um bom trabalho não estimula o interesse do leitor pela falta de qualidade e de informações nos resumos.

Com relação à região em que foram publicadas as produções pesquisadas, o gráfico 1, a seguir, apresenta esta distribuição.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação, selecionadas por Região – 2000 a 2010.



Fonte: Militz; Rocha (2010)

Observando a distribuição destas publicações, por região, os dados permitem analisar a predominância da participação de instituições das regiões Sudeste com 48% e Sul com 32% seguidas pelas regiões Nordeste com 13,3% e Centro-Oeste com 6,7%. Em nossas buscas, não foram encontradas publicações em Instituições da região Norte colocando-se como descritor a construção da identidade docente. No entanto, perceberam-se algumas produções com este tema relativo a outras profissões, que não a docência, como a área médica, a psicologia, entre outros. A seguir, se pode verificar estes dados expressos no gráfico 1.

Com relação à área em que foram realizadas as pesquisas se percebe, de forma expressiva, um maior número em Ciências Humanas - Educação, 57%. Tal fato não causa estranheza, já que nossas buscas estão relacionadas à construção da identidade profissional docente com narrativas e memoriais de formação. E, a licenciatura, segundo Rocha e André

(2009, p. 8594), “é o espaço específico do desenvolvimento profissional das aprendizagens docentes em que aprender para ensinar e ensinar para aprender se dão num *continuum*”. Justifica-se, assim, a expressiva produção em educação, área onde o profissional docente mais atua.

### **3.2 Autobiografia na formação de professores: os memoriais de formação**

O memorial de formação é um instrumento pedagógico entendido como um registro reflexivo e utilizado nas investigações sobre a formação de professores. A narrativa autobiográfica relata uma práxis humana, porque o professor descreve um panorama recorrente através de um processo cíclico de aprendizagem experimental, em todos os aspectos da sua vida. Dessa forma, esse instrumento revela a história pessoal do ser humano como síntese vertical de uma história social.

Uma das contribuições significativas do memorial de formação é a revelação das intenções e das crenças dos sujeitos. Através dos memoriais de formação é possível compreender as razões do autor para as suas ações e dessa forma somos motivados a compreender tais ações através dos olhos do autor. Essa compreensão se configura em valioso subsídio para que pesquisadores e estudiosos, bem como o próprio sujeito, percebam como acontece o movimento e o processo de formar-se professor ainda na licenciatura. Assim, a presente pesquisa busca investigar sobre os memoriais de formação adotados com licenciandos e suas possíveis contribuições para estimular, potencializar e mobilizar reflexões sobre a trajetória formativa e processos de constituição da identidade profissional docente, a partir das expressões dos sujeitos - aqueles que passam pelo processo de formar-se. A definição de memorial apresentada por Passeggi (2008, p. 120) vem corroborar tais idéias.

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGGI, 2008, p. 120).

Passeggi aponta que estão presentes dois tipos de memorial autobiográfico nessa definição, quais sejam: o memorial de formação, escrito numa situação de formação, cuja finalidade, é a obtenção de um título; e o memorial acadêmico, elaborado para fins de concurso público, ingresso na carreira docente e ascensão profissional. Rompendo, assim,

com diversos instrumentos avaliativos convencionais, o memorial vem se tornando um instrumento avaliativo de natureza institucional, amplamente utilizado em várias universidades brasileiras.

Isso significa que, à medida que os estudos se ampliam, segundo Rocha e André (2009, p. 8594), “crenças e certezas vão sendo desestabilizadas pelo acesso às teorias que podem ser validadas nas experiências das práticas pedagógicas”. Assim sendo, essa formação, segundo as autoras, “não se dá por acumulação, mas pelo movimento de avanços e recuos, construções e reconstruções no processo de construção da identidade docente.” Identidade essa, entendida por Marcelo (2009b, p. 112), como “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida”. Desse ponto de vista, enfatiza o autor, “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem sou eu nesse momento?’, mas sim a resposta à pergunta ‘quem quero vir a ser?’” (Ibid., p. 112).

O memorial de formação é uma escrita pública de si na medida em que é socializada. Por se tratar de uma autobiografia, é composto de uma descrição que essencialmente solicita referências sobre a vida familiar, escolar e profissional. Destarte, este instrumento se traduz em recortes de uma vida, interessante nessa escrita, quando realizada por licenciandas, a narrativa reflexiva do processo de formação escolar e das suas expectativas para a possível inserção na profissão do magistério. Torna-se, portanto, um texto reflexivo que exige crítica e autocrítica. Pensado dessa forma, os memoriais de formação se tornam um importante instrumento, potencializando as reflexões nas construções das licenciandas, para a prática docente. Através da escrita clínica e reparadora do memorial, as construções identitárias são evidenciadas e fertilizadas, permitindo aos alunos, refletirem sobre situações vivenciadas influenciando sua consciência sobre tais experiências.

O grande desafio que está posto na academia, no momento da escrita do memorial de formação, afirma Nascimento (2010, p. 76), é o de “articular teoria estudada, formação e prática profissional”. A exigência de autorregulações no próprio discurso torna o desafio ainda maior, enfatiza a autora. “É preciso narrar refletindo, sequenciando fatos significativos de forma lógica e coesa, atentando para os aspectos que valorizem e enfatizem o percurso acadêmico e intelectual” (Ibid., p. 76).

Tendo em vista a intenção de certificar-me de que a pesquisa com memoriais na licenciatura é ainda pouco explorada no Brasil, detive-me em nova busca, então, com o descritor: construção da identidade profissional em memoriais. Foram localizadas, nesse



intento, seis produções que têm como foco o objetivo deste trabalho: os memoriais como registro da construção da identidade profissional. Os trabalhos são:

- As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação (UNICAMP, região sudeste), 2008.
- O Proformação e a construção da identidade profissional docente (Universidade Federal de Goiás - UFG, região Centro-Oeste), 2008.
- Fragmentos de construção da identidade docente: estudos dos memoriais de formação de alunas do PROESF<sup>6</sup> (PUC de Campinas, região Sudeste), 2009.
- Vidas de arte-educadoras (PUC, RS, região Sul), 2010.
- Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação (UFRN, região Nordeste), 2010.
- A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, região Sudeste), 2010.

Diante do exposto, minha escrita pautou-se por evidenciar e validar iniciativas nos campos das autobiografias, demonstradas nas investigações como um campo fértil para investigar processos e trajetórias pelos quais passam os sujeitos e suas percepções sobre os episódios da formação que podem fornecer aos leitores e interessados dados até então não desvendados com outros instrumentos que têm como objeto a constituição da identidade docente. Diante disso, é possível afirmar que não há ainda socializados, tampouco divulgados, dados de pesquisa que apontem para este foco- a constituição da identidade docente de licenciandos em memoriais de formação. Não constarem tais dados nos endereços e sites eletrônicos disponibilizados à pesquisa pode levar à compreensão de que não há ainda, pesquisas dessa natureza concluídas, mas é possível que haja alguma em andamento.

Assim sendo, os caminhos trilhados para o desenvolvimento da presente pesquisa com licenciandos em formação e sem experiência de docência, apresenta a metodologia adotada na pesquisa que teve como finalidade iluminar os caminhos e as análises dos resultados, sinalizando para possíveis contribuições na área da profissionalidade e identidade docente de licenciandos sem experiência na docência.

---

<sup>6</sup> 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.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para responder às questões da pesquisa, considereei apropriada a abordagem qualitativa, subsidiada no método autobiográfico e nas histórias de vida privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, em suas narrativas, nos memoriais de formação. Finger e Nóvoa (2010, p.23), preconizam que, “o método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades”. São estas qualidades, segundo o autor, “que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais” (Ibid., p. 23). Desta forma, a especificidade do método autobiográfico, segundo Ferrarotti, (2010, p. 49) “implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante”.

Sendo assim, o método autobiográfico como “instrumento de investigação-formação”, segundo Finger e Nóvoa (2010, p. 24) “permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores”. Assim, por meio deste método, cada pessoa consegue identificar na sua própria história de vida o que contribuiu para sua formação.

Nesse sentido, afirma Bueno (2002, p. 20), que a narrativa do sujeito “não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica”. Portanto, esse método instiga a autoformação do sujeito, à medida que, ao levá-lo a escrever sua trajetória de vida, proporciona uma tomada de consciência individual e coletiva.

O instrumento adotado para a pesquisa foi o memorial de formação, entendido por Rocha e André (2009, p.8595) como “um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial, não podendo olvidar a importância da memória na construção de tais narrativas”.

O presente trabalho tem como origem uma pesquisa cadastrada no Observatório da Educação em parceria interinstitucional entre UFMT e PUC-SP e, em Mato Grosso, se desenvolve com licenciandos que ingressaram no Curso de Pedagogia em 2009/1. O cenário da pesquisa se deu no Campus Universitário de Rondonópolis, especificamente no Curso de Pedagogia, cuja turma teve sua entrada em 2009. Desta forma, as licenciandas se encontravam

no quarto ano e seus memoriais de formação foram coletados semestralmente constituindo-se em dados da presente pesquisa.

Os memoriais de formação foram trabalhados com a turma completa - 46 licenciandos, semestralmente, redigidos em horário de aula cedido por professores, agendados antecipadamente, permitindo-se que fossem concluídos em suas residências, quando necessário, na tentativa de propiciar ao grupo esses momentos de percepção, reflexão e de (re)construção das aprendizagens da profissão docente. Desse universo, foram selecionados quatro sujeitos para a pesquisa, por considerar um número possível de se analisar em dois anos de pesquisa, considerando como dados os memoriais de formação já coletados em 2009, pela Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Albuquerque da Rocha, e os memoriais de formação de 2010, coletados pela mestranda, constituindo-se ainda em dados deste estudo longitudinal, os memoriais de formação de setembro de 2011. Foram recolhidos cinco memoriais de cada licencianda, um por semestre, perfazendo um total de 20 memoriais de formação.

O critério para escolha dos sujeitos foi o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa permitindo assim, partilhar suas trajetórias, avanços e recuos e, também, pela viabilidade de tornar possível a análise dos dados presentes nos memoriais. Os memoriais de formação eram solicitados a todos os licenciandos da turma, no entanto, por não serem obrigatórios inicialmente, poucos entregavam. Assim, até o terceiro memorial, foram se delineando os sujeitos da pesquisa pela frequência e regularidade da entrega dos três memoriais. A partir do terceiro semestre, na disciplina de estágio, os mesmos passaram a ser obrigatórios.

Para desenvolver cada memorial de formação partiu-se de um roteiro sugestão que tinha como finalidade mobilizar a escrita dos licenciandos. Nesse roteiro estão contidos os eixos norteadores da escrita dos mesmos, assim sendo, temos o primeiro memorial de formação com os eixos que o compõem, bem como os quatro seguintes também com seus respectivos eixos.

No sentido de preservar a identidade das participantes da pesquisa propôs-se que elas próprias selecionassem um pseudônimo pelo qual gostariam de ser tratadas e assim foi feito. Para fins de legalidade e transparência, as licenciandas autorizaram, por escrito, a publicação dos fragmentos das suas narrativas contidas nos memoriais de formação.

O primeiro passo para o estudo se deu com a leitura de teóricos que tratam do tema identidade docente, profissionalidade docente, autobiografia, narrativas e memoriais de formação. São eles: Bueno (2002), Cunha (1997), Dominicé (2010), Ferrarotti (2010), Finger; Nóvoa (2010), Gatti; Barreto (2009), Leite; Ghedin; Almeida (2008), Marcelo (2009a,

2009b), Morelatti et al. (2010), Nóvoa (2010), Rocha (2010a), Rocha; André (2009, 2010) e outros.

Como segundo passo, ocorreu o primeiro contato com os instrumentos já coletados em 2009 e a elaboração do plano de trabalho para 2010 e 2011, delineando como seriam coletados os próximos memoriais de formação.

O terceiro passo, em 2010, aconteceu com as leituras dos memoriais de formação já recolhidos em 2009 pela pesquisadora, minha orientadora, quando houve a seleção dos que fariam parte dos meus estudos, assim como o conhecimento dos sujeitos de pesquisa e a permissão para o uso e socialização dos dados de seus memoriais de formação e sua respectiva indicação de pseudônimo.

No quarto passo, indicou-se os eixos de análise em conjunto com a orientadora, após a leitura dos cinco memoriais de formação adotados, das quatro licenciandas, num total de vinte memoriais de formação.

E, como quinto passo, realizou-se as análises dos dados com o auxílio dos referenciais teóricos.

#### **4.1 Instrumentos de coleta**

Consistiram instrumentos de coleta, os memoriais de formação escritos conforme os roteiros de sugestão demonstrados nos quadros que se encontram nos apêndices com os eixos que foram sugeridos para a sua elaboração em cada semestre. Assim, as sugestões têm estreita relação com o espaço/tempo das disciplinas e das aprendizagens experienciadas em cada semestre letivo.

Cada instrumento procurou abordar aspectos da vida pessoal, familiar, social e de formação das licenciandas. Portanto, o **primeiro memorial de formação (M1), adotado no primeiro ano de Pedagogia/2009**, buscou resgatar das licenciandas, em suas narrativas, a trajetória de vida – família, escola, amizades, desafios, dificuldades e sucessos até chegarem à Universidade. O mesmo foi elaborado depois do primeiro semestre de estudos, quando as licenciandas haviam tido o primeiro contato com as disciplinas referentes a um semestre na licenciatura e que se encontram citadas no memorial seguinte.

O **segundo memorial de formação (M2), recolhido no segundo semestre do primeiro ano de Pedagogia/2009**, objetivou capturar o percurso de formação docente – contribuição das disciplinas na sua formação, como sua maneira de pensar e se relacionar vão sendo modificadas pelos conteúdos e aprendizagens. Neste memorial de formação, os sujeitos

já haviam concluído o primeiro ano e, conseqüentemente, todas as disciplinas referentes, quais sejam: Metodologia de Pesquisa em Educação, Fundamentos Psicológicos na Educação, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia da Educação, Antropologia e Educação e Atividades Complementares I, já citadas no primeiro memorial de formação, acima.

**O terceiro memorial de formação (M3), elaborado no primeiro semestre do segundo ano de Pedagogia/2010**, destinou-se à descrição das mudanças percebidas e sua trajetória formativa em relação à família, às conquistas, aos obstáculos superados no transcorrer do curso e a forma como as licenciandas se percebem em processo de constituição da identidade docente.

**O quarto memorial de formação (M4), adotado no final do segundo ano da Pedagogia/2010**, solicitou aos sujeitos que narrassem às contribuições do Curso de Pedagogia no relacionamento familiar e na sua formação. Isto porque as alunas, na sala de aula, enfatizavam o quanto o curso lhes dava respaldo para deixarem de ser tão submissas aos maridos e também, em relatos, de como aprenderam a compreender e educar seus filhos. Mesmo não sendo foco da pesquisa, interessou-nos tal registro sobre como a formação tem contribuído no relacionamento familiar, somando-se às contribuições para a vida profissional. As disciplinas cursadas neste segundo ano foram: Teorias da Educação e da pesquisa, Currículo e Avaliação, História da Educação Brasileira, Didática, Política Educacional e Organização da Educação Brasileira, psicologia e Educação, Estágio Curricular I e atividades Complementares II.

**O quinto memorial de formação (M5), recolhido no segundo semestre do terceiro ano de Pedagogia/2011 (em setembro)**, contemplou o registro dos sujeitos em relação à constituição da identidade para o exercício da docência, tendo como pressuposto, as disciplinas estudadas no terceiro ano de curso, quais sejam: Matemática e suas Metodologias, Linguagem e suas Metodologias, Fundamentos da Alfabetização I, Organização e Gestão das Instituições Educacional I, Brincar e Educação, Literatura Infantil, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado II e Atividades Complementares III. Contemplou ainda, a trajetória pessoal, de formação, os desafios e superações e as imagens da docência percebidas por si, nessa trajetória de dois anos e meio de curso.

Por meio dos memoriais de formação, procurou-se compreender como se dá a aprendizagem da profissão docente com licenciandas em formação, buscando perceber, segundo Rocha (2010a, p. 29) “os ‘seus olhares’ sobre a docência, ou seja, como eles percebem o processo de ‘tornar-se professor’ adotando como instrumento de análise os

memoriais instituídos intencionalmente para o registro do processo de construção de sua profissionalidade e identidade docente”.

Para as análises e interpretação dos dados coletados nos memoriais de formação, foram elaborados os três eixos norteadores a seguir:

1º eixo: Os memoriais de formação como instigadores da escrita de si - trajetórias de vida - de formação – papel na família

Analisando os memoriais de formação para extrair dados que possam demonstrar se os mesmos foram provocadores, ou não, de reflexões nas licenciandas em diferentes sentidos, principalmente no tocante à constituição da identidade profissional docente, abordarei dois na forma de subeixos, sendo eles:

Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de vida;

Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de formação;

2º eixo: Os memoriais de formação como propulsores de reflexões sobre as contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia para a Formação Docente;

3º eixo: Percepções de si sobre os processos de constituição da identidade docente em processo, durante o Curso de Pedagogia, possibilitadas pela escrita reflexiva nos memoriais de formação.

## **5 ANALISANDO OS DADOS**

Neste capítulo, apresento a análise dos memoriais de formação, trazendo excertos dos mesmos, referentes as quatro licenciandas e suas percepções sobre os processos de aprendizagem da futura profissão e constituição da identidade docente na trajetória de formação no Curso de Pedagogia.

Conforme Rocha e André (2010, p. 80), “os memoriais, além de se constituírem em importantes instrumentos para a reflexividade, também o são para a estimulação da escrita”. Portanto, a partir desse momento trarei para a tela das interpretações, os recortes com os memoriais de formação que analisarei mediante os eixos já mencionados na metodologia, fundamentando minhas reflexões e análises nas idéias de Ambrosetti; Almeida (2011), Bauman (2005), Bragança (2011), Bueno (2002), Ciampa (2005), Dominicé (2010), FCC (2009), Freire (1996, 2005, 2008), Gatti; Barretto (2009), Giroux (1997), Imbernón (2006), Josso (2004, 2010), Lima (2007), Marcelo (1999, 2009b), Nascimento (2010), Nóvoa (1997, 2010), Pimenta (1997, 2000), Pimenta; Lima (2008), Rocha (2010a), Rocha; André (2010), Sarmiento (2009), Severino (2010), Souza (2007a, 2007b) e Tardif (2008) que abordam em diferentes perspectivas o tema das narrativas como instrumento de investigação dos processos de formação docente. Assim, apresento, neste primeiro eixo: Os memoriais de formação como instigadores da escrita de si - trajetórias de vida - de formação – papel na família.

### **5.1 Os memoriais de formação como instigadores da escrita de si - trajetórias de vida - de formação – papel na família**

Analisando os memoriais de formação percebi que eles foram provocadores de reflexões nas licenciandas em diferentes sentidos, sendo que, para a presente pesquisa, os dados apresentados em trajetória de vida e de formação (papel da família) foram desmembrados para a análise em dois subeixos a seguir descritos.

#### **5.1.1 Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de vida**

Compreendendo que a formação docente é algo construído e que a trajetória de vida e de formação influencia de certa forma, nossa prática, por meio de lembranças, busquei iniciar minhas análises trazendo a trajetória de vida dos sujeitos. A partir das leituras das narrativas dos sujeitos busquei compreendê-las melhor e, ao mesmo tempo, resgatar nas suas memórias da infância, alguns indícios que as motivaram à busca do curso de docência. O material

biográfico está, assim, conforme Dominicé (2010, p. 87), “cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas”.

Reportando-se à infância, na convivência com a família, as licenciandas trazem lembranças que lhes são significativas. A narrativa, segundo Rocha e André (2010, p. 80), “é entendida como uma forma de escrita em que o autor descreve os episódios, acontecimentos, lembranças e memórias de uma forma peculiar e com riqueza de dados”. Portanto, os dados pessoais sobre a história das alunas serão analisados, resguardando-se a identidade dos pais e das autoras dos memoriais de formação, para tanto, todo pai e toda mãe terão, respectivamente, o nome de João e Maria. Assim, os sujeitos se fazem conhecer, nas narrativas de si, a seguir.

Blandine, primeiro sujeito da pesquisa, ao elaborar seu memorial de formação, assim se descreve:

*Atendo pelo nome de Blandine, sou filha de “João” e “Maria”, nascida e criada na cidade de Rondonópolis. Não tendo nenhuma experiência de vida em outra localização. Em minha formação familiar possuo, além de mim, mais três irmãos, dois meninos e uma menina, sendo que, eu sou a mais velha. De fato, meus pais nunca tiveram uma relação conjunta, afinal o meu nascimento se deu numa fase difícil de suas vidas, a adolescência. Momento esse, que eu acredito ser o tempo das incertezas, inseguranças e imaturidade. Por esse motivo a responsabilidade de minha educação e criação ficou por conta dos meus avós paternos. O contato com meus pais foi muito pouco. Com meu pai, devido eu morar com meus avós paternos, foi maior, mas, mesmo assim, meus sentimentos pelo meu pai não pode e não poderá jamais ser comparado pelo que sinto pelos meus avós. Já com minha mãe, o que posso relatar é que nunca tive um relacionamento, inclusive meus sentimentos e concepções sobre ela não eram dos melhores. Sofri muito na infância, nos momentos em que era questionada na escola sobre minha mãe. Também, quando os professores faziam alguma atividade sobre a família e eu não podia desenhar meus avós comigo e sim, pessoas as quais não eram de fato minha família (pai, mãe e irmãos), por exigência dos mesmos. (BLANDINE, M1, 2009).*

Instigada pelo memorial de formação, em seus relatos, Blandine narra sua infância saudável, cheia de cuidados, com muitas brincadeiras. Faz questão de ressaltar a presença positiva e constante de seus avós, não permitindo que o vazio, deixado por seus pais, a afetasse, ou pelo menos, amenizasse essa ausência. Apesar de relatar os momentos difíceis, vividos na escola, pela pouca sensibilidade e forma tradicional com que seus professores tratavam as questões familiares vividas por ela. A atitude de seus professores parece contradizer as propostas de uma prática transformadora, tão necessária em nossas escolas.



Reportando-me a Freire (2008, p. 142), encontro força em suas palavras quando diz que, “não pode ter, na liderança, homens do *quefazer* e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*”. O professor comprometido, que busca transformar a realidade, tantas vezes oprimida, de seus alunos, esforça-se para não tomar seus alunos como “meros fazedores ou executores de suas determinações”, negando-lhes a reflexão sobre o seu próprio fazer (Ibid., p. 142). Essa forma de agir é contrária aos objetivos propostos para uma educação emancipatória, democrática, contextualizada, que busca qualidade. Assim, na afirmação de Giroux (1997, p. 29), “[...] os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores”. Nessa ação, encontra-se a quarta componente dos conhecimentos que os professores têm de adquirir, citada por Marcelo (1999) e que diz respeito ao local onde se ensina, bem como a quem se ensina. Os sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, que existem dentro e fora da classe constituem a vida da aula e, as interações que ocorrem dentro e entre todos esses sistemas devem ser compreendidos e assim, reconhecer quais os apropriados para a atividade da classe.

A seguir, Lucy, segundo sujeito da pesquisa, narra suas lembranças que são resgatadas ao elaborar seu memorial de formação:

*Meu nome é “Lucy”. Nasci no dia 04 de outubro de 1972, na cidade de Rondonópolis-MT. Tenho 37 anos (ainda vou completar). Somos dois casais de irmãos, sendo que eu sou a segunda filha do casal. “João”, 64 anos, relojoeiro aposentado, descendente de família japonesa, nascido em Cafelândia-SP, e “Maria”, professora aposentada, nascida em Guiratinga, filha de pioneiros da cidade de Rondonópolis. Eu nasci e cresci na mesma casa, no mesmo bairro. A nossa turminha de rua cresceu praticamente junta, e ainda hoje somos amigos. Lembro que, quase toda noite brincava na rua em frente à minha casa, isso com mais ou menos 7-8 anos. Brincava muito de corda, bambolê, entre muitas outras brincadeiras. Era muito divertido, bons tempos aqueles, brincava muito de “bete”, uma das minhas brincadeiras preferidas. [...] Minha infância foi muito boa, lembro das várias vezes que meus pais levavam a gente para piquenique em beira de rios, que, naquela época eram limpos. A gente se divertia muito. Íamos muito a um restaurante que ficava na rodovia indo para Cuiabá. Os donos são amigos dos meus pais há anos. Lá, eu e meus irmãos brincávamos o dia todo, e comíamos umas frutinhas com o nome de tamarindo. Desde pequena fui muito grudada com meu pai. Para mim ele era um “super-homem”. Já com minha mãe tínhamos muitas diferenças desde criança. Hoje, graças a Deus, nossas diferenças acabaram. (LUCY, M1, 2009).*

Lucy tem boas lembranças da infância, com muitas diversões, próprias dessa fase, e uma relação familiar serena e bastante normal. Apesar das diferenças com a mãe, hoje já

superadas, conviviam em harmonia na sua família. No processo da escrita das narrativas de Lucy, é possível perceber que, conforme afirmam Rocha e André (2010, p. 80), “a memória aparece como fator preponderante, ao pinçar fatos, dados, episódios, passagens, trazendo-os para o presente, iluminando e dando vida aos fatos passados”.

O terceiro sujeito da pesquisa é Lu, a qual apresento, por meio de sua narrativa a seguir, e que permite revelar-se por meio do seu memorial de formação:

*Meu nome é “Lu”, tenho 39 anos. Nasci na cidade de Perobal-Pr. Sou filha de “João” e “Maria”. Somos onze irmãos, seis homens e cinco mulheres. Eu sou a penúltima filha do casal. Minha infância foi muito simples, pois morávamos num sítio. Eu brincava com minhas irmãs, de boneca, de casinha, passar anel, de roda e ciranda cirandinha. Meus parentes moravam longe, em outras cidades, com exceção de um tio, irmão do meu pai, que era nosso vizinho. Meu pai é alfabetizado, estudou até a segunda série primária e minha mãe, não era analfabeta, mas só sabia assinar seu nome. Minha mãe faleceu no ano de 1993. Meu pai, hoje, está com 81 anos, viúvo, se casou novamente. A vida deles foi dedicada à criação dos filhos. Seu sonho era ver os filhos bem encaminhados na vida. Como não tinham nenhuma formação, não tinham nenhuma expectativa para a formação profissional dos filhos. Eram lavradores, e achavam que isto era de pai para filho. As filhas não precisavam estudar, era só preparar para casar. Meu pai era um homem muito trabalhador. Trabalhava de sol a sol para o sustento da família. Minha mãe, dona de casa, se dedicava a cuidar da casa e dos filhos. Eu e meus irmãos brincávamos muito. Era uma vida pacata, não tínhamos energia elétrica em casa e também não tinha TV. As lembranças da minha infância são ótimas [...]. (LU, M1, 2009).*

Lu vem de uma família numerosa, cuja preocupação dos pais era, primeiro alimentar os filhos. Buscavam encaminhá-los bem, porém, em suas expectativas não viam necessidade dos estudos ou talvez, dadas as condições, não cabia na lista de urgências, formá-los. Se os pais eram lavradores, alguém precisava sucedê-los nessa atividade. Possivelmente ali se encontra a razão de não se dedicarem aos estudos dos filhos e nem incentivá-los a fazê-lo.

Por fim, apresento, em sua narrativa, Tatá, quarto sujeito desta pesquisa, com suas lembranças resgatadas por meio de seu memorial de formação:

*Eu sou a “Tatá”, tenho 20 anos e nasci na cidade de Belo Horizonte/MG. Sou filha de “João” e “Maria”, tenho sete irmãos, uma (in memória). Morei por três anos na cidade onde nasci, Belo Horizonte, e por motivos de trabalho, meus pais, juntamente com meus avós, vieram para o Mato Grosso, [...] para a cidade de Rondonópolis, onde resido até o dia de hoje. Lembro que na época tudo que tínhamos era uma égua, que era nossa condução para a creche. Morávamos de aluguel em uma meia água, era um quarto para oito crianças. [...]. Nos finais de semana brincava no quintal da casa com meus irmãos. Ficávamos trancados até minha mãe chegar do serviço às 19h00min. Meus pais não tiveram estudo, mas sempre se*

*esforçaram para que todos nós estudássemos. As coisas eram difíceis, não tínhamos todos os materiais escolares, muitos eram doados e tínhamos que dividir. Não tínhamos acesso a brinquedos. Brincávamos com os que fabricávamos, mas nos sentíamos felizes por estarmos juntos. [...]. Em toda vida minha mãe nos ensinou a batalhar por aquilo que almejássemos que nada viria de mão beijada. Ela foi um exemplo, pois trabalhava o dia inteiro para juntar dinheiro e comprar materiais de construção. Meu pai havia, lá atrás, vendido a égua (lembra da nossa condução?) e trocado nossa única geladeira por um terreno. Durante todos esses anos minha mãe batalhava para construir nossa casa, até que conseguiu. Pelo menos quatro quartos ela fez, com uma cozinha ampla e uma sala, onde podíamos estar mais à vontade. Também correu atrás de ajuda do governo, como a “bolsa família”, que sempre nos ajudou na compra de materiais. Nunca irei me esquecer dos esforços feitos pelos meus pais para nos dar a oportunidade do estudo que eles não tiveram (ambos têm apenas a quarta série). Sou muito grata a eles. (TATÁ, M1, 2009).*

Tatá teve uma infância simples, com muitas dificuldades, porém, as carências materiais eram supridas pela boa convivência entre irmãos e isso os fazia felizes. Seus pais, apesar do pouco estudo que tiveram, desejavam para os filhos uma formação. Eram conscientes dessa necessidade e esforçavam-se para que todos pudessem estudar. O esforço dos pais de Tatá, para prover um mínimo de dignidade à família, se torna evidente em seus relatos.

Outro dado que se faz presente nas narrativas de apresentação dos sujeitos, vem se confirmar nas estatísticas sobre a profissão docente, desde o período da colonização. A predominância do sexo feminino nas atividades de docência, para os anos iniciais. Na turma 2009, dos 51 alunos matriculados, somente 02 são do sexo masculino e 49 do sexo feminino. Hoje, dos 46 que permanecem, apenas um é do sexo masculino. Dado este, que se acha presente no relatório da Fundação Carlos Chagas (2009), quando cita que “a grande maioria dos docentes nas redes de ensino, e dos licenciandos” são do sexo feminino. Entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE<sup>7</sup> para os profissionais de ensino, afirmam Gatti e Barretto (2009, p. 17), “77% eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres [...]”.

Nos relatos, as licenciandas narram, ainda, as brincadeiras e convivência com irmãos e amigos, a profissão e o grau de escolaridade de seus pais, a situação econômica, as lutas e as expectativas da família com relação à criação e ao crescimento dos filhos. Evidentemente a família, segundo Dominicé (2010, p 87) “é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

---

<sup>7</sup> MTE: Ministério do Trabalho e Emprego

Com relação à infância, Blandine, Lucy, Lu e Tatá lembram-se das brincadeiras e demonstram ter sido felizes nessa fase, apesar das dificuldades, devido à vida simples e de poucos recursos, no caso de Lu e Tatá, e os problemas relacionais, no caso de Blandine. Referente à posição social dos sujeitos, Blandine e Lucy demonstram, por seus relatos, terem tido uma vida tranquila. Lu e Tatá já demonstram uma vida difícil, de poucos recursos e fazem referência aos sacrifícios enfrentados para poder estudar. No Brasil, segundo o Relatório da Fundação Carlos Chagas, “O perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. [...], trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior” (2009, p. 14). Esses estudantes, principalmente pelas restrições financeiras, conforme prossegue o relatório, “tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (Ibid., p. 14). Tal mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo “background cultural” dos estudantes.

É possível perceber nesses fragmentos de relatos, que os dados biográficos, de acordo com Dominicé (2010, p. 88), “resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência”. A realidade apresentada pelas licenciandas, em suas narrativas, só foi possível quando estas se permitiram fazer uma retrospectiva em sua trajetória de vida e contá-la nos memoriais de formação. As lembranças que vieram à tona propiciaram às licenciandas tomar posição e classificar os momentos bons e não tão bons vividos por elas. Esse posicionamento e reflexões que o memorial propiciou, permitiu aos sujeitos compreenderem-se a si mesmos e às suas famílias. São registros daquilo que lhes foi importante ou que de certa forma, positiva ou negativa, marcou sua convivência familiar. Desta forma, é possível perceber nos memoriais de formação, um instrumento estimulador e possibilitador de reflexões, para além da trajetória educativa.

Assim sendo, e depois de relatadas as percepções de si na trajetória de vida, abordarei, a seguir, o segundo subeixo: Percepções de si na trajetória de formação: o que revelam os memoriais de formação, trazendo para a tela das análises, recortes que abordam tais percepções das licenciandas em suas narrativas.

### 5.1.2 Percepções de si nas reflexões sobre a trajetória de formação

Da análise das narrativas das licenciandas, emergiram questões pertinentes à trajetória de formação e à constituição profissional do professor, que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua identidade. As licenciandas, no decorrer do curso, perceberam significativas mudanças em sua forma de ser, de ver o outro e de interatuar em suas famílias e com os demais. Tais percepções foram propiciadas pela elaboração dos memoriais de formação e sobre esse processo, elas relatam com grande entusiasmo, como veremos a seguir na narrativa de Blandine.

*Um ano e meio de estudos e quanta coisa mudou. Minha relação familiar se encontra em outro estado, digamos que, em um momento de equilíbrio. Através dos conteúdos estudados minhas concepções de mundo, de pessoas, minha forma de ver e viver a vida ganhou um novo sentido. Posso afirmar que no presente momento consigo olhar o próximo e enxergar muito mais do que apenas diferenças. Posso ver valores, saberes, que são tão importantes quanto os meus e que, o fato do outro não possuir as mesmas condições de vida ou as mesmas concepções que as minhas não o torna inferior a mim. Só pude perceber isso depois que certos conteúdos foram desenvolvidos durante as aulas. Os mesmos também modificaram minha relação com a família, auxiliando-me a lidar com determinados fatos que acontecem no contexto familiar. Foi possível compreender que a beleza do ser humano tem seu foco na diferença, e que não adianta pensarmos em seguir padrões. Cada um tem que possuir seu próprio conceito, sua própria forma de pensar, agir e falar. (BLANDINE, M3, 2010).*

Blandine acredita que sua vida já ganha um novo sentido e atribui esse fato aos conteúdos estudados. Percebe-se com uma visão mais humana, com sentimentos de igualdade, compreendendo e aceitando o outro naquilo que é com seus valores e saberes. Com isso, seu relacionamento familiar também melhorou, pois, já consegue lidar melhor *com determinados fatos que acontecem no contexto familiar*. Assim, é possível congregarmos aqui a reflexão que Sarmento (2009, p. 3-4) faz, na linha de Josso, dizendo que, “a passagem que cada ator faz da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos, leva, pela atribuição de significado, a novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e, daí, na sua forma de agir”.

Vencer os desafios, encontrar apoio nos familiares e colegas, a compreensão dos professores, têm sido fatores de incentivo e perseverança para esta licencianda que tem atribuído valor inquestionável ao Curso de Pedagogia, na sua aprendizagem profissional.

*Cada dia me apaixono mais e mais pelo ambiente escolar. Através do estágio adquiri mais estímulos pra continuar em busca da formação de graduanda. Espero que o curso continue me oferecendo subsídios para que eu tenha uma prática docente coerente. Depois deste ano e meio de estudos a graduanda [BLANDINE] possui uma nova imagem. [...] Para superar os desafios que apareceram em minha vida foi preciso muita persistência. Devo ressaltar aqui a importância dos meus avós que sempre me incentivaram em meus estudos, tanto financeiramente como moralmente. Às minhas próprias colegas de classe que em determinados trabalhos em grupos, foram compromissadas, e a alguns professores que se mostraram um tanto quanto compreensivos e humanos. [...] Através da disciplina de política notei que nós, os profissionais da educação, somos responsáveis pela formação de sujeitos críticos capazes de interferir futuramente na sociedade, e para que seja uma interferência positiva, nós docentes temos que desenvolver nosso papel de maneira coerente. (BLANDINE, M3/M4, 2010).*

O memorial de formação de Blandine vem carregado de expressões que chamam a atenção: “nós, os profissionais da educação” e “nós docentes”. O assumir-se como docente demonstra sua afinidade com essa profissão e seu desejo de já fazer parte dela e cooperar na melhoria da sociedade. É possível conceber, por esses relatos, os primeiros indícios de identidade docente em construção. Também as expressões “aprendi a ver a sociedade com um olhar mais aguçado” e “nós, os profissionais da educação somos responsáveis pela formação de sujeitos críticos, capazes de interferir futuramente na sociedade”, demonstram seu compromisso com uma educação transformadora e socialmente comprometida, a qual leva a desenvolver a consciência crítica sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre seu ser e atuar no mundo, conforme afirma Freire (2008) ao referir-se a “educação liberadora”.

Em outro memorial, Blandine prossegue seu relato nessa linha de construção, escrevendo que:

*O primeiro semestre do terceiro ano do curso finalizou-se e através das disciplinas apresentadas, tive a oportunidade de construir concepções positivas, capazes de contribuir em minha formação de profissional docente. Aprendi muito esse semestre sobre alfabetização, e um perfil de professor alfabetizador está se despertando em mim. O processo de aprendizagem da leitura e escrita é um processo que exige do professor uma dedicação especial, o mesmo precisa demonstrar interesse no conhecimento prévio da criança, respeitar seu tempo, não homogeneizar seus alunos e ter consciência de que é uma fase em que a criança está construindo seus conhecimentos, portanto o professor não é o detentor do conhecimento ele fornece subsídios para que o aluno construa seu próprio conhecimento. (BLANDINE, M5, 2011).*

As percepções que Blandine apresenta em suas narrativas, em toda a sua trajetória de formação, demonstram a importância do Curso de Pedagogia para a formação de professores

reflexivos, sempre abertos a novas descobertas e à compreensão de que a formação é um processo contínuo. Percepções essas que encontram eco em Marcelo (1999, p. 91) ao citar que, “cada vez mais vem se afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino”. Assim, pelos relatos que Blandine apresenta, é possível aferir que o curso oferecido está atendendo a essas necessidades referenciadas por Marcelo. É importante também a afirmação de Blandine “(...) a criança está construindo seus conhecimentos, portanto o professor não é o detentor do conhecimento, ele fornece subsídios para que o aluno construa seu próprio conhecimento”, a qual vem ao encontro do que afirma Freire (2008) quando reflexiona sobre os dois modelos educativos: a educação “bancária” na qual o professor passa seu saber e seus conhecimentos para o aluno, que por sua vez deve memorizar conceitos e teorias em uma atitude de passividade, e a educação “problematizadora” ou “libertadora”, que é construída junto “professor – aluno” motivando a pessoa a ser protagonista do próprio caminho e comprometer-se com a transformação e humanização do mundo.

Lucy ao narrar sua trajetória de formação, o faz trazendo a família para a cena principal, pois, segundo sua narrativa, “a maioria seguiu para o ramo da educação” (avô, tio e tia educadores). Mas, o fato de sua mãe ser sua professora, revela dados importantes em sua trajetória.

*Estudei no E.M.O.P, da primeira a oitava série. Minha mãe lecionava nesta escola, os três períodos em alguns dias. Fui aluna da minha mãe na sétima série e oitava série. E não gostava nem um pouco de ser aluna dela, por vários motivos. Um deles era a cobrança dos colegas de sala, em que ser filha da professora eu teria “obrigação” de tirar as melhores notas. E como eu e minha mãe já tínhamos nossas diferenças, chegava até a cabular aulas dela, mas sempre conseguia tirar notas em sua disciplina, mesmo sendo em cima da média. Lembro que minha mãe implicava muito com meu modo de sentar nas carteiras e não gostava que eu mascasse chicletes na aula dela. Achava minha mãe uma professora “caxias”, e até mesmo chata, mas hoje consigo entender o modo dela agir em sala de aula. Ela é uma profissional muito competente e reconhecida em seu meio. Orgulho-me muito em ser filha da professora de português. (LUCY, M1, 2009).*

No memorial de Lucy é possível perceber a mudança de olhar em relação à mãe professora que, de “caxias e chata” hoje lhe é motivo de “orgulho”. Esse novo olhar se dá a partir de certos conhecimentos já adquiridos na formação inicial e que lhe oferecem essa clareza sobre docência. Assim, as histórias de vida, como um capital vital, tornam-se, de acordo com Sarmiento (2009, p. 4) “utensílio de conhecimento para o investigador”. Essas

histórias de vida permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços que são, segundo a autora (Ibid., p. 4) “configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move”. A vida familiar e as pessoas significativas na família, segundo Tardif (2008, p. 73), “aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”.

Ao prosseguir sua narrativa, Lucy relata suas conquistas na graduação:

*Durante esse ano e meio de estudos aqui nesta graduação, houve grandes mudanças no meu convívio familiar. Tanto para o lado positivo, quanto negativo. [...] no lado positivo, foi a melhor compreensão da vida escolar dos meus filhos, já que através da minha vivência acadêmica, pude conhecer um pouco melhor o lado psicológico da educação, e os problemas que encontraremos em sala de aula. Através dos textos lidos e dos debates em sala, feitos pela professora de psicologia, tivemos a oportunidade de saber, ou pelo menos entender, como se faz um diagnóstico para alguns desses problemas. [...]. Já o ponto negativo desse ano e meio, foi o fato de que me tornei uma pessoa muito questionadora, e muitas vezes, “me achando” a dona da verdade, ou a que está sempre com a razão. E isso acabou prejudicando um pouco meu relacionamento, já que meu esposo é uma pessoa com pouca instrução, não terminou o primeiro grau. Mas, como prezo muito a família, procurei conselhos de pessoas mais experientes, e pude “enxergar” onde eu estava errando. Estou, aos poucos, tentando “policar-me”, para que, durante esses dois anos e meio restantes da minha graduação, eu tenha mais paciência e consiga viver harmoniosamente com as diferenças agora encontradas dentro do meu próprio lar. (LUCY, M3, 2010).*

Através das disciplinas estudadas, Lucy já visualiza soluções pedagógicas para a sala de aula e para seu dia a dia. Mas, o conhecimento gera também inquietações e conflitos em sua vida levando-a a buscar apoio, compreensão e novas formas de lidar com todas as situações na vida familiar. Importante salientar sua maturidade buscando ajuda e sua humildade ao reconhecer que precisava ser paciente e compreensiva e que não é a dona da verdade.

Todo o aprendizado de Lucy vai sendo compartilhado em cada relato seu, que assim se expressa:

*A rotina escolar, o hábito pela leitura, o respeito pelo outro e a perseverança são alguns dos conceitos que estou adquirindo aqui na academia. E estou “aberta” para adquirir muito mais conhecimentos e não penso em parar, nem mesmo com o término desta graduação. Penso que o meu crescimento pessoal, intelectual e moral foram alguns conceitos que*



*melhoraram muito em minha vida, no decorrer destes anos cursando a graduação de pedagogia. E obtive e estou obtendo a ajuda da minha família, mas em especial do meu marido, que me ajuda com os deveres da casa, com a educação das crianças, e muitas vezes me apoiando e dando força quando o cansaço bate. Talvez a palavra que me completa é a PERSISTENCIA, pois tenho um objetivo a concluir e não desistirei até alcançá-lo. (LUCY, M3, 2010).*

Todos nós sabemos algo, todos nós ignoramos algo, por isso, aprendemos sempre, afirma Freire (1996). Ter a convicção de estar se preparando, se formando professor e que, toda a vida é um processo de aprendizagem, é fundamental para quem deseja assumir a profissão professor, sendo esta uma perspectiva apontada por Lucy, em seus relatos. A formação de professores remete-nos, assim, conforme Lima (2007, p. 39), “a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem”. E Lucy continua:

*Foi somente nas aulas de estágio que pude perceber que estou sendo formada para a docência, pois, a prática me mostrou realidades que não conhecia e que fazem a diferença na vida das crianças, e gostei do que vi. Ainda me pergunto para que tanta teoria no curso de pedagogia, sendo que é na prática que realmente a docência acontece? Mas já ouvi de vários professores, que sem teoria não se faz a prática e vice versa. Então ainda estou no meu crescimento para um dia entender melhor essa frase. As disciplinas que no meu entender estão contribuindo na minha formação docente são a Didática, o Currículo e Avaliação e o Estágio. O que mais me marcou e proporcionou um significativo crescimento docente foi a análise que fiz do PPP da Escola Estadual Renilda, em seguida a entrevista com três professoras, e minha ida à entidade Casa do Menor Adolescente, e sem dúvida, minha participação no CONPEDUC 2010. (LUCY, M3, 2010).*

A dicotomia teoria x prática encontra-se, ainda, presente no ensino das Universidades e nas práticas dos professores. Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, conforme afirmam Pimenta e Lima (2008, p. 34), “pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”. É preciso, no entanto, que se pensem formas de eliminá-la trabalhando as duas concomitantemente. Para Marcelo (1999, p. 99) “a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento”.

Importante, também, perceber seu encantamento nos trabalhos e atividades em campo e seu senso crítico com relação às responsabilidades governamentais, em políticas públicas no país, no relato a seguir:

*Como este ano passou rápido! Já estamos em novembro, praticamente acabou mais um ano. Vejo a grande quantidade de textos e trabalhos estudados durante o ano, todos dentro de uma pasta. Posso afirmar que a disciplina que neste período mais contribuiu para meu aprendizado foi a de estágio, principalmente pela minha ida ao ambiente não escolar, que me proporcionou conhecer um pouco mais daquela instituição e admirar o trabalho realizado por eles. Consegui perceber o quanto ainda falta para chegarmos a uma tão sonhada boa educação neste país, e como o Estado continua omissa em relação às crianças e adolescentes carentes, não apenas da nossa cidade, mas do nosso país. O resultado desta pesquisa foi ver meu trabalho exposto na Semana de Pedagogia, e ainda aceito para participar da amostra de pôster no CONPEDU. Nossa! Foi uma emoção sem tamanho ver meu primeiro (de muitos espero) pôster, pronto e lindo pendurado pelas mãos do professor de Metodologia de Pesquisa em Educação, que admiro, e muito me ensinou no primeiro ano de Pedagogia! Graças a minha orientadora consegui em tempo recorde terminar os dois trabalhos. (LUCY, M4, 2010).*

Deparando-se com a realidade do ambiente escolar, em sua visita a campo, Lucy externaliza sua admiração pelo trabalho ali realizado. Porém, utilizando-se do seu memorial de formação, desabafa sua frustração com relação à falta de políticas governamentais que atendam às necessidades das escolas e contribuam com a superação das carências encontradas na educação brasileira. Lucy diz ter visto, na prática, o quanto ainda falta para se ter uma educação de qualidade em nosso país. Diante das constatações referenciadas até aqui por Lucy, percebe-se a ênfase que sempre é dada à qualidade necessária para uma boa educação e a admiração pelo trabalho docente. Então, é possível observar que uma identidade profissional constrói-se, não apenas com base na significação social da profissão, mas também, conforme afirma Pimenta (1997, p. 42) “pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, [...]”. Ainda, conforme prossegue a autora (Ibid., p. 42), “[...], no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, [...]”.

Lucy demonstra o valor de diversificar as atividades no processo formativo, e sobretudo, de socializá-las, conforme narra a seguir:

*Minha participação no CONPEDUC foi além de um grande aprendizado pedagógico. Sem dúvida, me proporcionou um olhar diferente para com essas instituições não-governamentais, que a seu modo também fazem seu papel pedagógico e humanizador nas vidas daquelas crianças e adolescentes. Nesse congresso pude socializar a minha pesquisa, e muito mais que isso, ver o quanto ainda terei que pesquisar para que gradativamente consiga ampliar meus horizontes, e aumente minhas argumentações a respeito não apenas desta minha pesquisa, mas também*

*nesses dois anos que ainda faltam para minha graduação.* (LUCY, M4, 2010).

Cada atividade, quando bem trabalhada, tem seu significado na aprendizagem. No entanto, o memorial de formação permite perceber que cada licencianda demonstra suas afinidades com determinada atividade. Às vezes, o que é difícil para uma, é fácil às demais. Assim são as disciplinas, os professores e tudo na vida. Os seres humanos têm suas individualidades, suas preferências que precisam ser respeitadas. Todavia, um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão e, ao mesmo tempo, de acordo com Sarmiento (2009, p. 17) “para combater o isolamento próprio de uma profissão que se desenvolve muitas vezes em contextos de reduzida dimensão, é o contacto com os pares profissionais, ou seja, com outros professores ou outros técnicos de educação”. Este contato foi propiciado, dentre outros, no Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEDUC) citado por Lucy.

O memorial de formação da licencianda permite ainda perceber novos hábitos que são por ela incorporados, novas atitudes, novas formas de agir, de pensar, de relacionar-se nos mais diversos ambientes: na família, com os colegas e professores, com os vizinhos e parentes, enfim, as formas de convivência se estreitam e se fortalecem.

Assim, ainda relatando com certo otimismo a contribuição de seus professores e as disciplinas cursadas na Pedagogia, Lucy continua em sua narrativa a registrar suas conquistas, aprendizagens, construções e descobertas:

*[...] em outubro, com a chegada da nova professora da disciplina, que tem uma dinâmica totalmente diferente das que conheço, fiquei surpresa e feliz [...]. As aulas se tornaram alegres, dialógicas, enfim, envolventes, o que foi aprovado praticamente por toda sala. Posso dizer que neste último semestre comecei a mudar um pouco minha idéia de lecionar. Agora surge uma pequena chance, ainda muito sutil, mas que estava se apagando em mim. Creio que foi depois que pude conviver por alguns dias na instituição não formal que conheci. Depois desta vivência com crianças daquela instituição, chegava em casa já contando os acontecimentos para meus filhos e principalmente para meu marido. Às vezes eram histórias chocantes e outras emocionantes e felizes. Mas, sempre, todos me ouviam atentos e olhavam as fotos que eu havia tirado. Foi uma construção legal, pois a minha família vivenciou comigo a construção do meu projeto, do meu pôster e da minha empolgação.* (LUCY, M4, 2010).

A presença de uma professora dinâmica desperta, mesmo que ainda sutilmente, o entusiasmo de trabalhar em sala de aula. Lucy sente-se motivada para essa atividade docente e hoje fala com animação das atividades e das crianças com quem conviveu. Participa para a família suas descobertas e vivências. Nessa trajetória de formação, Lucy já consegue

vivenciar na prática, o que tem aprendido teoricamente. Mesmo tendo demonstrado ter dúvidas se queria ou não exercer a docência, o fato de já estar trabalhando no estágio que conseguiu, demonstra seu interesse pela profissão e o desejo que sempre expressou nas narrativas, de participar do processo de construção, de melhoria na qualidade da educação no Brasil. Percebe-se aqui, o papel primordial do professor formador como mediador, capaz de provocar mudanças nos objetivos e concepções, no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos professores em formação. As escolas, segundo Giroux (1997 p.40), “precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas”.

Lu, é o terceiro sujeito da pesquisa e afirma que, mesmo sem contar com o incentivo da família, se considera vencedora ao transpor as barreiras em sua trajetória.

*A minha trajetória até aqui foi de muitas lutas, principalmente comigo mesma, para transpor barreiras. Hoje sei que sou uma vencedora. Nós seres humanos só superamos desafios com outro desafio. E estar hoje na universidade é um desafio a ser superado. Não tenho incentivo da parte de meus irmãos e pai para continuar estudando já que eles não estudaram e para eles tanto faz. As dificuldades para chegar até a universidade foram muitas, pois parei de estudar muito nova, casei muito nova, tive filhos e não tinha sequer terminado o ensino médio. Voltar a estudar não foi nada fácil. Porém, continuar a estudar era meu sonho; fazer um curso superior era utopia. Prestar um vestibular era um absurdo, coisa de outro mundo, tão fora da minha realidade de dona de casa. [...] Então, fiz o vestibular passei e comecei a estudar. Era pura felicidade! Porém não deu para continuar, não tive condições para pagar as mensalidades e tive de adiar meus sonhos. [...] Agora tenho argumentos para discutir sobre educação com os meus filhos, para orientá-los, pois antes eu meio que vivia na ignorância intelectual, e até digo que todos deveriam fazer o curso de Pedagogia antes de ter filhos. Quando tive meus filhos não tinha a menor ideia do que era psicologia e muito menos que o ser humano tem ciclos de vida que devem ser respeitados. (LU, M1, 2009/M3, 2010).*

Apesar de ser este seu sonho, o fato de ter interrompido seus estudos, por dezesseis anos, deixou Lu insegura. Prestar vestibular e continuar estudando parecia inatingível. No entanto, consegue aprovação no primeiro vestibular que faz, mas, o que lhe tira a possibilidade de realizar seu sonho é sua condição financeira. Precisa abandonar o curso por não conseguir pagar a mensalidade em uma universidade privada. Porém, sua determinação aponta novos caminhos, reconhecendo, com satisfação, o quanto o Curso de Pedagogia tem lhe auxiliado a melhorar na orientação de seus filhos. Assim, diante das conquistas de Lu observadas em seu memorial de formação, é possível afirmar, conforme Freire (2005, p. 7), que, “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o

oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

E, descobrindo-se como sujeito da sua história, Lu continua sua narrativa, extraída de outro memorial, relatando as disciplinas que mais contribuíram em sua reflexão *como pessoa e como professora* que deseja ser, lhe proporcionando uma visão ampliada sobre os conceitos de educação. É o que podemos observar em seu relato a seguir:

*Os conteúdos que mais contribuíram para que eu pudesse refletir como pessoa e como a professora que quero ser foram os das disciplinas de Antropologia, Psicologia e História da Educação e Estágio. Estas disciplinas me proporcionaram ampliar minha visão sobre culturas, comportamento humano e sistemas de educação. A disciplina de Estágio veio para sacudir de vez as estruturas, pois eu pude refletir sobre o aluno que passa o curso todo copiando, e mais do que isto pude fazer uma breve observação da prática docente em outro ambiente não escolar o qual foi muito gratificante. Ao longo deste percurso de quase dois anos de estudo, muitas mudanças significativas ocorreu para me tornar uma pessoa melhor. Mas, com o passar dos dias vou me tornando uma pessoa mais crítica, e isso, acaba gerando certo desconforto às pessoas que estão a minha volta, pois, o que antes aceitava de imediato, hoje já questiono o porquê, e quero opinar. (LU, M4, 2010).*

As mudanças proporcionadas pelo conhecimento perturbam Lu que se percebe crítica, questionadora. As reflexões aguçadas pelo memorial de formação lhe permitem entender o quanto o estágio, o contato com a realidade de um ambiente de educação, mexem com suas convicções, fazendo-a perceber atitudes não adequadas para a práxis pedagógica. Estas percepções de Lu nos levam a Giroux (1997, p. 155), quando afirma que, “a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular”. Portanto, tais inquietações e medos demonstram a seriedade com que Lu percebe a profissão professor e sua necessidade de estar bem preparada para exercer a docência, conforme demonstra seu relato a seguir:

*No primeiro e segundo ano do curso de graduação em Pedagogia estudamos disciplinas que nos levaram a pensar no ser humano como um todo, mas agora, no terceiro ano, as disciplinas deram uma afunilada e passou a se pensar especificadamente na criança. [...] O mais intrigante está sendo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, que nos levou para um primeiro contato com as escolas de Educação Infantil, conhecendo as diferentes realidades na qual se desenvolve a Educação Infantil. Esse é, portanto o maior desafio, pois quando se está na academia estudando as teorias é até fácil, é um mundo ideal de utopia onde somos levados a pensar que tudo é possível e realizável. [...] No entanto quando se chega à ESCOLA*

*nos deparamos com o real e agora nos perguntamos o que temos de fazer realmente. E aqui corremos o risco de cair naquela velha história, teoria é uma coisa, mas, na prática a coisa é bem outra. Quem já não ouviu alguém dizer isso. Então, o maior desafio, vai ser o estágio que está prestes a acontecer. (LU, M5, 2011).*

Indagações, dúvidas, medos rondam os pensamentos de Lu e são revelados em seu memorial de formação. Presume-se que esses sentimentos são possíveis em quem percebe a docência com compromisso e visão de futuro. Em quem sente o desejo de mudança ao que está posto, colocando a serviço da sociedade, com práticas educativas emancipadoras, o que vem sendo visto nas teorias acadêmicas. Entretanto, para que se formem professores intelectuais e transformadores, a pedagogia radical, segundo Giroux (1997, p. 27) “deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora”.

O quarto sujeito deste estudo, Tatá, estimulada pelo memorial de formação, expressa a satisfação, a “paixão” pelo Curso de Pedagogia e por superar os obstáculos que se apresentaram no decorrer dos dois anos, conforme sua narrativa, a seguir:

*Dentro deste tempo que estou dentro da Universidade tenho encontrado muitos obstáculos pelo caminho sendo um deles o tempo, que para mim tem sido pouco, porque no momento estou trabalhando como estagiária de uma UMEI e tem sido muito corrido. Graças a Deus minha família continua me ajudando e me dando forças para continuar. Algumas disciplinas têm me ajudado muito dentro e fora da Universidade, a compreender e aceitar as pessoas ou os grupos de pessoas que me cercam, uma delas foi a Antropologia. [...] A cada dia, que passa a sensação é a de que aprendi, mas preciso aprender ainda mais, muito mais. É como se fosse uma ganância pelo estudo e é claro que a família quer estar todo o momento ao meu lado. Sente esta minha paixão pelos estudos e principalmente pelo curso. Não consigo e nem quero esconder de ninguém que tenho uma paixão por pedagogia, e não tem sido diferente do que comentei em outros memoriais. Minha família continua me dando todo suporte e apoio que preciso nos momentos difíceis, e é o que tem transformado as pedras em degraus para que eu possa continuar subindo a cada dia. Agradeço a Deus por eles que são tudo para mim. (TATÁ, M3/M4, 2010).*

O relato de Tatá vem carregado de satisfação por ter superado os obstáculos que se apresentaram no decorrer dos dois anos já cursados e da “paixão” que sente pelo Curso de Pedagogia. O que se mostra bastante positivo em sua formação e em conformidade com Giroux (1997 p.41), ao afirmar que “[...], qualquer forma viável de escolarização precisa ser informada por uma paixão e fé na necessidade de lutar no interesse de criar-se um mundo melhor”. Esta afirmação vem expressa também, quando Tatá demonstra sua sede pelo saber: *a*

*sensação é a de que aprendi, mas preciso aprender ainda mais [...] como se fosse uma ganância pelo estudo.* Expressão que nos remete a Freire (1996 p.24), ao dizer que o processo de aprender “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

O memorial de formação tem se mostrado importante instrumento reflexivo, estimulando a escrita das alunas, revelando suas conquistas nesse tempo de curso, as quais têm lhes proporcionado maior confiança em si mesmas e maior desenvolvimento de sua auto-estima, além de propiciar maiores possibilidades de aprendizagens. É importante perceber em suas narrativas, as contribuições que os conteúdos têm lhes proporcionado até então, levando-as a refletir como pessoas e como futuras professoras que pretendem ser. Também, as mudanças percebidas em sua maneira de ser, de pensar e de posicionar-se em questões familiares, bem como, a compreensão que a família tem sobre seu crescimento e seu envolvimento no curso que as formam professoras.

Entre os muitos desafios enfrentados pelas licenciandas em suas trajetórias de vida e de escolaridade, um deles é que nem todas puderam contar com o apoio da família, como é o caso de Lu, em seu relato. Mas, todas demonstram superações e avanços, sentindo-se orgulhosas pelas conquistas. Assim, o processo específico que os nossos dados nos permitiram identificar é aqui, conforme Dominicé (2010, p. 88), “o de uma autonomia progressiva face a essa família de origem. O adulto constrói-se com base no material relacional que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário”. O processo é o mesmo, porém, contado de maneira diferente em cada relato. Isso porque, as histórias de vida nunca são as mesmas, assim como, o que o adulto exprime da sua história não é similar em todos os momentos da sua vida, nem em todos os contextos nos quais se manifesta. No entanto, para Dominicé (2010, p. 88-89), “a autonomização face à família de origem constitui a trama de um processo que consideramos passível de generalização”.

De acordo com esses relatos do passado educativo, as licenciandas têm buscado selecionar o que lhes parece ter sido formador na sua vida. Desta forma, segundo Dominicé (2010, p. 88), “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos”. Assim sendo, os memoriais de formação têm se mostrado instrumentos reveladores desse processo formador, possibilitando às licenciandas perceberem-se em movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e aprendizagens da profissão professora.

Para o eixo a seguir: os memoriais de formação como propulsores de reflexões sobre as contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia para a Formação Docente, trarei dados sobre como os memoriais vão auxiliando as licenciandas a refletirem sobre o curso de Pedagogia.

## **5.2 Os memoriais de formação como propulsores de reflexões sobre as contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia para a Formação Docente**

Analiso nas narrativas das licenciandas, neste segundo eixo, fragmentos de memoriais de formação, com a finalidade de captar suas concepções e sentimentos sobre o Curso de Pedagogia, suas impressões, o que narram sobre seus professores, os colegas, a universidade, os conteúdos e as histórias de formação que têm na lembrança. Nesses trechos, as mesmas trazem para suas escritas, fatos que consideram interessantes e como os interpretam, tais como os sentimentos, vivências e experiências no Curso de Pedagogia. As disciplinas em que tiveram maior dificuldade e facilidade. Os motivos que as levaram a querer cursar o Ensino Superior e o que significou para si ter sido aprovada no vestibular. As licenciandas narram, em seus memoriais de formação, suas percepções sobre os estudos em cada semestre. Nos fragmentos, a seguir, foram extraídos relatos em que expressam como estão se saindo nas atividades do curso, seus sucessos e fracassos, buscando analisar porque eles aconteceram. Abordam em suas percepções, quais as disciplinas que mais contribuíram na reconstrução de conceitos, idéias, percepções que já tinham cristalizados e passam a interpretá-los após os estudos, bem como, quais disciplinas foram marcantes para a sua formação e a que atribuem este fato. Essas reflexões, propiciadas pelos memoriais de formação, possibilitam às licenciandas compreenderem e perceberem as aprendizagens vivenciadas na trajetória do curso de formação docente.

Sobre suas aprendizagens e percepções, Blandine tinha em mente que:

*O simples fato do universo escolar me encantar e eu ter um grande carinho pelas crianças era o suficiente para o desenvolvimento de minha formação, mas o que dá para se imaginar é que o curso oferece subsídios que vão muito além disso. As dificuldades acredito eu, estarão sempre fazendo parte de nossa vida até a conclusão do curso, porém neste curto espaço de tempo uma de minhas maiores dificuldades se encontra presente na leitura dos textos escolhidos pelos professores. São leituras que exigem atenção, capacidade de interpretação e raciocínio em níveis elevados o que para mim que acabei de sair do ensino médio é terrível, afinal a realidade com a qual estava acostumada era outra. No entanto tenho consciência de que essas leituras são de suma importância no processo de formação de um pedagogo e que meu primeiro obstáculo a derrubar será este. Talvez um outro*



*obstáculo seja conseguir acompanhar as aulas com o mesmo raciocínio dos professores uma vez que são profissionais altamente capacitados e inteligentes. [...] Quero ressaltar que a disciplina filosofia da educação é a que mais me provoca insegurança. Creio que somente lá na frente poderei assimilar algo do que ela desenvolve hoje, porque a mesma requer muita reflexão. Acredito que futuramente ela possa ter mais sentido do que no presente momento. A minha relação com os professores é de cordialidade, respeito e profunda admiração. Defino cada um deles como mestres da educação, uma vez que os mesmos se mostram extremamente comprometidos com a nossa formação. Essa real preocupação dos professores com o aprendizado de nós, graduandas, me incentiva a continuar na busca pela formação de docente, uma vez que eles são meus maiores exemplos. (BLANDINE, M2, 2009).*

Depois de um ano de curso, Blandine já se percebe com uma nova forma de pensar. Sua concepção sobre o curso também muda. Percebe a necessidade de uma formação, da construção de conhecimentos que possam embasar sua prática como docente. O fato de a mesma destacar em seu memorial de formação a disciplina de Filosofia da Educação como a que mais lhe gera insegurança, demonstra que a leitura reflexiva não fazia parte de seus hábitos até então. Ainda não compreende certas disciplinas, no entanto, as leituras exigidas no curso, apesar da dificuldade em acompanhar, despertam o desejo de superação e de crescimento. Demonstra grande admiração pelos professores, e os vê como exemplos da profissional que deseja ser, o que é significativo. Também, essa percepção de compromisso e preocupação dos professores com as licenciandas é importante na construção da identidade das mesmas. No relato a seguir, extraído de outro memorial, no final do segundo ano, Blandine já percebe melhor a necessidade de cada disciplina:

*O curso de pedagogia vem contribuindo de uma maneira significativa para minha formação de docente. Determinadas disciplinas me fazem perceber que estou me preparando para uma carreira docente, afinal, serei um sujeito em ação e interação com o outro buscando em parceria com ele produzir saberes na e para a realidade. Espero que daqui até a conclusão do curso eu possa continuar aprendendo mais e mais sobre os caminhos que um profissional docente deve seguir para alcançar sucesso. Com o término do semestre algumas exigências foram atendidas e outras ficaram pendentes. Gostei muito das aulas de didática. Foi através desta matéria que pudemos estudar os diferentes processos de ensino e aprendizagem. As aulas de estágio também foram bem aproveitadas por mim, e o trabalho em instituições não formais superaram minhas expectativas, pois pude constatar que o ensino e aprendizagem se faz presente em diversos setores da sociedade e que não fica preso somente à escola. Quanto à disciplina de Currículo, tive muitas dificuldades, acredito eu que pelos textos serem complexos e de difícil entendimento. (BLANDINE, M4, 2010).*

Na escrita da licencianda, nesse pouco tempo de curso, já se consegue perceber maturidade, compromisso, crescimento, o que segundo ela, tem sido proporcionado pelo Curso de Pedagogia o qual *vem contribuindo de uma maneira significativa* para sua formação de docente. Segundo Pimenta (2000, p. 18), “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social lhes coloca no cotidiano [...]”.

Novos conceitos e novas formas de aprendizagens são relatados por Blandine, a seguir:

*As aulas de Estágio Supervisionado me mostraram que o ensino-aprendizagem também não se limita aos espaços escolares. A escola não é a única fonte de informação, acontece na família, na igreja, em instituições não escolares. Ou seja, o profissional docente precisa compreender que através dos diversos ambientes em que a criança vive, ela pode construir conhecimento e que, ele pode utilizar esses locais como aliados em seu trabalho enquanto docente. A disciplina matemática e suas metodologias também contribuíram bastante em minha formação até o presente momento me fazendo analisar e compreender os caminhos que a criança percorre para construir seus conhecimentos sobre a matemática. Percebo que antes das disciplinas minhas concepções sobre o ensinar, tinha um caráter tradicional. Outro fato que quero relatar com ênfase é sobre a disciplina Brincar e Educação. Através desta disciplina compreendi que o brincar é ingrediente fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico da criança. É através dessa ferramenta que o profissional pedagogo deve desenvolver seu trabalho na educação infantil. As outras disciplinas também contribuíram em meu desenvolvimento, ajudando a me formar uma profissional segura naquilo que irei fazer. Atualmente no horário oposto ao da faculdade faço estágio em uma escola particular da cidade. Isso me permite vivenciar situações na qual tenho a oportunidade de relacionar teoria e prática, permitindo assim compreender determinados conteúdos me proporcionando avanços no curso. (BLANDINE, M5, 2011).*

Estes novos conceitos que estão sendo trabalhados e os novos valores introduzidos pelo curso, segundo Blandine, oferecem uma formação atualizada, com qualidade, visando atender a demanda atual. É preciso oferecer diversas ferramentas para que o futuro professor, em qualquer circunstância, esteja preparado, com criatividade e criticidade. Assim, pelos relatos da aluna em seu memorial de formação, este curso vem favorecendo aprendizagens de diferentes naturezas, algumas ligadas à compreensão dos fundamentos da ação docente, outras, mais específicas, relacionadas ao trabalho didático propriamente dito. Segundo Lima (2007, p. 39), “a formação de professores visa contribuir para que os docentes se formem

como pessoas, percebam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude ativa e reflexiva sobre o ensino que oferecem, [...]”.

Lucy escolhe o Curso de Pedagogia, inicialmente, em busca de conhecimentos que lhe propiciasse auxílio na educação de seus filhos. A experiência no Japão despertou o interesse de fazer algo para que seus filhos, também aqui no Brasil, pudessem dispor de uma educação de qualidade.

*Durante esses anos morando em outro país [Japão] e tendo a oportunidade de ter meus filhos estudando em escolas japonesas, fiquei mais animada em voltar e concluir a minha faculdade de Pedagogia. Fiquei impressionada com a educação que é proporcionada para as crianças japonesas, e o mesmo tratamento e qualidade de estudo era dado para meus filhos, mesmo sendo estrangeiros. [...] Tudo isso me incentivou ainda mais a recomençar meu curso de Pedagogia na UFMT. Fui à universidade e refiz minha matrícula, já que estava trancada. E para minha alegria e felicidade fui assistir a minha primeira aula no Campus Universitário de Rondonópolis, depois de quatro anos longe do Brasil. As minhas expectativas com esse curso são muitas, porque depois de conhecer bem uma escola, e como é o estudo infantil de um país de primeiro mundo, a minha visão mudou muito, e espero que eu possa contribuir pelo menos um pouco com minha experiência do Japão. (LUCY, M1, 2009).*

Dois mundos distintos, duas realidades que despertam sentimentos positivos e negativos no ser humano. Com Lucy não foi diferente. Essas duas realidades mexeram com seu lado acomodado, fazendo-a reagir e se dispor a lutar para diminuir essas diferenças, mesmo que a princípio, pensasse somente em seus filhos. Viver em um país com uma educação de qualidade despertou em Lucy o desejo de contribuir para que esta realidade, tão necessária, faça parte também em seu país. O que se considera realmente importantes no que se recolhe nas histórias de vida, conforme Sarmiento (2009, p. 3) é “a diversidade de filtragens que cada ator social faz da sua própria vida, sendo nosso propósito aceder a essa vida através da voz do próprio agente”. Assim, torna-se interessante, segundo a mesma autora (Ibid., p 3), “reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo”. Desta forma, as licenciandas não são vistas como objeto de investigação e sim, como seres que têm alguma coisa a dizer a respeito dos seus processos identitários.

Seguindo sua narrativa, Lucy não esconde que “estava ansiosa” em seu “primeiro dia de aula” e, assusta-se com o número de licenciandas matriculadas na turma. “Para espanto da

classe ficamos sabendo que estavam matriculadas mais de cinquenta alunas neste curso”. Lucy era uma delas e sobre os conteúdos narrou que:

*Durante este semestre fui surpreendida com o conteúdo das disciplinas, agora vejo a importância de Filosofia da Educação para nós futuras pedagogas. [...] Agora, as aulas que realmente gostei e me identifiquei foram de Antropologia, que tivemos apenas neste primeiro semestre. Foram muito proveitosas para todos creio eu, [...]. Fiquei muito feliz que no próximo semestre teremos novamente aula com esta professora, só que com a disciplina de Arte e Educação. Outro professor excelente é o de Iniciação ao Trabalho Acadêmico. Sempre com uma ótima auto-estima, e uma matéria que poderia ser cansativa, mas do modo que ele seguiu o semestre, foi muito proveitosa para a classe. Antes mesmo de terminar o semestre já estamos pensando no tema do nosso projeto de pesquisa, para o próximo semestre. Quanto às aulas de português, ficamos algum tempo sem, já que a professora pediu licença por motivo de saúde. E confesso que estou preocupada com a perda destas aulas. Que no meu modo de ver é de grande importância para nossa formação. (LUCY, M1, 2009).*

A quantidade de alunos por sala tem sido indicada, nas pesquisas e literaturas que tratam do ensino-aprendizagem, como um dos fatores da baixa produtividade, no Brasil. Referindo-se aos professores, Lucy demonstra boa aceitação, e começa a entender a importância das disciplinas do curso. Essa empatia de Lucy, por seus professores, facilita o diálogo e em consequência, sua aprendizagem. Sua preocupação com a falta de professor de português, dada a grande importância que atribui a essa disciplina, revela a seriedade com que faz o curso. Em recortes de outros memoriais, expressa sua empolgação pelo curso e a importância do mesmo, tanto no seu processo formativo como para sua prática docente, no futuro, conforme segue:

*Bem, quando iniciei esta licenciatura, sabia que havia acertado em minha escolha, mas hoje posso garantir que ultrapassei minhas expectativas, estou super feliz e empolgada com o curso, com os professores, e com as colegas de classe. [...] Dizer que minha visão de mundo não mudou, seria mentira, já que hoje percebo que meu gosto até pelas leituras mudou. Hoje consigo enxergar as diferenças do ensino no Brasil, de um modo que antes me passou despercebido. Outra disciplina com que me identifiquei foi a Didática. Que matéria envolvente e ao mesmo tempo cheia de indagações e também algumas respostas nos possibilitando ter um verdadeiro leque de soluções pedagógicas, não somente para dentro de uma sala de aula, mas no nosso dia a dia! Em minha opinião, a Psicologia e Didática são disciplinas que deveriam fazer parte da grade do curso de Pedagogia a partir do primeiro ano, até o quarto ano da graduação. [...]. Como ainda não estou atuando na área, todo meu aprendizado, tanto nas leituras, ou nos convívios entre professores e colegas, ou experiências extraclasse, tenho tentado aplicar com meus filhos. E posso afirmar que está sendo de grande valia para mim, pois quando comecei este curso, não imaginava o quanto de*

*embasamento teórico necessitava para se formar um professor. E foi através desta rotina, que aprendi a me disciplinar para conseguir acompanhar a cansativa, porém, enriquecedora vida acadêmica. E estou conseguindo repassar para meus filhos a importância de termos disciplina, no que se diz respeito à educação escolar. (LUCY, M2, 2009/M3, 2010).*

O memorial de formação de Lucy evidencia sua segurança e certeza quanto à escolha do curso. Em seus escritos é possível perceber o crescimento que este vem lhe proporcionando. A formação para a docência propicia construções e mudanças em todos os âmbitos de sua vida, sejam eles pessoais, familiares ou sociais. Este contar-se, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s), permite, conforme Sarmiento (2009, p. 3) “reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa, [...]”. Vejamos em seu relato que segue:

*Com a disciplina de Literatura Infantil pude ampliar de forma significativa meu olhar e o modo de ler e interpretar bons livros, modificando minhas antigas interpretações, o que possibilitou que a partir da construção gradativa desse portfólio, pudesse me ajudar com os meus próprios filhos, [...] mas também está sendo de grande ajuda agora no meu serviço como estagiária. Estou auxiliando uma sala de alfabetização de primeiro ano, com crianças de 6-7 anos de idade, na qual já pude levar algumas dessas obras para sala e ler para elas. Muitas já conheciam, mas outras que não conheciam tais obras originais gostaram muito. Outra disciplina que proporcionou e espero que ainda proporcione grande proveito como educadora, é a de Matemática, na qual fizemos apresentações práticas em sala, de assuntos em que sempre tive alguma dificuldade como: frações e formas geométricas entre outras, e foram a partir desses mini seminários juntamente das explicações do professor que me possibilitaram usar essas aprendizagens com as crianças da sala na qual estou estagiando, e até mesmo consegui ajudar minha filha que está no quarto ano do ensino fundamental. (LUCY, M5, 2011).*

O memorial de formação de Lucy revela que esse aprendizado tem proporcionado à licencianda ampliar seus conhecimentos sanando dúvidas, acompanhando e auxiliando seus filhos, como também, aplicando-o na prática, em seu trabalho como estagiária. Referindo-se à Matemática diz que esta lhe *proporcionou e espero que ainda proporcione grande proveito como educadora, [...]*. Com esta narrativa, Lucy se assume como educadora. Em todos os seus relatos, percebe-se crescimento e compromisso com a educação e com seu aprendizado. O que me leva a concluir que a forma de agir de Lucy está de acordo com a afirmação de Freire (1996, p. 103) “não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e

bem os conteúdos de minha disciplina e não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Passando às análises de Lu, observei que em sua narrativa ela manifesta o desejo de crescer profissionalmente e tinha consciência de que para isso precisava de um curso superior. Assim ela escreve:

*Eu quero fazer o curso de pedagogia e ser uma ótima pedagoga. Tive esta certeza quando li o livro Pedagogia da Autonomia de FREIRE, (1996). No momento estou desempregada. Minha situação financeira não é boa, pois pago aluguel. Eu estou confiante que tudo vai dar certo. O que eu espero da universidade é que ela me prepare para ser uma ótima profissional. [...] Escolhi o curso de pedagogia porque me identifiquei com a área, com a arte de ensinar. Ser professor nos dias atuais está sendo difícil, mas tudo começa com a educação. Para mim, ser professor é ser um instrumento que indica caminhos, não é simplesmente transferir conhecimentos é incentivar alguém a ser mais, ir além. Chegar à universidade significa ter um passaporte para adquirir novos conhecimentos. E estar aqui é a realização de um sonho que a meu ver era impossível, pois, conseguir vaga na federal é para os gênios. Eu batalhei, prestei o vestibular, duas vezes e estou aqui. Eu espero crescer como profissional docente. [...] o meu desejo é poder chegar numa sala de aula e ter autonomia para lecionar, ter domínio da situação. Eu pensava que ia chegar na Universidade, eu iria aprender como ser professor. Mas hoje tenho consciência que ser um bom pedagogo é algo a ser construído paulatinamente, não existe uma regra pronta, o que está pronto são as teorias, e cada um tem que buscar, e isso depende de comprometimento e dedicação. (LU, M1/M2, 2009).*

Auxiliada pela leitura da obra de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, Lu decide-se pelo Curso de Pedagogia. Assim como as reflexões estimuladas pelo memorial de formação permitem a Lu reconhecer que não é fácil ser professor nos dias atuais, no entanto, a mesma acredita no valor da educação e se lança no sonho possível da mudança que a prática docente é capaz de propiciar. Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica conforme Freire (1996, p.41), “é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Assumir-se, segundo o autor (Ibid., p. 41) “como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.

Lu queria algo com que se identificasse desta forma, ao ler a obra de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia sentiu-se motivada optando pelo Curso de Pedagogia. Por ter a visão de que a Universidade Pública lhe era impossível, buscou uma Universidade particular, mas, as condições financeiras lhe afastaram de sua busca.

*No primeiro dia de aula foi terrível, pois eu achava que iria chegar aqui e ia haver uma festa para nos recepcionar, afinal nós tínhamos passado no vestibular da federal, a sala estava repleta de alunos, eu me senti perdida, era um mundo estranho. Ao me deparar com a disciplina de Filosofia, esta deu um nó na minha cabeça, demorei compreender o porquê de estudar filosofia. Hoje a minha concepção é outra. A Filosofia é importante para fazer o indivíduo pensar, e as teorias são uma ponte para a realidade na qual eu quero atuar. As dificuldades foram e são muitas. Porém, a maior dificuldade é achar tempo e tranquilidade de Espírito para estudar. A princípio foi difícil adquirir o hábito de ler. Mas escrever e fazer os trabalhos foram o pior. É algo que só aprende praticando. Com o passar dos dias fui assimilando o porquê de cada disciplina, e estudar Antropologia foi maravilhoso. Conhecer outras culturas e hábitos tão diferentes! No primeiro semestre tudo era novidade e chegar ao final foi uma vitória, pois quando se fecha uma matéria é muito bom, é uma sensação, fui eu que fiz, sou capaz! Quanto aos professores, eles são pessoas aptas para exercer a sua função. A dificuldade é que venho de um Ensino Médio fragmentado, e os professores pressupõem que os alunos devam compreender tudo que eles falam. Em relação aos colegas de sala, eu me identifiquei com alguns, mas tem outros com quem ainda não tive oportunidade de conversar, pois a sala é muito numerosa. Hoje, a minha expectativa quanto ao curso esfriou um pouco, pois eu achava que tinha uma fórmula para ser um bom pedagogo. E agora vejo que não tem além da dedicação aos estudos e força de vontade só não basta. (LU, M2, 2009).*

O choque inicial entre mundos diferentes está perceptível nos relatos da licencianda. Essa reflexão propiciada pelo memorial de formação fez Lu trazer à tona um problema ainda presente na educação brasileira. Ensino Médio e Ensino Superior estão ainda muito distantes em nosso país. Este distanciamento precisa ser amenizado. É preciso buscar meios para que haja continuidade com qualidade em todos os níveis de ensino no Brasil. Qualidade que pode fazer-se presente nas mais diversas atividades e experiências. As escolas de formação inicial são entendidas para Sarmiento (2009, p. 20) “como contextos privilegiados de aprendizagem da profissão”. Sendo assim, nessas escolas, as experiências vivenciadas, afirma a autora (Ibid., p. 21), “valem muito, também, pela construção das redes que se estabelecem entre colegas, pilares fundamentais nos processos iniciais de inserção profissional”.

Mais uma vez Lu enfatiza as aprendizagens e crescimentos proporcionados pelo Curso de Pedagogia, no relato a seguir:

*Quando entrei na graduação no curso de Pedagogia, o meu objetivo era aprender conteúdos que me ajudassem a ter domínio de uma sala de aula, métodos e técnicas prontas somente, aprender cantar músicas infantis, fazer bichinhos e alfabetizar, etc. Meu objetivo era arrumar um emprego de professora. Quando iniciou as aulas e eu me deparei com as aulas de filosofia, fiquei quase doída, não entendia nada e me perguntava: Para que tanta teoria? O que eu estou fazendo aqui, meu DEUS? Mas hoje, após um ano e meio de estudo, sinto que estou num processo de transformação. A*

*graduação prepara o cidadão pra vida em todos os sentidos, pois o homem é um ser social. Hoje posso afirmar que o curso de Pedagogia não tem uma fórmula pronta para ser um bom professor, pois você vai sendo moldado aos poucos, a cada dia. Às vezes me pergunto o que aprendi com a aula de hoje, e fico revoltada, pois parece que tudo que li saiu da minha mente, mas no meu dia a dia me pego falando algo que li ou aprendi nas aulas e com os professores. Portanto, agora tenho consciência que ser professor não se constrói no acaso, por saber lidar com crianças, mas na maturidade de ser um profissional que se dedica a estudar e pesquisar. O bom professor é aquele que consegue enxergar que cada aluno tem um potencial enorme dentro de si, e que todos podem ir além, cada um no seu ritmo, com disciplina e perseverança. (LU, M3, 2010).*

Há dúvidas que permanecem, que não são resolvidas de uma hora para outra. Por isso a necessidade de um longo tempo de formação. O tempo de aprendizado não é o mesmo para todos e sim, cada um tem seu tempo, até porque, depende também das buscas que cada um faz. E para Lu, o Curso de Pedagogia oferece algo que ela ainda não tinha: o referencial teórico. Isso tem representado, à mesma, a grande novidade e tem sido responsável por “balançar” suas estruturas, levá-la a pensar, causado uma reviravolta mental. Porém, mesmo sendo uma novidade “complicada” fez Lu gostar, aprender, implantar coisas novas.

Buscando o memorial de Tatá, recorto a parte em que ela registra o porquê da escolha do curso, ao relatar que:

*A escolha do curso para mim foi mais por indicação de outra cunhada minha que é psicopedagoga e por minha afinidade por crianças. Mas, às vezes me perguntava: será que para ser um professor precisa apenas gostar de criança? Ou será que isso não importa? O que é ser realmente um professor? O engraçado é que queria esta resposta logo nas primeiras semanas, e essa também eram indagações feitas pelos professores. Fiquei um tanto perdida, pois estava ali para aprender a dar aula, pelo menos era o que imaginava. Com o passar dos dias fui percebendo que preciso me embasar nas teorias para depois ir para prática, e que jamais aprenderei a dar aula, mas terei embasamentos para que possa me tornar uma excelente professora educadora. Acredito muito em Deus e nos professores que estão sendo excelentes mestres para minha formação. No começo o curso está um pouco difícil e confuso, mas sei que irei conseguir. (TATÁ, 1º Memorial, 2009).*

Tatá, que já trabalhava com crianças em sua igreja, ouvira sua cunhada falar muito sobre o Curso de Pedagogia. Tantas indagações e dúvidas pelas quais muitos passam quando da escolha do curso e que somente no decorrer do mesmo, para muitos, é possível resolver. É assim que se decide por esse curso. A busca por resposta às suas indagações a faz perceber que nada acontece como passe de mágica; que o Curso de Pedagogia não oferece um manual de orientações; mas que tudo é construído de acordo com as buscas de cada um. Como os



professores aprendem a ensinar, aliás, foi o motivo que levou Lima (2007) a desenvolver seus estudos e se faz presente, também nesta pesquisa. “Compreender a influência específica do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência, levando em conta os demais contextos, instituições, circunstâncias, fatos, pessoas que marcam as concepções e a atuação dos sujeitos” [...] (Ibid., p. 44). Porém, para que essa construção aconteça, é preciso determinação, já que, segundo Tatá:

*Foi um semestre muito difícil, pois, parece que todos os professores pedem tudo ao mesmo tempo, trabalho, seminário, avaliação, e vira aquele tumulto. [...] Quando entrei neste curso tinha uma concepção muito diferente, pensava que o curso só nos preparava para ensinar os anos iniciais, o básico mesmo, porém foi além das minhas expectativas. O curso tem sido muito bom, e os professores excelentes. Hoje já posso ter uma visão um pouco mais ampla do que é ser um professor, da importância que isso traz à nossa sociedade, de como um bom profissional faz a diferença, e meu desejo é de avançar cada dia mais rápido as etapas para novas revelações. Sei que muito mais irei aprender sobre esta profissão tão linda e importante para a sociedade. (TATÁ, M2, 2009).*

O memorial de formação permite a Tatá fazer um desabafo ao relatar que no início não foi fácil conciliar os horários para todos os trabalhos e se adaptar aos conteúdos novos. Muitas novidades e com elas, também as dificuldades. No entanto, a vontade de formar-se nesta licencianda é maior, fazendo-a vencer os obstáculos.

*A cada dia que passa tenho me apaixonado mais pelo curso, pois ele tem me mostrado que não há uma só maneira de ensinar e nem um só lugar, mas que a todo tempo praticamos o ato de Pedagogizar, [...] Para mim não tem como calcular o valor da experiência, foi riquíssima, jamais vou esquecê-la. Conhecer as práticas pedagógicas escolares em espaços não formais foi uma experiência ímpar para minha vida, pude sentir na pele a alegria daquelas crianças e dos educadores envolvidos realizando aquele trabalho tão gratificante, foi realmente maravilhoso. [...] Assim, tenho percebido cada dia mais que a cobrança que o curso faz a mim, e que às vezes não entendo, ou até julgo ser impossível na atuação de professor, consigo superá-las na prática, pois é onde saberei se realmente é este caminho que quero trilhar como pedagoga, pois sei que hoje o curso está se ampliando no mercado de trabalho, e acredito que este caminho será decidido perante a prática, que tenho a certeza que será a minha escolha. Agradeço a Deus primeiramente, à minha família e a todos os professores que têm nos conduzido nesta escolha, mas que tem apresentado até agora alguns caminhos para que paremos para refletir se realmente é isto que queremos. Obrigada a todos. (TATÁ, M3/ M4, 2010).*

Importante perceber a necessidade do que é trabalhado no curso e dedicar-se com afinco na realização dos próprios objetivos e metas. Pelas narrativas é possível perceber que muitas questões estão sendo trabalhadas e resolvidas na turma.

E, poder aplicar o que vem aprendendo, está sendo estimulante e produtor para a mesma, pois, é bom perceber quando o trabalho é bem aceito e produz resultados positivos. No estágio, a referida estudante demonstra identificar-se com a prática docente e realizar-se com ela. Por isso, a pesquisa sobre a aprendizagem dos docentes, conforme Lima (2007, p. 44) “pode ser uma via de estudos promissora, capaz de investigar as raízes culturais das quais se nutrem os professores no exercício cotidiano de sua profissão e oferecer elementos para averiguar o papel dos cursos de formação na produção da aprendizagem docente”.

Os fragmentos de narrativas abstraídos dos memoriais de formação de cada licencianda e aqui transcritos, remetem-nos ao texto de Bueno (2002, p. 22), quando a autora salienta que “é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes [...]”. Desta forma, busca-se considerar a vida como espaço de formação já que, ao retroceder em seu passado reconstruindo seu percurso de vida, nos memoriais de formação, as licenciandas põem em exercício sua reflexão e são conduzidas a uma tomada de consciência, quer no plano individual quer no coletivo, resgatando fatos e aprendizagens, reconstituindo sua história de vida.

Ao escrever sobre si, conforme Rocha (2010a, p. 31), o indivíduo “traz na memória dados, fatos, episódios de sua própria história”. O que dá especificidade à nossa investigação, assim, de acordo com Dominicé (2010, p. 87), “é querer determinar por que processos os adultos se formam, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida”. Desta forma, mais uma vez o memorial de formação tem se revelado inovador ao favorecer às licenciandas reflexões sobre si mesmas, sobre sua formação e sobre o Curso de Formação Docente. Mostraram-se instrumentos propulsores ao privilegiar experiências e aprendizagens em cada disciplina, com cada professor, nos vários semestres já cursados. Cada licencianda pôde rever suas aprendizagens e analisá-las à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares.

Para chegar à universidade e optar por um curso é preciso determinação, sobretudo àquelas em que as condições financeiras não são favoráveis. Porém, não se pode deixar de enfatizar que, de acordo com Dominicé (2010, p. 89), “as relações familiares influenciam de

forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha da profissão”.

Optar pelo Curso de Pedagogia, nos dias atuais, não é uma atitude fácil, sobretudo pelo fato de ser uma profissão tão desvalorizada, com condições de trabalho geralmente precárias, baixo salário e excesso de cobrança. O processo de escolha da profissão e a inserção no mundo do trabalho, de acordo com o Relatório da Fundação Carlos Chagas (2009, p. 9) “são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive”.

O terceiro e último eixo é dedicado aos excertos de narrativas referentes às percepções sobre os processos de constituição da identidade docente, em processo, durante o Curso de Pedagogia, possibilitadas pela escrita reflexiva nos memoriais de formação. Trarei aqui, as especificidades do tornar-se professor que emergiram nos dados e se constituíram em unidades de análise. As contribuições do curso para a constituição da identidade no decorrer da formação onde as licenciandas demonstram seu crescimento, suas conquistas, propiciadas pelo Curso de Pedagogia. Percebem-se diante de nova realidade. Conseguem perceber os desafios e necessidades que a profissão professor impõe na atualidade.

### **5.3 Percepções de si sobre os processos de constituição da identidade docente, durante o Curso de Pedagogia, possibilitadas pela escrita reflexiva nos memoriais de formação**

O curso escolhido pelas licenciandas destina-se a formá-las professoras. Sendo assim, neste terceiro eixo, trarei recortes dos memoriais de formação evidenciando os espaços narrativos onde as licenciandas relatam a imagem, os conceitos e os valores que atribuem à profissão professor, bem como suas percepções sobre o processo de formar-se professor, e se já conseguem perceber em si mesmas, indícios de construção de identidade docente. Apresento os dados coletados no memorial de formação de Blandine quando assim relata:

*Seguramente posso afirmar que para se construir uma real identidade de profissional docente é preciso leitura, interesse, compromisso e paixão de verdade pela área, pois nada melhor do que se fazer algo com prazer. Em particular estou procurando construir minha identidade através de objetivos que visem trabalhar pela formação de uma sociedade crítica e ativa. [...] A profissão professor atualmente vem enfrentando inúmeros desafios. O professor precisa estar em constante movimento, buscando sempre despertar, orientar, provocar, instigar a curiosidade de seu aluno. Ficou lá no passado a ideia de que somente o professor é portador de conhecimentos e que o aluno serve apenas como depósito. No entanto executar essa tarefa*

*não é uma questão fácil. Para ser um bom professor é necessário investir rigorosamente na profissão buscando informações sobre assuntos da atualidade para que seus alunos possam interagir com a realidade. Trazer para sala de aula assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno e procurar relacioná-los com os conteúdos, pode ser uma proposta interessante. Existe um profissional docente nascendo em mim, profissional este que irá procurar focar-se nas necessidades dos alunos, valorizando sempre o que ele já traz consigo, o chamado conhecimento prévio. Será através dele que irei buscar caminhos para desenvolver meu papel de professora. Outro conceito que caracteriza um bom professor e que pretendo seguir é sua capacidade de procurar conhecer sobre o histórico de vida de seu aluno e como anda sua relação com a família. Isso ajuda a explicar diversas situações que possam acontecer na sala de aula. (BLANDINE, M2, 2009/M3, 2010).*

Nesta narrativa, a licencianda demonstra conhecer os caminhos que levam para a constituição de um bom profissional docente. Caminho este que busca resgatar a base reflexiva de atuação profissional e a compreender o contexto social no qual ocorre o processo ensino/aprendizagem. Um caminho que visa um constante renovar-se, atualizar-se, encontrar formas e meios de diversificar em busca de qualidade. Para isso torna-se importante a observação de Marcelo (1999, p 243), referindo-se à docência, ao afirmar que “convém evitar o reducionismo em que alguns caem de a identificar com as atividades que os professores realizam quando estão com seus alunos em situação de classe”. Supõe, conforme o mesmo autor (Ibid., p. 243), “um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Portanto, a atividade docente, quando concebida a partir desta perspectiva, finaliza Marcelo (1999, p. 243), “tem importantes repercussões tanto para a formação do professor como para sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos”.

Esse é o pensamento também de Blandine que, mesmo sabendo dos desafios que a profissão professor impõe, já consegue perceber-se como docente e como deve agir para que seu trabalho tenha qualidade. Tais revelações se dão pela reflexão propiciada na elaboração do memorial de formação de Blandine que sabe diferenciar atitudes de um bom profissional quando narra:

*O meu conceito sobre o profissional docente vai além dos limites da formalidade da sala de aula onde os conteúdos prevalecem. Ser professor é se encaixar no tempo e no espaço procurando respeitar o contexto histórico social de cada um. Não é só ensinar, mas também aprender e criar junto com o aluno. Este é o perfil docente que deve se fazer presente nas escolas de hoje. É necessário que a sociedade acredite e valorize o trabalho desse*

*profissional, afinal, ele é responsável pela formação de sujeitos que atuarão nas diversas áreas da sociedade no futuro. É pelas mãos dos professores que passam os médicos, advogados, políticos e tantos outros profissionais. [...] Aprendi muito neste semestre sobre alfabetização, e um perfil de professor alfabetizador está despertando em mim. O processo de aprendizagem da leitura e escrita é um processo que exige do professor uma dedicação especial, o mesmo precisa demonstrar interesse no conhecimento prévio da criança, respeitar seu tempo, não homogeneizar seus alunos e ter consciência de que é uma fase em que a criança está construindo seus conhecimentos, portanto o professor não é o detentor do conhecimento, ele fornece subsídios para que o aluno construa seu próprio conhecimento. [...] Em geral posso afirmar que as disciplinas do curso neste semestre me proporcionaram compreender que o professor é um profissional cuja formação não se limita a universidade, ultrapassa as paredes do campus. (BLANDINE, M4/2010, M5, 2011).*

Blandine não tem dúvidas ao dizer que, *um perfil de professor alfabetizador está despertando [...] em si*, atribuindo suas aprendizagens ao Curso de Pedagogia. A ideia que professor e aluno constroem juntos o saber, o conhecimento, destacado pela licencianda, recorda um dos elementos fundamentais de uma verdadeira educação nas reflexões de Freire (2008). Sua escrita no memorial nos permitiu observar sua forma consciente e madura de posicionamentos, bem como, suas aptidões e interesse de onde deseja atuar, demonstrando seu crescimento no decorrer do curso. Essa percepção de formação se faz necessária na atualidade, em meio a tantas possibilidades de comunicação, tantas formas e espaços de aprendizagem, tal como o memorial de formação na presente pesquisa, que tem se revelado um instrumento eficiente e capaz de suscitar reflexões e aprendizagens no processo de autoformar-se. É o que se pode observar no excerto do memorial de formação de Blandine, a seguir:

*Mostraram também que, no processo ensino-aprendizagem, diversos fatores sociais e históricos da criança precisam ser considerados para que seu desenvolvimento seja satisfatório. A autoridade não pode ser confundida com autoritarismo, que várias situações do cotidiano podem ser consideradas situações pedagógicas de ensino-aprendizagem. A partir do momento que vou fazendo essas análises percebo que estou me formando docente. Minha identidade está se formando ao longo do curso e se estenderá ao longo da vida. Venho me formando docente e isso é claramente visto em todos os ambientes sociais em que vivo, e os conhecimentos construídos no curso são os responsáveis por essa formação. Através deles vejo a criança com um olhar mais apurado, imaginando que atrás daquele ser tão pequeno existem potencialidades enormes de construção de conhecimento, também em minhas relações sociais de conflito procuro ver o que antecede a situação para buscar soluções. Não vejo o diferente mais com um olhar de estranhamento. Compreendo perfeitamente que os seres vivem de acordo com a cultura em que estão inseridos e que isso não tem nada de errado. E o principal, que o professor deve assumir posturas firmes*

*pois a docencia não se restringe somente ao ambiente escolar, você sempre será visto como professor dentro ou fora da escola. (BLANDINE, M5, 2011).*

O memorial de Blandine é esclarecedor ao revelar como a mesma vem se constituindo docente e que sabe que essa construção se dá por toda a vida e que o que propicia essa metamorfose são as vivências, os conhecimentos adquiridos, até mesmo os conflitos experimentados na trajetória. *Minha identidade está se formando ao longo do curso e se estenderá ao longo da vida. Venho me formando docente e isso é claramente visto em todos os ambientes sociais que vivo, [...].* Essa percepção de Blandine se confirma em Ciampa, (2005, p. 177) ao afirmar que, “em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”. Mas, nem todas as licenciandas demonstram a mesma segurança com relação à atuação em sala.

O memorial de formação de Lucy, relata suas angústias e dúvidas quanto ao estágio que irá iniciar. Por meio da leitura de sua narrativa, podemos perceber o impasse da licencianda, a ver pelo trecho do memorial de formação que apresento a seguir:

*Ainda tenho algumas dúvidas que até o ano passado pareciam estar mais claras para mim, mas a partir deste ano, ainda estou analisando e não tenho uma definição se quero estar dentro de uma sala de aula. Sei que este curso é para formar um professor, mas agora também sei que um pedagogo não precisa necessariamente estar dentro de uma sala de aula, e que hoje em dia o pedagogo está inserido em diversas áreas. Possivelmente, isto que estou sentindo deve ser normal. No meio do primeiro ano do curso, sentia um docente aflorando em mim, e hoje tenho a impressão que este docente ainda existe, mas com outra visão, outras ambições, não posso afirmar que até o final deste curso minha opinião será a mesma, e esperar para ver. [...] Depois das conversas que tive com a coordenadora da instituição, pude perceber que a profissão de docente é muito mais do que apenas a atuação em sala de aula, de matérias, de regras, de avaliações, enfim, a humanização das crianças muitas vezes é mais importante naquele momento do que saber ler bem, escrever corretamente. [...] Isso pra mim é ser um bom professor, e pude vivenciar nesta instituição o ensinar, o educar, o ajudar, o querer bem, o diálogo, os limites, a socialização e humanização. (LUCY, M3/M4, 2010).*

Percebe-se que Lucy encontra em seu memorial de formação um desabafo, um espaço onde pode colocar seus enfrentamentos, avanços e recuos. E revela no mesmo, ter conseguido encontrar uma forma de colocar-se a serviço na educação, sem precisar ministrar aulas e que a aprendizagem não se dá apenas por meio dos livros, na transmissão de conteúdos acadêmicos, e sim, por meio de todas as oportunidades e circunstâncias que a vida oferece. Essa postura de

Lucy se consolida na afirmação de Freire (1996, p. 68) “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

O memorial de formação expressa também a percepção que a licencianda tem sobre o estágio e suas convicções com relação à docência, quando assim relata:

*Foi na ida às instituições formais públicas e privadas, que a disciplina de Estágio Supervisionado II nos proporcionou, e fez com que ampliasse e proporcionasse a mim uma visão mais “carinhosa” pela docência, no sentido de que mesmo com as dificuldades e diversidades, é possível sim, fazer o diferente e proporcionar uma educação com dignidade para este país. Não apenas em instituições particulares, cheias de recursos, super infra-estruturas, bibliotecas repletas de exemplares, ambientes amplos e arejados, mas também existem escolas públicas e municipais que apesar de não possuírem uma infra-estrutura adequada, possuem profissionais conscientes e preocupados com o ensino e aprendizagem das crianças, na qual fazem o seu melhor tentando contribuir para a cidadania dessas crianças, e nunca esquecendo que por serem crianças precisam viver esse momento da infância de forma prazerosa e significativa. São professores com esse perfil que precisamos em nossas escolas, professores comprometidos, criativos, dinâmicos e acima de tudo capazes de enxergar a criança como um todo, um ser complexo e cheio de vontade de apreender. (LUCY, M5, 2011).*

É surpreendente o valor da prática no curso de formação de professores. O memorial de formação dá indícios de que somente depois de exercer na prática essa atividade, com o estágio, é que Lucy consegue perceber-se professora. Assim, segundo Pimenta e Lima (2008, p. 100), “numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, [...]”. Segundo Freire (1996, p. 102) “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão”. É possível perceber essa tomada de decisão da citação de Freire, na narrativa de Lucy, a seguir:

*Para essa formação também pude verificar, que não acontece apenas em ambientes formais de educação, são inúmeros locais que acontecem ao nosso redor, até mesmo em minha casa, no mercado, na praça, enfim onde existir alguém disposto a ouvir, sempre terá alguém para ensinar. E, foram graças às disciplinas estudadas, não só do terceiro ano, mas desde o primeiro ano pude tomar consciência do que já estava acontecendo ao meu redor e não havia percebido. Creio que agora consigo perceber essa formação em mim, e a responsabilidade que terei a partir da conclusão desta faculdade, principalmente se eu assumir uma sala. O momento que percebi estar realmente me formando para professora, foi a partir do*

*segundo mês em que comecei estagiar na escola SESC, sem a presença da professora da sala. Algumas vezes ela sai para fazer os planejamentos, e também acho que para me deixar mais a vontade com as crianças. Nesses momentos me vejo ensinando, explicando, corrigindo... Meu Deus! Sim, estou praticando a docência, mesmo que ainda timidamente e com os planejamentos da professora regente, mas estou conseguindo ter o domínio da sala, e melhor ainda, as crianças gostam de mim! As expectativas para minha construção como docente são enormes, tanto quanto o receio em ter que planejar aulas, e conseguir ter o domínio de uma sala, ou se conseguirei ensinar de forma significativa a essas crianças, principalmente no mês de outubro, quando iniciaremos nosso estágio supervisionado em "creches". Mas tenho a consciência de que esta construção da docência será gradativa, e nada melhor do que a prática para unir com a teoria. (LUCY, M5, 2011).*

O memorial de formação expressa o desejo de Lucy, de ser uma boa profissional, uma docente dinâmica, comprometida com a qualidade da educação, mas revela também, suas apreensões e temerosidades. Atitude de quem gosta de fazer bem, dar o melhor de si, fazer a diferença. Ao estagiar, demonstra-se otimista e com grandes expectativas. Segundo Tardif (2008) a experiência atua como um filtro por meio do qual os demais saberes são avaliados e validados. Desse modo, na afirmação de Ambrosetti e Almeida (2011, p. 8), "as possibilidades de discussão, trocas de experiência e busca de reflexão teórica, encontradas no próprio contexto de trabalho, em contato com os pares, constitui-se em importante fonte de apoio especialmente no início da carreira". Apoio esse que, em muitos casos, continuam as autoras (Ibid., p. 8-9), "ocorre de maneira informal por meio da partilha de conhecimentos".

Para Lu, a seguir, *ser professor na atualidade não é uma tarefa fácil*, dadas as circunstâncias de desvalorização e desrespeito que este profissional enfrenta, mas compreende a necessidade de se ter bons professores, como também, que estes sejam valorizados. É o que podemos verificar em seu relato:

*Ser professor na atualidade não é uma tarefa fácil, há um desrespeito e uma desvalorização do profissional docente. No entanto compreendo que ser professor é contribuir para a construção de um mundo melhor e mais humano. O ser humano sem educação formal é como se estivesse com uma lacuna aberta. Hoje me considero uma pessoa vitoriosa, por estar usufruindo deste espaço universitário. No qual revemos nossos valores e construímos outros. [...] Inicialmente quero reafirmar aqui a admiração que tenho pelo profissional docente, pois toda 'profissão tem sua especificidade, porém todas passam pelas mãos de um professor. No entanto, o que a mídia passa na atualidade nos deixa um pouco magoados, pois ela raramente passa a imagem de um bom profissional, mas sim daqueles que são uma aberração, aqueles que batem em criancinhas indefesas, etc., sem falar dos baixos salários. Acima de tudo eu ainda tenho esperança na educação, como disse Freire, "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Para que isso realmente ocorra na sociedade são necessários ótimos profissionais docentes, compromissados*



*com o ser humano. Portanto, todas as disciplinas, cada qual com sua especificidade colaboram para a formação docente. Além disso, a postura dos nossos professores em sala contribui muito para a nossa formação, pois cada um tem uma personalidade diferenciada. (LU, M3/M4, 2010).*

Apesar de ser uma profissão desvalorizada, a profissão docente ainda desperta admiração, conforme relato de Lu, e o desejo de fazer parte dessa mudança tão necessária e possível. Isso significa dizer, conforme Freire (1996, p. 24) que, quando “vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Diante disso, é possível concluir que o curso não forma apenas professores, mas forma pessoas para a vida e a sociedade. Também, proporciona novos olhares, formas diferentes para um trabalho exercido com os diferentes. O roteiro de reflexões proposto no memorial de formação possibilitou a Lu relatar suas experiências com relação aos conteúdos estudados nas disciplinas. Acerca disso ela narra:

*Os conteúdos estudados na academia são de grande valia, pois é através deles que lançamos nosso olhar para o mundo da educação, para compreender a criança como um ser em desenvolvimento. Compreender que a criança não é um pacotinho bonitinho, que necessita apenas de ser cuidado, mas sim, um ser que necessita de estímulo e motivação para se desenvolver e aprender, estes são saberes fundamentais para a construção da identidade docente. (LU, M5, 2011).*

Cada ser humano necessita ser visto como único, especial, e desta forma o tratamento dispensado a cada um, também deve ser único e especial. Importante perceber essa preocupação nos professores formadores. Sendo assim, o ser professor exige bem mais que o querer, é preciso estar aberto para as mudanças. Despojar-se de certas concepções para abrir espaço ao novo, ao diferente, ao atual. O que é possível através da formação que, segundo Lima (2007, p. 39) “é a área que se ocupa do modo como os professores **aprendem a ensinar**, aprendem a implementar mudanças em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver competência profissional” (grifos da autora). A formação de professores, segundo a mesma autora (Ibid., p. 39) “promove contextos de aprendizagem e é, nesse sentido, condição, instrumento e conteúdo da aprendizagem profissional da docência”.

O memorial de formação de Lu expressa a reflexão crítica da mesma e demonstra sua preocupação em não apenas ser mais um, mas ser alguém. Segue seu relato:

*[...] sabemos que construímos a nossa identidade docente ao longo de nossas vidas, pois, tudo aquilo que vivenciamos contribui para o nosso desenvolvimento. Assim, os conhecimentos adquiridos no curso são primordiais, pois somos levados todos os dias a pensar em como queremos ser: um profissional comprometido com a educação de nossas crianças ou só mais um para ocupar lugar. (LU, M5, 2011).*

No memorial de formação, Lu revela já compreender que *construímos a nossa identidade docente ao longo de nossas vidas*. Sendo assim, ela não é algo fixo. A construção da identidade, de acordo com Bauman (2005, p. 91), “assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha”.

As reflexões, as aprendizagens rompem formas ultrapassadas e ganham nova roupagem. Basta permitir-se e a metamorfose acontece. Enquanto sujeitos históricos, conforme Bragança (2011, p. 158), “construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e com os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado”.

O memorial de formação de Tatá demonstra essa construção, que hoje é percebida com mais rigor por ela, que demonstra afinidade no trabalho com crianças e atribui grande importância a profissão quando relata:

*Não tem valor o quanto se gasta para se formar um professor. Muitas vezes olhava para os professores e pensava que era fácil, que bastava apenas fazer um curso para aprender a dar aulas e pronto. Hoje posso sentir na pele o que é necessário para se construir um professor: muitos estudos e muitas pesquisas. Às vezes penso, porque é uma classe, infelizmente, tão desvalorizada? Ainda bem que existem pessoas que acreditam nessa classe e lutam por ela. Não sei se posso afirmar se há um professor crescendo dentro de mim, ainda estou na fase de adaptação. As teorias trabalhadas em sala de aula têm me embasado para que seja uma ótima professora, e no meu estágio remunerado tenho tentado colocá-las em prática. Muitas vezes é difícil, mas dá certo, pois tento fazer o melhor. Assim, espero que a cada dia eu possa aprender mais e mais e que no final, venha-me sentir totalmente preparada e possa dizer: “Há um professor dentro de mim!” Trabalho como estagiária e estou percebendo como este mundo de ser professor é importante. Como é bom ver uma criança aprender a escrever seu próprio nome e poder contemplar a alegria estampada nos rostinhos. É de emocionar, e isso me dá força para que eu me dedique mais aos meus estudos para quando chegar a minha vez, eu possa fazer o melhor. (TATÁ, M3, 2010).*

As reflexões mobilizadas pelo memorial de formação de Tatá propiciaram à mesma refletir sobre sua formação levando-a a relatar de forma entusiasmada suas percepções e construções, demonstrando seu desejo de ser uma boa profissional. Por meio da educação, afirma Bragança (2011, p. 158), “o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação”. A educação coloca-se, (Ibid., p. 158), “como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento”. Sendo assim, é possível afirmar, segundo a autora, (Ibid., p. 158), que, “potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana”.

Motivada pelo memorial de formação, Tatá traz em sua narrativa, frases de incentivo de alguns de seus professores como também, seu pensar, suas convicções, sua visão de como deve ser o bom professor, conforme excerto a seguir:

*Todas às vezes que paro para refletir o que é ser um professor e o que é mais importante ainda, um bom professor, pesa nos ombros a responsabilidade de uma contribuição para um mundo melhor. [...] Hoje encontro professoras que dizem: “você não conseguirá mudar o mundo sozinha, mas poderá fazer uma grande diferença e até contribuir para isso” (professora de Fundamentos da Alfabetização I); “não seja uma bola murcha, a todo tempo seja bola cheia, não importa o que os outros falem ou pensem, faça a diferença” (professora de Didática), como tantas outras que não me recordo no momento. E, tem sido frases assim que contribuíram para minha vontade de ser uma ótima profissional. [...] A imagem que tenho de um professor, hoje, é bem diferente da que tinha antes. Hoje vejo que um professor deve ser do tipo “bombril” mil e uma utilidades. Ele tem que ser dinâmico, alegre, atencioso, ter domínio de sala e principalmente de conteúdo, e que tudo isso não compramos em uma loja, mas contruímos ao longo do tempo mediante as dificuldades nossas e de nossos alunos, aprendendo com os erros e reconstruindo os acertos, fazendo com que as dúvidas de hoje sejam esclarecidas com os conteúdos de amanhã, pois tenho tido prova real que vai dar certo porque as dúvidas que tinha nos anos anteriores, de como fazer, têm sido esclarecidas nesse semestre. (TATÁ, M4, 2010/M5, 2011).*

O estímulo dos professores formadores, revelado no memorial de formação de Tatá, é essencial na formação dos futuros docentes. Desperta o desejo de atuar, de ser sujeito da história, de fazer a diferença pela qualidade do trabalho que irá realizar. A grande tarefa do sujeito que pensa certo, segundo Freire (1996, p. 38), “não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos”. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, na afirmação do autor (Ibid.,

p. 38) “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

No memorial de formação de Tatá é notável o crescimento, as mudanças propiciadas por sua trajetória formativa. Mesmo porque, a aprendizagem docente, segundo Lima (2007, p. 42), “configura-se como um processo, e não como a mera soma de eventos, baseado em diversas experiências e conhecimentos, o qual se inicia antes da preparação formal para a docência e prossegue ao longo da carreira”. É o que se encontra expresso no relato de Tatá, a seguir:

*Algumas disciplinas como Linguagem me fez repensar o fracasso escolar, em como muitas crianças chegam ao quinto, sexto ano sem escrever corretamente ou pelo menos ter a noção do que está escrevendo, sem conhecer algumas pelo menos, das regras gramaticais, como agir diante de situações assim que não estão muito longe de mim, pois entrei aqui com muitos erros e continuo com alguns até hoje. Uns por falta de conteúdos mesmo e outros por falta de ética da professora que me expôs ao trazer para a sala erros meus gramaticais para servir de exemplo para os outros colegas. Isso mata qualquer um e causa um trauma na criança, a qual leva para a vida toda ou até a universidade, como foi o meu caso. Agora consigo entender que fui vítima de uma profissional desqualificada para atuar na educação e hoje tenho como lição para ter o maior cuidado de não deixar que se repita. Talvez esse seja o meu maior desafio na educação. (TATÁ, M5, 2011).*

Seu memorial de formação demonstra sua preocupação para um dos problemas graves da educação brasileira, “o fracasso escolar”. Importante perceber que esta reflexão de Tatá foi propiciada pelo curso que tem por função, preparar os futuros professores para encontrar meios de solucionar os problemas encontrados e revelados no memorial de formação da mesma. Esse é o papel do professor formador, sem, no entanto, como cita Tatá, colocá-los em situação constrangedora, ao apontar suas dificuldades em público. O professor formador é aquele que estimula, que aponta caminhos, problematiza, reflete, contextualiza e deixa o aluno ser protagonista de seu próprio caminho, na construção do saber. No entanto, problematizar, segundo Freire (2008, p. 193), “não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. Se faz necessário agir com ética em todas as circunstâncias. Ora, a educação é uma modalidade de ação, na afirmação de Severino (2010, p. 631), “intrinsecamente relacionada à existência do outro. E uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro. Em sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro”. Por isso, prossegue o autor (Ibid., p. 631) “ela é lugar onde se faz ainda

mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos. A exigência da eticidade assume dimensão de radicalidade na prática educativa”. Portanto, enquanto intelectuais, os professores, de acordo com Giroux, (1997, p.29) “combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração”.

Nesses dois anos e meio de estudos, novos conhecimentos são adquiridos, conquistados e revelados. Assim, é possível dizer que a profissão docente é algo que se constrói constantemente. Muitos estudos e produções foram realizados, como também, muitas dificuldades foram enfrentadas pelas licenciandas nessa trajetória de formação. Idéias e concepções vão sendo (re)construídas, reformuladas modificando e contribuindo para a formação profissional. A identidade de alguém que almejava uma formação superior, curiosa, cheia de expectativas agora é modificada por alguém que está dentro desse processo.

É possível vislumbrar, nas narrativas destas licenciandas, evidências da construção da identidade, mesmo que ainda de forma incipiente, posto que ao refletir, segundo Rocha (2010a, p. 31), “há uma re-construção das vivências, uma reflexão sobre fatos e dados que passam a ser vistos de forma diferente”. Os relatos de vida, segundo Bueno (2002, p. 27) tem demonstrado ser um recurso bastante adequado “ao favorecer aos futuros mestres a oportunidade de refletirem sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, tal estratégia lhes permite se projetarem como profissionais, reconhecendo-se ou não como mestres”. A abordagem biográfica aqui, segundo Nóvoa (2010, p. 168), “reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”.

Assim sendo, os memoriais de formação revelam fatos e marcas significativas da trajetória destas licenciandas, desde sua infância, que hoje oferecem elementos importantes para a construção de sua identidade profissional. Por meio das narrativas trazem sua formação anterior, suas motivações e sucessos; também seus medos e dificuldades, dados estes, relevantes para análise do perfil do aluno. Nóvoa (1997) enfatiza que não é possível separar as grandezas pessoais e profissionais, sendo que a identidade que cada um edifica como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

Por tudo que foi exposto até aqui, nas narrativas dos sujeitos, é possível constatar que as quatro licenciandas demonstram conhecer os desafios enfrentados na profissão professor e

que esta ainda é pouco reconhecida em nosso país. Também, reconhecem o valor desta profissão e a necessidade de se investir mais nela, em busca de melhor qualidade. Percebem-se em construção, mas que há muito ainda para se construir para ser uma profissional capaz de atender as necessidades da nossa educação, na atualidade.

Por estes fragmentos, as licenciandas expressam as imagens que têm acerca da docência. Em suas concepções, relatam o que é ser professor e de que forma percebem as revelações da sociedade sobre o perfil docente necessário à educação de crianças e adolescentes dos anos iniciais na atualidade. Demonstram o desejo de constituírem-se profissionais reflexivas, capazes de tomar decisões com autonomia, sobre os problemas profissionais da prática, e atribuem suas aprendizagens e crescimento ao Curso de Pedagogia. Conforme Imbernón (2006, p. 16) “é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos”.

Percebe-se, pelos relatos, como as disciplinas têm contribuído de forma basilar na formação para a docência. Também estão sendo determinantes as percepções de cada licencianda, nas atitudes de seus professores, em suas falas, posturas, convicções. O carinho e respeito com que são citados demonstram a seriedade e compromisso desses profissionais pela educação, no preparo de sujeitos que estarão exercendo a docência. São profissionais preocupados em formar o professor, de acordo com Imbernón (2006, p. 15) “na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto”.

Todas estas revelações se deram possibilitadas pela escrita dos memoriais de formação. Desta forma é possível afirmar que os memoriais de formação têm se evidenciado como espaços propícios e potencializadores de reflexões sobre a constituição da identidade docente das licenciandas em formação.

Outro contexto referenciado nas narrativas, pelas licenciandas, onde estas têm feito significativas aprendizagens profissionais, é o espaço de relação com as crianças, que constituem a prática vivenciada no estágio. A ação educativa é entendida, de acordo com Sarmiento (2009, p. 22) “como um projeto de vida, num processo de formação pessoal-profissional, projeto esse construído com as crianças e com a comunidade”. Desta forma, ao fazerem das suas práticas uma ação total, em que, continua a autora (Ibid., p. 22), “ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões, se refletem e constroem valores e saberes com as crianças, as professoras reavaliam-se continuamente”.

Os memoriais de formação, por entre as narrativas e memórias, vão sendo construídos, segundo Rocha e André (2010, p. 80) “trazendo em seu bojo uma história de formação profissional que pode fomentar reflexões, discussões e auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores, quando adotados para se compreender melhor os processos identitários e os caminhos da profissionalidade docente”.

Como já enfatizado anteriormente, não se pode conceber a identidade profissional como algo fixo, que define o indivíduo, haja vista que, a construção da identidade pessoal é um processo complexo que se dá em toda a existência humana. Ao longo da vida, a cada momento adicionamos e apresentamos novos predicados, o que concede um caráter dinâmico à identidade. Ela é atemporal e constante. É através de nossa identidade, afirma Marcelo (2009b, p. 112) “que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

Em pesquisas recentes sobre a identidade profissional docente, segundo Marcelo (Ibid., p. 112), foram encontradas algumas características: a identidade profissional como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; a identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto e não é única; a identidade profissional docente é composta de subidentidades mais ou menos relacionadas entre si, sendo que, quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil de mudá-la; a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. O que leva, então, um professor a ser o que ele é são as experiências únicas vivenciadas por ele, enfatiza o autor (Ibid., p. 112).

Sendo assim, para evidenciar as etapas do movimento identitário das licenciandas, sujeitos deste estudo, optou-se pelos memoriais de formação como instrumentos possibilitadores de reflexão sobre a formação docente e a constituição da identidade do professor. Esse instrumento, de gênero híbrido, possui ao mesmo tempo dispositivo reflexivo e formativo. O memorial de formação, segundo Nascimento (2010, p. 76) “possui potencialidades autoformativas, por ser uma escrita de si, de caráter essencialmente heurístico, sendo ainda, instrumento de autoformação”. Dessa forma, segundo a mesma autora (Ibid., p. 76) “potencializa procedimentos de transformação e de expansão de si, a partir do conhecimento e exposição de si pela reflexão, e principalmente, pela escrita. Destarte, pode ser entendido como escrita reflexiva que promove um processo formativo”.

Este estudo, centrado nas histórias de vida, narradas nos memoriais de formação dos quatro sujeitos da pesquisa, privilegia as narrativas de si, além da reflexividade e outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância da expressão das licenciandas, que aprendem a partir da sua própria história. A narrativa autobiográfica - ou, mais especificamente, o memorial de formação – apresenta um terreno de implicação e

compreensão dos modos como as estudantes percebem o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas autobiográficas no processo de formação e autoformação é fundamental, segundo Souza (2007a, p. 4) “para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão”. Busca-se assim, uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento. O uso das narrativas, de certo modo, tem caráter de “pesquisa formação” conforme Josso (2004), bem como são “molas propulsoras” para trazer à luz algumas experiências.

Portanto, para finalizar este eixo de tamanho valor para a dissertação, porque traz à tela a narrativa das licenciandas a respeito da adoção dos memoriais de formação como instrumentos possibilitadores de reflexões sobre a constituição da identidade docente, solicitou-se as mesmas que tecessem algumas considerações sobre a adoção dos memoriais de formação no Curso de Pedagogia, de que forma contribuíram para as reflexões sobre a formação das alunas. Então, Blandine narra o que segue:

*A construção dos memoriais permitiu que eu pudesse fazer reflexões sobre como venho me formando docente ao longo do curso. Através dele pude fazer o levantamento de quais disciplinas foram de real importância para minha formação. Garantiu também que eu relatasse minhas experiências vividas, algo que eu acredito ser de suma importância, uma vez que, através delas venho formando o meu perfil de professora. (BLANDINE, 2011).*

Perceber esta construção/reconstrução que o memorial de formação propiciou é significativo para Blandine. Através da reflexão motivada por este instrumento, dos resgates feitos por ele, e das novas construções, perceber constituindo-se professora. Esse olhar retrospectivo e prospectivo, segundo Josso (2010, p. 189), “estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”. Configura-se, assim, como um processo de conhecimento de si mesmo, das relações que são instituídas com o seu processo formativo e com as aprendizagens edificadas ao longo da vida. Ao narrar com profundidade, o sujeito produz, na afirmação de Souza (2007b, p. 15) “um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, [...]”.

Sobre essas idas e vindas que o memorial de formação tem proporcionado Lucy assim relata:



*Foi a partir da construção desses memoriais, que pude relembrar momentos marcantes da minha infância, da época escolar e do início da minha vida acadêmica, onde contribuí de forma significativa para que refletisse sobre o meu crescimento pessoal, e se estou sendo formada para ser uma professora, e muito mais que isso, se realmente quero exercer essa profissão. Creio que essas respostas ainda estão em aberto, restam ainda muitas dúvidas que serão respondidas, tanto pelas disciplinas, quanto pelos estágios. (Teoria e prática). (LUCY, 2011).*

O memorial de formação propiciou a Lucy trazer à tona momentos marcantes, reflexões, relatar fatos, momentos. Permitiu que a autora se percebesse em movimento de construção e mudanças. A memória, afirmam Rocha e André (2010, p. 80) “é um acervo de dados que, quando acessado, traz à tona fatos, histórias e os caminhos da formação”. A escrita da narrativa e a reflexão sobre esta, segundo Josso (2010, p. 190), “é um momento importante na designação do que foi formador num percurso, mas esse momento é tornado possível graças a uma atividade anterior em torno da elaboração da narrativa”. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação, afirma Souza (2007b, p. 15) “sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.”

Esse processo de construção é evidenciado também por Lu, que a seguir registra suas percepções:

*Eu considero que escrever os memoriais é um momento que me proporcionou fazer uma reflexão sobre minha vida e refletir sobre o profissional que pretendo ser. Passando a ser um diário no qual eu posso registrar minhas expectativas e minhas angústias e onde os pensadores do Curso de Pedagogia devem pensar melhor a grade curricular, etc. (LU, 2011).*

O memorial de formação permitiu a Lu, refletir sobre a profissional que deseja ser. Também neles, pôde colocar suas expectativas e angústias com relação às atividades da docência. Os memoriais, assim sendo, segundo Rocha e André (2010, p. 80), “contemplam modos de pensar, de sentir e de analisar determinados fatos, processos, períodos da vida e do desenvolvimento profissional de cada sujeito”. A compreensão daquilo que foi formador num percurso de vida, segundo Josso (2010, p. 200) “exige atenção tanto para as competências adquiridas quanto para as tomadas de consciência efetuadas e os conhecimentos integrados”.

Para Tatá, o memorial de formação propiciou perceber seus avanços e sucessos, conforme relata:

*Não sei nem como considerar, avaliar, fazer algum comentário com algo que até agora me deixa maravilhada. A adoção desses memoriais é simplesmente fantástica, é inovadora e que com certeza deu muito certo, pois escrever, resgatar coisas que foram gravadas em nossa memória é como entrar no túnel do tempo. Muito bom! E se tratando da minha formação é melhor ainda, pois quando eu os pego (memoriais) e releio, eu vejo quantos degraus já avancei e encontro forças para superar as aflições que vem surgindo a cada dia, mês e ano. E é isso, eu estou adorando a idéia, tem me feito muito bem e muito tem me ajudado. (TATÁ, 2011).*

Tatá demonstrou grande aceitação, pelo resgate que o memorial de formação propiciou-lhe. No momento em que é escrito, segundo Rocha e André (2010, p. 80) “o memorial tem uma particularidade: é um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial, sendo que a memória é um elemento fundamental na sua construção”. Resgatar o que está na memória, trazer fatos que muitas vezes ficam esquecidos, perceber-se em construção, lembrar uma caminhada, com suas dificuldades e sucesso é um meio privilegiado de crescimento integral como pessoa e de construção do ser professor. Essa explicitação dos referenciais que marcaram e que continuam a marcar nossa maneira de pensar, segundo Josso (2010, p. 201) “é o primeiro passo para uma reflexão sobre o processo de conhecimento que acompanha o percurso de formação”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incidência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente em contextos de pesquisas na área educacional, evidenciam e aprofundam aspectos sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como reforçam o entendimento de distintos mecanismos e processos históricos referentes à educação em seus diferentes tempos. Dessa forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se ajustam na trama de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

As práticas das escritas de si e das narrativas se concretizam a partir da memória das experiências revisitadas, por isso ganham sentido no processo de formação e construção de conhecimento. Isto pôde ser observado nos relatos das licenciandas, quando os memoriais de formação se revelaram como instrumentos que contribuiriam positivamente na construção do perfil e da identidade docente que pretendem para si.

Percebeu-se, também, na pesquisa que o memorial de formação como instrumento autoformativo permitiu às licenciandas a compreensão de si e de seus processos formativos a partir das próprias palavras, da própria escrita, proporcionando-lhes a conquista de autonomia e da autoformação. Nessa retrospectiva narrada as licenciandas perceberam em suas trajetórias momentos de idas e vindas, as metamorfoses necessárias e constantes de construção de identidades. Assim sendo, o memorial de formação, como fonte de resgate, contribuiu proporcionando às licenciandas refletirem sobre sua forma de agir na família, com os amigos e nos meios sociais frequentados e repensarem suas posturas diante das atitudes e dificuldades, em momentos de decisões e de cobranças, especialmente, em sua formação para a profissão como docentes.

Os excertos dos memoriais de formação destacados nas análises desta pesquisa revelaram a história das participantes, num espaço-tempo propícios para a compreensão e problematização da formação docente por elas vivenciada, possibilitando que eu acompanhasse, enquanto pesquisadora, todo esse processo, captando as percepções a respeito da constituição da identidade profissional das mesmas, registrados nesse tempo de formação profissional docente.

Os sujeitos da pesquisa, composto pelo sexo feminino, quatro mulheres, tiveram acesso tardio à graduação e apontaram em seus memoriais como sendo as causas, as questões familiares, financeiras, morarem em zona rural e/ou de difícil acesso à escola. Tais dados considerei relevantes, pois influenciaram no exercício de rememorar os dados para trazer à

tela das reflexões, a trajetória de vida das futuras professoras. Também observei que o acesso à Universidade Pública está sendo de grande relevância para a formação das licenciandas que tiveram essa possibilidade, no caso de Lu e Tatá, como inatingível, uma utopia.

Pelo exposto até aqui, considero que a escrita dos memoriais de formação constituiu-se em importante sinalizador aos professores formadores, ao destacarem em suas narrativas, pontos que consideraram positivos e negativos na prática docente dos mesmos.

Desta forma, a investigação desencadeada pela pesquisa, adotando a escrita do memorial de formação, conduziu os sujeitos à produção de um conhecimento sobre si, expresso através da narrativa autobiográfica sendo indispensáveis à execução, as operações de reflexão e interpretação, as quais fomentam o pensar sobre os percursos formativos, primeiramente, numa linguagem interiorizada, que é externada através da linguagem escrita.

Assim, os dois anos e meio de coleta trazem alguns indícios do movimento de constituição da identidade docente nas licenciandas. Além disso, esta dissertação é interessante por ser um dos primeiros trabalhos, em nível nacional, que investiga licenciandos na formação inicial diferenciando-se da maioria, que aborda professores em formação continuada, o que é apontado no estado do conhecimento de Militz e Rocha (2010).

*Emocionante! Assim descrevo o processo de construção desses memoriais, eles permitiram que eu pudesse acompanhar minhas evoluções enquanto formanda. O levantamento das lembranças trouxe em diversos momentos fortes emoções, me levando a refletir sobre o profissional docente que está se formando em mim. Recordar me ajudou a crescer. (BLANDINE, 2012).*

Esses momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e de formação em que cada uma reproduziu a sua vida, a sua formação e a sua profissão mostraram-se significativos, levando as licenciandas a repensarem sua identidade enquanto pessoas, o que reflete diretamente na ressignificação da identidade que buscam construir como profissional e que, por certo, terá influência na sua prática pedagógica das mesmas e na profissão docente como um todo. Desta forma, compreende-se a importância da utilização dos memoriais de formação no processo de formação de professores, quer inicial e/ou continuada.

Portanto, esperamos com este trabalho, cooperar com a formação inicial de professores em mais um tipo de abordagem: a narrativa dos sujeitos em seu processo de formação, que envolve um novo olhar de quem está dentro do processo. As possibilidades de estudo em torno dos memoriais de formação não se esgotam nesta pesquisa que se situa como

mais um estudo que buscou evidenciar um dos aspectos de tais narrativas como fonte de pesquisa e prática reflexiva sobre a formação.

E para evidenciar esse processo por elas vivenciado, trazemos à tela das reflexões, mais uma vez a importância dos memoriais, quando assim revelam as licenciandas:

*O meu crescimento como pedagoga pude observar dia a dia nas leituras e releituras dos meus memoriais, nos erros e acertos, nas recordações boas e ruins, enfim, este constante 'diálogo' entre os memoriais e eu está sendo gratificante e muito reflexivo. (LUCY, 2012).*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no sil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação: *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente**: tornar-se professora de educação infantil. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. *In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Et al. Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In: Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394\\_96.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394_96.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1\\_06.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_06.htm)>. Acesso em 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 28**, de 02 de outubro de 2001. Dá a nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos

cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

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

**Caderno Cedes**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-3262&script=sci\\_serial](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-3262&script=sci_serial)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade Educação da USP*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dec. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 05/07/2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2010.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da libertação**. 44 ed. Rida Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Fundação Carlos Chagas. **Atividade da Carreira Docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço**: um estudo com memoriais de formação. Campinas, SP: UNICAMP, 2008, 125p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 142 p.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LÜDKE, Menga. Universidade Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciência da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009a.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Plano de Educação 1980 – 1984**. Cuiabá 1980.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação – PEE**. Secretaria de Educação de Estado. 1988c.

MILITZ, Noeli; ROCHA, Simone Albuquerque da. Identidade Profissional em Pesquisas nas Licenciaturas: o que aponta o Estado do Conhecimento. In: **CONPEDUC 2010 e XVI Encontro de Pedagogia**. Rondonópolis: UFMT. 1 CD-ROM ISSN 2179-068X

MORELATTI, M. R. M. et al. As sequências didáticas descritas por professores de matemática e ciências naturais da rede pública: possíveis padrões e implicações na formação pedagógica de professores. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: XV ENDIPE, UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.



NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. Natal: UFRN, 2010. 166p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal, 2010.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Et al. **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera L. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: Aliciene Fusca M. Cordeiro; Márcia de Souza Hobold; Maria A. L. Aguiar. (Org.). **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. 1a. ed. Joinville: Editora Univille, 2010, v. , p. 79-100.

PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. **O proformação e a construção da identidade profissional docente**. Goiânia, GO: UFG, 2008, 178p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

**Revista Brasileira de Educação**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

**Revista Educação e Sociedade**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php/scriptsci\\_serial/pid\\_0101-7330/ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/scriptsci_serial/pid_0101-7330/ing_pt/nrm_iso)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

**Revista Pátio**. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br/index.aspx>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 224 p.

\_\_\_\_\_. Licenciandos em formação: os memoriais como narrativas do processo de reflexão sobre a construção da profissionalidade e identidade docente. Painel: A atratividade docente sob a ótica dos alunos do Ensino Médio e dos cursos de Licenciatura com o trabalho. *In: XV Endipe: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010a, p.28-38. 1 CD-ROM ISSN 2177-336X

\_\_\_\_\_. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977 – 2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010b. 138 p.

ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre-espaços da formação docente. *In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente: Os Dilemas Contemporâneos*. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605 1 CD-ROM. ISSN 2175-7074.

\_\_\_\_\_. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente. *In: Formação de professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 159 p.

SANCHES, Roberto Cordeiro. **Vidas de arte-educadoras**. Porto Alegre, RS: FACED/PUCRS, 2010, 122p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, M. E. G. ; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo . A formação Pedagógica e a Atuação Docente: Concepções, Tendências e Modelos. *In: XV Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 2010*, Belo Horizonte. XV Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte : UFMG, 2010. p. 1-15.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. *In: Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. *In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino).

SILVA, Adelmo C. da. O curso de pedagogia e a formação para a pesquisa: uma análise das propostas curriculares do curso de pedagogia CUR/UFMT. *In: CONPEDUC 2010 e XVI Encontro de Pedagogia, 2010*, NEATI/UFMT/CUR. Anais... Rondonópolis: UFMT, 2010. CD-ROM. ISSN: 2179-068x.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. Belo Horizonte, MG: UFMG/FaE, 2010, 278p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, UFMG/FaE, 2010.

SIVALLE, Luciana Teston. **Fragments de construção da identidade docente: estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF**. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2009, 109p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Campinas, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e práticas de formação: escritas de si e cotidiano escolar. *In: Histórias de vida e formação de professores*. MEC: Salto para o Futuro, mar. 2007a. p. 03-13. ISSN 1518-3157

\_\_\_\_\_, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In: Histórias de vida e formação de professores*. MEC: Salto para o Futuro, programa 1, mar. 2007b. p. 14-22. ISSN 1518-3157

SOUZA, Kleynayber Jesus de. **Formação do educador**: produção e socialização de conhecimentos na universidade. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999. 294 p.

STRENTZKE, Izolda. **Inajá, homem-natureza, geração e tucum**: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000. Cuiabá: UFMT, 2011. 130 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT-Cuiabá, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UFMT. Graduação em Pedagogia – Licenciatura: **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Rondonópolis, MT: UFMT/CUR 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Consepe nº 78**, de 27 de abril de 2009. Dispõe sobre a Reestruturação Curricular e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso. Sala das Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cuiabá, 27 abr. 2009.