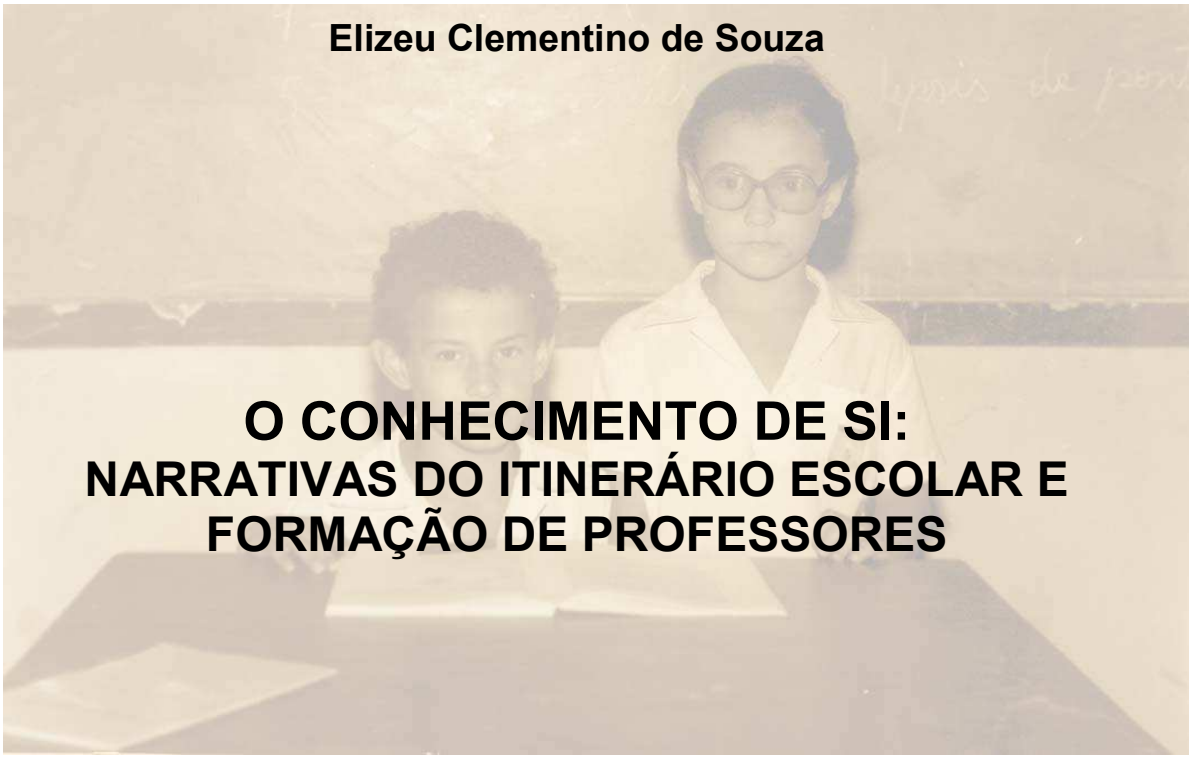
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Elizeu Clementino de Souza



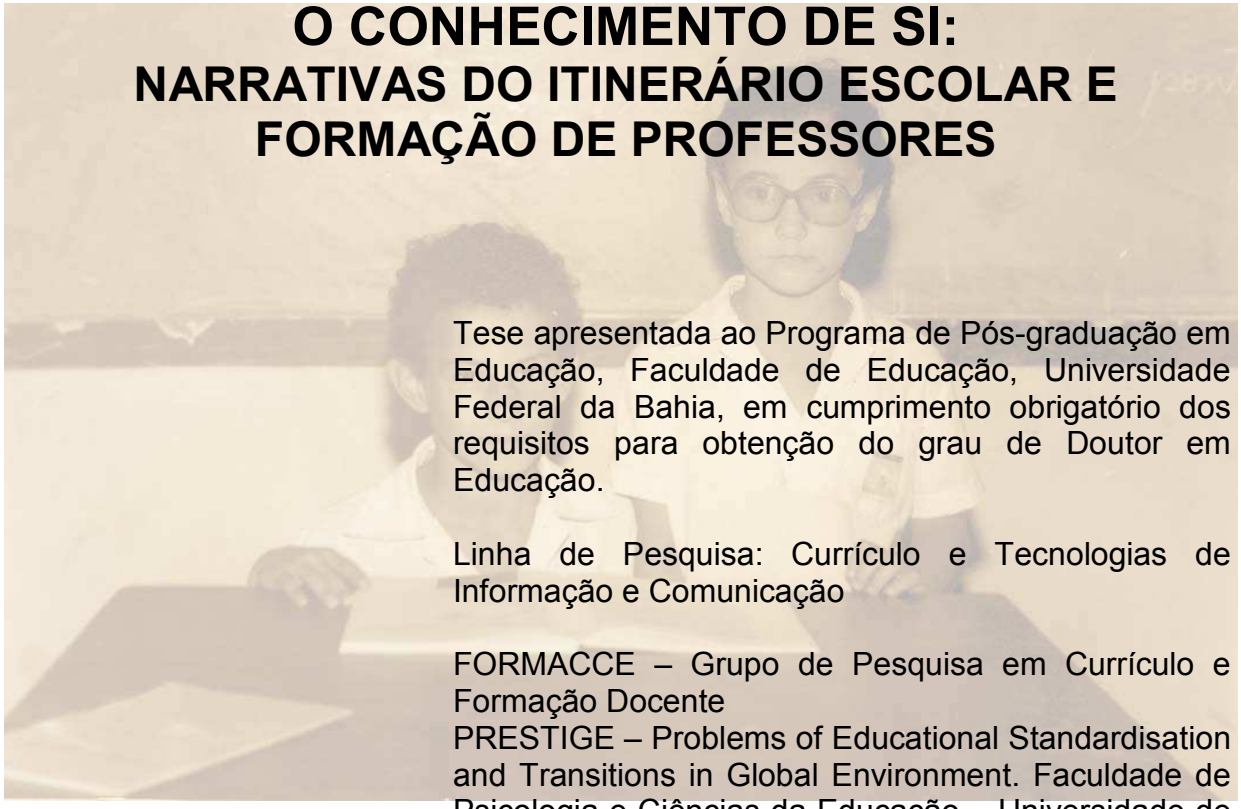
O CONHECIMENTO DE SI:
NARRATIVAS DO ITINERÁRIO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Terra

2004

Elizeu Clementino de Souza

O CONHECIMENTO DE SI:
NARRATIVAS DO ITINERÁRIO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, em cumprimento obrigatório dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação

FORMACCE – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação Docente
PRESTIGE – Problems of Educational Standardisation and Transitions in Global Environment. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

Sob a orientação de:

Drª Maria Ornélia Marques FACED/UFBA

Dr. António Nóvoa FPCE/UL

Terra

2004

S729c Souza, Elizeu Clementino de.
O conhecimento de si : narrativas do itinerário escolar e formação de professores / por Elizeu C. de Souza. -- 2004.
344 f.

Tese (doutorado) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.
Orientação: Dr.ª Maria Ornélia Marques.
Co-orientação: Dr.º Antônio Nóvoa.

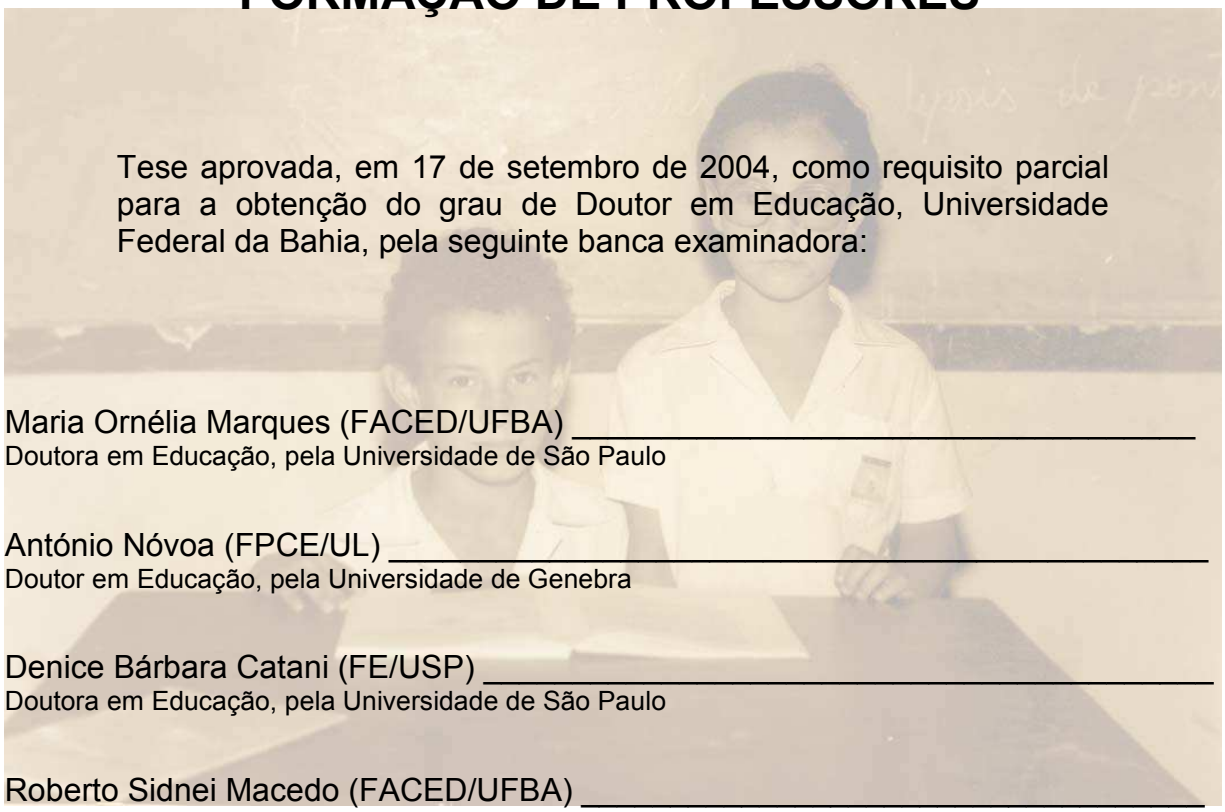
1. Formação inicial de professores. 2. Narrativas de formação. 3. Estágio supervisionado. 4. Abordagem autobiográfica. I. Título. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

Elizeu Clementino de Souza

O CONHECIMENTO DE SI:
NARRATIVAS DO ITINERÁRIO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Tese aprovada, em 17 de setembro de 2004, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria Ornélia Marques (FACED/UFBA) _____
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo

António Nóvoa (FPCE/UL) _____
Doutor em Educação, pela Universidade de Genebra

Denice Bárbara Catani (FE/USP) _____
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo

Roberto Sidnei Macedo (FACED/UFBA) _____
Doutor em Educação, pela Universidade de Paris

Stella Rodrigues dos Santos (UNEB) _____
Doutora em Psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Yara Dulce Bandeira de Ataíde (UNEB - Suplente) _____
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo

Terra
2004

Ao Universo, pela existência!

Aos meus diferentes alunos e alunas, com quem, na convivência, venho aprendendo com suas itinerâncias e, em especial, aos sujeitos desta pesquisa, pela partilha de suas histórias de vida.

A Elza Ludovico de Souza, matriz de muitas lembranças, por me ensinar a acreditar, sempre.

A Vicente Clementino de Souza (in memorian) que, pelo singular silêncio e acurada observação do mundo, ensinou-me a viver meus ideais.

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação-formação só foi possível mediante a colaboração, compreensão e ajuda de diferentes pessoas. Agradeço de forma singular e, de modo muito especial:

Às alunas Ana Ivone, Beatriz Lima, Lúcia Maria, Maiesse Regina, Naurelita Melo, Ourisvalda Teles, Rosana Benevides, Simone Reis, Sônia Maria Sampaio e ao aluno Márcio Nery, que, numa perspectiva da pesquisa colaborativa, centrada nas memórias de escolarização, dividiram comigo suas histórias e lembranças formadoras, possibilitando a realização deste estudo.

À professora Ornélia Marques, minha orientadora, que carinhosamente me acolheu desde o momento inicial, permitindo-me superar dúvidas, angústias e indicando caminhos com tranqüilidade e determinação.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, pela acolhida e aprendizagens no âmbito da pesquisa.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo investimento e liberação para a realização da pesquisa, em especial, ao Departamento de Educação do Campus I, pela compreensão e acolhida das colegas professoras da Área de Didática e Prática de Ensino.

Ao PAC/UNEB/CAPES, pelo auxílio financeiro.

Às Faculdades Integradas Olga Mettig, pela crença e investimento na minha formação pessoal e profissional. Sou grato a Dr. Marcelo Augusto Carvalho Rocha e a Maria Augusta Abdon, pelas inquietações e escuta sensível.

Às colegas professoras da Faculdade de Educação da Bahia, em especial a Celiamaria Azevedo e Célia Vilela, companheiras de muitas experiências e aprendizagens, pelo diálogo e partilha.

Ao professor António Nóvoa, pelo humanismo, qualificada orientação, acurada supervisão científica e experiências significativas construídas no convívio na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa.

Aos colegas e amigos Lígia Penim, Ana Isabel, António Carlos, da FPCE/UL, pelos diálogos nos Seminários de Pesquisa e descobertas da cultura lusitana, em especial,

a Jorge do Ó, pelas discussões de aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa no campo da História da Educação e pela escuta das histórias de formação.

A Jorge e Manuela Borges, pela acolhida em Lisboa e descoberta de bonitos sítios.

À amiga-irmã, Elsa Lechner, pelas nossas histórias, vínculos, partilhas, acolhimento no seu espaço sagrado e leitura das primeiras escritas da pesquisa.

À professora Denice Catani, pela ampliação da utilização da abordagem experiencial através das histórias de vida em formação de professores, aprendizagem da simplicidade, autenticidade, rigor científico, amizade e exemplo. A pesquisa deve muito à sua orientação e às suas críticas.

Ao professor Roberto Sidnei e ao FORMACCE/FACED/UFBA, pela implicação, acolhimento do trabalho e marcas construídas na minha itinerância.

À professora Stella Rodrigues, pelas inquietações, questionamentos, sensibilidade e teorizações sobre o estar no mundo.

À professora Yara Dulce, pela ajuda e diálogos sobre a pesquisa.

A Lorda Ribeiro, pelas diferentes leituras deste trabalho e por existir em nossa vida.

A Nazaré Mota, pelo olhar astuto e genealógico sobre a tessitura do texto.

A Luzia Helena, pela constante disponibilidade e ajuda técnica.

Aos colegas do doutoramento, em especial a Lícia Beltrão, César Leiro, Henriette Ferreira, Ercília de Paula, Lúcia Helena, Gianni Boscollo, Antenor Gomes, Maria Geralda, Jader Souza, Lynn Alves, Rosene Soares, pelas intertextualidades das nossas diferenças e buscas.

Aos amigos e amigas Ana Paula Feitosa, Cláudio Orlando, Jumara Novaes, Lucinete Chaves, interlocutores sensíveis na escuta e leitura de diferentes momentos da pesquisa.

Aos amigos internautas/reais Margô Serrão, Lorda Ribeiro, Bete Ludovico, Cláudia Gomes e Isabela Lima, Bruno Sá e Tininha Viana, Chico Batista, Lucinete Chaves, Patrícia Dias, Jumara Novaes, por me fazerem encurtar a distância e a saudade, quando da realização do Sanduíche na FPCE/UL, e pelas conversas, colo, carinho, que me permitiram acalentar a dor em momento especial.

“Tudo se decide na consciência do acto. No equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que *se diz* é tão importante como o que *fica por dizer.* O *como se diz* revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar”.

(Nóvoa, 2001)

RESUMO

A tese analisa as implicações e a fertilidade das narrativas de formação e suas relações com o estágio supervisionado, tomando como base experiências desenvolvidas num projeto de formação inicial de professores, no espaço do Departamento de Educação - Campus I - da Universidade do Estado da Bahia, no período de março de 2001 a março de 2002. Constituem-se atrizes da pesquisa dez alunas do Curso de Pedagogia, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da escrita de si revelada nas narrativas da trajetória de escolarização, no sentido de apreender o conhecimento de si, no que se refere à aprendizagem da docência. A pertinência desta pesquisa inscreve-se num amplo movimento de investigação-formação, o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências, entendida no contexto desta pesquisa como narrativa autobiográfica do itinerário escolar, no campo de um projeto experiencial de investigação-formação. A intenção primeira deste trabalho consiste em analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação. Tenciono sistematizar os percursos da construção do trabalho no contexto do estágio supervisionado e os procedimentos utilizados para análise do *corpus* - narrativas - no contexto do projeto de investigação-formação. Para a análise interpretativa das fontes utilizei a idéia metafórica de uma leitura em três tempos - leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* -, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, mantendo entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante. A tese conclui que a fecundidade da epistemologia da formação e do estágio como iniciação revela, a partir da abordagem experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos engendrados nas identidades e subjetividades das histórias de vida no processo de formação inicial, ao permitir às professoras em formação, através de suas experiências formadoras e recordações-referências da trajetória de escolarização, estabelecer outros sentidos ao trabalho escolar e construir potencializações sobre a sua própria prática.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Narrativas de formação. Abordagem autobiográfica. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The self - knowledgement:
naratives of the schooling itinerary and the teacher formation.

The thesis analyses the implications and the fertility of the narartives of formation and itheir relation with the supervisionated trainmament, based on expoeriences developed in a initial formation project of teachers in the space of the Education Department - Campus I - of the State University of Bahia, during the period of March 2001 to March 2002. The actresses of the project are ten students from the Pedagogy Course, of the abilitation in Initial Grades of the Fundamental Teaching, based on written works done by the students that reveal the schooling trajectory in the sense of assimilating the self knowledgement based on the teaching learning experience. The relevance of this research is in a wide investigation-formation moviment which has been adopted the biographical approach as a epistemologic perspective based on the subjects learning from their own experiences understood in this context of the research as an auto-biography of the schooling itinerary in the field of an investigation-formation exepriencial project. The first idea of this project consist on analysing and undestanding the implications of the narratives in the formation and selfformation process. I intend to summarize the construction routes of the work in the contextof the supervised stage and the procedures used to analyse the *corpus* - narratives- in the investigation - formation project. Referring to the sources of interpretative analysis I used the methaphoric idea of the three times reading: crossed reading, thematic reading and interpretative - comprehensive reading of the *corpus***,** in order to consider the time to remind, to tell and think about what is lived, maintaining the constant reciprocity and dialogicity The thesis concludes that the fecundity of the formation epistemology and the trainment as initiation reveal based on the experiencial approach devises and pedagogic rituals related to identities and subjectitvities of life histories in the process of initial formation when it allows teachers in their formation through their experiences and remembrance - references of the schooling trajectory to establish other senses to the school work and to build better potentialization concerning their practice.

Key words: Initial teacher formation. Formation narratives. Auto-biographical approach. Supervisionated trainmament.

SUMÁRIO

f.

Primeiros passos: contextualizando a pesquisa... 12

I. Tempo de histórias: um educador em construção 26

1.1 Da roça para a cidade: a caminho da escola 28
1.2 Produzir a vida... Produzir a profissão: uma itinerância 33

II. Abordagem biográfica e formação de professores: conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. 38

2.1 Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores 41
2.2 Epistemologia da formação, identidade e saberes docentes 51

III- Percursos da construção do objeto de pesquisa 71

3.1 Problematização e objetivos da pesquisa 74
3.2 Questões epistemológicas e metodológicas 83
3.3 Primeiras aproximações: pensar e repensar a formação inicial... 94
3.3.1 Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III: o contexto do estudo 94
3.3.1.1 Dimensão ética da pesquisa: o contrato com o grupo. 108
3.3.1.2 Perfil biográfico do grupo 113
3.4 Análise interpretativa do *corpus* da pesquisa 121

IV. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas 130

4.1 Cenários e contextos da história de vida 137

V. Pesquisa narrativa e dispositivos de formação: reflexões sobre uma "abordagem experiencial" de formação 151

5.1 O sujeito da/na formação: aproximando um olhar sobre a singularidade das narrativas 152

5.2 Pesquisa narrativa e dispositivo de formação 157

VI. Memória educativa: narrativas de formação – recortes de um eu em crescimento e partilha 171

6.1 A arte de lembrar: um olhar sobre si... auto-revelação 173

6.2 Recordações referências e experiências formadoras: um enfoque sobre o itinerário escolar e a formação 191

6.2.1 A infância, o início da escolarização e o processo de alfabetização 191

6.2.2 Vivência escolar; discursos pedagógicos e rituais na escola. 218

6.3 Trajetórias de escolarização: o conhecimento de si e a autoformação no decurso da vida 261

VII. Estágio e narrativas de formação: reflexões sobre a formação e autoformação 263

7.1 Escolha da profissão: saberes da docência e ampliação da formação 280

Uma história de formação em formação... novas possibilidades 307

Referências 314

Anexos 337

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Traçando seu perfil 338

Anexo II - Projeto Memória Educativa: recortes de um eu em crescimento... 339

Anexo III - Projeto de Estágio: orientações 340

Anexo IV - Perfil Final 342

Anexo V – Carta de Cessão 343

Anexo VI - Memórias Educativas (CD) 344

PRIMEIROS PASSOS: contextualizando a pesquisa...

Pois um acontecimento vivido é finito
ou pelo menos encerrado na esfera
do vivido, ao passo que o acontecimento
lembrado é sem limites, porque é
apenas uma chave para tudo o que veio
antes e depois. Num outro sentido, é
a reminiscência que prescreve, com rigor,
o modo de textura.
Walter Benjamin

O "modo de textura" revelado no contexto desta investigação-formação nasce da finitude dos acontecimentos e reverbera-se nas significações das experiências lembradas sobre a trajetória de escolarização. A reminiscência implica formas textuais de dizer de si e sobre si mesmo, num constante diálogo entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e autoformativas das experiências e das transformações de identidade e subjetividades no processo de formação docente.

A pesquisa ora apresentada vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, objetivando apresentar as tramas e revelar os percursos concernentes à construção da Tese - ***O Conhecimento de si: narrativas da trajetória de escolarização e formação de professores***[1] -, tendo em vista situar o leitor quanto aos caminhos trilhados e as possibilidades referentes à construção da pesquisa, no que concerne às implicações da escrita da narrativa no processo de formação inicial de professores.

A origem da presente pesquisa vincula-se às experiências que venho desenvolvendo desde 1993, na Universidade do Estado da Bahia e na Faculdade de Educação da Bahia, no que se refere à utilização das histórias de vida como procedimento de investigação e de formação. A perspectiva do trabalho centrado na abordagem experiencial tem me permitido entender a formação e o estágio supervisionado numa dimensão diferente dos princípios da racionalidade técnica, na medida em que o processo de formação é marcado pelas incursões e itinerâncias sobre as trajetórias de escolarização das alunas e dos dispositivos e rituais pedagógicos engendrados na cultura escolar.

[1] As fotos utilizadas como marca d' água são de arquivo pessoal de Elizeu Souza, Ourisvalda Gomes, Simone Carine, Naurelita Maia e Beatriz Lima.

A ampliação da concepção e da prática do trabalho com as narrativas de formação ganham outro estatuto, a partir da compreensão que fui construindo e das contribuições advindas dos trabalhos de Nóvoa (1988, 1992a, b, 1995a, b e 2002), de Catani et. al. (1997a, 1998a, 2000, 2001b e 2003a) e Josso (1988, 1991, 1999 e 2002), por considerar que os respectivos autores vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos e metodológicos sobre as pesquisas com histórias de vida, memórias de escolarização, autobiografias docentes e processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida pelos sujeitos em formação. A compreensão construída por Josso (2002), sobre a abordagem biográfica, como "um caminhar para si", articula-se aos campos de conhecimento e às ações mediante as diferentes buscas empreendidas pelos sujeitos sobre as narrativas de si.

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do **conhecimento de si**. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

A opção e a vinculação desta pesquisa no âmbito da abordagem biográfica e das narrativas de formação nascem da necessidade de ampliar os estudos sobre história de vida e, mais especificamente, sobre as narrativas de formação no contexto do estágio e da formação inicial de professores, através das aprendizagens dos sujeitos a partir de suas próprias experiências de formação e autoformação.

A fertilidade apresentada pelo trabalho com as narrativas de formação possibilita superar dimensões técnicas e instrumentais da formação inicial e do estágio, constituindo-se numa perspectiva singular para o trabalho centrado na memória de escolarização e nos dispositivos e rituais que são engendrados nas experiências formadoras. Intento no processo da pesquisa refletir sobre as questões e os objetivos que potencializam o estudo, a saber: Como aprendemos a ser professor/professora? Que relações são estabelecidas entre narrativas autobiográficas da trajetória de escolarização e o processo de formação e

autoformação no contexto do estágio supervisionado? Quais princípios, de base epistemológica e metodológica, devem e podem ser considerados na e sobre a narrativa autobiográfica num projeto experiencial de formação inicial de professores?

A pesquisa objetiva analisar e compreender as implicações das narrativas autobiográficas no processo de formação de professores. Para tal, compreendo ser pertinente discutir aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento pessoal no processo de formação inicial, a partir das experiências narradas no itinerário escolar dos atores da pesquisa. Procuro, também, enfocar o sentido e a fertilidade da construção da narrativa de formação e suas relações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente no processo de estágio supervisionado em Prática Pedagógica II e III, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus I.

A partir das narrativas da memória escolar e suas relações com a aprendizagem da prática docente, tenciono discutir conceitos referentes à identidade, formação, autoformação e saberes da docência expressos nos textos autobiográficos dos atores da pesquisa. Por fim, me interessa apreender como nos tornamos professores, quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal - conhecimento de si - no processo de formação e suas implicações com o trabalho docente no campo do estágio supervisionado enquanto uma das instâncias da formação inicial.

Quanto aos instrumentos de recolha das fontes, utilizei as narrativas autobiográficas, perfil do grupo, diário de campo e de aula - do pesquisador e dos pesquisados -, tendo em vista responder às questões construídas para a pesquisa e compreender o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação e autoformação docente, através da abordagem experiencial de formação. No que se refere à construção e ao estatuto informativo de cada uma das fontes, entendo que as mesmas foram produzidas no espaço das Disciplinas de Prática Pedagógica II e III, da Habilitação em Séries Iniciais, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, no período de março de 2001 a março de 2002. Sinalizo que as mesmas foram construídas em processo de formação e vinculadas à autonomia e às subjetividades dos sujeitos. O compromisso firmado com o grupo e o envolvimento do mesmo com o trabalho partiram da implicação de cada um com sua história de escolarização e sobre as entradas feitas nas experiências individuais e coletivas sobre a formação e as aprendizagens da profissão.

Apreender as implicações da escrita da narrativa no processo de formação e suas fertilidades no espaço do estágio supervisionado me faz reafirmar a pertinência da presente pesquisa, a qual inscreve-se e é orientada pela perspectiva epistemológica e formativa da abordagem experiencial ou narrativa de formação. No processo da pesquisa pude entender e reafirmar o sentido do trabalho, quando identifiquei a raridade de estudos que buscam aproximar e compreender as particularidades e singularidades das histórias de vida e suas implicações na formação inicial e no estágio supervisionado no processo de formação docente. A quase totalidade das pesquisas que utilizam as histórias de vida refere-se a professores ou professoras que estão em exercício profissional ou sobre as memórias profissionais de velhos mestres.

Nesta pesquisa, adoto como perspectiva epistemológica e metodológica a abordagem experiencial ou biográfica, tal como utilizada por Josso (2002), especificamente caracterizando-a como narrativas autobiográficas da trajetória de escolarização ou narrativas de formação, por entender que tem sido utilizada na pesquisa narrativa ou de histórias de vida como procedimento de recolha das fontes e também como potencializadora de um trabalho formativo, porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o ator faz para o seu relato - oral ou escrito -, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação. A dupla função apresentada pela narrativa de formação como “meio de investigação e instrumento pedagógico”, segundo Nóvoa (1988), justifica a utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator atribui a sua formação no decurso da vida.

As narrativas de formação expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Provocam, também, uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

As buscas que venho empreendendo na minha trajetória pessoal e profissional revelam-se como significativas e marcam diferentes aprendizagens. O

desenvolvimento da pesquisa cruza-se com mudanças e com perdas. Mudanças vinculadas aos deslocamentos, à busca de diferentes espaços e tempos de formação, às aprendizagens que fui construindo ao longo da vida e aos desafios que se revelaram no processo de investigação-formação. Mudança também porque, metaforicamente, a escrita significa enquanto materialização do pensamento, de idéias e de perspectivas sobre a formação, a potencialização de questões epistemológicas e empíricas sobre a formação docente.

A escrita articula-se aos diferentes deslocamentos, às mudanças e perdas que são empreendidas na minha itinerância e na construção da presente pesquisa. A experiência do Estágio de Doutorado no Exterior - Doutorado Sanduíche - na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, vincula-se a mudanças porque tal experiência é singular no processo formativo e nas aprendizagens sobre a profissão; perdas porque no início deste estágio tive que aprender, à distância e com toda a ausência e dificuldade que um luto virtual possa apresentar, a conviver com a produção acadêmica e com o falecimento do meu pai.

Vivi momentos[2] intermitentes de negação, ficção... Enfim, realidade. Faz parte do estar vivo, assim pensei para acalentar a dor da perda e da distância. Trabalhar a perda e o luto à distância é muito difícil, é intensa a dor da ausência.

Tive um dia bastante introspectivo, fiquei a pensar em diferentes aprendizagens que tive com o grande homem que foi meu pai. De sua forma simples, curta, direta e, muitas vezes, dura soube nos ensinar muito para viver de forma mais intensa os nossos projetos e ideais. A sua força não morre, Vicente. Sua história, memória, seus atos educativos não morrerão. Dói muito! Bom, ainda penso assim "[...] a morte não é a nossa perda maior, a nossa perda maior é parte de nós que morre enquanto continuamos vivos [...]". Foi um dia singular!

Permito-me socializar e dialogar com os diferentes acolhimentos e palavras escritas que ecoaram no meu coração, na minha alma e que me fizeram e fazem acreditar na vida e na amizade. Ao ler os e-mail pude refletir, digerir e amplificar, como num filme, cada vez mais, o sentido e as aprendizagens do meu Pai.

Donana Feitosa me dizia algo, que antes de viajar partilhamos em sua casa na ilha do Buranhém, sobre a perda do seu pai. “Hoje também tive o pensamento em

[2] A reflexão apresentada corresponde ao texto do e-mail: Perdas, encaminhado para alguns amigos, por ocasião do falecimento do meu Pai em 15/08/2003, quando estava em Lisboa realizando o Estágio de Doutoramento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Dr. António Nóvoa.

você, em seu Vicente, aquele homem simples da terra que tive a oportunidade de conhecer e de refletir também o que é a perda. Senti isso muito forte quando perdi meu pai há exatamente um ano atrás; perdi a presença, mas não a referência daquele homem que foi muito duro também no ensinar. Siga seu caminho com esta recordação no coração. Um pai é o pai. Uma perda é a perda. Uma memória é a memória. Estou aqui, estou também aí com você para o que der e vier!"

É a esse misto de dor e de recordações, como num 'flash-back', que a morte nos remete. Aguço o sentido, tranco-me em casa e passo o dia a pensar e a me conectar com minha história, com minhas memórias e com muitas e bonitas lembranças. De forma intensa e, como de costume, num tom bastante singular, Stella Rodrigues me remete para a pesquisa, a construção do conhecimento e a indissociabilidade entre a vida e a morte, entre a história e suas narrativas, ao afirmar que "Nessas horas de intensa vida/morte nos deparamos de frente com o próprio mistério e sentido mais profundo da vida. Fiquei pensando um pouco sobre essa forte experiência de quem se aventura nessa área do conhecimento. Como tudo se mistura. O Diálogo entre vida e morte se instaura freqüentemente no âmbito desses processos. Mas tua pulsão de vida tem te carregado para lugares distantes te fazendo sempre outro/melhor. Que ironia: estudar histórias de vida/narrativas das professoras coincide com a tua própria história. Belo e trágico, como é a vida. A dor vai se amortecendo, aos poucos. Enquanto isso, o trabalho vai emergindo também com essas marcas".

Ainda ampliando essa reflexão, leio com atenção e com articulação as diferentes palavras e compreendo o sentido de aprofundar minha história a partir da minha matriz. E com essa percepção continuei refazendo e continuarei vivendo o sentido da história a partir do meu Pai. Denice me leva a pensar na capacidade de superar a sabotagem psicológica e ter "Cuidado com as armadilhas que gostamos de construir para nós mesmos nessas situações. Acredito que as pessoas quando morrem vão para algum lugar-outro, que não sei como é - talvez ele esteja bem lá. Será que não tem uma hora em que as pessoas anseiam por outras formas de vida? E talvez aí não pensem que é tão terrível partir. A você cabe refazer consigo mesmo o lugar dele na tua história-trabalho para o resto da vida. Um dia vocês se encontram, não?".

A intensidade e a profundidade da escrita de Lucinete Chaves me permitiram conectar com coisas e experiências muito próximas. Falamos de aprendizagens com

os nossos pais, com as formas de educação e com as marcas que deixam e imprimem em nós e em nossa profissão. Leio com atenção, re-leio e choro por entender a força e a pertinência das nossas conversas e dos sentimentos que se potencializam nesses momentos.

"Eu sei muito bem o que significa sentir uma dor deste tamanho e não poder estar presente para dividi-la e acalmá-la perto daqueles que partilham sentimento parecido e que estão na mesma dimensão das emoções confusas e ao mesmo tempo claras e contraditórias. Senti isto com a morte do meu pai querido, em cujo enterro não pude estar, por vários motivos. A coisa que me chama mais à atenção nesta sua fala, é sobre a 'dureza' de Vicente. E trata-se, não tenho nenhuma dúvida, de uma dureza metodológica, apenas, pois nos olhos dele, eu via, o tempo todo, o mesmo que passei a enxergar nos olhos de minha mãe - também durona, e bota durona nisso, - depois dos 40. Eles precisaram ser duros para que fôssemos fortes, firmes e, paradoxalmente, doces. A nossa doçura, a nossa capacidade de amar e de nos doar foi adubada pela 'dureza/firmeza' destes homens e mulheres simples, analfabetos, lutadores, que deram tudo, tudo de si em nome da família e da educação de filhos e filhas 'decentes, honestos e tementes a Deus', a única forma que conheciam - além da porrada física e psicológica - para nos tornarem 'civilizados/seres sociais e com respeito ao outro'. Toda a nossa honra para os Vicentes da vida!!!! Principalmente na hora de sua morte, que é o exato momento, na maioria das vezes, para juntarmos todas as facetas das pessoas queridas. E as facetas menos óbvias são as que mais nos marcaram: a exemplo da camuflada doçura dos pais durões e 'insensíveis'. Não tenho dúvida de que muitas vezes eles tiveram que lidar com o sentimento insuportável de nos encher de carinho, beijos e cabriolas, mas precisavam manter-se no lugar do 'educador'. [...] Meu amigo! Parabéns pelo pai que você tem, e teve. A sua doçura, sua determinação, sua inteligência e capacidade de amar foram adubadas pela força/dureza de Vicente. Ele estará sempre em você, principalmente aquela capacidade acurada de perceber as coisas, e de elaborá-las intimamente, com sabedoria, e de entregar-se aos outros, como ele fez silenciosa e cotidianamente com a família. Beijos em sua alma, Liu-Vicentinho".

César Leiro, em suas palavras e através de nossas conversas, me faz reviver as intensidades das aprendizagens e os sentidos dos encontros, do investimento do estudo e da importância dos "atos educativos simples" e afirma que "Em sintonia

com o momento, recorri à internet e acessei sua mensagem: Perdas. Nessa estranha sensação de velório virtual lembrei-me da mensagem que lhe enviei (próximo da sua ida para Portugal) e que nunca chegou. Nela eu dizia do significado e importância de um menino de Wenceslau Guimarães chegar para um estágio de doutoramento na Europa. Falava que esse momento de 'sucesso' não era possível sem a força do lugar e sem atos educativos simples. Lembrei também do nosso papo, no qual você comentava da ida de seus pais a sua casa antes da viagem. Quisera o destino que aquele encontro fosse para sua história de vida. E que bom que tenha sido assim... Foi uma bela despedida. Sob o olhar de sua mãe, no encontro com seu pai, você pode dizer com gestos e atenção que as lições 'simples, curta, direta e, muitas vezes dura', estão tatuadas em você e que na condição de primeiro professor de seus filhos Vicente soube ensinar como 'viver de forma mais intensa os projetos e ideais'. Força! No seu duro e solitário luto. Mas fique tranqüilo e continue sua caminhada, pois seu velho Vicente, provavelmente tinha no seu filho mais diferente (em tu), a conquista de parte substantiva do seu sonho familiar, de realização e de felicidade".

Intensifiquei o desejo e a vontade de falar com Lorda, não consegui e fui informado de que havia viajado com Margô e um grupo de alunos do Portinari para o Rio São Francisco. Ao receber sua mensagem fiquei mais fortalecido, compreendia mais a nossa proximidade e a força da sua energia expressa em suas palavras me confortava e me fazia superar, depois de algum tempo, a dor e o sofrimento. "Cheguei da excursão hoje de madrugada, nem trabalhei pela manhã, mas estava doida pra entrar em contato com você. No sábado liguei para Dan e ele me deu a notícia da passagem do seu pai. Eu sabia que isso ia acontecer, não sei por que... intuição. Fiquei mal lá, queria saber notícias suas, como você estava, enfim queria estar do seu lado como você ficou do meu em circunstâncias iguais. Porém o Universo tem os seus planos e com certeza planejou a sua ausência física nesse momento. Eu sei o quanto você é forte, mas sei também o quanto está sofrendo. Uma coisa é maravilhosa nesse processo: você esteve nos últimos tempos muito próximo dele e de Elza e de todos. Também disso o Universo cuidou bem pra que você esteja agora sem resgate a fazer, ele morreu feliz por ter passado principalmente os últimos dias com você em sua casa de Trancoso. Ele deixou a sua marca lá - de carinho, de felicidade, de orgulho do filho, do característico silêncio tão expressivo... Não preciso lhe dizer que estou colada com você vivendo esses seus

momentos que logo serão superados e serão motivos apenas de contentamento e agradecimento pelo pai que você teve [...]".

Na escrita de Margô potencializei, a partir da sua experiência e das reflexões da viagem ao São Francisco, o quanto somos na nossa memória aquilo que vivemos. As lembranças e aprendizagens do seu pai me fizeram perceber ainda mais o quanto habita em mim a firmeza, a determinação, o acolhimento e o silêncio do meu pai. "Sei que não há muito que dizer, só compartilhar o silêncio que a dor precisa pra se acalentar. Eu tô aqui e vou estar. Engraçado é que a viagem ao rio São Francisco é um retorno ao meu pai. E foi tardiamente na minha vida que eu compreendi que sou as histórias que ele contava pra mim, o violão que tocava, os poemas que declamava, as trovas que inventava. A aridez da caatinga é parte da minha origem. Uma certa aridez de alma, com a umidade dos cactos e das palmas... A morte não nos rouba a presença. Só a física. Mas dói. Imaginei que você estaria tranqüilo, embora sofrendo e que viria se tivesse sido possível. Fique certo que estou perto".

A dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido. O diálogo intertextual construído através do acolhimento e da polifonia de vozes das pessoas com quem aprendo na minha itinerância, faz-me cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão. É com base nessas marcas que venho construindo e reconstruindo o "modo de textura" da vida e da profissão, em grande parte somando, partilhando, aprendendo, ensinando, crescendo e me transformando com as mudanças, com os ganhos e perdas revelados no espaço familiar, com os amigos, as alunas, com meus colegas de trabalho, com os tempos, espaços, dispositivos e rituais que vão se engendrando na minha memória e na minha história pessoal e profissional em constante reafirmação da implicação comigo e com o outro.

A presente pesquisa inscreve-se na minha história pessoal e profissional, trazendo as marcas daquilo que sou, daquilo que pretendo ser e que poderei não ser um dia. A implicação com este trabalho me remete, cotidianamente, a refletir sobre meus próprios percursos de formação e de desenvolvimento profissional no espaço da formação docente, demarcando outras possibilidades de compreender e viver o processo de formação através da singularidade das histórias de vida e das

aprendizagens experienciais sobre a docência, em estreita relação com a formação inicial e o estágio supervisionado.

O trabalho estrutura-se em sete capítulos, os quais buscam apresentar questões teóricas sobre o sentido e o significado das narrativas da história de vida no processo de formação, bem como aspectos e princípios sobre a abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo. Busca revelar, a partir da abordagem biográfica, a emergência das histórias de vida como férteis para a formação inicial e para a superação de dispositivos e modelos vividos nas experiências escolares sobre a formação e a profissão docente.

O primeiro capítulo, ***'Tempo de Histórias: um educador em construção',*** apresenta aspectos das trajetórias pessoais e profissionais do pesquisador, no que se refere ao sentido do trabalho com as narrativas das histórias de vida como potencialidades para a formação e autoformação de professores, quando sinalizo a gênese da pesquisa e sua vinculação com o meu desenvolvimento pessoal e profissional, numa constante itinerância.

O segundo capítulo, ***'Abordagem biográfica e formação de professores: conceitos, perspectivas formativa e autoformativa',*** estrutura-se a partir da discussão sobre o estado da arte na pesquisa sobre formação de professores, discutindo questões concernentes à epistemologia da formação, a identidade e os saberes docentes, na tentativa de demarcar o surgimento, nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, da utilização das histórias de vida ou da abordagem biográfica como potencialmente fértil para uma outra concepção do processo de formação docente. Nesta mesma perspectiva, a cartografia sobre o estado da arte possibilita compreender aportes teóricos sistematizados pelas pesquisas sobre formação de professores e a sinalização da emergência, no estado da arte, sobre a epistemologia da prática, a identidade e os saberes docentes, frente à formação e desenvolvimento de professores reflexivos. O capítulo analisa implicações teóricas sobre a formação do professor, na medida em que busco apreender princípios relacionados à reativação de modelos, aos dispositivos de formação e suas relações com a narrativa da trajetória de escolarização, no que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional na formação inicial de professores.

O terceiro capítulo, ***'Percursos da construção do objeto de pesquisa',*** objetiva apresentar as trilhas da construção do trabalho de pesquisa no contexto do

estágio supervisionado, através da abordagem experiencial, a partir das proposições e desafios formativos e autoformativos desenvolvidos nas Disciplinas de Prática Pedagógica II e III como contexto gerador da pesquisa. Busco também sistematizar aspectos concernentes ao perfil biográfico do grupo e, em seguida, apresentar questões epistemológicas e metodológicas relativas à utilização da narrativa autobiográfica das trajetórias de escolarização dos sujeitos envolvidos no estudo, a problematização e os objetivos da presente pesquisa e, por fim, os critérios e procedimentos adotados para análise das fontes - narrativas escritas - no contexto do projeto de investigação-formação.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a idéia metafórica de uma leitura em três tempos: o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus.* Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante.

Situar o percurso do trabalho com as narrativas, como uma das possibilidades formativas no estágio supervisionado, é fundamental, na medida em que procurarei apresentar e analisar os movimentos da investigação, da formação e do estágio supervisionado referentes à experiência formativa desenvolvida no período de março de 2001 a março de 2002, com um grupo de alunas do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação - Campus I -, da Universidade do Estado da Bahia.

'História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas' caracteriza-se como o quarto capítulo, tendo em vista a sistematização e fundamentação sobre a origem e utilização da história de vida nas Ciências Sociais, especificamente na área educacional, como uma das possibilidades de compreender os aportes, movimentos e sentido desta abordagem metodológica para a formação de professores.

A partir da caracterização dos cenários e contextos da história de vida, apresento a trajetória e os movimentos construídos, desde os anos 20, sobre a origem deste método-técnica de investigação, bem como situo e referendo a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que a história de vida e as

narrativas de formação e autoformação permitem melhor compreender a singularidade e as trajetórias de formação pessoal e profissional.

No quinto capítulo, ***'Pesquisa narrativa e dispositivos de formação: reflexões sobre uma abordagem experiencial de formação'*****,** busco apresentar princípios epistemológicos e metodológicos que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas autobiográficas do itinerário escolar, no campo de um projeto experiencial (Josso, 2002), e suas implicações como dispositivo de formação e autoformação no processo de formação de professores. Nesse sentido, procuro conceituar as noções de pesquisa narrativa, o sentido estabelecido à subjetividade e à compreensão das experiências como potencial formativo e autoformativo para a formação inicial de professores.

Por essa questão e considerando o percurso de construção do objeto de estudo e da utilização da abordagem experiencial de formação, tenciono esclarecer e definir conceitos que se constituem como fundantes para este trabalho; inicialmente, pesquisa narrativa, com base em Benjamin (1993) e Larrosa (1994 e 1995) e, em seguida, "experiência formadora", "aprendizagem experiencial" e "recordações-referências", tomando como base as sistematizações construídas por Josso (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalhar as narrativas como procedimento tanto de investigação, quanto de formação.

O sexto capítulo, ***'Memória educativa: narrativas de formação – recortes de um eu em crescimento e partilha'***, trabalha a idéia fecunda da narrativa como uma interpretação, visto que revela a forma como o sujeito se compreende e expressa, através desta auta-compreensão, processos de conhecimento, de formação e autoformação sobre as trajetórias de escolarização, a partir do '*corpus'* de análise - narrativa de formação -, como potencializadora para análise interpretativa e compreensiva de alguns excertos[3] do conjunto das narrativas das atrizes, no que se refere às experiências formadoras e aprendizagem experiencial do itinerário escolar e da formação no decurso da vida.

Apreender as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades do *corpus* de análise, com base na interpretação e no agrupamento temático e

[3] Os excertos utilizados no corpo da tese correspondem às escritas narrativas das alunas, produzidas na Disciplina de Prática Pedagógica II (Anexo V). Por considerar a pertinência e a relevância dos textos narrativos, sinalizo que em alguns momentos do trabalho alguns excertos se repetem, por entender que os mesmos marcam e justificam questões teóricas e empíricas sobre o processo de formação expressos nas histórias de vida do grupo pesquisado.

compreensivo dos textos narrativos é singular, na medida em que a análise temática[4] possibilitará penetrar no universo da escrita da narrativa, no que concerne às identidades e subjetividades reveladas nos textos narrativos, especificamente em relação à apresentação das atrizes da pesquisa, da constituição de suas origens e da auto-revelação, das lembranças sobre a infância, o início da escolarização, o processo de alfabetização e a institucionalização de diferentes dispositivos pedagógicos e rituais expressos na vivência escolar.

O presente capítulo estrutura-se a partir da apresentação das atrizes da pesquisa, considerando a globalidade da narrativa, sua subjetividade e o sentido do que é e foi formativo para cada uma em seu percurso de escolarização, na medida em que busca apresentar dispositivos pedagógicos e rituais vividos na trajetória individual e no processo de escolarização sobre a aprendizagem da profissão no contexto específico da formação inicial de professores.

O sétimo capítulo, ***'Estágio e narrativas de formação: reflexões sobre a formação e autoformação'***, tenciona discutir a aproximação teórico-epistemológica e didática do sentido do trabalho com as narrativas no espaço do estágio e da formação inicial. Busco apresentar dimensões formativas e autoformativas das narrativas da trajetória de escolarização sobre a aprendizagem docente, no que se refere à opção pelo magistério, pelo curso de pedagogia, às lembranças e representações sobre o estágio supervisionado enquanto iniciação (Peters, 1979), o trabalho de Prática Pedagógica II e III, a escrita do diário como perspectiva reflexiva e autoformativa sobre o trabalho docente, no contexto da formação do grupo pesquisado, especificamente no que se refere às dimensões formadoras da escrita da história de escolarização.

'Uma história de formação em formação... novas possibilidades', configura-se como apreciação do potencial formativo das narrativas tanto como movimento de investigação, quanto de formação no espaço do estágio e da formação inicial, no que se refere à fertilidade do trabalho com as narrativas autobiográficas no processo de formação docente. Um momento de (in)conclusão,

[4] As unidades de análise temática foram se constituindo no processo da pesquisa, tendo em vista a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas famílias, seus nomes, seus locais de origem; a infância, a entrada na escola e o processo de alfabetização; a vivência escolar - no que se refere aos discursos pedagógicos e aos rituais na escola; o trabalho didático-pedagógico das áreas do conhecimento do currículo escolar; as festas cívicas e extraclasse; as lembranças dos professores e das professoras, a disciplina na escola e, por fim, a influência familiar na escolarização e na escolha da profissão.

um espaço de sínteses, de novas possibilidades e implicações com o trabalho centrado na abordagem biográfica e experiencial de formação. Um tempo de reafirmação da política de sentidos do trabalho e da empreitada para novas caminhadas, desafios e perspectivas de formação em itinerância. Um compromisso ético, um investimento pessoal e profissional com a formação e o trabalho docente a partir de uma outra história de formação em formação... Em síntese, a presente tese objetiva analisar e compreender as trajetórias individuais e as implicações da narrativa da história de vida sobre o movimento de formação e desenvolvimento da profissionalização docente.

Convido o leitor a partilhar comigo as aprendizagens construídas até o presente momento, no sentido de ampliar novos saberes sobre a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional de professores em processo de formação e autoformação ao longo da vida.

I. TEMPO DE HISTÓRIAS: um educador em construção

A presente pesquisa nasce do desejo e da necessidade de melhor compreender a prática pessoal e profissional de professores em processo de formação inicial, bem como das atividades que desenvolvo na Faculdade de Educação da Bahia - FEBA e do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no espaço do estágio supervisionado, através da utilização das narrativas de formação como possibilidade formativa e autoformativa. Para tanto, nestes espaços institucionais, já venho há algum tempo desenvolvendo a experiência com projetos centrados na abordagem biográfica, com ênfase na trajetória pessoal e escolar dos alunos, no que se refere ao processo de construção da identidade docente e formação do educador.

Na FEBA[5] construo com os alunos do 4ª ano do Curso de Pedagogia, o *Historiar*, ou seja, *a arte de contar histórias*, com o objetivo de possibilitar aos alunos entrarem em contato com suas histórias e relacioná-las com seus processos de formação. Na UNEB[6], desenvolvo o projeto *Memória Educativa: recortes de um eu em crescimento*, na Disciplina Prática Pedagógica II, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Pedagogia, tendo em vista favorecer aos alunos uma retrospecção da sua história de vida, bem como contribuir para uma melhor reflexão de seu papel enquanto educador e pesquisador, demarcando e narrando momentos de sua vivência escolar, tomando como base uma análise da sua trajetória de escolarização.

A compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos sobre a aprendizagem pessoal e coletiva da profissão com base na vivência escolar, revela-se como um fértil

[5] Desde o ano de 1994, quando comecei a lecionar no Curso de Pedagogia, na Habilitação em Supervisão, na Faculdade de Educação da Bahia, venho adotando a perspectiva de trabalho com a abordagem biográfica, com ênfase na trajetória de escolarização e suas implicações sobre a formação.

[6] Tal experiência começa a ser desenvolvida no Curso de Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais, no Centro de Ensino Superior de Itaberaba (CESI), da Universidade do Estado da Bahia, no ano de 1994. Identifico aí a gênese e a fecundidade do trabalho com as narrativas de formação no campo do estágio supervisionado.

exercício de formação e de pesquisa, na medida em que possibilita ao sujeito em formação compreender-se como autor e ator do seu percurso formativo. A utilização das narrativas autobiográficas, como possibilidade formativa, relaciona-se com aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com as marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão. A opção por esta perspectiva de trabalho vincula-se ao conceito de formação como uma construção de sentido de si próprio (Pineau, 1983), permitindo-me superar, na medida do possível, a noção de formação como centrada em tempos e espaços ritualizados, seja no espaço da sala de aula na faculdade ou no campo do estágio como *'locus'* privilegiado e único para a formação. A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação.

A minha prática de trabalho tem evidenciado que as inter-relações entre as dimensões pessoal e profissional se constroem concomitantemente ao processo identitário[7], visto que é indicotomizável a relação entre "[...] o eu pessoal e o eu profissional [...]" (Nóvoa, 1992b, c, p. 15) do professor. Insiro-me neste lugar – pessoal e profissional – porque desde cedo recordo-me da minha trajetória pessoal e dos ensaios lúdicos de ser professor, quando brincava e projetava no meu desenvolvimento a gênese da profissão que me faz ser, cada vez mais, pessoa e contribuir para a construção de novas pessoas e profissionais.

Trago na memória lembranças marcantes da minha vivência escolar que me fazem redimensionar cotidianamente meu processo identitário enquanto professor. É deste lugar que analiso o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e os saberes, processos que nos constituem como profissionais. Coloco-me no lugar e espaço da criança que fui e mentalmente visualizo as aprendizagens que historicamente construí como pessoa até tornar-me professor e os desafios vivenciados no trabalho docente, que hoje me permitem olhar e refletir sobre o profissional que se cristaliza no meu processo identitário como educador.

[7] Processo identitário é aqui entendido, conforme Nóvoa (1992b, c), como um lugar/movimento de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional.

1.1 Da roça para a cidade: a caminho da escola

Nova Esperança, pequeno distrito de Wenceslau Guimarães-BA, um pequeno lugar num bonito vale onde diferentes famílias habitam e vivem do labor na terra. Neste pequeno e significativo espaço do universo nasci, em março de 1967.

Filho de um homem simples[8], semi-analfabeto e com uma percepção aguçada e confiante da vida, assim foi Vicente e também assim foram as marcas que aprendi e internalizei com a educação e com a sua forma silenciosa de amar e construir sua família. De origem pobre e com uma vida marcada pelo abandono, desde pequeno com a morte do seu pai, meu pai caminhou na sua existência com as eternas aprendizagens de sua mãe e do acolhimento que encontrou em seu Tio Carmerindo. Homem também simples e do campo, viveu e cresceu no Distrito de Palmeira, no Município de Ubaíra-Ba, e teve a sensibilidade de educar e cuidar do pequeno Vicente.

Minha mãe também viveu desde a sua tenra infância a dor e a perda de sua mãe. Mulher determinada, forte e dominadora, compreendeu com seu marido que era hora de ir para a cidade com os seus seis filhos, para que lhes pudesse facultar o que a vida não lhes permitiu. Com seus anos iniciais de escolarização, Elza sempre acompanhou e investiu na educação dos filhos. A saída da roça, em Nova Esperança, para a cidade com a sua família, foi vista pela comunidade local como um abandono da terra. Ouvia, insistentemente, minha mãe dizer “abandonei a roça para dar saber aos meus filhos, o que não me arrependo até hoje”.

Meus pais nasceram e viveram as trajetórias iniciais de suas vidas em Palmeira. Conheceram-se, começaram a namorar e migraram para Nova Esperança, com a morte da madrasta de Elza. Tal mudança foi impulsionada e apoiada pelo seu

[8] Homem simples é aqui entendido, na concepção utilizada por José de Souza Martins (2000), quando discute a sociabilidade do homem simples e sua vivência cotidiana como marcas de aprendizagens cotidianas recortadas por diversos mecanismos de dominação e alienação, bem como por outras possibilidades construídas para viver processos históricos da vida humana. Afirma o autor que a sociabilidade do homem simples busca “[...] realizar no tempo miúdo da vida cotidiana as conquistas fundamentais do gênero humano, aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção da realidade [...]” (Martins, 2000, pp. 11/2).

pai, que naquele momento tinha uma fazenda nesta vila e sentia-se desconfortável com mais uma perda de esposa.

Outras mudanças se impõem na vida de Elza e Vicente. Com o casamento e o nascimento dos primeiros filhos, vêem-se impelidos pela necessidade de investir na educação dos meninos. Anterior à migração da família para a cidade, meu avô decide mudar para Jaguaquara e vender a fazenda para meu pai. No início do ano de 1968, Vicente e Elza compram uma casa em Jaguaquara-BA e organizam a mudança para a cidade, embora Vicente sempre tenha estado na lida na fazenda indo semanalmente para a cidade para estar com sua família e acompanhar, no seu papel de pai, a sua prole. Do meu pai sempre ouvia, desde pequeno, a seguinte expressão: “Para ser alguém na vida tem que estudar”. Ouvia isso repetidas vezes do meu pai, num tom de desabafo, de investimento e, muitas vezes, de transferência, na tentativa de suprir seu abandono e a negação que sua história de vida lhe impôs.

Com esse compromisso comigo, com o meu projeto de vida e com a minha determinação, começo a minha escolarização aos 5 anos de idade, no Colégio Luzia Silva. Uma escola de Freiras, onde fiz a pré-escola, especificamente o infantil. Dessa escola tenho significativas lembranças, primeiro porque na minha infância e no início da adolescência sempre vivi neste espaço, ora participando do grupo de jovens da cidade, ora trabalhando nas aulas de catequese. A religiosidade da minha mãe e a vivência na igreja foi constante na infância e adolescência de todos os seus filhos.

Após a construção e a aprendizagens das primeiras letras, ou, para ser pedagogicamente correto, da base alfabética, fui estudar no Colégio Pio XII. Da minha alfabetização ficam marcas da primeira professora. Carolina Andrade tinha uma forma peculiar e especial de trabalhar com as crianças. Chamava-me a atenção seu jeito e sua voz doce e acalentadora, sua maneira particular de contar as histórias e construir o trabalho pedagógico. Fui alfabetizado, como as demais crianças da época, numa perspectiva silábica e tradicional.

Estudei no Colégio Pio XII até a conclusão do 2º grau. Escola pública da cidade que atendia a maior parte dos alunos em idade escolar, neste espaço escolar pude aprender diferentes e vários aspectos da convivência pessoal e educativa. A organização e a administração da escola ficavam a cargo de um Frade Franciscano. Frei Mariano marcava na escola um clima e uma sociabilidade ímpares entre os

professores e os alunos. Imprimia um trabalho coletivo e uma ordem à escola que a destacava na região.

Do primário à conclusão do 2º grau vivi diferentes situações pedagógicas na escola que eram reforçadas pela pedagogia tradicional. Lembro-me da forma das aulas, dos questionários de história que precisavam ser respondidos e decorados para os testes e provas, dos micro-testes de geografia e do pânico do professor, das instigantes aulas de matemática e da implicação profissional da Professora Nilzete Natália, das peculiaridades afetivas da professora de Ciência e Biologia, das atividades festivas e cívicas da escola.

As marcas da escola tradicional e as implicações pedagógicas foram significativas no meu processo de escolarização. Pude apreender na minha vivência escolar sentimentos de medo de alguns professores, de outra forma, alguns que, diferentemente, se aproximavam e deixavam claros sinais de um maior respeito e de aprendizagens mais significativas. Dessa experiência entendo que a afetividade do professor não se distancia de sua prática profissional e que, como afirma Nóvoa (1992c, d), a forma como cada professor ensina vincula-se diretamente à forma como vive sua pessoalidade. O eu profissional e o eu profissional articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos.

As festas juninas e, mais especificamente, o desfile do 7 de setembro eram grandes momentos da escola. Gostava muito de participar do desfile cívico e de fazer parte da banda marcial. tocava o bumbo e chamava a atenção pela desproporção entre o meu tamanho e o do instrumento. Os desfiles sempre imprimiam uma forma de comunicação e de educação coletiva e cívica tanto para os alunos da escola, quanto para a comunidade. Era um grande dia e a cidade parava para assistir ao desfile.

Viajar nas férias para a fazenda e reviver momentos iniciais da minha primeira infância era muito bom. Ir para a roça colher cacau e trabalhar na casa de farinha eram atividades culturais do cotidiano local. Encantava-me o ritual e a forma antropológica de produção da farinha, desde a roda do descascar as mandiocas até o assar da farinha, o fazer do beiju e da goma. Ali na roda tudo acontecia, falava-se da vida cotidiana, das dificuldades, das alegrias e cantava-se muito.

A falta de energia elétrica e a proximidade entre as pessoas faziam de Nova Esperança uma vila familiar e bastante local. Chamava-me a atenção e marca uma forte lembrança de professora as aulas nas classes multisseriadas e de

alfabetização de adultos, com base no MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), desenvolvidas pela minha Madrinha Dau, a qual exercia sua atividade profissional como professora leiga. Os livros do MOBRAL, com seu tamanho peculiar, o papel e o seu conteúdo diretivo despertavam minha atenção e aguçavam uma comparação entre o que estudava na cidade e o que se ensinava na roça.

Ao concluir a 8ª série fiz a opção pelo curso de magistério, no vespertino e, no turno noturno, continuei estudando no Pio XII, onde fiz o Curso Técnico de Contabilidade, sob a influência da onda da profissionalização, com base na Lei 5.692/71. Na verdade, minha opção era clara e marcava o meu desejo: ser professor!

A minha itinerância e vivência na igreja católica, a participação no grupo de jovens, os encontros da JUFRA (Juventude Franciscana) e as aulas de catequese contribuíram para a minha formação, marcando uma experiência docente vinculada ao espaço religioso e, também, a integração nos movimentos sociais da cidade, através dos trabalhos desenvolvidos com o grupo de jovens. A inserção na JUFRA influenciou a minha adolescência e possibilitou-me construir e ampliar valores aprendidos no espaço familiar.

Fiz o Magistério no Colégio Taylor-Egídio. Escola criada e mantida pela Congregação Batista da cidade, tinha referência nacional pela sua proposta de internato desenvolvida desde os anos iniciais do século XX. No início dos anos 80, a escola já funcionava tanto com internato, quanto com o externato, e já apresentava sinais de crise e de mudança no seu funcionamento.

Centrada na racionalidade técnica, a minha formação docente desenvolve-se a partir dos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade pedagógica, com a utilização de manuais pedagógicos[9] e refletindo uma concepção de estágio supervisionado como espaço de observação, co-participação e regência. No início dos anos 80, diferentes movimentos sobre o fazer educativo e pedagógico desenhavam-se no cenário educacional brasileiro, fazendo-me perceber que as questões teorizadas sobre as pesquisas distanciavam-se da prática e do cotidiano escolar. No que se refere à formação de professores são desenvolvidas pesquisas

[9] Faço referência aos Manuais Pedagógicos: *Didática geral, Fundamentos de educação (princípios psicológicos e sociais, elementos de didática e administração escolar) e Metodologia do ensino primário,* de Amaral Fontoura, os quais foram adotados pelos professores e utilizados como princípios formativos com base na racionalidade técnica.

que tomam como princípio as teorizações sobre a perspectiva reprodutivista e início de uma leitura crítica da educação. Neste mesmo contexto é produzido o documento como síntese do Encontro Nacional para Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a educação[10], nascendo daí questões relacionadas à crise educacional brasileira como constituinte de uma problemática mais ampla, a qual expressa as condições sócio-políticas e econômicas, marcadas por uma sociedade desigual e injusta.

Evidencia-se no cenário social e, especificamente, no campo educacional a década de 80 como sendo marcada, também, por movimentos que buscam questionar o fazer docente, no que se refere à competência técnica e ao compromisso político do educador, cabendo destacar os encontros de reformulação das licenciaturas e cursos de pedagogia, bem como o Seminário A Didática em Questão, realizado na PUC-RJ, de 16 a 19/11/82, organizado por Candau (1983), tendo em vista revisitar criticamente o ensino e a pesquisa na área, questionando o seu campo epistemológico, o papel concernente à formação do educador, a superação de uma prática unilateral e a compreensão da didática com base na multidimensionalidade do fazer docente.

É no bojo das lutas encampadas pelas forças comprometidas com uma sociedade democrática e cidadã, nos encontros e debates da constituinte e na formulação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação[11], que diferentes educadores, associações científicas e entidades da sociedade civil capitalizavam para o campo educacional e educativo princípios relacionados às propostas alternativas fecundadas ao longo dos anos 70 e 80, em torno de uma educação pública, gratuita e universal, bem como em relação à formação docente. Na realidade, o que assistimos é à reafirmação dos grandes blocos econômicos e à centralização do poder, numa ditadura ideológica neoliberal e marcada pela autodeterminação do mercado.

O processo de reformulação dos cursos de formação de professores para as séries iniciais passa, neste momento histórico, por transformações sobre o sentido

[10] Para maiores esclarecimentos sobre essa questão, consultar o Documento Final do Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte, de 21 a 25/11/83 e publicado no Caderno do CEDES 17 – O profissional do ensino: debate sobre a sua formação, 1989.

[11] Sobre essa questão é importante verificar o Projeto de Lei n.º 1258-C construído pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública e Gratuita, gestado pelo movimento dos educadores, associações científicas e encaminhado ao Congresso Nacional em 1988, no final da Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Brasília. Para maiores esclarecimentos consultar Pino (1997).

da formação e dos problemas que as práticas das escolas indicavam, fazendo-se necessário que os professores em processo de formação e no seu exercício profissional pudessem ter uma formação teórica sólida a fim de que fossem capazes de entender o cotidiano da escola e da sala de aula como espaço de problematização, análise e interpretação da práxis educativa como uma prática social global.

Também não posso deixar de considerar que, quando nesse momento histórico diversos educadores e entidades organizadas lutavam por conceber e demarcar princípios políticos de formação, encontrava-me em processo de formação inicial, no Curso de Magistério, no Colégio Taylor-Egídio, buscando construir e vivenciar as primeiras representações da aprendizagem docente, no espaço institucional, bem como a compreensão de aspectos sócio-históricos da profissão professor.

Daí surge a necessidade de busca de um aprofundamento e realimentação da formação pessoal e profissional 'do educador em construção'[12]. Momento de rompimento, de exercício da liberdade, de novas e contínuas adaptações e crescimento.

1.2 Produzir a vida... produzir a profissão: uma itinerância

Minha formação inicial é influenciada por uma perspectiva tradicional e técnica do fazer docente, como também pelas itinerâncias na igreja. As lembranças do Curso de Magistério no Colégio Taylor-Egídio no período de 1981/83 e as primeiras aproximações da prática docente me fazem superar o senso comum da profissão como vocação e reafirmar as leituras críticas face à construção da identidade do professor.

Após a conclusão do magistério minha família muda para Feira de Santana-BA, mobilizada pela atividade profissional do meu pai e pela abertura que

[12] Utilizo a metáfora 'educador em construção' para ilustrar lembranças da memória e marcas que potencializam o meu desenvolvimento pessoal e profissional como professor, bem como as respectivas aprendizagens e saberes que venho construindo e reafirmando no meu processo identitário enquanto educador.

encontrava como fornecedor nos Supermercado Paes Mendonça. As ausências de meu pai, por um longo período, exigem da minha mãe mais uma mudança de cidade. Com o diploma na mão, chego em Feira e começo a procurar emprego em diferentes escolas da cidade.

A experiência com crianças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à prática de estágio supervisionado, e a primeira experiência docente numa turma de 4ª série no Colégio Francisco de Assis em Feira de Santana, reforçam o processo identitário entre a pessoa e o profissional que ora começa a se constituir.

A permanência de um semestre na referida escola desperta o interesse e a necessidade de buscar e aprofundar a minha formação pessoal e profissional. No final do ano de 1985, mudo para Salvador. Enfim, a aprovação no vestibular em Pedagogia na Universidade Católica de Salvador e, conseqüentemente, o aprofundamento teórico sobre a educação, o trabalho docente e a formação e prática do educador.

No espaço e tempo da Universidade vivenciei situações que me possibilitaram entender o político e o pessoal do professor, quando militava no movimento estudantil, ora no D.A do Curso de Pedagogia, no D.C.E. da UCSal, bem como na representação estudantil no Colegiado do Curso e na Executiva Estadual e Nacional do referido Curso.

O Curso de Pedagogia e a Habilitação em Supervisão Escolar possibilitaram-me melhor compreender o fenômeno educativo em suas bases filosófica, sociológica, histórica e pedagógica, bem como referendou a competência técnica e o compromisso político na minha prática profissional[13]. No processo do Curso, iniciava o interesse pela pesquisa, quando para conclusão do curso construí uma monografia sobre a Formação do Educador: perspectiva histórica da formação do técnico em educação na Cidade de Salvador, no ano de 1988.

[13] Com base na literatura pedagógica publicada na dec. de 80, fui aprofundando a minha formação e as concepções sobre o trabalho educativo, no que se refere às tendências pedagógicas, ao estatuto epistemológico da didática e ao compromisso e competência técnica do educador, cabendo destaque os trabalhos de Gadotti (1987), Saviani (1980 e 1983), Libâneo (1984), Mello (1982) e Candau (1883). As influências da Professora Regina Celi e as indicações para leitura dos teóricos crítico-reprodutivistas, tais como: Althusser, Baudelot e Establet; Bourdieu e Passeron, bem como os teóricos críticos e pós-críticos, dentre os quais destaco: Apple, Giroux, Enguita, Silva, possibilitaram ampliar as concepções e representações sobre diferentes processos educativos e educacionais.

A conclusão do Curso e da respectiva Habilitação (1986-1990) e, conseqüentemente, o ingresso na Especialização em Metodologia do Ensino Superior, no Centro de Estudos de Pós-graduação Olga Mettig, reafirmavam o desejo e sonho de atuar como docente no ensino superior. A conclusão da especialização deixava a necessidade de buscar e construir novos conhecimentos, no que se refere a uma maior compreensão do processo educacional e educativo.

Naquele momento (1991), retomo a monografia construída para conclusão do Curso de Pedagogia e elaboro o anteprojeto de Dissertação para seleção do Mestrado em Educação na FACED-UFBa, o qual procurava estudar a formação do educador-especialista: uma análise sócio-política do supervisor educacional.

No Mestrado desenvolvi a dissertação intitulada *Educação e Sexualidade: o itinerário perdido*, na qual procurei verificar o porquê da abordagem fragmentada da sexualidade na prática pedagógica e seus reflexos em relação à formação do educando, possibilitando-me identificar e analisar os princípios que respaldaram o papel da escola, da família, da igreja, dos meios de comunicação na introjeção de valores que reforçam a negação do desejo e a deserotização dos sujeitos no cotidiano.

Nesta trajetória em construção busco, pessoal e profissionalmente, articular a experiência acadêmica com a prática profissional, quando desde cedo era perceptível a indissociabilidade entre teoria e prática, reforçando meu desenvolvimento pessoal e profissional nos diferentes espaços em que atuei como Coordenador Pedagógico, Supervisor Escolar e, hoje, como professor do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) e da Pós-graduação Olga Mettig (CEPOM).

Minha experiência profissional iniciou-se em Feira de Santana - Bahia, no Colégio Francisco de Assis, numa classe de 4ª Série. Essa experiência inicial, conforme Huberman[14] (1992), é marcada como a entrada na carreira do ciclo profissional, a qual indica o choque com a realidade, a descoberta e as possibilidades do trabalho enquanto professor, diferenciando-se das experiências

[14] Em seu texto, *O Ciclo de vida profissional dos professores,* Huberman (1992) apresenta tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores e afirma que entre os anos de carreira são impressas algumas fases e temas que são recorrentes: 1-3 anos, entrada, tateamento; 4-6, estabilização, consolidação de um campo de conhecimento pedagógico; 7-25, diversificação (ativismo ou questionamentos); 25-35, serenidade (distanciamento afetivo ou conservadorismo); 35-40, desinvestimento (sereno ou amargo).

desenvolvidas no espaço do estágio, porque imprime a distância entre o ideal da formação e o real da prática profissional.

O período de formação no Curso de Pedagogia desenvolve-se e articula-se com a ampliação da experiência profissional no Colégio Sartre, quando atuava como Coordenador Extraclasse (1987-1993). Em seguida (1993-1994), atuei no Colégio Integral como Supervisor Geral e, efetivamente, alcancei uma meta ingressando, em 1994, na Faculdade de Educação da Bahia, na condição de Professor Assistente da Disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II e Estágio Supervisionado I e II, no 4º Ano do Curso de Pedagogia. Atualmente as referidas disciplinas são denominadas de Gestão e Assessoria Pedagógica ao Professor e ao Aluno I e II e Estágio Supervisionado, as quais centram-se na discussão teórica de questões históricas sobre a educação brasileira e a supervisão escolar, no que se refere aos conceitos, aos paradigmas da supervisão, ao plano de ação, enfocando, especificamente, as dimensões pessoal e profissional no processo de formação do pedagogo. Em linhas gerais, propõe-se um redimensionamento do conceito, das características, da evolução, das fases e funções da Supervisão, com base na realidade brasileira, relacionando-a à formação do pedagogo e ao papel concernente à supervisão no desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Neste período fui aprovado em Concursos Públicos para Professor Auxiliar/Assistente, no Centro de Ensino Superior de Itaberaba (CESI), da Universidade do Estado da Bahia (1994-1996) e, no ano de 1995, exerci atividades como Professor substituto na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente atuo como professor de Prática Pedagógica II e III da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, onde venho, desde 1996, desenvolvendo experiência e reflexões sobre a formação de professores, despertando a necessidade de aprofundamento sobre a formação docente face às políticas públicas e o *'locus'* de formação do educador.

Na Pós-graduação, venho desde o ano de 1995, após conclusão do Mestrado, atuando como professor na Pós-graduação Olga Mettig, nos Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica, Gerontologia Social e Ecologia e Turismo. Na Universidade do Estado da Bahia venho atuando como docente nos Cursos de Especialização em Metodologia em Educação Física para o Ensino Básico e Superior, Alfabetização Infantil e Planejamento e Gestão em Educação. Também na Pós-graduação, venho, desde

1997, trabalhando com Metodologia da Pesquisa, na Especialização em Hebeatria, coordenada pelo Centro de Assistência Integral à Saúde do Adolescente (CAISA), da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

Na área científica e de associações venho desde o início da minha formação no curso de Pedagogia participando de congressos e encontros. Entendo como importante a participação, na condição de sócio, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos encontros de Pesquisadores educacionais do Norte/Nordeste (EPENN), com apresentação de trabalhos e comunicações em alguns encontros.

Do percorrido, muito mais a percorrer... As itinerâncias, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional é o caminho que busco para reafirmar a minha identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados nas itinerâncias e nos desafios da aprendizagem profissional. Esse movimento reflexivo me permite melhor compreender a minha trajetória de escolarização e de formação, bem como as cristalizações impressas na memória, frente às representações que são construídas no cotidiano sobre o trabalho docente. Ampliá-los é uma dimensão do ato de viver e aprender com os diferentes sujeitos e processos que me constituem como humano.

O que busco é melhor compreender a singularidade da narrativa da história de vida, os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor à luz de referentes teóricos que possibilitem contextualizar e construir novas formas sobre a formação de professores, numa sociedade em constante processo de transformação.

A partir da trajetória apresentada, procuro, no próximo capítulo, situar questões teóricas sobre a formação de professores, especificamente no que se refere ao estado na arte no contexto brasileiro. Com base em tal análise, tenciono sistematizar aspectos teóricos concernentes à identidade, aos saberes docentes, ao professor reflexivo, à epistemologia da formação e suas relações com a abordagem biográfica, como dispositivos de autoformação no espaço da formação inicial e do estágio supervisionado no contexto da presente pesquisa.

II. ABORDAGEM BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conceitos, perspectiva formativa e autoformativa.

Vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre a formação de professores no Brasil[15], os quais perpassam desde o espaço de formação, à compreensão do que é formar, constituir-se professora, até às implicações e deformações legais e políticas preceituadas sobre a formação de professores.

A configuração sócio-histórica da gênese e do desenvolvimento da profissão docente[16] vem sendo marcada, desde o séc. XV até os nossos dias, por diversas questões de ordem epistemológica, de caracterização do fazer profissional e, conseqüentemente, de estatuto profissional da atividade docente.

Assistimos, no final do século XX, como se estivéssemos participando de uma grande produção forjada pelos interesses hegemônicos, a um conglomerado de circunstâncias desiguais em que se encontram os professores. O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no

[15] Verifico que as políticas implementadas pela SESu/MEC (Secretaria de Ensino Superior – Ministério da Educação e Cultura) reafirmam interesses do Banco Mundial e de outros organismos internacionais que priorizam a formação em serviço em detrimento de uma formação inicial, assentada em princípios de qualidade e contextualizada à realidade da sociedade e da conjuntura educacional brasileira, na medida em que tais políticas de formação insistem em manter uma descontinuidade entre formação e exercício profissional, reafirmando a crise de identidade do professor, corroborando para um constante e crescente movimento de proletarização do trabalho docente e sem considerar as péssimas condições salariais e de trabalho no cotidiano das escolas. Também porque as políticas forjadas sobre formação de professores pelo MEC vêm desconsiderando os avanços das pesquisas no campo educacional, no que se refere às contribuições do campo dos estudos culturais, os estudos sobre gênero e as perspectivas de feminização do magistério. Além dessas questões, os impactos das políticas levadas a cabo pela SESu/MEC reafirmam uma falácia sobre formação, quando tangencia seus princípios com base no deslocamento do *locus* de formação, centrada num aligeiramento e confundindo uma sólida formação teórica e uma articulação com a pesquisa no processo de formação com uma mascarada certificação. É necessário investir na formação de professores, desde que sejam consideradas demandas e políticas éticas comprometidas com a qualidade da formação e do trabalho pedagógico e educativo. Sou terminantemente contra as propostas de aligeiramento da formação e da proliferação de instituições que vendem diplomas através dos cursos de final de semana, ou de educação à distância, como viés único de formação para garantir o que preceitua o PNE (Plano Nacional de Educação) em relação às metas para formação de professores.

[16] Para aprofundamento da origem da profissão docente consultar os textos de Nóvoa, *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*, 1991 e *O Passado e o Presente dos Professores,* 1992a, d.

desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e da proletarização[17] do trabalho docente, incidindo sobre a 'figura' do professor.

Reafirmo a posição assumida por Enguita (1991), ao discutir sobre a *ambigüidade da docência*, no que se refere ao profissionalismo e proletarização, quando explica que "O termo 'profissionalização' não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho". (1991, p. 41). Ainda assim, continua afirmando o autor que "No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo 'proletarização', que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril [...]". (idem, p. 41).

As complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão da identidade profissional dos professores e questionamentos sobre *'locus'* de formação[18], saberes constituintes da docência, especificidades do saber e fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes à função social da escola e da educação no contexto neoliberal.

A formação tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas. São diversos as concepções e princípios apresentados no contexto atual sobre formação de professores, os quais traduzem mecanismos de controle e de desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos. É pertinente compreender que a formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação

[17] Sobre as questões relacionadas à crise de identidade e ao 'mal estar' relativo ao estatuto social e profissional, consultar Enguita (1991), Costa (1995), Contreras (2002), Gatti (2003) e Antelo (2003).

[18] A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n.º 9394/96 estabelece outro *'locus'* de formação e desconsidera as pesquisas produzidas na educação brasileira e as sistematizações construídas pelas associações científicas, bem como vem privilegiando a implantação da certificação, confundida como qualificação sem qualidade para os profissionais da educação. As discussões teórico-legais construídas por diferentes pesquisadores, dentre os quais Tanuri (2000), Brzezinski (1997a e b, 1999 e 2002), Valle (2000), Pereira (2000), Chave e Silva (1999), Silva (1998 e 1999), Lisita e Peixoto (2000), Scheibe e Aguiar (1999), Pimenta e Libâneo (1999), por entender que essas pesquisas discutem e analisam aspectos relacionados aos dispositivos legais sobre a formação de professores pós LDB, sistematizam e refletem sobre diferentes concepções e impasses colocados sobre o espaço de formação, o tempo, a concepção de formação e seus princípios políticos, a concepção de estágio e prática de ensino, bem como questões relacionadas ao processo identitário e ao desenvolvimento profissional.

social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. Também é a formação um problema filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. É também a formação de professores um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universitarização[19] e de certificação como sinônimo de qualidade da formação. Por fim, apreendo que a formação de professores inscreve-se numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor[20] caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada.

É centrado na singularidade e na complexidade da profissão docente que tenciono neste capítulo apresentar, de forma abreviada, o estado da arte sobre formação de professores e sistematizar aspectos que demarcam a indissociabilidade entre a pessoa e o profissional do professor, tomando como referência questões teóricas sobre a identidade, a epistemologia da prática, o professor reflexivo[21], os saberes da docência, os princípios concernentes à abordagem biográfica, o conceito de autoformação e suas relações com o estágio e com a formação inicial de professores.

---

[19] Sobre a questão da universitarização da formação de professores, consultar o texto de Silva (1999), *Os Institutos Superiores de Educação e as Políticas para Formação dos Profissionais da Educação no Brasil,* quando afirma que a questão posta, de forma equivocada, sobre a "universitarização" da formação de professores, a partir da regulamentação do ISE (Instituto Superior de Educação), vem marcar o descompasso e o descompromisso do governo brasileiro para com a formação dos profissionais da educação, quando desvincula a pesquisa, uma base teórica sólida e uma ressignificação sobre a prática e partir da prática como fundamentos e espaço para a formação.

[20] Nóvoa organizou o livro *Profissão Professor* (1992a), tomando como eixo para análise dilemas históricos da profissão e da profissionalização docente. Mais especificamente no seu texto *O Passado e o presente dos Professores,* ao marcar que o estudo histórico do processo de profissionalização abre possibilidades para se melhor compreender problemas contemporâneos da profissão.

[21] O termo refere-se à valorização da experiência e à reflexão sobre/na experiência, conforme proposto pro Schön (1983), na medida em que propõe a formação profissional tomando como base o conhecimento tácito, caractrerizando-se como *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.*

Pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade[22], numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias de vida, ou, mais especificamente, de uma análise das narrativas da trajetória de escolarização dos sujeitos implicados no processo de investigação-formação, através da abordagem biográfica.

É com base num entrecruzamento teórico-empírico que busco entender as implicações das narrativas da vivência escolar no processo de formação inicial de professores. Para tal, o estudo das trilhas e trajetórias empreendidas historicamente sobre formação de professores possibilita melhor apreender o estado da arte da pesquisa na área, como também a importância e singularidade atribuída às narrativas de formação para uma compreensão da epistemologia da formação e da prática docente.

2.1 Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores

A pesquisa como princípio formativo tem sido indicada na atualidade e, mais especificamente, a partir da década de 90, como um dos axiomas para o trabalho de formação de professores tanto na literatura especializada nacional, quanto na internacional. Daí emergem categorias e conceitos diferentes e às vezes excludentes, tanto para pensar a relação ensino-pesquisa, como para encampar projetos de formação. Ouvimos, cada vez mais, uma multiplicidade de adjetivações para definir a formação de professores com base na reflexão sobre a prática, que versa sobre o professor-pesquisador, prático-reflexivo ou professor reflexivo

[22] Tomo essa categoria, a partir das discussões sistematizadas em diferentes pesquisas sobre formação de professores, especificamente com base em Pereira (2000), quando discute a relação poder, saber e subjetivação no movimento de tornar-se professor.

(Zeichner 1993, 1995 e 1998; Schön 1983, 1995, 2000; Perrenoud 2002), o professor como um intelectual crítico (Giroux, 1997) ou críticas feitas sobre esses conceitos a partir da sistematização sobre a autonomia do professor (Contreras, 2002).

A emergência, na literatura nacional, no que se refere à formação de professores reflexivos nasce da influência exercida por pesquisadores internacionais sobre tal temática e perspectiva formativa. Para Pimenta (2002), tal emergência deveu-se à difusão do livro organizado por Nóvoa[23] (1995a), o qual apresenta textos de diversos pesquisadores da Europa em relação à profissionalização e formação reflexiva, ganhando destaque no Brasil, devido também à participação de "pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de professores nos Paises de Língua e Expressão Portuguesas, em Aveiro, 1993, sob a coordenação da Professora Isabel Alarcão" (Pimenta, 2002, p. 28).

São significativas as contribuições apresentadas por Nóvoa (1992a, b, 1995b, 2002), Zeichner (1993, 1995 e 1998), Schön (1983, 1995, 2000) e também por pesquisadores brasileiros sobre a formação de professores, tanto no que se refere à contextualização com a nossa realidade social, política e econômica, quanto em relação à utilização desses conceitos como princípios de formação.

Esses são aspectos que merecem e exigem um olhar atento e, também, investigativo sobre metáforas[24] construídas com base na tendência pós-positivista, conforme afirma Sacristán (2002), sobre o estado do conhecimento na formação de professores, vez que apresentam alta cotação no mercado intelectual sobre a investigação pedagógica.

Neste embate teórico, diferentes pesquisas já foram produzidas, desde a década de 80, no que se refere ao estado do conhecimento sobre formação de professores, as quais tratam de princípios teóricos, práticos e epistemológicos sobre o ensino e a pesquisa. Ainda assim, a literatura internacional e nacional apresenta diferentes teorizações sobre a formação de professores, no que tange à identidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência,

[23] *Os Professores e sua Formação* (1995a), editado pela Porto Editora e constituído de textos sobre a profissionalização e a formação reflexiva de professores.

[24] Sobre a discussão das metáforas empreendidas na tendência pós-positivista Sacristán (2002) afirma que são apresentadas diferentes metáforas, tais como 'profissionais reflexivos', 'professor investigador da aula', 'professor intelectual', 'professor autônomo', dentre outras, as quais são produzidas por quem constrói discursos sobre a educação e não por aqueles que estão na prática educativa.

formação inicial e continuada, bem como tipificações metodológicas e princípios relacionados à pesquisa, no que diz respeito à investigação sobre o processo de profissionalização do professor.

Em relação ao estado da arte na área de formação de professores no Brasil, Feldens (1983; 1984 e 1989), Candau (1987), Warde (1993) e Lüdke (1994) tomam as dissertações e teses, bem como o levantamento de artigos de periódicos da área e os trabalhos apresentados no espaço do GT de Formação de Professores da ANPEd, desde a década de 80, categorizando-os a partir de alguns descritores.

Ainda assim, identifico outros estudos correlatos sistematizados na década de 90, por entender que tais pesquisas elegem descritores[25] para análise e apresentam significativas reflexões concernentes à categorização sobre a formação de professores.

Nesta perspectiva, faço um recorte teórico, no sentido de apreender os movimentos que vêm se configurando nos estudos no campo da formação de professores, na tentativa de aprofundar aspectos teóricos sobre a emergência da temática da identidade e da profissionalização, tomando como referência as pesquisas desenvolvidas por André (2000)[26], André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999)[27] e, por fim, Brzezinski e Garrido (2001)[28], por entender que os referidos trabalhos centram-se na análise das teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPEd, no período de 1990 a 1998. Entendo, também, que o período subseqüente reafirma a emergência de estudos no campo da profissionalização e identidade docente[29], destacando-se as pesquisas sobre os saberes da docência, a identidade

[25] Os descritores tomados para análise são relacionados à formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e, por fim, revisão da literatura.
[26] A referida pesquisa faz uma análise das teses e dissertações desenvolvidas nos programas de Pós-graduação e defendidas no período de 1990 a 1998.
[27] A pesquisa consiste numa síntese do estado da arte da formação de professores no período de 1990 a 1998, tomando como objeto de análise teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área educacional, no período de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas no GT de Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998.
[28] Esta pesquisa amplia a análise e discute com maior aprofundamento diferentes categorias e teorias apresentadas nos trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998.
[29] Sobre essa questão, é interessante consultar os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPEd, no período de 1999 a 2002, bem como os trabalhos apresentados nos Encontros de Pesquisadores Educacionais do Norte/Nordeste (EPENN) e no X e XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

profissional, aspectos políticos e *'locus'* de formação, bem como os trabalhos sobre a epistemologia da prática e as histórias de vida.

Evidencia-se que, com base na abordagem quantitativa de pesquisa, os estudos desenvolvidos na década de 70 e início dos anos 80, na sua maior parte, eram descritivos e caracterizados como investigação experimental.

Já é patente na literatura nacional a revisão e críticas construídas sobre os significados que exerceu a racionalidade técnica[30] como tônica da formação de professores em diferentes momentos históricos. Na sociedade brasileira, na década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, diferentes estudos buscaram discutir a dimensão técnica no processo de formação de professores e especialistas em educação, sendo a instrumentalização técnica um dos axiomas da formação, visto que a "experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores" (Feldens, 1984, p. 17).

As influências de estudos, conforme afirma Candau (1983), de caráter filosófico e sociológico sobre a educação, articulando-a com a prática social em relação ao contexto político e econômico, empreendem novos modos de teorização sobre a prática docente, superando a visão neutra e constituindo-se numa prática transformadora. Tanto os estudos desenvolvidos neste momento histórico, quanto as políticas de formação, são marcados pelas teorizações sobre a escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, as quais influenciam a formação e profissionalização docente.

As discussões sobre a democratização da escola pública (Libâneo, 1984 e Saviani, 1983), bem como a categorização e classificação das tendências pedagógicas exerceram papel significativo no movimento de crítica exercido pela perspectiva reprodutivista e crítico-reprodutivista, abrindo espaço para avanços teóricos e sistematização de paradigmas críticos e pós-críticos de diferentes processos e fenômenos educativos e educacionais, incluindo, em grande escala, as influências sobre a formação de professores. Sobre essa questão, Santos afirma que a partir da década de 80, o desenvolvimento de pesquisas no campo da teoria crítica criou impacto na literatura pedagógica, porque "[...] a produção educacional crítica

[30] Para aprofundamento dessa questão, consultar os textos de Nóvoa: *Os Professores e as Histórias de sua vida* (1992c) e *A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola* (2002c).

ultrapassa a visão ingênua de que por intermédio da escola é possível mudar a sociedade, as propostas na área educacional apontam para a necessidade de mudanças radicais na estrutura econômica e social" (Santos, 1995, p. 17/8).

As polarizações em torno do papel da educação e da escola face à transformação social e à construção de uma nova sociedade reafirmam e denunciam as desigualdades sociais no bojo da sociedade capitalista dependente, bem como elegem e demarcam o compromisso da educação para com as classes populares, fortemente influenciada pelo marxismo. Essas são questões de fundo das pesquisas construídas sobre o papel da educação, tendo em vista contribuir para uma sociedade mais justa, contrapondo-se às relações de classe da sociedade capitalista. O pensamento gramsciano, especificamente no que se refere à formação do professor como um intelectual orgânico, marca princípios de formação, cabendo aos professores articularem suas práticas com as perspectivas históricas e o compromisso com a classe popular. O avanço potencializado pela teorização crítica sobre as pesquisas educacionais possibilita o estudo da escola enquanto organização, enfocando sua cultura, os rituais, as relações de poder que são encampadas no seu cotidiano sobre diferentes saberes produzidos e forjados no seu interior. As teorizações crítica e pós-crítica sobre formação de professores reagiram violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior.

Para a presente análise, tomo como marca a década de 80 até os nossos dias, por entender que diferentes pesquisas[31] foram empreendidas no movimento transitório da estrutura político-econômica da sociedade brasileira, evidenciando as relações de controle exercidas pelas políticas de formação e suas articulações com o cenário nacional. Faz-se necessário tomar os anos 80[32], para que possa compreender as transformações no campo educacional e, especificamente, da formação de professores, por entender que "[...] na década de 80, esse movimento de rejeição à visão da educação e de formação de professores predominante ganha

[31] No contexto da dec. de 80, cabe destaque para os trabalhos de Gadotti (1987), Saviani (1980 e 1983), Libâneo (1984) e, especificamente, Mello (1982), por entender que as teorizações sobre as perspectivas reprodutivistas e críticas da educação serviram de suporte para que diferentes pesquisadores avançassem na compreensão de diferentes processos e fenômenos educativos, dentre os quais saliento a formação de professores.

[32] Neste momento histórico, encontrava-me em processo de formação inicial no Curso de Pedagogia, cuja base teórica de formação assentava-se nas leituras dos teóricos crítico-reprodutivistas, tais como: Althusser, Baudelot e Establet; Bourdieu e Passeron, bem como teóricos críticos e pós-críticos, dentre os quais destaco: Apple, Giroux, Enguita, Silva.

força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista [...]" (Pereira, 2000, p. 17).

A demarcação da década de 80, como tempo e espaço de análise, afirma-se por várias questões. Primeiro porque, conforme Frigotto (2001) ao discutir sobre as reformas educativas no Brasil nos anos 90, a década de 80 configura-se pelas constantes mudanças no cenário político-econômico e social tanto na sociedade brasileira, quanto na esfera internacional, por significativas transformações – queda do Muro de Berlim, "colapso do socialismo real" e, por conseguinte, a gênese das teses da crise das classes, parecendo marcar o fim das ideologias e da 'história' como formas alternativas de um projeto ao modelo econômico capitalista. Por outro lado, emerge uma reorganização da sociedade civil, conclamando por exercício da cidadania e fortalecimento da democracia através da ampliação da esfera pública, como garantia dos direitos sociais. No Brasil, particularmente, vivemos processos intensos sobre a constituinte e a centralidade que gerou o debate sobre a ordem social e econômica, as eleições diretas para a Presidência da República frente à manutenção das forças conservadoras e outros movimentos concernentes à vivência de uma democracia popular e participativa comprometida com um projeto de sociedade inclusiva no plano dos direitos sociais.

Os embates travados sobre formação de professores buscaram privilegiar dois aspectos sobre a formação, versando sobre o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador. Esse quadro que se apresenta, no início da década de 80, articula-se com as representações mais amplas da sociedade brasileira face à superação do autoritarismo implantado a partir do governo militar e da construção de novos caminhos, face à redemocratização do país.

É neste momento que surgem e configuram-se diferentes estudos que denunciam o caráter reprodutivista da educação, a marginalização empreendida num sistema capitalista excludente e classista, buscando-se anunciar formas e condições de enfrentamento em relação ao trabalho docente e à profissionalização, às condições de trabalho, dos salários, dos saberes profissionais e, conseqüentemente, de uma revisão sobre a prática pedagógica.

A desvalorização e descaracterização, como uma das vertentes do magistério como profissão, articulam as críticas construídas sobre o papel da educação no contexto social capitalista dependente. Marcadamente, a partir da década de 60 e início dos anos 70 evidencia-se um aumento do número de vagas e de matrículas

nas escolas públicas, criando-se um paradoxo, por parte do discurso oficial sobre os recursos destinados à educação e à formação de professores para atender tal demanda. É neste contexto que se visualiza e discute a expansão da demanda pelo ensino público, com o crescimento da população escolar, exigindo professores para que pudessem atender a este novo quadro, marcada pela expansão do ensino superior com a criação e implantação de cursos de licenciaturas e de faculdades isoladas. O objetivo era formar novos quadros para as escolas, o que não aconteceu, visto que se legitimou no discurso oficial a ausência de maiores investimentos para a área educacional e autorizou-se o exercício profissional de professores não habilitados para atenderem à demanda constituída com a expansão do sistema de ensino brasileiro.

Problemas diversos emergem com a ampliação sem critério, planejamento e qualidade, semelhante ao que vivemos com a atual expansão pós-LDB na década de 90 na sociedade brasileira, reafirmando a crise de identidade profissional, a diminuição de salários e, conseqüentemente, a reorganização do trabalho na escola em função da descaracterização do trabalho docente. É daí que, com base na divisão técnica do trabalho, amplia-se a divisão do trabalho pedagógico na escola entre aqueles que pensam e os que executam, sendo os professores compreendidos como tarefeiros, cumpridores de programas, de conteúdos parcializados e fragmentados no processo de ensino.

Desta forma, as perdas salariais e a diminuição do controle sobre o seu próprio trabalho imprimem e revelam a gênese da proletarização profissional dos professores, com base na dualidade entre o profissionalismo e a proletarização da formação e do trabalho docente.

As pesquisas sobre gênero[33] subsidiam e demandam novos olhares sobre a profissionalização, com base na feminização do magistério como uma das categorias da tese da proletarização, face ao contingente feminino como força de trabalho na educação, isto porque,

> "[...] o foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou, porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo

[33] Sobre essa questão consultar: Nunes (1985); Bruschini & Amado (1988); Lopes (1991); Cardoso (1991); Demartini e Antunes (1993); Louro (1989 e 1997); Catani et al. (1997) e Passos (1999).

feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários [...]" (Catani et al, 1997a, b, p. 26).

A década de 80 é marcada, no campo da pesquisa educacional sobre formação de professores, por diferentes teorizações relacionadas à perspectiva crítica, no que se refere à função social da escola, articulando-a com uma prática educativa vinculada a uma prática social global. Emerge daí a importância de ressignificar a formação de professores e o seu fazer de forma crítica e contextualizada. Outros aspectos relacionados à formação, neste momento histórico, versam sobre a formação do professor ou do educador[34], bem como a discussão sobre a competência técnica e o compromisso político (Mello, 1982 e Nosela, 1983). Ainda assim, é forte o movimento sobre a relação teoria e prática no processo de formação e na prática docente, que ora parte da polaridade, da superação, e ora do movimento dialético implícito na mesma.

No cenário internacional, a partir dos anos 80 e 90, tanto na América do Norte quanto na Europa, as pesquisas sobre formação de professores ganham destaque no que se refere ao movimento de profissionalização do ensino, cujos precursores podem ser identificados a partir das pesquisas desenvolvidas por (Zeichner 1993, 1995 e 1998); Schön (1983, 1995, 2000); Perrenoud (2002); Nóvoa (1991, 1992a, b, 1995a, b); Nóvoa e Popkewitz (1992); (Giroux, 1997); (Popkewitz, 2001); (Contreras, 2002); Tardif (1991, 2000 e 2002), os quais discutem aspectos relacionados às reformas educativas e à formação de professores, à profissionalização, à prática reflexiva como constituinte do exercício profissional, à epistemologia da prática, à identidade, aos saberes da docência[35] e à história de vida dos professores.

As discussões que se consubstanciam nos anos 80 e 90, no Brasil, consolidam o discurso acadêmico de valorização da pesquisa tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional.

[34] Sobre essa questão, consultar Brandão (1984) e, especificamente, os textos de Alves, Chauí.
[35] A emergência destas temáticas se inscreve na área de formação de professores, como também no campo da Didática e do Currículo. Para um maior aprofundamento, cabe consultar os Anais da ANPEd, especificamente de 1996 para cá.

Do início dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida[36], a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

No que se refere à abordagem e aos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa como princípio educativo e formativo, Demo (1990 e 1996) caracteriza-se, na literatura nacional, como um dos significativos teóricos que pontua aspectos sobre o ensino e a pesquisa. Existem, também, outros pesquisadores[37] que abordam especificidades teóricas, metodológicas e axiológicas em relação ao ensino, à pesquisa e à formação, enfatizando especificamente o papel da pesquisa e o significado das abordagens qualitativas no campo da pesquisa educacional.

As discussões construídas por André e Lüdke (1986) evidenciam a sistematização e opção pela abordagem qualitativa, bem como apresentam princípios concernentes à etnografia e ao estudo de caso etnográfico, no que se refere aos pressupostos, método, papel do observador, coleta e análise dos dados e à importância dessa abordagem de estudo para a pesquisa de diferentes processos e fenômenos educacionais. Ao tematizarem sobre a evolução da pesquisa em educação, as autoras sinalizam aspectos sobre o que é necessário para promover uma pesquisa, o seu caráter social e, de forma sintética, pontuam categorias sobre as pesquisas de cunho quantitativo, no que tange aos embates entre objetividade e subjetividade, o estudo via variável e a quantificação, a causalidade, a generalização dos dados, o papel dominante e a separação entre o pesquisador e o objeto de estudo, com base no paradigma positivista de ciência e pesquisa.

Diferentes esforços foram empreendidos na comunidade acadêmica brasileira, no sentido de sistematizar e mapear novas propostas e possibilidades metodológicas para a pesquisa na área educacional. A superação do paradigma

[36] Nos Capítulos IV e V discuto sobre princípios históricos e epistemológicos da história de vida como método e técnica de investigação e apresento a opção pela abordagem biográfica de pesquisa, como fértil para a formação inicial de professores, através das narrativas da trajetória de escolarização. Por isso, não intento aprofundar essa discussão aqui, nem apresentar pesquisas e teorizações sobre tal perspectiva de investigação-formação neste momento.

[37] Sobre essa questão, consultar: André e Lüdke (1986); Lüdke (1993, 1994, 1995 e 2000); André (1994 e 1995); Fazenda (1991, 1992 e 1995a, b); Geraldi et al (1998); Linhares, Fazenda e Trindade (1999); Costa (1996) e Macedo (2000).

monotécnico e positivista confronta-se com outras perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas de pesquisa[38], as quais nascem do confronto e da superação da abordagem quantitativa e positivista, centrada nos métodos utilizados pelas ciências naturais, como movimentos potencializadores de uma melhor compreensão do sentido da pesquisa na educação.

São significativas também as contribuições apresentadas por Fazenda (1991, 1992 e 1995), ao indicar novos caminhos e revisar perspectivas sobre a pesquisa em educação, no tocante à pesquisa sobre o cotidiano escolar e aos estudos sobre a sala de aula, não com a idéia de apresentar receitas, mas de, a partir da singularidade do pesquisador, do seu objeto de estudo, discernir, escolher e reinventar os caminhos no processo de pesquisar, dadas as configurações apresentadas nos diferentes campos do conhecimento da área educacional. É interligado com esse movimento que as pesquisas sobre formação de professores vêm ganhando destaque e ampliação nos últimos vinte anos, tendo em vista os estudos desenvolvidos sobre a profissionalização, os saberes profissionais, o desenvolvimento pessoal, profissional e a epistemologia da prática.

As transformações ocorridas na sociedade brasileira no cenário da globalização e do neoliberalismo marcam movimentos contraditórios entre o que indicam as pesquisas sobre formação de professores e as políticas implementadas, as quais adotam medidas de exclusão dos professores do processo de decisão e reafirmam indicativos de organismos internacionais sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste movimento, as discussões sistematizadas por Geraldi et al (1998), nascem de uma construção coletiva de pesquisa-ação sobre o pensamento do professor a respeito do valor da pesquisa, buscando evidenciar a complexidade da prática pedagógica e as implicações concernentes à formação e ao desenvolvimento de estudos sobre o professor reflexivo, indicando outras possibilidades de visão e compreensão da prática pedagógica, dos saberes da docência, da formação inicial e do desenvolvimento profissional do professor. Compreendo que as pesquisas e reflexões apresentadas são relevantes e apontam novos pressupostos teóricos

[38] Cabe destacar, com base na abordagem qualitativa, a pesquisa participante, pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso e, mais atualmente, as pesquisas sobre a história de vida, as narrativas, as imagens, considerando os aportes da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da dramaturgia social e dos princípios sistematizados pela Escola de Chicago.

sobre a formação e o desenvolvimento do professor reflexivo e pesquisador, os saberes da docência e a formação inicial e continuada.

As pesquisas no campo dos estudos culturais e pós-estruturalista possibilitam novos olhares na pesquisa em educação e a desconstrução de verdades e metanarrativas, como afirma Costa (1996), enquanto forma de naturalizar nossos olhares sobre a pesquisa com base numa racionalidade técnica antropocêntrica e colonialista, uma vez que "[...] a episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardilosamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são 'outros' que mal e mal se movem na obscuridade" (Costa, 1996, p. 13).

O itinerário, as cartografias e os olhares possibilitados pelas trilhas e trajetórias vivenciadas pelos pesquisadores brasileiros têm indicado novos caminhos investigativos sobre a formação de professores e a configuração da emergência dos estudos no campo da profissionalização, da identidade e dos saberes como fundamentais para a reconstrução da imagem docente, tendo em vista uma melhor compreensão da complexidade do ofício, da possível superação da crise de identidade, da ambigüidade entre a profissionalização e a proletarização, da escuta das vozes dos professores e dos repertórios de conhecimentos pertinentes aos saberes próprios do professor em seu processo de formação pessoal e profissional.

2.2 Epistemologia da formação, identidade e saberes docentes

Ao discutir a racionalidade técnica do ensino e seus diferentes modelos na segunda metade do século XX, Nóvoa (1992a) salienta que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem.

Ainda no que se refere 'à racionalização do ensino e à profissão docente' Nóvoa (2002a, c) afirma que os modelos de racionalização técnica, empreendidos pela pedagogia a partir da racionalização do ensino nascem marcados pelo mimetismo relacional de paradigmas dominantes no mundo econômico e no campo empresarial. A gênese das terminologias e da aplicação de conceitos do mundo da gestão, tais como objetivos, eficácia, eficiência, produtividade, estratégias e tantos outros, buscam depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experienciais dos professores e enquadram o fazer e a prática docente, ou mais especificamente a pedagogia, a um conjunto de princípios que orientam uma outra organização do ato educativo e da organização da escola e das práticas pedagógicas. A implicação desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional.

A racionalidade técnica contribuiu para a consolidação da crise de identidade dos professores, a qual segundo Nóvoa "[...] não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização [...]". (1992c, p. 15 – Grifos do autor)

A desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente têm raízes históricas e diferentes contextos reafirmam a descaracterização dos professores face a seu ofício. Do Pós-Guerra aos nossos dias as competências técnicas e profissionais, bem como os saberes que constituem a docência, foram escamoteados e, às vezes, ameaçados por ideologias que descaracterizavam o exercício docente, afastando cada vez mais a dimensão pessoal da profissional.

Nóvoa (1992c), ao comentar o livro *"O professor é uma pessoa"*[39], destaca a importância e significado que esta obra encerrava e a transposição para outro momento sobre o processo de formação dos professores. Desta forma, afirma que "[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional*; trata-se de uma produção

[39] Cf. Nóvoa (1992b, c) Livro, publicado em 1984, de Ada Abraham. A partir daí, comenta o autor, que não param de crescer as pesquisas e publicações sobre a vida dos professores, especificamente na Europa, EUUA e Canadá.

heterogénea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação". (Nóvoa, 1992c, p. 15 – grifos do autor).

Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Para tanto, tomo de Nóvoa (1992a, b e 1995a, b) as categorias de dimensões pessoais e profissionais, para melhor compreender a formação dos professores num contexto de mudanças. "[...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida [...]" (Nóvoa, 1995, p. 25).

No que se refere à dimensão pessoal, fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional. Não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese, entendo que os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais.

A dimensão profissional refere-se à formação inicial e continuada, suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos, investigadores de suas práticas e capazes de transformá-las cotidianamente, a partir de referentes teóricos que realimentam a prática pedagógica.

García (1995), ao discutir a formação inicial e continuada de professores, sinaliza que "[...] convém prestar uma atenção especial ao conceito de 'desenvolvimento profissional dos professores', por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino". (1995, p. 55 - Grifo do autor). Isto porque a noção de desenvolvimento expressa um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida e também por parecer mais

pertinente para a superação tradicional justaposta entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores.

A articulação entre desenvolvimento pessoal e profissional marca o projeto de investigação-formação que venho desenvolvendo no espaço da universidade. Investir na singularidade e na subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória de escolarização. A abordagem biográfica no processo de formação inicial de professores traduz a idéia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida (Nóvoa, 1988), na medida em que permite ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação, mediante um mergulho interior e retrospectivo na sua história de vida; no caso particular desta pesquisa, através da entrada na memória da escolarização.

A abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas[40], configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

As sistematizações construídas por Josso (1988, 1991 e 2002), Dominicé (1988 e 1990) e Pineau (1988 e 1993) sobre a abordagem biográfica e a história de vida marcam significativamente um outro movimento de compreensão e de trabalho com a formação, visto que é o sujeito que se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida.

[40] Para Josso (1988 e 2002), a utilização da História de Vida e da Biografia Educativa tem perspectiva diferente no contexto de uma investigação. A primeira refere-se à globalidade da vida de um sujeito e a segunda vincula-se, mais especificamente, à entrada na história de vida a partir de uma temática. No que se refere a esta pesquisa, caminho na mesma direção que Josso, visto que me aproprio da idéia das biografias educativas, nomeando-as de narrativas de formação a partir da trajetória de escolarização dos sujeitos da pesquisa.

Persistir em reduzir a formação a um conjunto de técnicas é reforçá-la na racionalidade técnica com base numa perspectiva da heteroformação.

Sendo assim, convém demarcar a compreensão que tenho da formação como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença. Nóvoa entende que: "[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o **desenvolvimento pessoal,** confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]" (1995a, p. 24 – Grifos do autor). Ela resulta das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior.

Josso (2002), no seu texto *As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades*, busca indicar caminhos e refletir sobre a formação e o lugar que têm as experiências na formação e transformação das identidades e subjetividades. Afirma a autora que a formação, encarada na perspectiva do ator e autor da sua própria história, inscreve-se como um conceito gerador agrupando conceitos descritivos[41], os quais possibilitam pensar a formação enquanto *processo de formação*[42] e sua conexão com as experiências que se constroem ao longo da vida através das singularidades das histórias de vida.

A polifonia do conceito de formação ora entendido como instruir, ora como treinar ou como educar, não marca, na maioria das vezes, o campo semântico desta palavra. Atribuindo sentidos e significados ao mesmo tempo idênticos, diferentes e às vezes excludentes de educação ou formação permanente, de formação inicial e continuada, de capacitação ou formação profissional e de formação ao longo da vida, a qual se configura como uma base epistemológica em construção para

[41] Ao referir-se aos conceitos descritivos vinculados à formação através da abordagem experiencial, Josso cita "[...] processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimentos e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmos-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, político e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares [...]" (2002, pp. 27/8).

[42] Sobre o conceito de processo de formação, Josso (1988), no seu texto *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação,* afirma que dada à dificuldade semântica apresentada pela palavra formação, opta para o seu objeto de pesquisa pelo conceito de processo de formação, visto que lhe interessa apreender mais a atividade de formação na ação do sujeito em formação.

pensar, em uma outra lógica, a formação existencial e a experiência formadora[43] através da abordagem biográfica, porque comporta um projeto de produção da vida mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação.

Sobre essa questão Fabre (1994 e 1995) esclarece a terminologia e as aproximações aparentes da expressão formar, interrogando-se sobre a diferença entre formação e educação, ensino, instrução e aprendizagem. O campo semântico da palavra formar é particular e independente do de ensinar, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à idéia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimentos e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para a formação.

Penso a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir. Sendo assim, a educação e a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva das potencialidades individuais. Filio-me à perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica possibilita o centramento no sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa.

Em seu livro *Cheminer vers soi*, Josso (1991, pp. 33/46) apresenta uma significativa abordagem sobre o conceito de formação, a partir de uma teorização e prática em diferentes campos das ciências humanas. Desta forma, procura a autora desenvolver sua análise a partir de diferentes áreas, tomando inicialmente a perspectiva sociológica, a qual acentua a noção de socialização que abarca o conceito; a antropológica, que destaca a dimensão da enculturação; a psicológica, a qual centra-se na perspectiva do desenvolvimento pessoal e, por fim, a psicossociológica, remetendo-nos para a idéia de inter-relações grupais.

[43] Para maior esclarecimento dessa questão, consultar Josso (2002, pp. 34/41), quando, no seu texto *A Experiência Formadora: um conceito em construção*, apresenta aspectos teóricos relativos a fenomenologia das experiências, fazendo distinção entre "experiência existencial" – referindo-se ao todo da pessoa - e "aprendizagem pela experiência" ou a partir da experiência, enquanto relativa a questões menores e mais específicas, as quais exigem competências afetivas, relacionais, um saber-fazer que potencialize mudar situações em experiências significativas.

No que se refere ao campo das Ciências da Educação, o conceito de formação apresenta variações diversas e tem objetivos diferentes ao longo do tempo, especificamente quando se trata da formação de professores. A referida autora apresenta uma síntese profunda e completa, a partir de revisão teórica realizada sobre tal temática e conclui que existem três perspectivas. A primeira vertente considera uma concepção de formação centrada na *ação educativa* e menos no processo de formação, compreendendo-a como aprendizagem de competências e de conhecimentos, a qual assenta-se na racionalidade técnica. A segunda amplia a concepção e entende a formação como um *processo de aprendizagem e conhecimento;* e, a última compreende a formação como *centrada no sujeito* e como um "projeto, produção de sua vida e de seu sentido" (Josso, 1991, p. 47), inscrevendo-se num campo de conhecimento e de teoria da formação denominado de abordagem biográfica. Em síntese, a formação tem se desenvolvido e caminhado em dois sentidos e com base em duas concepções de natureza diferente. Uma, centrada na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação - *engenharia e tecnologia da formação* - e a outra, centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de *abordagem existencial da formação*.

O aprofundamento do conceito de processo de formação (Josso, 1988) busca superar a ambigüidade entre a ação de formar, vinculando-se às idéias do formador, a pedagogia adotada, os métodos e princípios utilizados e a ação de formar-se, relacionando-se às experiências ao longo das quais se formam as identidades e subjetividades através das biografias educativas centradas em uma teoria da formação.

A idéia de uma teoria da formação e de um processo de formação toma a dimensão da temporalidade, da co-presença do passado, do presente e do futuro que são expressas nas biografias educativas. A formação enquanto processo objetiva ampliar as capacidades de autonomização, de iniciativa e de criatividade. A reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio da reflexibilidade é propulsor da formação centrada na abordagem biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se, visto que o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator, no

nosso caso específico, o estudante em formação inicial, a entender através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação.

Para Pineau, "[...] aprender com a experiência, ou seja, através de contatos diretos consigo mesmo, com os outros e ou as coisas, não parece de forma alguma o mesmo processo de aprender na escola ou através de contactos mediatizados por uma forma, um profissional, um discurso [...]". (1999, p. 337). A formação, pensada como autoformação, potencializa-se com as pesquisas sobre e com base na abordagem experiencial ou biográfica[44], cujas aprendizagens experienciais expressas através das narrativas de formação, mediante a compreensão dos "processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem" (p. 28) tomam a experiência formadora como uma competência relacional entre o vivido e as situações cotidianas, articulando-a a uma base teórica e suas simbolizações para resolver problemas. Aprender pela experiência designa tomar a sua própria história e apreender o saber-fazer, conhecimentos, signos, significados, procedimentos técnicos, valores, numa temporalidade e num espaço que permite a cada um, a partir da sua história e das suas aprendizagens, exercitar um conhecimento de si e uma presença sobre si mobilizados pelos diferentes registros de sua trajetória.

Em diferentes textos Pineau[45] aborda os conceitos e princípios relacionados à autoformação, ecoformação e heteroformação. Ao tratar dos três movimentos da formação Pineau (2000), com base na abordagem biográfica e experiencial da formação, os compreende como uma dialética de emancipação e autonomização como uma problemática que se inscreve no campo da educação permanente e sistematiza as "concepções de auto-, hetero-, eco-fromação" (p. 129). Reitera o autor que "Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua

[44] Na área da Ciência da Educação, o precursor desta abordagem foi Gaston Pineau, para o qual a autoformação exerce um papel singular no processo de formação. Pineau (2000), *La formation em deux temps, trois mouvements, a*firma que "C´est le mouvement qui fait le plus travailler. Au début dês années quatre-vingt-dix s´est créé au Laboratoire dês sciences de l´éducation de l´Université de Tours lê Groupe de recherche sur l´Autoformation (GRAF). Dix ans plus tarde, il em est à son cinquième colloque européen et à as deuxième rencontre mondiale" (2000, p. 130).

[45] Para maior aprofundamento dessa questão, consultar os seguintes textos: Gaston Pineau, *La formation em deux temps, trois mouvements,* 2000, pp. 127/37; Gaston Pineau, *Experiências de aprendizagem e Histórias de vida*, 1999, pp. 327/348; Gaston Pineau, *A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*, 1988, pp. 65/77; Gaston Pineau e Marie Michele, *Produire as vie: autoformation et autobiographie*, 1983; Revista *Éducation Permanente, L´autoformation, 1985; Pierre Dominicé, L´histoire de vie comme processus de formation, 1990.*

maneira, uma terceira força, a do **eu** (autoformação) [...]" (1988, p. 65 – grifos do autor).

Para apresentar os três movimentos e a teoria tripolar da formação, Pineau (1983 e 1999) recorre a Rousseau e à sua abordagem dos três mestres em educação, ou seja, a própria pessoa, os outros e as coisas. Na sua teoria, Pineau cunha a formação como função vital da espécie e evolução humana, numa dimensão de complexidade governada por três mestres. O primeiro demarca o *soi*, ou seja, o *autos*, e compreende a emergência de cada um gerir sua própria formação no decurso da vida; a sociedade, ou seja, os outros, também atuam e exercem ações sobre o sujeito, configurando-se no eixo *hetero*; as coisas, ou seja, o ambiente, o mundo, designa a vertente *eco* e suas dimensões físicas e naturais. A definição e indicação dos prefixos – auto, eco e hetero – demarcam conceitos próprios de formação, os quais se inscrevem num movimento transdisciplinar e centram-se na multipolaridade que a complexidade das relações apresentam, nas transações, negociações e religações consigo próprio (ontológica e psicológica), com o outro (cósmica e psicossociológica), por entender que a formação é resultado das permanentes transformações entre o organismo (auto), o contexto social (hetero) e o mundo físico e natural (eco).

O centramento do sujeito na abordagem experiencial, ou mais especificamente, a tônica sobre si mesmo, evocada pelo prefixo auto, remete ao papel do sujeito no processo de formação, o qual é contínuo e constante na história de vida de cada indivíduo. A autoformação[46] tem sua gênese no contraponto ao conceito e práticas da heteroformação, a qual entende a formação a partir do que expressa o seu próprio prefixo hetero, sendo determinada pelas ações, poder e controle dos outros (a instituição, os professores, o programa, o currículo). A autoformação assenta-se no princípio da autonomização e reflexibilidade do próprio sujeito, provocando um movimento de personalização, individualização, de subjetivação da e sobre a formação. Para Pineau, "A autoformação nas suas últimas fases corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em

[46] Sobre essa questão, reitera Pineau: "Se o estudo e, portanto, o conhecimento de autoformação estão pouco desenvolvidos, isso deve-se à centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação [...]" (1988, p. 68). Ainda assim, afirma o autor que "O nascimento desta força de autoformação foi, e é ainda, contestada por muitos, em função da sua própria falta de acabamento e das concepções fixistas ou evolutivas do decurso da vida" (p. 67).

mãos este poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-la a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo". (1988, p 67).

A utilização e vinculação das histórias de vida e, mais especificamente, da abordagem biográfica, como uma possibilidade de autorformação, evidencia-se porque permite colocar o sujeito numa posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação, visto que "A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação [...]" (Pineau, 1988, p. 73).

O trabalho centrado nas narrativas da trajetória de escolarização na formação inicial de professores instaura-se como fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação, assim relaciona-se ao estágio supervisionado, como uma das instâncias de iniciação da formação docente. As dimensões autoformativas e ecoformativas que emergem da narrativa de formação ligam-se à globalidade da vida e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, espiritual, encarando a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaço-tempos em que está inserido. A "[...] formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha [...]" (Dominicé, 1988, p. 61). Aprofundar essa perspectiva de trabalho, a partir da formação inicial e do estágio supervisionado é singular, na medida em que privilegia a emergência do ator e autor, da apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente.

Ao abordar a subjetividade e o processo de formação e (auto) formação do "devir professor", Pereira afirma que "Quando pensamos a construção das identidades, também somos perseguidos por esse modelo de estabilidade, de harmonia e de cristalização como padrão desejado. A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades: homem, mulher, professor, artista, mãe, pai, família, escola etc". (Pereira, 2000, p. 36). Desta forma, reitera o autor que "Uma identidade é, nesse caso, uma configuração cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser ou um ritmo determinado em responder às figuras demandadas [...]. A institucionalização das identidades é uma forma de homogeneizar o cotidiano e

construir os grupamentos e as coletividades [...]" (idem, p. 37). Evidencia-se que a identidade não é uma construção do sujeito por ele mesmo em suas relações individual e coletiva, mas sim uma *diferença que o sujeito produz em si.* Por isso, a identidade é produzida e forjada conforme os modelos e padrões estabelecidos, como quer a nossa sociedade, com base nas estratégias e estratificações convencionadas socialmente.

Ao discutir sobre *"Os professores e a fabricação de identidades"* Lawn[47] (2000) afirma que a construção e as alterações na identidade são forjadas e governadas pelo estado, o qual utiliza discursos como forma de controlar as "identidades oficiais". O discurso revela-se como elemento de governação das identidades oficiais e gerencia as reformas pensadas como estratégias políticas de um determinado momento histórico.

O Controle da identidade dos professores e o estabelecimento de ações de fiscalização instauram-se como matriz da gestão da profissão, porque a mesma deve refletir e adequar-se ao projeto educacional do estado e representar a idéia de "identidade nacional e de trabalho" (p. 69), como forma de garantir mudanças no sistema educativo. Evidencia-se que a identidade é produzida e performatizada através do discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos através de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação.

A relação posta pelo autor entree a fixação de uma identidade nacional ou oficial e o mundo do trabalho torna-se visível pelos efeitos práticos e ideológicos da administração e governação dos professores, seja através das políticas de formação, das exigências e 'competências' requeridas para seleção ou contratação, o que evidencia que "[...] a identidade pode ser um aspecto chave da tecnologia do trabalho [...]" (p. 71). As mudanças e reformas educativas vinculam-se aos modelos político-econômico e refletem as alterações que são impressas no trabalho docente, relacionando-se às formas de controle sobre a identidade dos professores e as tecnologias impostas pelo trabalho.

[47] Embora, como salienta o autor, o texto trate de um caso particular – os professores e a sociedade inglesa -, entendo que as questões por ele colocadas são cabíveis em outras esferas, que não especificamente o sistema público inglês. Afirma o autor que "[...] A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança [...]" (Lawn, 2000, p. 71).

Historicamente as questões sobre fabricação da identidade e políticas reguladoras de fronteira são ilustradas pelas lutas e tensões dos professores nos movimentos trabalhistas ao longo do século XX, na vinculação a partidos de esquerda, na eleição ou candidatura de professores e na participação em movimentos sociais.

Em diferentes períodos e reformas a fixação de identidade dos professores, gerenciada através dos discursos, materializa-se nas mudanças e na reestruturação do trabalho. Estruturas e políticas tácitas são pensadas pelo Estado como forma de regulação das identidades dos professores, seja para a manutenção das identidades oficiais ou para o policiamento das fronteiras identitárias. Os professores contrapõem-se, através dos movimentos associativos e sociais da profissão, ao discurso de governação e às políticas de fronteira. A autonomia e o domínio exercido no espaço da sala de aula, assim como o controle por parte do sujeito professor do seu fazer, podem criar dimensões de não subserviência, de oposições e tensões sobre a manutenção e as políticas de fronteiras pensadas e reguladas pela nação, visto que a "[...] existência de professores que não se adequam às identidades oficiais causam pânico. Da mesma forma, as idéias que os professores têm, e as pessoas às quais se associam, também causam pânico [...]" (p. 76). Este princípio configura-se como um dos problemas relacionados à manutenção das fronteiras, estabelecendo dificuldades para controlar e manter fidedignas as identidades oficiais.

Novos problemas são impostos cotidianamente à identidade dos professores e às políticas de fronteira. Gerir a identidade docente, através da polifonia de discursos construídos na modernidade, como forma de um novo controle sobre a profissão ou para as transformações exigidas pela sociedade do aprender a aprender instala uma nova crise sobre a profissão e os saberes da profissão. Mudanças na forma de pensar e viver a identidade docente são construídas, desde a década de 80, as quais consubstanciam-se na emergência de uma sociedade tecnológica, numa economia globalizada e no acirramento das injustiças e desigualdades entre as pessoas e as nações.

Tais mudanças mexem significativamente com a forma de pensar e exercer a profissão docente, inclusive os formatos de controle e de regulação das identidades. Se nos anos 80 a identidade dos professores representava um domínio sobre o fazer e circunscrevia-se no espaço da sala de aula e na organização da

escola num modelo de descentralização como sinônimo de qualidade, a partir do início dos anos 90 as identidades e os mecanismos de controle são explicitados nas políticas de formação e de certificação, as quais configuram modelos de competências, de uma cultura da excelência e na diversidade de imagens e representações de professores que são engendrados pelos diferentes modelos de escolarização.

Outra vertente de reflexão sobre a identidade é construída na perspectiva dos estudos culturais[48], apreendendo a identidade como 'aquilo que é' e a diferença, como oposto à identidade, como 'aquilo que não é', visto que estão numa relação de estreita dependência. Ou seja, a forma de expressão da identidade, como fixa e imutável demarca e escamoteia as relações postas nesta relação, ou como algo que se esgota em si mesma. "A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder" (Silva, 1999, p. 97). Identidade e diferença são produções históricas e resultantes de processo de produção simbólica e discursiva que envolve poder, saber, disciplinamento, inclusão, exclusão que se caracterizam em representações.

Conforme Louro (1997), "a escola delimita espaços"[49], os quais são instituídos a partir de símbolos e códigos, mapeando o que cada um pode ou não pode fazer, separando, agregando, elegendo, classificando e legitimando diferenças em suas identidades 'escolarizadas'.

Das representações, sentimentos, gestos e olhares aprendemos no cotidiano escolar a construir identidades e diferenças. É nesse movimento de 'arquitetura' das identidades que busco entender os mecanismos e movimentos pensados ideológica e tacitamente sobre as produções das identidades docentes em suas transformações históricas. Identidades que são reguladas, imitadas, performatizadas conforme os modelos estabelecidos.

---

[48] Em relação a teorizações construídas no campo dos estudos culturais sobre identidade e diferença, busco em Louro (1997, 1998), Hall (2000) e Silva (1999, 2000) princípios teóricos que me possibilitam sistematizar aspectos sobre tal abordagem.

[49] Segundo Louro, "Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente" (1997, p. 61).

Para Moita, a identidade profissional “[...] é uma construção que tem uma dimensão espácio-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até á reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]” (1992, pp. 115-6). A identidade profissional assenta-se em saberes científicos e pedagógicos e tem como referência axiomas éticos e deontológicos. Pode-se apreender que é forjada e performatizada a partir do contexto e dos interesses postos historicamente como forma de controle e de organização das mudanças educativas ou, ao contrário, como forma de não assujeitamento ao estabelecido. Ainda assim, reitera a autora que a identidade profissional “É uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (idem, p. 116).

Conforme Nóvoa (1992b, c), a identidade é entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa. “[...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (1992b, c, p. 16).

As histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, porque “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem.” (Tardif, 2000, p. 15). Nesta perspectiva, a epistemologia da prática, os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem profissional, não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem.

A formação do professor como profissional prático-reflexivo (Schön, 1995), passa necessariamente pela qualidade e competência técnico-política e investigativa que o mesmo estabelece com sua práxis de trabalho docente e educativo a partir do conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

As categorias apresentadas por Schön[50] evidenciam a perspectiva prático-reflexiva sobre a ação docente. O *conhecimento na ação* caracteriza-se como a competência que construímos frente ao saber fazer. A *reflexão na ação* configura-se como a análise que realizamos quando desenvolvemos determinadas ações, ou seja, é a reflexão que se constitui no momento da ação. Aí encontramos, claramente, com base no pensamento de Schön, a indissociabilidade entre teoria e prática. A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* inscreve-se como uma reflexão crítica após a ação realizada e objetiva retro-alimentar as representações e características no processo de sua própria ação.

Nesta perspectiva, Nóvoa, ao discutir o triplo movimento proposto por Schön, afirma que a prática reflexiva da ação docente:

> "[...] ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão". (Nóvoa, 1995a, p. 26 – Grifos do autor)

A trilogia apresentada por Schön tem em sua base o processo de autodesenvolvimento profissional dos professores, com referência na prática reflexiva, através do diálogo crítico-criativo como possibilidade concreta de melhor compreender e intervir no seu processo de trabalho, ou seja, a investigação sobre o seu fazer demarca novos modos do pensamento do professor, ajudando-o a rever posturas e procedimentos didáticos sobre os métodos de ensino, critérios de seleção dos conteúdos escolares e sua prática sobre o ensinar-aprender com os seus alunos no espaço escolar. O paradigma de ensino reflexivo possibilita a interação entre a prática e os referenciais teóricos. A prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, minimiza a separação entre teoria e prática, e a prática questiona a teoria.

Para Alarcão (1996), o princípio da reflexão é tudo o que se relaciona com a ação do professor no processo educativo: objetivos, conteúdos, metodologias, função da escola e finalidade do ensino, bem como habilidades e capacidades que os alunos desenvolverão, fatores que dificultam a aprendizagem, a concepção e a

[50] Para uma melhor compreensão da categoria apresentada por Schön sobre a formação de profissionais reflexivos, bem como da sua trajetória acadêmica e implicações do pensamento de Dewey sobre sua obra, consultar Campos e Pessoa (1998).

prática da avaliação e, por fim, a razão de ser professor e os papéis que assume em sua função educativa e docente.

Com base nos estudos de Zeichner e Schön, Matos (1998) analisa a formação dos professores e identifica adjetivos[51] relativos ao professor-pesquisador e reflexivo, buscando contribuir, numa perspectiva filosófica, para um melhor entendimento sobre a problemática do professor-reflexivo, colocando em dúvida a terminologia utilizada, tendo em vista uma melhor compreensão da adoção dessa terminologia como algo a mais que se acrescenta à profissão professor. O autor questiona "[...] porque tantos adjetivos e tantas preocupações em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor? [...]" (Matos, 1998, p. 278). Após uma discussão sobre o ser humano como ponto de partida e o caráter de prática social da educação, numa perspectiva reflexiva, o referido autor analisa, numa digressão filosófica, o conceito de reflexão, a fim de melhor compreendê-la como objetivo e conteúdo da formação de professores.

Para Gómez (1995), a reflexão conota o mergulho consciente do sujeito no mundo da experiência e das interrelações, um mundo construído de valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses sociais, pessoais e contexto político. O conhecimento da prática social e docente e, respectivamente, os saberes, só poderão ser considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito, quando analisa a realidade em que se situa e organiza a sua própria experiência.

Dickel (1998) entende que a pesquisa seja, no contexto da escola e da prática pedagógica, uma das possibilidades de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo implicado de modo a promover em seus alunos a capacidade de inventar num mundo alternativo.

Por fim, parece impossível que, submersos em um contexto de desesperança e desalento, possamos falar de professor-pesquisador. Professor este que, além do que já foi dito, vive rodeado de conflitos e sofre um processo de

[51] Sobre essa questão, também consultar Gómez, que afirma: *"a Crítica à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional"* (1995:102).

empobrecimento crescente, tanto econômico quanto relativo à autonomia e ao reconhecimento social.

No que se refere aos saberes da docência, encontro diversos autores[52] que sistematizam aspectos semelhantes e outros que, embora com terminologias diversificadas, expressam significados comuns face aos saberes necessários à prática docente, abordam especificidades e complexidades dos saberes docentes e, conseqüentemente, o modo como estes são apropriados, desenvolvidos, construídos e reconstruídos no contexto de uma prática reflexiva.

Após caracterizar a profissionalização do ensino como movimento mais amplo no contexto internacional, Tardif (2000) sinaliza que neste bojo insere-se, quase que inevitavelmente, a pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional como um dos princípios concernentes à formação de professores na contemporaneidade. Por isso,

> "A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores" (Tardif, 2000, p. 11).

Ao propor um conceito, para além da junção de palavras, mas resultante de pesquisas como suporte para a construção de um campo e embasado em princípios teórico-metodológicos frente aos saberes docentes, Tardif afirma que "[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [...]" (2000, p. 10). O saber docente, num sentido amplo, significa e articula conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e, também, são tematizados como saber-ser, saber-fazer e saber, relacionando-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional.

Numa primeira aproximação e tipificação, Tardif, Lahaye e Lessard (1991) classificam os saberes, como sendo: a) os saberes da formação profissional

[52] Situo em Pimenta (1996 e 1999), Alarcão (1998), Fiorentini et al. (1998), Saviani (1996), Saul (1996), Freire (1997), Marques (1999), Tardif, Lahaye e Lessard (1991) e Tardif (2000 e 2002) autores que tematizam sobre os saberes docentes ou a epistemologia da prática.

(ciências da educação e ideologia pedagógica); b) saberes das disciplinas; c) saberes curriculares; d) os saberes da experiência. Como resultado de pesquisa e num aprofundamento teórico, Tardif (2000 e 2002) amplia a compreensão e o papel exercido sobre os saberes no processo de formação docente, afirmando que os saberes profissionais dos professores são: a) temporais; b) plurais e heterogêneos; c) personalizados e situados, visto que carregam consigo as marcas do humano, como objeto de trabalho.

O modelo tipológico apresentado por Tardif (2002) parte de uma compreensão pluralista do saber profissional, relacionando-o com as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, resultando num quadro significativo.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	**Fontes sociais da aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela sistematização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das 'ferramentas' de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

A sistematização construída por Tardif (2002) sobre os saberes dos professores busca entrecruzar a identidade profissional e o desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de que "não se deve confundir os saberes profissionais

com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária" (Tardif, 2000, p. 11).

Os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, porque possibilitam aprendizagens constantes e nascem da inserção da vida humana a partir das representações, crenças, valores e dos conhecimentos acumulados e construídos na história-memória individual e coletiva dos sujeitos sócio-historicamente situados.

Pimenta (1999) elenca três saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como estruturantes do trabalho docente. Com referência no trabalho de Shulman, Alarcão (1998) amplia e detalha os saberes da docência classificando-os como processos de conhecimento que se relacionam: a) o conhecimento científico-pedagógico; b) conhecimento do conteúdo disciplinar; c) conhecimento pedagógico em geral; d) conhecimento acerca do aluno e de suas características; e) o conhecimento dos contextos; f) os conhecimentos dos fins educativos; g) o conhecimento de si mesmo, e, por fim, h) o conhecimento de sua filiação profissional.

As implicações e significados que venho construindo cotidianamente no trabalho de formação inicial de professores sinalizam o papel e a importância de pesquisar a identidade, os saberes profissionais dos professores em processo de formação por entender que, a partir da história de vida e do resgate das lembranças no baú da memória, potencializa-se o confronto entre o 'choque da realidade' e a "reativação de modelos" frente aos "dispositivos de formação inicial"[53] (Tardif, 2000), no que concerne à aprendizagem e estruturação da prática profissional.

As relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da *voz dos professores*. Na concepção de Goodson, "[...] o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita à análise do currículo e da escolaridade, [...] necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores [...]" (1992, pp. 65/6)

[53] As categorias 'reativar modelos' e 'dispositivos de formação' são apresentadas por Tardif (2002) e referem-se à transposição feita pelos professores iniciantes diante das dificuldades encontradas no início de sua profissionalização, buscando alternativas de solução na sua história familiar e escolar.

Saliento o significado e a importância, no processo de formação inicial, dos professores reconstruírem suas experiências a partir das suas histórias de vida, permitindo-me compreender que, segundo Goodson "[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a **voz do professor".** (1992, p.69 – grifo do autor).

Tenho observado em diferentes momentos e fóruns de discussões que as lembranças, memórias e história de vida dos atores sociais e, especificamente, dos professores e das escolas têm permitido melhor compreender e subsidiar a construção de novos projetos e princípios para a formação de professores no contexto atual.

O que objetivo consiste em possibilitar ao professor em formação ouvir sua voz, a partir da sua história de vida, e relacioná-la com processos constituintes da aprendizagem docente. Para tanto, busco compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente. Assim, o trabalho com as narrativas de formação objetiva colocar as alunas em transação com suas crenças e valores, bem como refletir sobre os dispositivos de formação.

Com base nas questões teóricas e epistemológicas discutidas, intento no próximo capítulo situar o percurso de construção do objeto de estudo, tendo em vista apresentar a pertinência, a problematização e os objetivos da presente pesquisa, o contexto do estudo das disciplinas de Prática pedagógica II e III e o trabalho no espaço do estágio supervisionado, um recorte de questões epistemológicas e metodológicas com base na abordagem biográfica e escrita da narrativa e, por fim, referendo a importância da perspectiva adotada para a análise do *corpus* da investigação/formação.

III - PERCURSOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Busco, neste capítulo, situar o percurso do trabalho com as narrativas, como uma das possibilidades formativas no estágio supervisionado, na medida em que procurarei apresentar e analisar os movimentos da investigação, da formação e do estágio supervisionado referentes à experiência formativa desenvolvida no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Objetivo apresentar os percursos da construção do trabalho de pesquisa no contexto do estágio supervisionado, através da abordagem experiencial, a partir das proposições e desafios formativos e autoformativos desenvolvidos nas Disciplinas de Prática Pedagógica II e III como contexto gerador da pesquisa. Busco também sistematizar aspectos concernentes ao perfil biográfico do grupo e, em seguida, apresentar questões epistemológicas e metodológicas relativas à utilização da narrativa (auto) biográfica das trajetórias de escolarização dos sujeitos envolvidos no estudo, a problematização e os objetivos da presente pesquisa e, por fim, os critérios e procedimentos adotados para análise das fontes - narrativas escritas - no contexto do projeto de investigação-formação.

Afirma Christine Josso que a abordagem biográfica, nomeadamente, inscreve-se numa perspectiva de investigação-formação por evidenciar "[...] um caminhar para si [...]" (2002, p. 44) e articula-se aos campos de conhecimento e de ações através da "[...] busca de si e de nós, a busca da felicidade, a busca de sentido e a busca de conhecimento ou busca do 'real' [...]" (p. 66) que potencializam o mergulho investigativo e formativo por parte do próprio sujeito e das buscas[54] que empreendem no trabalho com a narrativa de si.

[54] Ao discutir "[...] as buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida" (p. 66), Josso afirma que "o termo 'busca' me aparece particularmente apropriado: uma busca muitas vezes labiríntica com o que isso implica de explorações, de retrocessos, de revisitações, de becos sem saída, de chegada a uma grande sala do Tesouro, de descobertas de uma saída que se revela ilusória, etc [...]" (2002, p. 69).

A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *"conhecimento de si"*[55]. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida.

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como um projeto de investigação-formação justifica-se porque não busco uma teorização a *posteriori* sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos.

A presente pesquisa tem sua gênese nas experiências desenvolvidas no espaço da Faculdade de Educação da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia, desde o ano de 1993, quando comecei a trabalhar a formação e suas relações com a prática de ensino e o estágio supervisionado a partir da utilização de projetos centrados na abordagem experiencial de investigação-formação.

A origem dessa experiência surge com a minha aprovação como professor assistente na UNEB, para o Campus de Itaberaba. A perspectiva de trabalhar com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado me levou, a princípio, a refletir sobre o sentido do trabalho a ser construído com o grupo e, na medida do possível, buscar superar a idéia da formação centrada na racionalidade técnica e no 'modelo' de formação pelo qual fui formado, seja no curso de magistério ou no curso de pedagogia, a partir das idéias de observação, co-participação e regência de classe como fundantes para o estágio e a formação de professores.

[55] Sobre essa questão, afirma Josso que "O que está em jogo neste conhecimento de si não é pois apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos activo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossa lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...]". (2002, p. 65).

Neste momento, busquei esboçar a proposta de trabalho, tomando como referência a minha experiência enquanto aluno-professor e as leituras que vinha fazendo sobre formação de professores, prática de ensino e estágio supervisionado. Cabe destaque às reflexões construídas por Piconez (1991) e, especificamente, à leitura do texto de Kenski[56] (1991), por entender que a mesma possibilitou-me, naquele momento, ampliar a idéia de formação e construir o trabalho de prática de ensino e estágio supervisionado a partir das incursões que as alunas faziam das influências exercidas pelas escolas em que estudaram e de dispositivos sobre a prática docente. A ampliação da concepção e prática do trabalho com as narrativas de formação ganham nova tessitura através da leitura e da compreensão do trabalho de Nóvoa (1988, 1992a, b e 1995a, b), de Catani et. al. (1993, 1996, 1997a, b) e Josso (1988, 1991 e 2002).

Assim foi o começo... As experiências formativas desenvolvidas com os projetos centrados no trabalho com a memória educativa, nestes anos, revelaram-se instigantes e impulsionaram-me a aprofundar aspectos teóricos relacionados à utilização dos mesmos no processo de formação. Emerge daí o mosaico que vem se constituindo como possibilidade de formação tanto para mim, enquanto professor, quanto para as alunas, a cada ano, nas parcerias que firmamos para o trabalho sobre si, suas histórias, memórias, lembranças e aprendizagens da docência.

A necessidade de buscar e de pesquisar o sentido e as implicações das narrativas autobiográficas, a partir da abordagem experiencial que venho desenvolvendo com as alunas, potencializou-se através da compreensão do potencial formativo e do conhecimento de diferentes possibilidades de trabalhos construídos em outros espaços acadêmicos com histórias de vida em formação.

[56] Faço referência ao texto - *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados* -, por entender que o mesmo possibilitou implementar o projeto *Historiar: a arte de contar histórias*, como procedimento de investigação e formação no espaço do curso de pedagogia, através do trabalho coma memória educativa das alunas em processo de formação.

3.1 Problematização e objetivos da pesquisa

A pertinência desta pesquisa inscreve-se num amplo movimento de investigação-formação, o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências. A opção e a inscrição da pesquisa neste campo e nesta abordagem nasce da necessidade de ampliar os estudos sobre história de vida e mais, especificamente, sobre as narrativas de formação no contexto da formação inicial de professores.

É crescente o número e diversa a qualidade[57] das diferentes pesquisas realizadas, na última década, sobre as histórias de vida, os ciclos de vida, as memórias de professores, tanto no cenário internacional quanto no Brasil. O que venho e tenho observado é que a maior parte desses estudos buscam e tomam como objeto de pesquisa ou de formação, professores que apresentam experiência profissional, ou estão na etapa final na sua carreira e, às vezes, 'velhos mestres e mestras'. Com isso não quero dizer que tais estudos não são pertinentes, pelo contrário, reafirmam a perspectiva do trabalho com a história de vida e possibilitam desvelar aspectos de uma 'contra-memória'[58] e reconstruir aspectos do sistema educacional e escolar de diferentes épocas. Todavia, são poucos os trabalhos que, a partir da abordagem biográfica e da utilização das narrativas como perspectiva epistemológica e autoformativa, buscam estudar a formação inicial e o estágio supervisionado, relacionando-os com a fertilidade e potencialidade desta abordagem em projetos específicos de investigação-formação de professores.

---

[57] Sobre essa questão, Nóvoa faz uma significativa discussão no texto *'Os professores e as histórias da sua vida'*, especificamente no subtítulo '*Os professores: um 'novo' objecto da investigação educacional'* (1992c, pp. 14/25), sobre as perspectivas metodológicas das histórias de vida, ao apresentar uma sistematização sobre os estudos desenvolvidos com ênfase na abordagem biográfica.

[58] Afirmam Catani et. al. que "[...] A contra-memória atua também, no modo como os professores concebem a relação teoria/prática no seu trabalho. À medida em que vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstroem uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delineia e se estrutura, incorporando não apenas os elementos das teorias como outros que precedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola [...]" (1997b, p. 27)

Sobre essa questão, situo a pesquisa de Catani (1994), *Ensaios sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos,* na qual a autora toma o conceito operativo da didática como iniciação e relaciona com relatos escritos de história de vida de alunas do curso de Pedagogia. Para tal intento, busca apresentar e mostrar que "[...] a idéia de uma didática para a formação de professores pode ser pensada, em termos fecundos, a partir de duas vertentes: 'a didática como iniciação', no sentido forjado por Peters, e a do uso das 'histórias de vida escolar' ou da 'autobiografia como procedimento de formação' [...]" (1998, p. 54). O pioneirismo do trabalho desenvolvido pela referida autora, no campo do ensino da didática e da formação de professores, nasce de questionamentos sobre o ensino da didática e da perspectiva teórica e metodológica que vem assumindo, na tentativa de romper com á lógica de uma didática instrumental, do ensino de aspectos históricos de sua cientificidade e do estatuto epistemológico desse campo do conhecimento. A idéia da didática como iniciação rompe com essa lógica, porque se inscreve nos significados pessoais que tem o ensino para o sujeito professor em formação, a partir da sua história e experiência de escolarização.

Outra experiência com a abordagem biográfica é o trabalho de Bueno, *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério,* no qual a autora estuda as representações de alunas de um curso de magistério no Estado de São Paulo, tendo em vista compreender, conforme afirma a autora "[...] valores e representações que presidem a escolha do curso por parte dessas alunas e que relacionam com as representações das práticas docentes [...]" (1996, p. 3).

Também é pertinente situar os trabalhos realizados e organizados por Catani et. al., *Docência, memória e gênero* (1997a) e *A vida e o ofício dos professores* (1998), quando as autoras apresentam resultados de pesquisas relativas à formação, ao gênero, à memória docente e à utilização das autobiografias, os quais marcam uma virada nos estudos sobre a formação docente, destacando a emergência da utilização das memórias de escolarização e das histórias de vida para uma maior compreensão da história da profissão docente e construção de uma contra-memória. Cabe destaque, também, os textos de Sousa, *A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras* (1998) e *Fragmentos de história de vida e de formação de professores paulistas; rupturas e acomodações* (1998a), por apresentar características relativas à produção dos

relatos escritos e o sentido formativo do trabalho sobre a escrita de si e das representações sobre gênero, memória feminina e histórias de vida, identificando-os como raros no Brasil.

Quando da realização do 1º Seminário[59] - *Docência, Memória e Gênero* – organizado pelo GEDOMGE, na FEUSP, lanço um olhar sobre as atas e, considerando os grupos temáticos propostos[60], observo que dois eixos contemplam e sistematizam os diferentes trabalhos: "Memória, Trabalho e Formação Docente" e "Autobiografia, Histórias de Formação e o Estudo da Profissão Docente". A conclusão a que chego é que dos diferentes estudos e pesquisas desenvolvidos e apresentados neste seminário, apenas um tematiza a utilização das histórias de vida em contexto de formação inicial. O trabalho de Sarti (1997), intitulado *Histórias de vida escolar: o passado no presente de um curso de magistério e a construção de um possível futuro docente,* analisa conflitos relacionados à construção da identidade profissional e representações "[...] a respeito do papel docente que podem ser identificadas, de forma mais ou menos explícita, nas passagens narradas pelos sujeitos [...]" (p. 241). Isto porque as representações têm suas raízes nas diferentes trajetórias dos sujeitos em processo de formação. Continua afirmando a autora que "[...] O curso de magistério aparece, então, enquanto um local privilegiado no qual tais representações são colocadas em evidência (mesmo que de forma bastante sutil) já que, ali, o fazer docente é objeto destacado para análise e reflexão [...]" (p. 242). A singularidade e sentido de trabalhos empreendidos em contexto de formação inicial são importantes porque trazem à tona diferentes aspectos e representações sobre a profissão, sobre os saberes da profissão a partir das lembranças e memória de cada indivíduo do seu processo de formação.

Quanto aos outros trabalhos apresentados verifico que, em sua globalidade, buscam discutir relações entre gênero, docência e práticas formativas de professores em exercício profissional, o que também marca uma importância na utilização desta abordagem de pesquisa sobre o ser e estar na profissão docente, bem como sobre as discussões de gênero e das interfaces femininas na/da

[59] Seminário organizado pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), que agrupa professores e alunos da FEUSP, desde o início dos anos 90. O referido seminário ocorreu no período de 6 a 8 de novembro de 1996. Do mesmo resultou a publicação das Atas (1997).

[60] Conforme Atas (1997) que resulta da publicação dos trabalhos apresentados no Seminário, verifico os seguintes Grupos Temáticos: História da Educação; História e Gênero em Educação; Memória, Trabalho e Formação Docente; Autobiografia, Histórias de Formação e o Estudo da Profissão Docente; Docência, Gênero e Pesquisa em Educação.

profissão. Isso reafirma o sentido e a opção pela abordagem biográfica em diferentes contextos formativos, porém compreendo que são necessários novos e constantes estudos sobre a formação inicial e, mais especificamente, sobre suas relações com o estágio no processo de formação.

Os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação buscam difundir as diferentes perspectivas historiográficas entre esses dois países a partir de formas inovadoras de pesquisas na área da História da Educação. Cabe aqui compreender a utilização das fontes históricas - relatórios, processos, discursos, atas de reuniões, correspondência oficial e as legislações - mais recorrentes nas pesquisas e sinalizar a emergência de outras fontes - imprensa pedagógica, manuais escolares e das memórias e histórias de vida - que se inscrevem numa perspectiva da história cultural (Chartier, 1990) e da história social.

Sobre essa questão Cláudia Alves (1998) apresenta, no texto *Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*[61], uma análise dos resumos dos trabalhos aprovados. A análise feita pela autora é construída em relação à periodização[62] das pesquisas e às fontes utilizadas, tratando das mais recorrentes e daquelas que merecem outras discussões sobre a forma "[...] como o trabalho com certas fontes aparece acompanhado pelo debate sobre a própria produção da fonte [...]" (p. 199), ao referir-se às obras de alguns intelectuais, da imprensa pedagógica e dos manuais escolares (livros didáticos).

Outro aspecto que conclui a referida autora em relação à análise empreendida, que ao meu ver é pertinente, versa sobre o trabalho com diferentes fontes, não muito anunciadas e que começam a ser reconhecidas em pesquisas, como: "[...] 1-) As fontes autobiográficas, as memórias e depoimentos escritos; 2-) Os programas de ensino, bibliografias, currículos e conteúdos de exames; 3-) Os livros didáticos e manuais; 4-) As fontes iconográficas, notadamente a fotografia, os vídeos e, em um dos trabalhos, os programas de TV; 5-) A literatura" (p. 200, grifo meu).

---

[61] O referido Congresso aconteceu em São Paulo em 1998.

[62] Sobre a questão da periodização, a autora, a partir da análise dos resumos, afirma que: "Tentamos, então, por ordem à diversidade. Ao ordenar períodos, procurando formas de agrupá-los, cinco zonas temporais emergiam, algumas superpostas a outras: I^{o}) anterior ao século XIX, às vezes adentrando ao seu início; 2^{o}) o século XIX até cerca de 1890; 3^{o})o período que abarca o final do século XIX (cerca dos anos 1860) e o começo do XX (até os anos 30); 4^{o})o que vai dos anos 20 aos anos 60 do século XX; 5$^{o)}$) o período da história recente, a partir dos anos 70." (1998, p. 196)

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares. Nesse sentido, a presente pesquisa, utiliza as narrativas numa perspectiva da abordagem biográfica, tencionando compreender memórias e lembranças de um processo de escolarização, a partir das experiências e representações dos sujeitos através de suas trajetórias de escolarização sobre a formação e autoformação da aprendizagem da/sobre a profissão.

Numa perspectiva do trabalho biográfico no campo da Didática desenvolvido com os alunos de Pedagogia e Psicopedagogia na Universidade de Vigo, Mercedes Pazos (2002) apresenta o seu texto, *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares,* uma experiência que vem construído com a escrita das recordações escolares como uma proposta de investigação biográfica no âmbito educativo, afirmando que tal proposta "[...] constituyen uma estratégia muy adecuada para clarificar nuestras ideas educativas, para ampliar la comprensión del mundo escolar, tanto de los narradores como de los lectores, y para adentrarmos em modos de investigación educativa relacionados com la práctica, lo cotidiano y la perspectiva de los participantes." (p. 115).

Outro estudo que utiliza as biografias na formação inicial é o de Geovanni Genovesi (2002), *La escuela como narratividad,* que busca apresentar e compreender a narratividade como uma relação complexa e interativa de dimensões dialógicas, onde o conceito de narrativa deve ser compreendido como central na atividade educativa e escolar, porque "[...] precisamente la narrativa y su valorización llevan a concebir bajo uma nueva luz la relación educativa y el modo de hacerla operativa em la escuela". (p. 260).

De todas essa questões, apreendo que a opção e as trajetórias que venho trilhando demarcam e articulam-se com outra lógica e compreensão do processo formativo e autoformativo. A idéia de iniciação, de narrativa e de escrita biográfica, como princípio fundamental e fértil para a formação inicial de professores, tem constituído uma perspectiva significativa para o trabalho com a memória da escolarização das alunas e também para a resignificação das representações que tenho sobre o meu próprio processo de escolarização, formação e autoformação.

Ao apresentar na sua pesquisa, *Autoformação e coformação no feminino: abordagem experiencial através de histórias de vida,* alguns trabalhos desenvolvidos na "última década", Maria do Loreto Couceiro (2000, pp. 160/3) constrói um significativo espaço de análise dos trabalhos realizados na rede francófona e lusófona sobre a abordagem biográfica, porém não faz referência a trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores. Todas as referências indicadas tratam de trabalhos no campo da investigação-formação e da abordagem biográfica numa perspectiva autoformativa, através de projetos de conhecimento, de aprendizagem ou de formação. Em alguns momentos faz referência a estudos sobre as histórias de vida de professoras numa linha designada pela autora de "sócio-histórica".

Ao reafirmar a relevância de estudos sobre as autobiografias de professores para a história da educação, Carla Rodrigues (2003, pp. 12/22) apresenta, em sua pesquisa *Memórias e Reminiscências: autobiografias escritas por professores primários portugueses e brasileiros na primeira metade do século XX*, uma síntese de algumas significativas pesquisas desenvolvidas na França, Espanha, Portugal e Brasil, no que se refere às questões teórico-metodológicas, ao pioneirismo e às possibilidades que apresentam as histórias de vida para a compreensão de representações sobre a profissão, a educação, a escola, a sala de aula, no sentido de apreender experiências, regularidades e irregularidades vividas por professores portugueses e brasileiros em relação à profissão.

Por essas questões, a presente pesquisa inscreve-se e é orientada por essa perspectiva epistemológica e formativa. Primeiro, porque são raros os trabalhos que implicam a relação entre formação inicial, estágio supervisionado e abordagem biográfica e, segundo, porque trilho um caminho diferente, do ponto de vista da escolha do objeto de estudo, da maior parte das pesquisas neste campo, quando tomam como alvo de reflexão professoras e/ou professores que já tenham incursão na vida profissional ou para além dela.

O que ensejo no processo da presente pesquisa é que as atrizes sociais envolvidas com o projeto de investigação-formação escrevam e reflitam sobre as narrativas autobiográficas do itinerário escolar, relacionando-as com o exercício docente no espaço da Prática Pedagógica, na modalidade de Estágio Supervisionado. Por isso, procuro analisar implicações das narrativas autobiográficas no processo de formação de professores. Para tal, compreendo ser

pertinente discutir a fertilidade da utilização da abordagem biográfica, relacionando-a ao desenvolvimento pessoal no processo de formação inicial, enfocando especificamente a construção da narrativa de formação e suas implicações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente no processo de estágio supervisionado.

Ao discutir as *Concepções e práticas de formação contínua de professores,* Nóvoa (2002b) apresenta a "trilogia da formação contínua de professores: Produzir a vida, a profissão e a escola" (pp. 56/62), referindo-se à ausência de investimentos na pessoa do professor e na organização escola nos projetos de formação continuada, ou seja, têm-se desconsiderado a dimensão pessoal e as deferentes implicações do trabalho individual e coletivo na organização e práxis dos projetos de formação. O referido autor sinaliza que os trabalhos, no âmbito da formação contínua, deveriam considerar a dimensão pessoal, a dimensão profissional e organizacional, relacionando aos sentidos de se investir na pessoa do professor e nas suas experiências formativas, nos saberes da profissão construídos no campo da experiência profissional e, por fim, na escola e nos projetos coletivos, tendo em vista as contribuições para as transformações das práticas pedagógicas da escola e seus desdobramentos no espaço da sala de aula.

Aproprio-me da trilogia construída por Nóvoa (2002b) e amplio, no sentido de que os investimentos nas dimensões: pessoal – pessoa do professor -; profissional – experiência da profissão – e, por fim, organizacional – contexto da escola e seu coletivo - devem e podem ser contempladas como princípios axiológicos e formativos, não só na formação contínua, mas desde a formação inicial, tendo em vista implicar a formação inicial como uma das formas de superação da racionalidade técnica como víeis único da formação. Nesta perspectiva, a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Cabe aqui apresentar questões que me inquietam, as quais demarcam o trabalho que desenvolvo no projeto experiencial de formação inicial de professores e, conseqüentemente, a verticalização para um aprofundamento da **problematização** da presente pesquisa, a saber:

- Como aprendemos a ser professor/professora?

- Que relações são estabelecidas entre narrativas (auto) biográficas da trajetória de escolarização e o processo de formação e autoformação no contexto do estágio supervisionado?

- Quais princípios, de base epistemológica e metodológica, devem e podem ser considerados na/sobre a narrativa (auto) biográfica num projeto experiencial de formação inicial de professores?

A intenção primeira deste trabalho consiste em **analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação**. Desta forma, o desdobramento desta questão maior do trabalho pedagógico e de investigação-formação de professores, que ora venho desenvolvendo, leva-me a considerar outros objetivos, tendo em vista procurar responder às questões que norteiam essa pesquisa.

As referidas questões norteiam o trabalho de pesquisa e articulam-se com o objeto de estudo, seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, bem como possibilitam demarcar **os objetivos do projeto experiencial e de investigação-formação** centrados nas narrativas de escolarização, por buscar entender as nuanças e as perspectivas implicadas na formação inicial de professoras para as séries iniciais do ensino fundamental, a saber:

I - apreender como nos tornamos professores e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal – conhecimento de si - no processo de formação e autoformação, bem como suas implicações com o trabalho docente no campo do estágio supervisionado enquanto uma das instâncias da formação inicial;

II - enfocar o sentido e a fertilidade da construção da narrativa de formação e suas relações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente no processo de estágio supervisionado em Prática Pedagógica II e III, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus I;

2.1. analisar e apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos - narrativas autobiográficas -, sobre as aprendizagens da profissão, considerando os significados exercidos pela (s) escola (s) e pelos professores, especificamente no que se refere à estruturação do discurso pedagógico, à identidade docente e aos rituais vividos no itinerário escolar das atrizes da pesquisa;

2.2. discutir conceitos referentes à identidade, formação e autoformação, saberes da docência expressos nos textos autobiográficos das atrizes da pesquisa;

2.3. possibilitar ao professor em formação a escuta da sua voz, a partir da narração da sua história de vida - trajetórias de escolarização -, e relacioná-la com processos constituintes da aprendizagem docente;

III. discutir princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem biográfica relacionando-os ao projeto experiencial de investigação-formação, através do recurso à narrativa biográfica no processo de formação inicial de professores;

3.1. compreender a singularidade da narrativa autobiográfica, à luz de referentes teóricos e metodológicos que possibilitem contextualizar e construir novas formas de pensar a formação de professores, numa sociedade em constante processo de transformação.

Memória, representações, histórias, narrativas e voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente. Neste enfoque, Goodson, afirma que "[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal é a **voz do professor**. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer, ao professor enquanto 'prático'. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o 'desenvolvimento'. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor". (1992, p. 69 – Grifos do autor)

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Conseqüentemente, a história de vida permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor. Com base nesse contexto, o mesmo autor afirma que o "[...] respeito pelo autobiográfico, pela 'vida', é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola da investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduzir nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo" (Goodson, 1992, p. 71).

Em síntese, a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re) construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação

individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores.

3.2 Questões epistemológicas e metodológicas

A abordagem biográfica, tomada no contexto desta pesquisa como **narrativa autobiográfica do itinerário escolar**, define-se e liga-se ao próprio objeto de estudo e às questões colocadas na presente pesquisa. Cuidados metodológicos foram exigidos para a recolha das fontes, especificamente porque foram produzidas em situação de formação. Isso significa dizer que não existiu controle por parte do pesquisador, porque parti do sentido das experiências e significados vividos pelo sujeito-narrador, compreendendo-o, desde o início, como um sujeito portador e construtor de saberes, a partir de suas vivências individual e coletiva no que se refere, especificamente, ao itinerário e à sua trajetória de escolarização.

Isso significou superar a visão da intencionalidade nomotética, a objetividade positivista de que os sujeitos fossem vistos como meros portadores de histórias e de informações descontextualizadas. Ao contrário, reafirmava nossas implicações e distanciamentos como princípios para o trabalho formativo e autoformativo no contexto do estágio e da formação inicial, considerando, sobretudo, a subjetividade, as experiências e o universal/singular de nossas histórias. Daí, compreendo que "[...] a história de vida de uma pessoa, para além de todas as subjetividades individuais e idiossincrasias de alguns factos, acaba por ser social e não apenas singular [...]" (Vieira, 1999, p. 50)

A discussão sobre o singular e o universal é bastante construída por Ferraroti (1988) em seu texto *Sobre a autonomia do método biográfico,* quando afirma que a partir de uma práxis individual pode-se entender uma dinâmica social e também relacioná-la às características globais de uma situação histórica. O referido autor remete-se a Sartre para compreender que "[...] o homem - acrescentaremos: o

homem inventado pela revolução burguesa – é o **universal singular**. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social [...]" (1988, p. 26, grifo do autor). Ainda assim porque "[...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** ou **universal** social e histórica que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual" (pp. 26/7, grifos do autor).

A perspectiva de compreensão do universal singular que habita em cada um de nós me fez ampliar a visão sobre as histórias tecidas e construídas através das narrativas pelas alunas em processo de formação, porque possibilita entender, de forma mais próxima e direta, as mediações entre estruturas e ações, entre contextos e conjunturas, ou seja, entre a história individual e a história social. Por isso, a subjetividade e o valor heurístico passam a ser compreendidos, conforme afirma Ferraroti (1988), como axiomas fundamentais para os limites de cientificidade e de oposição à exigência de representatividade objetiva e nomotética das biografias. Isto implica compreender a transgressão assumida, do ponto de vista metodológico e epistemológico, da abordagem biográfica em relação ao princípio da objetividade de "pesquisadores das diversas obediências disciplinares" (Josso, 2002, p. 130).

A subjetividade como valor heurístico e a hermenêutica como um dos princípios da abordagem biográfica exigiu assumir, com clareza, o distanciamento e a implicação no processo de formação e de pesquisa. O distanciamento marca a autonomia e a possibilidade do ator narrar, através de sua escrita, variados aspectos, lembranças, memórias e representações da sua trajetória de escolarização. A implicação configura-se através da empatia, da escuta sensível, da confiança, da reciprocidade e do envolvimento ético-profissional com o projeto formativo, no espaço da universidade e da sala de aula, com o grupo envolvido e com a instituição. O diálogo e a ética da partilha, aqui entendidos como escuta coletiva das diferentes lembranças do/no grupo, emergiam como princípio fundamental para a construção do contrato de pesquisa, o que despertava em cada sujeito a busca de si, revelada na sua própria escrita, sobre as trajetórias de escolarização.

Poirier et. al. (1999) tematizam sobre a superação dos pressupostos de objetividade e de verificação de hipóteses no trabalho com histórias de vida porque "[...] não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipótese; tem por função recolher testemunhos, elucidá-

los e descrever acontecimentos vividos [...]" (1999, p. 117). Com base nessa compreensão, pude entender a dialogicidade da pesquisa e da experiência formativa nos espaços de trocas, através dos relatos orais e escritos, os quais ganham diferentes contornos e dimensões quando se potencializa o valor das interações e das intersubjetividades das narrativas dos sujeitos no contexto do projeto de investigação-formação.

A operacionalização da pesquisa deu-se mediante o planejamento e construção da Memória Educativa - narrativas de formação - das alunas do 7º Semestre do referido curso (março a julho de 2001), bem como da elaboração do projeto de Mini-estágio e, conseqüentemente, a ampliação do mesmo para operacionalização do Estágio Curricular para as alunas quando cursaram Prática Pedagógica III – Estágio Supervisionado - (agosto 2001 a março de 2002), no espaço de duas escolas públicas estaduais. O desenvolvimento do presente estudo constitui-se da escrita da memória e vivência pessoal e escolar de 33 atores[63], sendo um homem e 32 (trinta e duas) mulheres em processo de formação e suas relações com as observações e intervenções construídas na prática de estágio sobre a aprendizagem do exercício docente.

As narrativas (auto) biográficas foram construídas no momento inicial da Disciplina de Prática II (março a julho de 2001), a partir dos seguintes **eixos norteadores**:

- a infância;
- o processo de alfabetização;
- a vivência escolar:
    - primeiro contato com a escola;
    - função da escola;
    - lembranças dos seus professores e das professoras;
    - percepção e vivência do planejamento;
    - desenvolvimento das aulas e das atividades didáticas;

[63] No meu entender, é impertinente utilizar o masculino genérico dada a especificidade em relação à composição do grupo pesquisado, constituindo-se de 32 mulheres e 1 homem, bem como às questões sobre gênero e formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Opto para a presente pesquisa em utilizar a referência no feminino, referindo-me as alunas – pela própria especificidade do grupo ou, em alguns casos, a flexão do gênero – alunas/alunos, professores/professoras, atriz/ator – no corpo do texto, quando apresento excertos das narrativas de cada atriz. Tal opção inscreve-se, inicialmente, numa perspectiva política e, em segundo lugar, por saber que a maioria das alunas do Curso são mulheres, o que acontece também com as professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

- disciplina na escola;

- as atividades extraclasse;

- a avaliação no cotidiano escolar;

- a escolha do magistério e do Curso de Pedagogia,

- e, por fim, o significado de ser professora, tendo em vista o resgate e a escuta de vozes e narrativas do percurso de formação, a fim de relacioná-las com o desenvolvimento pessoal, a construção da identidade e dos sabres da docência.

No que se refere à escrita da narrativa, Josso (2002, pp. 28/9) afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma "atividade psicossomática" em diferentes níveis. Primeiro, no plano da "interioridade"; segundo, na perspectiva das "competências verbais e intelectuais", as quais envolvem "competências relacionais", porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as "recordações-referências", organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso. Na presente pesquisa apreendo que a interioridade, as competências verbais e relacionas foram se revelando a partir da entrada que cada sujeito fez no seu trajeto de escolarização e pôde, através da sua escrita, trazer marcas e lembranças da vivência escolar e socializá-las nas sessões da Disciplina de Prática Pedagógica II, quando do momento de escrita do Projeto Memória Educativa. Assim, afirma a autora que "[...] a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adoptados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro [...]" (2002, p. 29).

Isto porque a escrita da narrativa, enquanto "aprendizagem experiencial", implica em colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e expressas no texto narrativo, porque "[...] as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida [...]" (p. 31). Desta forma, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido – passado -, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da "aprendizagem experiencial", através da

junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e auto-transformação do próprio sujeito.

O ato de narrar, através do texto escrito, pode ser compreendido para cada sujeito e para o pesquisador, em primeira instância, como "[...] indicador do sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão [...]" (p. 89), porque expressam diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história e das aprendizagens e experiências que são construídas ao longo da vida.

O processo de falar de si para si mesmo - conhecimento de si - possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação[64] e de conhecimento. Para Josso, "[...] o processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias [...]" (p.31), já o processo de conhecimento, implícito na abordagem biográfica, "[...] põe a tônica no inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir os interesses de conhecimento e seus registros [...]" (p. 31).

A escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em "transações"[65] consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação inicial de professores e das leituras sobre as implicações das trajetórias de escolarização no projeto de investigação-formação.

Ao discutir questões teóricas e metodológicas sobre a escrita da narrativa, em *As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si,* Josso (2002a), trata do lugar do ator no seu processo de formação que se configura como "[...] um processo de produção de

[64] Em relação à construção da narrativa como um processo de formação, Josso afirma que, através de uma tensão dialética, o sujeito questiona-se sobre diferentes padrões e posturas vividas, tais como: "[...] uma capacidade de reacções programadas e uma capacidade de iniciativa, uma capacidade de identificação e uma capacidade de diferenciação, uma capacidade de submissão e uma capacidade de responsabilização e, finalmente, uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido [...]" (2002, p. 31).

[65] Josso afirma que "[...] se a palavra transacção é mais apropriada do que a de interacção é porque denota uma intencionalidade que se constitui, simultaneamente, sendo modelada 'por' e modelando a variedade quase infinita das circunstâncias das nossas vidas [...]" (2002, p. 31).

saber fundado na intersubjetividade e na valorização da singularidade existencial." (p. 130). Ao apresentar os objetivos para o referido texto, afirma a autora que busca, por um lado, mostrar o que é que tem de **efeito formativo** a escrita da narrativa e, por outro, em que é que essa perspectiva da tradução para a escrita e, mais especificamente, do ato de escrever a narrativa tem fertilidade útil sobre o **conhecimento de si**.

Em tese, a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e lingüístico que a escrita de si e sobre si exige. Significa entender que a narrativa escrita[66] objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas. No nosso caso, convém entender através da trajetória de escolarização quais conhecimentos são e foram constituídos sobre a profissão e as representação da profissão no seu processo de formação escolar.

A escrita da narrativa mobiliza no sujeito uma meta-reflexão e exige uma tomada de consciência em relação à narrativa oral, porque faz emergir um "[...] conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial [...]" (Josso, 2002a, p. 132), remetendo o sujeito a constantes desafios em relação a suas experiências e a posições tomadas. Para explicar a ordem das interrogações que surgem na passagem da narrativa oral para a escrita, ao marcar o papel do escritor, a referida autora entende que "[...] três eixos permitem explicar a natureza destas interrogações: 'a escrita como arte da evocação, a escrita como construção de sentido e a escrita como investigação' [...]" (op. cit., p. 132). Esses eixos estão interligados e não comportam fragmentações, remetendo o sujeito à função de investimento sobre si para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências. Ainda assim, afirma a

[66] Afirma a autora que "[...] Com efeito, enquanto que a narrativa oral da história encontra, com facilidade, as palavras para se contar, quando se tem quem nos oiça, a passagem ao escrito, enquanto processo solitário, parece reintroduzir a opacidade no 'pensar da sua história'... Por outras palavras, a questão aqui não é a de suspeitar de um sentido escondido ou disfarçado nesta primeira narração oral, mas antes de tomar consciência que as 'narrativas de vida espontaneamente enunciadas, mesmo que se pretenda terem sido geradas no seio de uma subjetividade, são-no por modelos sociais do gênero valorizados pelo narrador.'" (Josso, 2002a, p. 132)

autora: “[...] a cada uma destas dimensões do acto de escrever ao longo da vida, faz corresponder uma ‘figura antropológica’ específica do actor sociocultural convocado para o trabalho biográfico: *o artista sob os traços do contador, o autor sob os traços do biógrafo e o investigador sob os traços do intérprete* [...]” (Op. Cit., p. 132 – grifo da autora).

Diante dessa discussão emerge o sentido do que é formador para cada sujeito ao evocar, estabelecer sentido e debruçar-se sobre sua própria experiência, investigando recordações-referências como possibilidade de conhecimento e de formação ao longo da vida.

As representações construídas pelo sujeito na narrativa evidenciam-se a partir de momentos-chave ou de momentos-charneira, implicados em dimensões práticas e nos processos de conhecimento e de formação das trajetórias de escolarização dos atores. Para Josso, “Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interacções, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (1988, p. 44).

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

De fato, os sujeitos, ao evocarem lembranças e recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscam trazer para a sua narrativa autenticidade relativa à sua escolha e aos episódios que narram através da linguagem articulada. Josso (2002a) aponta duas dificuldades que se vinculam à escrita da narrativa, relacionando-as à autenticidade e à escolha das palavras[67] para exprimir e vinculando-as “[...] à capacidade de manusear uma língua para explorar o

[67] Sobre essa questão, questiona Josso (2002a): “[...] como dar ao leitor, através da escolha das palvaras, dos adjectivos, dos verbos, dos advébios, das preposições e conjunções, bem como pela construção e subordinação das frases, um acesso a situações interiores, representações, ambientes, atmosferas, sentimentos, interacções, pessoas, estilo de vida, envolvimentos, sensações, sensibilidade, universos de acção, etc.” (p. 133)

seu potencial evocador de tal forma que a 'poética' que dela emana esteja o mais perto possível dos mundos evocados, do olhar sobre si próprio em situação, e da sua formação [...]" (p. 133).

Por isso, o trabalho com a narrativa de formação vai exigir, cada vez mais, tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos envolvidos, um projeto de investigação-formação, implicação e distanciamento necessário para superar limitações impostas pela linguagem e pelas próprias especificidades da abordagem biográfica. Ainda sobre esse aspecto, questiona Josso: "[...] como estar, ao mesmo tempo, implicado e distanciado? ' Emergem igualmente as primeiras constatações da imbricação das interpretações implícitas no próprio seio dos vocábulos encarregados de descrever as experiências e as vivências' [...]" (Op. cit., p. 134).

A arte de evocar estabel*ecida* antropologicamente à figura do artista de forma implicada e distanciada do ator, como sucessão de estados e de contextos experienciais e intersubjetivos da narrativa de formação, articula-se ao potencial formativo e à fertilidade da escrita. Assim, afirma Josso que "Aprender a expor as suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do 'pronto a vestir' da nossa linguagem e, por isso, de contextos que influenciam as nossas representações; e descobrir as potencialidades poéticas da linguagem para dar conta de uma singularidade; [...] São estas as potencialidades formadoras desta fase da passagem do oral ao escrito, quer dizer, do processo de escrita [...]" (2002a, p. 135).

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma *"estranheza de si"* permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou.

A evocação, os sentidos e a interpretação são componentes sempre presentes no texto narrativo. Num primeiro instante o ator narrador debruça-se sobre

sua história de vida remetendo-a aos saberes de si, o que caracteriza uma "estranheza de si" através dos conhecimentos expressos na escrita da narrativa sobre as "experiências significativas" e as "experiências formadoras". Para Josso, "[...] as narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre esta questão das experiências formadoras que, numa boa parte, são constituídas pela narração de micro-situações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estarem lá por acaso [...]" (2002a, p. 139). As micro-situações que são expressas nos textos narrativos são marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional, seja de dor, tristeza, perda, alegria, medo, desconforto, insegurança, vergonha.

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar, no nosso caso particular, sua trajetória de escolarização, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências do itinerário de escolarização do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social. A interpretação vivenciada pelo ator no processo de narrar sobre si coloca-o num movimento e numa posição de "estranhamento do outro", através da exteriorização/materialização de suas experiências num projeto de investigação-formação. Sobre essa questão, afirma Josso que "[...] a criação de distância em presença de um 'eu' que se narra, ao receber em retorno um impacte mais forte graças á sua materialização, porque a narrativa torna-se um objecto exterior, uma espécie de frente a frente [...] visto que permite lançar um olhar sobre o seu conteúdo, quando o ' eu' se torna leitor de si próprio [...]". (p. 143 – grifo da autora).

É na interface com a objetividade escrita da narrativa e no face-a-face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história.

Ainda é pertinente retomar questões anteriormente já discutidas, no que se refere à passagem da narrativa oral para a escrita. Tenho a nítida clareza dos avanços e das implicações epistemológicas e metodológicas do trabalho com a História Oral[68] enquanto campo do conhecimento histórico. Porém, faz-se

[68] Sobre essa questão, consultar o Capítulo IV, História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas, especificamente pp. 127/147.

necessário esclarecer e reafirmar, no caso específico deste projeto de investigação-formação, a opção em trabalhar com as narrativas escritas da trajetória de escolarização. As contribuições de Roger Chartier (1990), em *Textos, impressos, leituras,* refere-se às práticas sócio-históricas-culturais que comportam as narrativas tanto escrita, quanto oral, ao afirmar que "[...] é grande a distância entre o relato pronunciado e a escrita impressa. Contudo, ela não deve fazer esquecer que são numerosos os seus laços. Por um lado, levam à inscrição, nos textos destinados a um vasto público, das fórmulas que são precisamente as da cultura oral" (1990, p.125).

Desta forma, parece-me fecundo compreender as "apropriações culturais" (p. 136), conforme afirma Chartier, tendo em vista as dimensões contextuais da produção das narrativas dos sujeitos implicados nesta pesquisa. Os depoimentos que foram construídos e socializados no espaço da sala de aula, especificamente em Prática Pedagógica II e III, materializaram-se em textos escritos seja através do preenchimento dos perfis, da escrita da narrativa ou dos diários de aula. Assim sendo, ao narrarem as experiências, os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, no caso da narrativa, e de suas experiências docentes, no que se refere aos diários de aula no espaço do mini-estágio e do estágio supervisionado, estabelecendo significados às suas vivências numa dimensão contextual, a partir das "experiências significativas" e das "experiências formadoras", conforme afirma Josso (2002), no processo de conhecimento e de formação que comportam a escrita do texto narrativo.

É com base nessa opção que foram definidos os instrumentos de recolha das fontes e o *corpus* de análise da presente pesquisa. Nesta perspectiva, quanto aos instrumentos de recolha das fontes, trabalhei com as narrativas (auto) biográficas, perfil do grupo (Anexos I e IV), diário de campo e de aula - do pesquisador e dos pesquisados -, porque entendo que os mesmos me permitem melhor compreender os objetivos da pesquisa e possibilitam uma leitura individual e coletiva das dimensões pessoal e profissional no processo de formação de professores.

Em relação às fontes adotadas para a presente pesquisa, entendo como pertinente diferenciá-las das atividades acadêmicas desenvolvidas nas Disciplinas

de Prática Pedagógica II e III[69]. O contexto do presente estudo nasce do projeto experiencail de investigação-formação, donde seleciono as seguintes fontes:

- narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar;

- perfil inicial (aplicado em março de 2001) e perfil final (aplicado em março de 2002);

- diários de campo e de aula;

- observações das aulas.

Do ponto de vista da produção e do estatuto informativo de cada uma das fontes, sinalizo que **as narrativas** constituem-se *corpus* de análise significativa da pesquisa, porque as mesmas apresentam um caráter específico sobre a entrada na escrita do processo de escolarização dos sujeitos, descrevem micro-relações sociais e contêm intencionalidades comunicativas expressas através das experiências de vida. Isso porque as narrativas possibilitam e aproximam o objeto de estudo, seus objetivos e problemas colocados na presente pesquisa.

As narrativas utilizadas no processo da pesquisa constituem-se da escrita de (auto) biografias, especificamente do itinerário escolar dos atores sociais envolvidos, tendo em vista a aproximação entre desenvolvimento pessoal no processo de formação inicial e a análise da implicação da escrita da narrativa frente aos movimentos potencializadores da construção da identidade, dos saberes e da constante aprendizagem do ofício docente, porque como recurso formativo possibilita um constante processo de investigação, formação e autoformação dos atores envolvidos.

O **perfil** consta do levantamento de informações sobre os sujeitos e objetiva traçar o perfil biográfico do grupo em sua totalidade e do sub-grupo que será utilizado na pesquisa.

Os **diários** apresentam descrições e reflexões, do ponto de vista do pesquisador, sobre a trajetória do estudo e, do ponto de vista das alunas, das atividades desenvolvidas no espaço do mini-estágio e do estágio supervisionado. Compreendo que os diários de aula possibilitam uma intertextualidade entre os registros neles contidos e as experiências narradas sobre o itinerário de escolarização, o que se constitui momento importante para as possíveis relações

[69] No próximo subtítulo, apresento o contexto da origem do presente estudo e o percurso de investigação-formação concernente às referidas disciplinas.

entre as implicações da escrita da narrativa e a aprendizagem inicial da docência no contexto de investigação-formação.

As **observações** articulam-se com os diários e buscam aproximar a escrita dos diários com as percepções apreendidas na/sobre a prática na vivência do estágio.

O sentido metodológico da escolha das referidas fontes no contexto das diferentes atividades desenvolvidas no processo das Disciplinas de Prática Pedagógica II e III afirma-se, por procurar entender as implicações entre a escrita da narrativa, a aprendizagem e construção do processo identitário da docência e os saberes advindos da experiência e da prática no movimento de formação inicial de professores.

3.3 Primeiras aproximações: pensar e repensar a formação inicial...

3.3.1 Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III: o contexto do estudo

O contexto da presente pesquisa emerge das atividades pedagógicas e acadêmicas desenvolvidas no projeto específico de formação da “Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da Universidade do Estado da Bahia. Compreendo ser pertinente situar e apresentar a proposta de trabalho das Disciplinas de Prática Pedagógica II e III, tendo em vista a demarcação e a distinção de pressupostos metodológicos concernentes ao projeto de formação e ao processo da pesquisa. Emerge o sentido e diferentes reflexões sobre a implicação e o distanciamento tanto do professor, enquanto investigador, quanto das alunas envolvidas no projeto de investigação-formação com a abordagem biográfica.

A pesquisa desenvolveu-se no Departamento de Educação do Campus I da UNEB e em duas escolas públicas estaduais na Região Metropolitana de Salvador.

A escolha destes espaços para investigação afirma-se, inicialmente, porque no primeiro atuo como Professor de Prática Pedagógica II e III, nascendo daí os sujeitos da pesquisa; o segundo espaço configura-se como o campo de estágio das alunas da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa caracterizam-se como alunas dos 7º e 8º semestre do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus I da UNEB, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de pesquisa começa com o grupo de alunas matriculadas no ano letivo de 2001 na Disciplina de Prática Pedagógica II (março a julho de 2001). Pelo calendário da universidade as aulas só começariam em abril[70], o que criaria dificuldades para o trabalho tanto no mini-estágio, quanto no estágio em Prática Pedagógica III, em função da diferença de calendário entre a universidade e as escolas campo.

No que se refere à proposta de trabalho de **Prática Pedagógica II**[71], busco, a partir das intenções epistemológicas e didáticas da referida disciplina, apresentar especificidades do projeto de formação que venho desenvolvendo no que se refere à formação inicial e suas implicações com a investigação-formação, através das narrativas de formação do itinerário escolar das alunas em processo de formação.

A ementa[72] da referida disciplina, embora descontextualizada em seus princípios e proposições sobre a formação inicial de professores, indica pistas iniciais para a proposição do trabalho e, conseqüentemente, para a ampliação da mesma em relação à articulação da prática formativa com as narrativas no processo de formação.

---

[70] De fato existe um descompasso entre o Calendário Acadêmico da Universidade e o Calendário Letivo das escolas campo de Estágio. Desta forma, a Área de Didática e Prática de Ensino reuniu-se e os (as) professores (as) de estágio aprovaram o indicativo das aulas começarem antes do período previsto no calendário. Expomos os motivos para o Colegiado do Curso e sugerimos que no período da pré-matrícula as alunas das diferentes habilitações que estivessem no 7º semestre fossem convocadas para uma reunião com os (as) professores (as) de Prática Pedagógica II e/ou Estágio Supervisionado. No que se refere à Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, agendamos a reunião para o dia 20/03/01.

[71] Ao inicio de cada semestre letivo o Programa de cada Disciplina é encaminhado para a Área de Didática e Prática de Ensino, o qual é anexado ao PIT (Plano Individual de Trabalho) e posteriormente discutido e aprovado, sendo encaminhado para o Colegiado do Curso.

[72] Conforme o Ementário do Curso de Pedagogia e da respectiva Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho de Prática Pedagógica II configura-se a partir do "Estudo de elementos constitutivos dos métodos e processos utilizados na prática operacional da educação, em geral, e de habilidade específica do licenciamento, em particular, face às necessidades de treinamento das competências sociais, científicas e técnicas do educador". Trata-se de uma Disciplina de 90 horas e 2 créditos, tendo um encontro semanal de 6:00 h/a.

Desta forma, o trabalho de Prática Pedagógica II centra-se no estudo sócio-político da escola, o qual prioriza discutir historicamente a função do ato educativo, enfocando a conjuntura nacional, a fim de possibilitar a leitura crítica da realidade por parte das alunas.

Sendo assim, faz-se necessário contextualizar a educação na conjuntura atual, relacionando-a ao projeto neoliberal e aos pressupostos político-econômicos das sociedades globalizadas. Para isso, interessa-nos investigar a escola enquanto espaço instituído/instituinte de uma práxis crítica e consciente, mediante leituras e posicionamentos sobre a Lei n.º 9.394/96, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o Colegiado Escolar, a construção do Projeto Pedagógico da escola, bem como do Sistema de Avaliação da Educação Básica e suas implicações no processo de formação/práxis do professor na contemporaneidade.

A superação da fragmentação teoria/prática é o princípio norteador da disciplina, a qual nos possibilitará, coletivamente, reavaliar os fundamentos curriculares e suas respectivas influências e finalidades frente à formação do educador numa prática social concreta e 'emancipatória', logo, comprometida com um sujeito historicamente concreto e com um 'novo fazer pedagógico no espaço escolar'.

A abordagem metodológica adotada toma como eixo a dialética ação-reflexão docente (definição de objetivos, conteúdos, opção didática e avaliação) se dá mediante as concepções crítica e política do ato pedagógico, entendido a partir da sua funcionalidade no contexto específico do projeto de formação inicial de professores.

Compreender a produção de projetos pedagógicos definidos a partir da multireferencialidade do processo ensino-aprendizagem, articulado ao homem enquanto sujeito concreto da realidade vivida, construindo e reconstruindo a história, caracteriza-se como pressuposto fundamental das atividades durante o curso.

Nesse sentido, dada as necessidades levantadas na prática docente e da experiência em Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, é que defino diferentes momentos para o curso, na tentativa de subsidiar as alunas e potencializar a construção do trabalho através da escrita da narrativa da vivência escolar como vertente/eixo propulsor do trabalho no estágio.

A Disciplina estrutura-se a partir dos objetivos-conteúdos[73], os quais são organizados didaticamente em três Módulos temáticos, a saber:

MÓDULO I - Ensino Fundamental: abordagem histórica e pressupostos teóricos

Vivência escolar do sujeito educando – a narrativa de formação. E nós, o que é que nós mais queremos?... A educação: perspectiva histórica e conjuntura nacional. As relações entre educação e o projeto social neoliberal. Caracterização do ensino fundamental: das intenções à realidade.

MÓDULO II - Reflexões sobre a práxis pedagógica: pressupostos teóricos

O Ensino Fundamental: o currículo por atividades: conceitos, características. Estudo do processo ensino aprendizagem. Concepção dialética e crítica do planejamento. A Pedagogia de Projetos. O processo de desenvolvimento infantil. Os sujeitos da práxis pedagógica. A unidade escolar como campo de estágio: observação participante.

MÓDULO III - Experienciando a Prática Pedagógica

[73] Os objetivos e conteúdos trabalhados didaticamente na Disciplina são assim indicados: 1 - Resgatar a história de vida, remetendo-nos a uma leitura do que mais queremos enquanto educadores, refletindo e recordando os momentos significativos de sua existência, através de sua trajetória de escolarização; 2 - Situar historicamente a educação, especificamente o ensino fundamental, relacionando-o as concepções de teoria-prática face a formação do professor; 3 - Caracterizar o Ensino Fundamental e seus pressupostos teóricos, a medida que analisaremos o papel da escola na estrutura social brasileira; 4 - Categorizar os estágios do desenvolvimento infantil relacionando-os aos princípios sócio-político-econômicos e seus condicionantes face à prática pedagógica; 5 - Construir projetos pedagógicos relativos ao ensino fundamental, com base nos pressupostos teóricos, políticos, filosóficos e técnicos do planejamento, de forma contextualizada e crítica; 6 - Sistematizar oficinas pedagógicas a partir dos pressupostos trabalhados durante o curso, bem como, experienciar atividades relativas ao ensino fundamental; 7 - Identificar os elementos teórico-metodológicos da pesquisa educacional e aplicá-los, mediante a observação, coleta e análise dos dados no que se refere à prática pedagógica neste nível de ensino; 8 - Demarcar os pré-requisitos básicos para construção do Projeto de Estágio, mediante observação na unidade escolar dos suportes e entraves concernentes à práxis pedagógica, possibilitando momentos de análise crítica da continuidade/ruptura da prática docente.

O significado do estágio... A dimensão formadora e social do estágio curricular na graduação. O cotidiano do professor e a construção da práxis pedagógica. O Mini-estágio.

Compreendo que a indicação dos módulos inscreve-se como um procedimento didático, o que exclui a perspectiva de fragmentação da práxis e do trabalho desenvolvido. Através dos referidos módulos são previstas e propostas atividades, as quais são assim planejadas:

Módulo I	**Módulo II**	**Módulo III**
Perfil Inicial Projeto Memória Educativa	Projeto Leitura Momento de observar e analisar.	Anteprojeto Mini-estágio + Diário de Aula Artigo

Faz-se pertinente apresentar as intenções didáticas e formativas que contemplam a proposição das diferentes atividades e, posteriormente, distinguí-las das fontes que serão utilizadas para a presente pesquisa. Evidencio que as fontes nascem e articulam-se às atividades desenvolvidas no corpo do projeto formativo porque têm nas mesmas seu ponto de ancoragem.

O **Perfil Inicial** (Anexo I) tem como objetivo identificar cada sujeito envolvido no projeto de formação e traçar o perfil biográfico do grupo, através de dados informativos e de algumas questões gerais sobre as expectativas e objetivos em relação à disciplina Prática Pedagógica II.

O **Projeto Memória Educativa** (Anexo II) configura-se pela apresentação inicial do nome, através de dinâmica de grupo - História do nome - desenvolvida na segunda sessão e, em seguida, pela pesquisa, reflexão e escrita da narrativa do itinerário escolar. Resgatar a história de vida, com entrada na trajetória de escolarização é o marco inicial das atividades que são desenvolvidas em Prática Pedagógica II. Para tanto, é necessário que cada sujeito compreenda seu papel enquanto estagiário e pesquisador demarcando, assim, os momentos significativos de sua existência, a partir de sua vivência escolar. Nesse sentido, é preciso disponibilidade e sagacidade para que cada um possa "[...] aproveitar as atividades

comuns de sala de aula e dela extrair respostas que reorientem sua prática pedagógica com os alunos [...]" (Kenski, 1991, p. 41).

A escrita da narrativa é construída ao longo do semestre letivo, considerando os eixos[74] indicados no referido projeto e da socialização oral das escritas na sala de aula. Tenho verificado que esse momento é ímpar na construção do projeto de investigação-formação, porque exige uma escuta sensível e implicada de cada participante, bem como a lembrança de cada um remete á história dos outros a partir da objetividade e das subjetividades expressas nos textos narrativos.

O **Projeto Leitura[75]** nasce da organização de pequenos grupos de estudo, os quais buscam aprofundar conteúdos relativos ao ensino fundamental tanto em relação às questões da estrutura e das políticas públicas, quanto em relação às questões didáticas e metodológicas, tendo em vista ampliar e sistematizar diferentes abordagens que subsidiem as diferentes alunas para a construção do anteprojeto para o Mini-estágio.

No que se refere ao **Momento de observar e analisar** busca-se preparar e compor as duplas[76] para o Mini-estágio, tendo em vista o conhecimento e a organização de uma escola de Ensino Fundamental mediante observação participante, caracterizando-a como campo de estágio. A observação caracteriza-se pela identificação de principais aspectos do funcionamento administrativo e técnico-pedagógico da escola, bem como da observação da dinâmica escolar, seu funcionamento e aspectos da prática pedagógica, possibilitando a elaboração do diagnóstico da unidade escolar e o perfil da classe onde se desenvolverá o Mini-estágio e, posteriormente, o Estágio. O princípio maior da observação da escola

[74] As narrativas (auto) biográficas foram construídas a partir dos seguintes eixos norteadores: a infância; o processo de alfabetização; a vivência escolar: primeiro contato com a escola; função da escola; lembranças dos seus professores/professoras; percepção/vivência do planejamento; desenvolvimento das aulas e atividades didáticas; disciplina na escola; as atividades extraclasse; a avaliação no cotidiano escolar; a escolha do magistério e do Curso de Pedagogia e, por fim, o significado de ser professor/professora.

[75] Em relação ao projeto leitura para este grupo, algumas temáticas, contidas nas seguintes obras: FRIEDMANN, Adriana – *Brincar, crescer e aprender:* o resgate do jogo infantil, 1996. HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat – *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho:* o conhecimento é um caledóscópio, 1998. HERNÁNDEZ, Fernando – *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho, 1998. WARSCHAUER, Cecília - *A Roda, a rotina e o registro:* uma parceria entre professor, alunos e conhecimento, 1993. XAVIER, Maria Luisa M e ZEN, Maria Isabel H. Della - *O Ensino nas Séries Iniciais:* das concepções teóricas às metodológicas, 1997. ZABALA, Antoni – *A Prática Educativa:* como ensinar, 1998.

[76] O Estágio Supervisionado, tanto em Prática Pedagógica II - Mini-estágio -, quanto em Prática Pedagógica III - Estágio Curricular - é desenvolvido em dupla, visto que se respalda e referenda-se na articulação de alunas que já têm prática docente e daquelas que estão fazendo a formação e não têm experiência docente.

campo consiste em contatar e conhecer a escola, a professora e o grupo onde será desenvolvido o trabalho. A observação desenvolve-se no período de uma semana e, após esse momento, alguns encontros são realizados nas escolas, principalmente quando as duplas começam a elaborar a proposta de trabalho - anteprojeto - para o Mini-estágio.

Neste momento compreendo ser pertinente ampliar o sentido de que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, assim como sobre essa nova aprendizagem e sua utilização. Teorias, práticas e experiências escolares passadas são contempladas como objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis, de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra.

A elaboração do **Anteprojeto** para o Mini-estágio caracteriza-se como um momento de síntese, o qual envolve referenciais teórico-práticos desenvolvidos durante o curso; para tanto, faz-se necessário entender que a organização do projeto de estágio (Anexo III), possibilita a cada aluna compreender e vivenciar o planejamento e a sua aplicabilidade no contexto da escola campo de forma crítica, contextualizada e transformadora, tendo em vista a sua atuação ou futura atuação enquanto educadora no espaço escolar.

A elaboração do anteprojeto tem como proposta retomar o Projeto Diagnóstico - momento de observar e analisar -, à medida que se elabora o Planejamento Pedagógico, com base na Pedagogia de Projetos, na interdisciplinaridade, no Currículo por Atividades para as Classes Iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, o **Mini-estágio** é operacionalizado durante duas semanas em processo de regência de classe pelas duplas de estagiárias da mesma série e na mesma escola, as quais sistematizam teoricamente os princípios do planejamento por nós trabalhados. Após a elaboração do Projeto de Estágio, o qual compreende a construção do marco referencial, a escolha de um tema gerador e sua contextualização à práxis educativa, as estagiárias vivenciam a experiência pedagógica à luz dos pressupostos teórico-práticos discutidos no processo do curso.

O início do Mini-estágio é demarcado com uma reunião na escola campo, onde são apresentadas questões administrativas por parte da direção e coordenação pedagógica de cada escola e também pela apresentação, por parte de cada dupla, da proposta de trabalho a ser desenvolvida tanto no mini-estágio,

quanto no estágio propriamente dito. A utilização da terminologia - mini-estágio - articula-se e está referendada na Proposta de Estágio da Faculdade e contemplada nas experiências de Prática Pedagógica II das Habilitações em Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental.

O que se objetiva com o trabalho pedagógico no mini-estágio é que as duplas vivenciem, enquanto estagiárias, o exercício docente e ampliem as percepções desenvolvidas no momento de observação. É também função deste momento conhecer o cotidiano e a realidade da escola pública de ensino fundamental e estreitar relações com a professora e os (as) alunos/alunas da classe em que a experiência formativa é desenvolvida. Tenho percebido que existe uma incompatibilidade entre o projeto pensado e construído para o trabalho do mini-estágio e do estágio e a proposta pedagógica assumida pelas diferentes professoras. Boa reflexão sobre essa questão pode ser pensada entre a cultura escolar e a cultura do estágio, as quais na maioria das vezes são díspares.

No processo do mini-estágio as estagiárias trabalham com os **Diários de aula**, os quais buscam contemplar registros das diferentes atividades planejadas, desenvolvidas e dos sentimentos e representações sobre a escola, a classe, a prática de ensino. O registro no diário começa com reflexões construídas por cada aluna sobre o sentido e significado de estar começando o estágio, suas impressões sobre a escola, suas percepções iniciais sobre o trabalho a ser desenvolvido. Desta forma, a escrita dos diários[77] é subsidiada previamente por uma discussão teórica sobre o sentido da escrita, as implicações epistemológicas e metodológicas desta prática, bem como sobre a importância de que se reveste para o processo formativo e autoformativo.

Sobre as expectativas em relação ao planejamento e o início do mini-estágio[78], apreendo nos diários de aula diferentes representações, sentimentos e dificuldades expressas pela alunas. Os excertos apresentados a seguir fazem referência aos sentimentos (medo, insegurança, angústia, ansiedade, tranqüilidade,

[77] Para a construção do Diário de Aula adotei como referência o trabalho desenvolvido por Zabalza (1994), visto que esta atividade possibilita no processo de formação uma reflexão sobre a coleta e análise dos acontecimentos no espaço da escola e da sala de aula.

[78] Antes do início do mini-estágio, solicitei às alunas que escrevessem sobre os sentimentos e as expectativas que tinham em relação ao começo do trabalho e que articulassem a escrita com a descrição da reunião de acolhimento na escola campo. A realização da reunião na escola tem os seguintes objetivos: apresentar a proposta de trabalhos para as professoras e corpo técnico-administrativo; socializar informações, por parte da direção e coordenação da escola, sobre o seu cotidiano e o seu funcionamento e, por fim, apresentar o grupo ao coletivo da escola.

confiança, certeza) e também a questões didáticas, tais como: a estruturação do tempo pedagógico; o planejamento; a quantidade de atividades que devem ser planejadas para cada aula; a escolha das atividades e a indisciplina dos alunos na sala de aula e tantas outras. Observo que mesmo para as alunas que já são professoras os sentimentos são próximos daqueles expressos pelas alunas que não têm experiência docente, para além daqueles relacionados a atividades desenvolvidas no processo de formação na faculdade. A preocupação maior colocada pelo grupo versa sobre o acompanhamento e, mais especificamente, por estarem em situação de avaliação.

> *Me sinto ansiosa cheia de duvidas e medo, não deveria, pois já estou exercendo a profissão há alguns anos e me vejo como uma boa profissional, porém é diferente, fico insegura quando sou observada como profissional não me incomodo, qualquer que seja a pessoa pode assistir a minha aula, isso me dá prazer pois sou vaidosa e gosto de ouvi-las dizer que trabalho bem. Poderia dizer que não há diferença, mas no mini estágio não e a profissional que está em sala de aula, é a aluna com todas as suas dúvidas e dificuldades, e a questão da observação talvez pela minha insegurança é algo que não gosto de pensar, sei que existe, pois há uma necessidade do professor em avaliar e acompanhar todo o processo e que não faria sentido se não existisse, mas me incomoda. Falo com franqueza, acho que "peço" muito pela minha sinceridade, mas sou assim, gosto de falar o que sinto, não poderia dizer que está tudo certo, que me sinto bem, quando não é verdade. Uma outra questão são as dificuldades em organizar planos de aula, diários, atividades e de como conciliar tudo isso com o trabalho, dificuldades familiares, problemas de saúde. Sei que tenho que separar uma questão da outra, mas as vezes não é possível e acaba por interferir. (Diário – Lúcia)*

> *Para o ingresso no estágio, me sinto um pouco apreensiva, mas ao mesmo temp tranquila, por ter uma compainha. Apesar dela não ter experiência com alfabetização, tem uma boa carga teórica e pôde perceber (no dia da observação), os pontos principais que precisariamos trabalhar; em concordância comigo. Sei que iremos desenvolver situações de intensa construção tanto da nossa parte, quanto dos alunos e pretendo tirar o maior proveito disso. Ao mesmo tempo, acredito que temos muitas chances de desenvolver um bom trabalho por sermos uma dupla, por isso, apesar da bagagem que trazemos não ser igual, acho que em conjunto temos mais condições de enfrentar as dificuldades e lidar com as diferenças na sala. Infelizmente, o que me causa um certo desconforto (apesar de entender a necessidade) é a supervisão que implica em umas avaliação. Espero não perder a naturalidade, e nem ficar tentando adivinhar que aspectos estão sendo analisados no momento. (Diário – Ana Ivone)*

O Mini-Estágio vai começar e minhas expectativas são muitas. O entusiasmo da turma e o incentivo dos professores são fatores, predominantemente, importantes nesse momento. Todo o conteúdo já preparado com muito cuidado. Procuramos escolher atividades criativas e estimulantes, discutimos bastante a melhor maneira de transmitir os assunto para os alunos que eles possam ter uma boa receptividade e se envolverem de verdade na nossa proposta de trabalho.

Existe um pouco de ansiedade, mas não com nervosismo aparece a expectativa de como os alunos irão nos receber, disciplina, se vai gostar das atividades e o mais importante: se realmente vamos cumprir nosso objetivo – a aquisição da aprendizagem. O clima é de alegria, comprometimento, estudo.

Será minha primeira experiência em sala de aula com crianças. No semestre passado em Didática da Alfabetização, atuamos durante (04) quatro dias numa turma CEBI mas não deu para fazer um diagnóstico preciso. Espero que no período desse estágio possamos adquirir alguma experiência e colocarmos em prática as teorias que tanto são enfatizadas na faculdade. (Diário – Rosana)

A expectativa para o início do mini-estágio ocorreu com uma certa angústia, ansiedade e insegurança, pois, além de eu ser ansiosa e insegura por natureza, as poucas experiências que tive, trabalhando com séries iniciais não foram assumindo a sala de aula, mas apenas observando ou auxiliando a professora regente; então, considero que não tive experiência propriamente dita nestas séries, e isto faz com que eu tenha esses sentimentos. A dúvida também esteve presente, e eu perguntava-me sempre: será que os alunos irão receber-me bem?Será que irão aceitar as atividades? Será que irão aprender? Será que terei domínio de classe? Será que vou conseguir passar os conteúdos de forma clara? Estas foram algumas das perguntas que me fiz durante o período de planejamento.

Espero que o mini-estágio sirva para eu esclarecer dúvidas, enriquecer a minha prática, meu pensamento e, principalmente, aprender a cada oportunidade algo novo além de questionar-me a respeito da educação hoje. (Diário – Simone)

A utilização do diário de campo e de aula torna-se imprescindível para o desenvolvimento do processo de formação e autoformação, porque assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no espaço cotidiano da escola e da sala de aula. Entendo, ainda, que a utilização do diário possibilita aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de

acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica.

A construção dos **artigos** resulta da experiência desenvolvida e emerge de questões teóricas e/ou empíricas vivenciadas em relação à prática docente ou em relação às questões administrativas da escola campo. A dialética agir-refletir-agir imprime-se como pertinente e constante no trabalho do estágio, porque assume e remete cada sujeito para um processo auto-reflexivo sobre sua prática e, conseqüentemente, sobre aspectos que implicam, emperram e potencializam a aprendizagem da docência.

No que se refere ao grupo pesquisa, identifico objetos de estudo eleitos pelo mesmo como resultado das observações, das práticas e vivências no cotidiano das escolas campo. Emergem daí temáticas que foram estudadas, pesquisadas e discutidas no trabalho, as quais versam sobre: a aquisição da linguagem oral e escrita; dificuldades de aprendizagem tanto no ambiente escolar, quanto em relação a lecto-escrita; questões ambientais na sociedade e na escola; inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares e a inclusão do deficiente visual na rede regular de ensino; indisciplina escolar, agressividade e auto-estima na escola; a literatura infantil e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; o lúdico na escola e na sala de aula; a rotina escolar, aspectos metodológicos e a utilização da roda na sala de aula; a relação família e escola e, por fim, questões relativas à merenda escolar.

Os diferentes objetos de estudo descortinam-se desde o momento inicial do trabalho com o projeto leitura e ampliam-se com a prática docente frente às questões empíricas, didáticas, metodológicas e pedagógicas que são vivenciadas por cada dupla de estagiárias no cotidiano do trabalho. A construção dos artigos tem um caráter teórico-prático, porque busca indicar pistas para uma melhor compreensão de aspectos que dificultam ou potencializam o trabalho docente desenvolvido por cada dupla e também busca apresentar pistas e pressupostos teóricos e didático-pedagógicos que possam minimizar tal questão no espaço do estágio de Prática Pedagógica III. Também porque o artigo funciona, do ponto de vista didático, como uma atividade que substitui o relatório, visto que contempla reflexões e auto-reflexões sobre o trabalho realizado pelas estagiárias, sendo integrado às atividades planejadas na Disciplina de Prática Pedagógica II.

A escrita da narrativa da trajetória de escolarização constitui-se eixo articulador das diferentes atividades desenvolvidas. A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam. Daí perceber e compreender o estatuto e valor que tem a subjetividade como um projeto de conhecimento de si na escrita da narrativa de formação, porque é construída por um sujeito sociocultural, a partir de lembranças e experiências vividas.

Desta forma, a construção da memória educativa das alunas articula-se com a vivência das diferentes atividades relativas à concepção e elaboração do projeto de estágio, o qual é implementado, inicialmente, na modalidade de mini-estágio e, em seguida, ampliado e operacionalizado no espaço do Estágio Supervisionado de Prática Pedagógica III, face à construção da prática docente e seus desmembramentos no cotidiano escolar.

Em relação à **Prática Pedagógica III**[79]**,** venho compreendendo, a partir das experiências formativas desenvolvidas, como um espaço de superação entre o confronto da teoria / prática, o qual deve ser assumido com o compromisso de, efetivamente, topar o desafio de deixar contribuições para a qualificação do trabalho, junto às pessoas que atuam no campo onde o estágio acontece.

Nosso ponto de partida acerca do Estágio Supervisionado centra-se numa perspectiva multirreferencial e interdisciplinar, a qual proporciona às estagiárias momentos concretos de experienciar atividades amplas da prática pedagógica, através da observação, participação, regência, retroalimentação da prática docente, da ação crítica e reflexão da ação face à educação do cidadão, através da "intervenção'' das estagiárias na unidade escolar como forma de demarcar a "ação-reflexão-ação'' no campo de estágio, mediante a superação da visão ingênua e da busca incessante de uma pedagogia crítica, criativa e transformadora.

A princípio o conceito de estágio "[...] deve significar mais do que a simples quantidade de horas que nossos alunos passam na escola, isto é, deve ser

[79] Em relação à Ementa da referida Disciplina, consta no projeto do Curso a seguinte: "Estágio Supervisionado à luz dos fundamentos básicos do Curso de Pedagogia através de abordagem intercomplementar, interligando as várias áreas curriculares, com base nos princípios metodológicos que fundamentam o ensino nas séries iniciais do 1º Grau. Prática de Ensino nas séries iniciais do 1º Grau. Prática de Ensino em classes de 1ª a 4ª série; avaliação sistemática. Síntese da experiência pedagógica de Estágio (relatórios, seminários internos e externos)". Essa é uma Disciplina que tem 280 h/a e 9 créditos.

entendido numa concepção mais ampla [...]" (Carvalho, 1988, p. 33), ou seja, entende-se por estágio a desmistificação do equívoco quantitativo, da observação fria e distante, da prescrição de métodos e técnicas e da tônica positivista articulada aos estágios como um momento eminentemente prático. Ainda sobre essa questão, Piconez afirma que "[...] há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de se recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações [...]" (1991, p. 31)

Nesse sentido, as abordagens qualitativa e interdisciplinar subsidiam a ação dos estagiários na unidade escolar, com o objetivo de articular teoria-prática, viabilizando experiências concretas na escola de atividades pertinentes à formação de professores e de sua ação multirreferencial no espaço escolar.

Assim sendo, entende-se a prática educativa como o momento síntese dos fundamentos pedagógicos trabalhados durante o curso, mediante a integralização dos princípios teórico-práticos do currículo, convergindo para a formação de professores comprometidos com a realidade social, a construção e socialização do conhecimento produzido pelos diferentes sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, metodologicamente, o trabalho de Prática Pedagógica III é desenvolvido com base na Proposta de Estágio da FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia)[80], a qual apresenta os princípios concernentes à operacionalização do estágio, bem como oportuniza aos alunos a definição da prática pedagógica de forma crítica, criativa e transformadora, tendo como base a ação-reflexão-ação, a partir da caracterização do ensino fundamental, no sentido de compreender a dialética teoria-prática, a multirreferencialidade e a prática interdisciplinar como pressuposto do trabalho.

O trabalho de Prática Pedagógica III começa com a apresentação e discussão da Proposta de Estágio da Faculdade e, em seguida, a discussão da proposta da

[80] Com a reestruturação do Sistema Superior de Ensino do Estado da Bahia, através da Lei n.º 7.176 do Governo do Estado da Bahia, publicada no D.O de 10/09/1997, transformando as faculdades em departamentos. Hoje denominado Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia.

referida disciplina, dos seus objetivos[81] e da abordagem didático-metodológica adotada. A proposta de trabalho estrutura-se a partir de três módulos temáticos, a saber:

Módulo I - Pensar o concreto. Busca retomar o Anteprojeto de Estágio organizado anteriormente - Prática Pedagógica II - e adequá-lo às reais necessidades de sua prática na escola e na classe de ensino fundamental em que se desenvolverá o estágio.

Módulo II - Agir-refletir-agir. Caracteriza-se pela prática docente das duplas de estagiárias no espaço escolar, num período de dois meses de trabalho docente, possibilitando a ação educativa com base no Projeto de Estágio. Neste momento, cada aluna começa a construir outro diário de aula a partir das experiências desenvolvidas no estágio.

Módulo III - Socializar a ação-reflexão-ação. Consiste na retomada e ampliação do artigo construído no mini-estágio. Neste momento as duplas de estagiárias tendem a contemplar em seus textos as experiências vivenciadas durante o estágio e, na medida do possível, articular as questões teóricas e empíricas levantadas na primeira versão do artigo com as sínteses e aprendizagens sistematizadas nos diários de aula e na vivência do estágio.

A conclusão do projeto formativo de Prática Pedagógica III demarca-se com a construção do **Perfil Final** (Anexo IV) e através da avaliação oral do trabalho e suas implicações formativas e autoformativas. O sentido e a importância da utilização do perfil final (março de 2002) inscreve-se como singular para a presente pesquisa, porque reafirma e completa dados informativos do perfil inicial, o qual foi utilizado em março de 2001 e buscava aprofundar questões gerais sobre a escolha da profissão, o sentido da escrita da narrativa, do trabalho com o diário e, respectivamente, com comentários e posições sobre o trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica II e III.

"Começar de novo e contar comigo, vai valer a pena ter amanhecido" ... Um recomeço, uma nova experiência, um novo grupo. Novas histórias, identidades,

[81] Na proposta do trabalho de Prática Pedagógica III, são apresentados os seguintes objetivos: conceber a escola como o campo instituído legalmente para a realização do estágio, propício à pesquisa, observação, reflexão e ação; re-elaborar e ampliar o Projeto de Estágio a partir da experiência desenvolvida em Prática Pedagógica II; definir os elementos constitutivos da ação docente em classes de ensino fundamental na rede pública de ensino; operacionalizar o Projeto de Estágio, tendo em vista a importância da teoria-prática para a formação do educador, especificamente a vivência da práxis pedagógica numa escola de ensino fundamental; ampliar o artigo construído em Prática Pedagógica através das experiências vivenciadas durante o estágio.

subjetividades e parcerias que emanam da relação pedagógica e do projeto investigação-formação com base na abordagem experiencial de formação.

3.3.1.1 Dimensão ética da pesquisa: o contrato com o grupo

Tudo começa assim... Após a pré-matrícula, solicitei à Secretaria do Departamento de Educação a listagem da turma do 7º semestre, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Constatei que eram 33 alunos/alunas, sendo um homem e 32 (trinta e duas) mulheres. Organizei-me para o encontro[82], no sentido de tentar garantir com o grupo o início do trabalho, através da exposição dos motivos para antecipação do calendário e, respectivamente, o conhecimento do grupo, quanto às seguintes questões[83]: Quantos são efetivamente? Quem já leciona? Quem não tem experiência docente? Quais as expectativas frente ao trabalho de Prática Pedagógica II e sobre o Estágio? Concluímos o encontro e agendamos o próximo para o dia 27/03, tendo em conta que o horário para a Disciplina de Prática Pedagógica II aconteceria sempre às terças-feiras, das 7:30 às 12:00 h.

Após a concordância do grupo em começar o trabalho, verifiquei que faltavam três alunas; surgiram questões sobre as possibilidades e as possíveis posições das ausentes e, neste momento, o grupo mobilizou-se e responsabilizou-se por contatar as colegas e explicar o sentido da antecipação do calendário e da realização do primeiro encontro.

No encontro seguinte, todas se faziam presentes e pude solicitar para as alunas que não estavam no primeiro momento que respondessem ao perfil inicial e, com a totalidade dos instrumentos, foi possível identificar questões centrais sobre o grupo. No seu conjunto o grupo é constituído na sua maioria por mulheres, o que é

[82] Neste primeiro encontro, após a apresentação do grupo, solicitei que respondessem ao instrumento Perfil Inicial (Anexo I), tendo em vista levantar o perfil do grupo e as expectativas quanto à Disciplina de Prática Pedagógica II e Estágio Supervisionado.
[83] Para maior esclarecimento sobre as questões aqui apresentadas, consultar o Anexo I.

uma perspectiva comum nos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de magistério e de pedagogia[84].

No início do trabalho de Prática Pedagógica II, especificamente na segunda sessão (27/03/2001), discuti com as alunas a proposta da disciplina e apresentei o convite para que as mesmas participassem da pesquisa[85] através do envolvimento e da participação no projeto de investigação-formação com a utilização da abordagem biográfica e da escrita da narrativa como dispositivo autoformativo.

Começar... Mas, ainda que redundante, do começo... E de uma outra forma, porque as experiências desenvolvidas desde 1993 marcaram e sinalizaram diferentes aprendizagens do percurso com o projeto de investigação-formação através da escrita narrativa do itinerário escolar dos diferentes alunos com quem convivi durante esse tempo.

Já existia por parte do grupo um conhecimento sobre a proposta de trabalho e como a mesma seria desenvolvida durante o ano letivo. As informações são socializadas antes mesmo do início do trabalho, construídas por outras colegas que já haviam vivenciado a experiência e feito o estágio. Isso ocorria no espaço da faculdade ou também nas escolas onde trabalham, porque sempre acontece de trabalharem juntas com ex-alunas e com atuais alunas da faculdade. Momento de pausa, de reflexão e de tomada de posição. Combinamos que no próximo encontro (03/04) retomaríamos a discussão sobre a escrita da narrativa e a possibilidade de participarem da pesquisa.

---

[84] Sobre essa questão, a pesquisa de Jane Soares de Almeida, *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998) é significativa no que se refere à feminização do magistério primário no Brasil, ao afirmar que "A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história das mulheres, de uma força invisível que lutou conscientemente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]" (p. 77). Ainda na perspectiva de compreensão da profissão, sinaliza a autora que: "A profissão do magistério que a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professoras e professores como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e 'vitimização' da mulher [...]" (idem, p. 20). Ainda sobre essa questão, é importante consultar o trabalho de Denice Catani et. al., *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação,* 1997 e a pesquisa de Elenita Pinheiro Queiroz, Mulher, docência e currículo: a atriz/autora pedagógica em questão, 2002.

[85] Neste momento, como tinha acabado de ingressar no Doutorado em Educação do PPGE-FACED/UFBA, com o projeto: *História de Vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação de professores.* Ainda que como projeto inicial, o mesmo apresentava linhas gerais do trabalho com as narrativas no espaço do estágio da UNEB. Posteriormente o projeto é ampliado e melhor articulado a questões epistemológicas e metodológicas da abordagem biográfica.

Saí do encontro com a convicção prévia de que o grupo aceitaria. Isso ficou mais ou menos acertado. O tempo de uma semana serviria, de fato, para uma melhor reflexão individual das alunas e uma posição implicada para a construção do trabalho e da participação na pesquisa. Outros desafios foram surgindo imediatamente. Também busquei no meu tempo de preparação para este novo encontro esboçar questões teóricas relacionadas à proposta do trabalho e apresentar uma pequena síntese da experiência formativa com as narrativas do itinerário escolar.

O encontro começa com a discussão sobre o sentido da escrita do projeto memória (Anexo II); as questões[86] versam sobre diferentes aspetos, tais como:

- *"não tenho história para contar",*

- *"como vou escrever sobre o meu passado?*

- *"não me lembro de muita coisa da minha infância",*

- *"como escrever sobre mim e falar no espaço da sala de aula sobre coisas tão próximas e íntimas?",*

- *"sou uma pessoa comum, não tenho muito para dizer",*

- *"o que escrever?"*

- *"de que forma começar?".*

Escuto as dúvidas, as falas sobre os medos e os desafios que o projeto formativo e autoformativo das narrativas comporta e exige. Ouço atentamente cada aluna e, por volta do primeiro tempo da aula, começo a ouvir as posições sobre os desafios, a coragem e vontade implicada nas falas e a expressão positiva no brilho dos olhos de cada um sujeito daquele grupo.

Após esse momento buscamos, coletivamente, negociar aspectos relacionados ao 'contrato' para o trabalho de pesquisa. O primeiro momento do contrato caracterizou-se pela aceitação verbal do grupo. Tal postura exigia do professor, do pesquisador e das alunas em processo de formação e conclusão de curso a construção das atividades apresentadas e descritas no programa da disciplina de Prática Pedagógica II e a entrega, como habitual, dos trabalhos escritos e também em disquete, o que a princípio foi se constituindo como fontes para a presente pesquisa.

[86] Josso apresenta questões bastantes significativas sobre a experiência que desenvolve, como marca dos fragmentos da busca de si e do auto-retrato que começa a se revelar no início do trabalho com a abordagem biográfica. Sobre essas reflexões consultar, Josso (2002, pp. 47/51).

A implicação do grupo no trabalho revela-se de forma tão significativa que foi expressa na negociação e no compromisso mútuo de desenvolvimento e respeito pelas atividades propostas e pela participação na pesquisa. Isso exigia de mim uma escuta atenta e um constante retorno das atividades vivenciadas.

A discussão e negociação do contrato em contextos de pesquisa com a abordagem biográfica exigem a explicitação de aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos. Sobre essa questão, Pineau (1999) pontua que a utilização das histórias de vida devem nascer de uma proposição e nunca de uma imposição ao grupo, devendo existir uma apresentação prévia dos objetivos, dos procedimentos de recolha e do contexto da abordagem biográfica, por considerar a relação de reciprocidade e o entendimento dos sujeitos como parceiros da investigação-formação. Isto porque, "A produção sob as suas formas materiais (textos, gravação, 'dossiers'...) pertencem em primeiro à pessoa que a produziu [...]". (1999, p. 347). Maria do Loureto Couceiro, ao referir-se ao contrato e negociação referente a sua pesquisa, afirma que "[...] as histórias de vida não são simplesmente uma técnica a mais que se utiliza para recolha de dados. Elas produzem-se num contexto interactivo, intersubjetivo, são uma co-construção entre investigadora e actores, que exige ser encarado e considerado com todas as suas conseqüências [...]" (2002, p. 201). Ainda em relação ao contrato com pesquisas no âmbito da abordagem biográfica, Ferraroti afirma que o mesmo deve ser encarado "[...] sob o signo de um contrato de confiança [...]" (1990, p. 12).

O respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios que foram colocados para o grupo desde o início do trabalho. A interação deve ser entendida como uma constante no trabalho com a abordagem biográfica e, especificamente, no meu caso particular, com o projeto formativo que utiliza as narrativas da trajetória de escolarização como uma das possibilidades formativas e autoformativas em relação à formação inicial de professores. A explicitação dos objetivos, de aspectos teórico-metodológicos e éticos da pesquisa devem ser pensados a partir da implicação e do distanciamento dos atores envolvidos no processo de construção do texto narrativo, visto que o mesmo possibilita condições favoráveis para o tecido da narrativa da história de vida de cada sujeito.

Considerando a proposta de trabalho apresentada e os desafios para a vivência da experiência através da escrita da narrativa de escolarização e da

construção das atividades e dos projetos para o mini-estágio e para o estágio, reafirmei o compromisso com o grupo para a construção do trabalho. Mesmo que, inicialmente, o contrato tenha nascido do aceite oral, não cabia neste momento inicial a recolha escrita de autorização. Na conclusão do trabalho de Prática Pedagógica III (março 2002), solicitei ao grupo autorização escrita para utilização das narrativas como *corpus* de análise para a construção e escrita da presente pesquisa. Neste momento surge uma questão fundante para com o trabalho, ou seja, a pertinência ou não de utilização dos nomes dos sujeitos da pesquisa ou a criação e escolha de um pseudônimo para a identificação dos textos narrativos. Fiquei surpreso com a decisão do grupo em manter os seus próprios nomes, bem como autorizar a utilização de suas trajetórias de escolarização no contexto da presente pesquisa.

A utilização e a publicização das verdadeiras identidades das alunas na pesquisa exigiu e exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios:

- assinatura do termo de autorização;

- explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa;

- leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e sugestão para alteração de aspectos utilizados na narrativa, sem, contudo, substituir escritas da narrativa inicial produzida entre março e julho de 2001.

Nos três tempos de análise interpretativa[87] (leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa) das narrativas pude me aproximar e implicar-me com as subjetividades e trajetórias expressas nos discursos dos sujeitos. Daí foi possível, a partir da própria revelação dos textos, identificar o sub-grupo que compõe a unidade de análise desta pesquisa. Após a demarcação do sub-grupo de 10, no conjunto das 33 alunas, procurei contatá-las e reafirmar o interesse de utilizar as narrativas na

[87] No subtítulo 3.4, deste Capítulo, apresentarei princípios e opções sobre a análise do *corpus* da presente pesquisa. Por essa questão, compreendendo não ser pertinente apresentar e aprofundar essa discussão nesse espaço. Também é importante afirmar que após a conclusão do trabalho na Universidade (março de 2002 e da formatura do grupo em julho de 2002), continuamos mantendo contatos, com uma certa regularidade, seja através de telefone, de e-mail ou em encontros acadêmicos. Impressionava-me a ligação e as relações implicadas construídas com o grupo, que em diferentes momentos de análise atendia às ligações das alunas ou respondia seus e-mails, os quais buscavam saber sobre a pesquisa, sobre os trabalhos produzidos que estão comigo e sobre o agendamento de um encontro com o grupo. Isso acontecerá quando da entrega do relatório da pesquisa, porque entendo ser pertinente apresentar ao grupo em primeira ordem.

pesquisa, bem como a necessidade de construirmos outra autorização escrita (Anexo V), tendo em vista a utilização no corpo do trabalho.

Fica implícito e patente o potencial interpretativo que tem a narrativa tanto para o narrador, no contexto de sua construção, quanto para o pesquisador, nos diferentes momentos de análise. A necessidade de retorno e o compromisso ético ao grupo no trabalho, quer num projeto específico de formação ou numa investigação, com a abordagem biográfica que emana da história de vida e da narrativa de investigação-formação, exigem paixão, determinação e um constante investimento sobre si e sobre o outro como possibilidade de "viver em ligação e partilha" (Josso, 2002).

3.3.1.2 Perfil biográfico do grupo

Reveste-se de importância singular apresentar breves considerações sobre o perfil biográfico[88] do grupo pesquisado tanto em relação ao projeto de formação, quanto no que se refere à participação dos sujeitos nesta pesquisa.

Após a apresentação de questões relativas ao 'contrato' e do levantamento do perfil inicial de cada sujeito e da totalidade do grupo, pude perceber aspectos da sua composição, conhecendo suas histórias, suas expectativas em relação à disciplina e ao trabalho, mapeando questões iniciais sobre o perfil biográfico do grupo quanto à idade, à escolarização e formação, à atividade profissional desenvolvida e quais das alunas deste grupo já tiveram e ainda têm experiência docente.

Neste momento constatei que a faixa etária variava de 21 a 48 anos. Em percentuais[89] e números, a classificação quanto ao nascimento e a idade dos sujeitos evidencia que, na sua maioria, o grupo é composto de 50% (16 alunas) com idades entre 21 e 25 anos, tendo a maior parte desse percentual nascido no final

[88] O perfil do grupo que será apresentado constitui-se das informações obtidas através dos resultados do Perfil Inicial (Anexo I) e do Perfil Final (Anexo IV)
[89] Os percentuais apresentados são aproximados.

dos anos 70 e início dos anos 80. Isso evidencia que esse sub-grupo vivenciou seu processo inicial de escolarização no início dos anos 80, momento esse marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e por diferentes movimentos no âmbito da defesa da escola pública e gratuita, bem como pela discussão e afirmação da didática enquanto ciência da educação; uma época de discussões sobre o papel transformador da escola e da prática educativa no bojo de uma sociedade capitalista e excludente.

A faixa etária de 26 a 30 anos (6 alunas) corresponde a 17% do grupo, que embora com idade marcada pelo fim da primeira infância, também vivencia o processo inicial de escolarização no início e/ou metade da década de 80. Basicamente começam a vivência escolar em cenário político-econômico próximo da realidade da escolarização da maioria do grupo.

O sub-grupo que inicia sua escolarização no início e metade dos anos 70 é representado pela faixa etária entre os 33 e 35 anos (5 alunas), perfazendo um total de 15%, e outro sub-grupo entre os 37 e 40 anos (4 alunas), constituindo 12% do grupo, que também inicia a escolarização no final dos anos 60 e início dos anos 70. Esse contexto é marcado pela promulgação da Lei n.º 5.692/71 e pelas influências da profissionalização como tônica da escolarização no Brasil, projeto bastante direcionado para a classe média e para os alunos das escolas públicas.

As alunas com faixa etária entre 43 e 48 anos correspondem a 6% do grupo, as quais têm o início de sua escolarização no espaço familiar e revelam em suas narrativas uma distância entre a conclusão do 2^0 grau e o início da formação no espaço da universidade.

As lembranças e trajetórias de escolarização das diferentes alunas evidenciam marcas significativas sobre o papel exercido pelas escolas, no que se refere a diferentes aprendizagens. Muitas vezes, antes mesmo de ingressarem na escola, a família, através da própria mãe, quando alfabetizada, ou de irmãs mais velhas que já sabiam ler e escrever e encontravam-se avançadas no seu processo de escolarização, desenvolvia um papel importante no processo de ensino e de pré-escolarzação no espaço familiar. Alguns excertos[90] das narrativas, mais

[90] Os excertos aqui utilizados ilustram aspectos concernentes à trajetória de escolarização. No Capítulo VI, esses mesmos excertos serão utilizados novamente, tendo em vista a análise interpretativa das narrativas.

especificamente sobre a infância e o início da alfabetização ou escolarização marcam esses diferentes percursos:

> *Com seis ou sete anos de idade, não me lembro bem, fui alfabetizada. Na verdade, hoje analiso que este processo não aconteceu num ano específico. Na minha casa, apesar de meus pais pouco terem estudado, sempre houve uma preocupação com o estudo dos filhos. Assim, desde muito cedo tínhamos contato com letras, com nomes escritos. Meus irmãos mais velhos foram alfabetizados em casa, por minha mãe. Eu e meus irmãos mais novos fomos alfabetizados por nossas irmãs que já cursavam o, hoje extinto, ginásio.*
> *Minha irmã, Zéu (Maria José) tinha uma escolinha que funcionava em casa. Atendia basicamente aos filhos de vizinhos e irmãos mais novos.*
> *A metodologia usada era a repetição: o alfabeto era escrito em uma folha de caderno com espaços entre uma linha de letras e outra para o aluno copiar abaixo a letra escrita acima. Repetia-se esse exercício à exaustão. O mesmo era feito com palavras e números. Era muito comum repetirmos a escrita do nosso nome completo até decorarmos sua forma e desenharmos ele no papel, concretizando um dos objetivos da alfabetização naquele momento, que era assinar qualquer documento.*
> *Quanto à leitura, não havia muita diferença na metodologia aplicada: lia-se inicialmente as letras do alfabeto (ordenadas num livrinho que recebia o nome de alfabeto), maiúsculas e minúsculas, vogais e consoantes, "corrido", ou seja na ordem crescente (de a a z) e "salteado" (cobria-se o alfabeto deixando à vista apenas uma letra de cada vez).*
> *É obvio que foram muitas as dificuldades que encontrei para aprender a ler e escrever, mas vencido o primeiro momento - aquele em que aprendi a decodificar todas as letras e, juntando uma as outras, aprendi a decodificar palavras - devorava tudo que era texto escrito, dos livros da escola a rótulos de produtos. Era um mundo novo que se abria a minha frente e eu tinha muita sede de aprender.*
> *Já sabia ler, escrever e contar quando fui pela primeira vez à escola. Embora minha capacidade de ler de forma crítica o mundo a minha volta fosse totalmente limitada, eu era considerada uma aluna alfabetizada.* (Lúcia Maria)

> *Este período pode afirmar que foi o melhor da minha vida. O ambiente natural da zona rural proporcionou-me uma vida saudável e de muitas brincadeiras. Morávamos em uma casa bonita, espaçosa, com um grande quintal, onde meu pai plantava vários tipos de frutas e verduras. Essa era a lembrança mais gostosa: correr pelo quintal entre as laranjeiras carregadas de laranjas maduras, escolhendo a melhor laranja, o melhor mamão, bebendo muita água de coco etc. Eu gostava de subir nas árvores, principalmente nas mangueiras e cajueiros. E o leite tirado fresquinho? Ah, que saudade! Nesse tempo, não tínhamos energia*

elétrica, então, a noite costumava brincar com meus primos (as) de cantigas de roda. Outro momento que acontecia também à noite, que me emociona até hoje era quando íamos para a casa de tia Honorina que, mesmo sendo deficiente visual não a impedia de contar-nos lindas histórias clássicas: A gata Borralheira, A Cinderela, O Chapeuzinho vermelho etc. Havia noites em que o tio Hélio entre uma história e outra tocava violão. Era maravilhoso! E quando a tia Hilda chegava de férias do Rio de Janeiro, com bastante presentes: roupas, brinquedos, cruzadinhas e revistas em quadrinhos? Não tínhamos televisão nem brinquedos eletrônicos, porém, estas coisas não faziam falta. Em compensação havia o céu estrelado para contemplar; as histórias para ouvir; as cantigas de roda para brincar; os primos e primas para conversar; as revistinhas para ler; o estudo para se dedicar; e tantas outras coisas...

Aos seis anos, já estudava em casa com minha mãe, pois naquela época só podia entrar na escola pública a partir de sete anos. Praticamente minha primeira professora foi minha mãe, com ela aprendi a ler e a escrever. Estudava na Cartilha do ABC, livrinho pequeno, com o qual aprendíamos o alfabeto de várias formas: as vogais, as consoantes, sílabas e palavras pequenas, ainda nesta, aprendíamos os números até 100 e algumas continhas de somar e subtrair.Além disso, este livrinho era de todos os irmãos.

O método era de decorar, tomei muito puxão de orelha de meu pai ao tentar ler as letras do alfabeto, porque eu só conseguia dizer até a letra "D". Eram tomadas as lições todos os dias. Aprendia-se o alfabeto de forma decorada, corrida e soletrada. Usava-se um pedaço de papel com um buraco cortado de forma irregular, para colocar em uma letra de cada vez e lia-se a letra de maneira rápida e sem gaguejar. A partir daí, passava-se para outra letra ou outra lição, até aprender o alfabeto todo. A escrita era acompanhada com leitura, tínhamos um caderno, geralmente feito com papel de embrulho, (usado para enrolar pão nas vendas do lugarejo) dobrado ao meio e costurado, e/ou papel pautado e um caderninho fino para quando já estivesse mais treinada.

Só para registrar: minha mãe só tinha o quinto ano completo, mas valia pela quinta ou sexta série de hoje, além disso, até hoje ela é culta e inteligente.Ótima na matemática e com uma caligrafia muito bonita.

Nesse período, lembro-me quando meu pai ensinava a meu irmão a fazer conta de adição com reserva e na parte que dizia: "sobe um", ele não conseguia entender esse processo, então, era chamado de burro e recebia alguns cascudos na cabeça, desse modo, amedrontava todos meus irmãos. (Sônia)

Fui para a escola, aos sete anos, já praticamente alfabetizada pela minha irmã mais velha. A professora Jane complementou e me deu os fundamentos da primeira série de ensino. No início dos estudos tive dificuldade por ser canhota, pois a professora e até os meus pais queriam mudar isso. Isso me leva a pensar como comportamentos que representam exceções são pouco compreendidos pelas outras pessoas.

O processo de aquisição da lecto-escrita ocorreu da maneira menos traumática possível, o que me leva a uma boa recordação dessa minha professora, a quem devo o embasamento dessa fase de ensino. Naquela época, não pude fugir da soletração, da cartilha, da prática de cobrir as letras, dentre outras, todas descontextualizadas. Tampouco pude fugir da sala de ensino tradicional, com as carteiras enfileiradas e nenhuma ludicidade no processo. Quanta falta fez! (Ourisvalda)

Minha primeira professora foi minha mãe. Foi ela quem me ensinou a ler e escrever, com o uso de jornais, revistas e livros de história. Tinha também uma Cartilha azul e uma cor de rosa. Paralelo às aulas que tinha em casa, aos cincos anos de idade, passei a freqüentar a banca da professora Nadir, uma senhora muito séria, que dava bolo de palmatória, mas que felizmente gostava de mim. Assim passei a dominar o mundo das letras com o ensino totalmente tradicional da professora Nadir e as aulas tradicionais e ao mesmo tempo inovadoras da minha mãe. Minha mãe foi a minha verdadeira alfabetizadora, tão eficiente que aos seis anos já sabia ler e escrever quase tudo. Fui então, matriculada na Escolinha Tio Patinhas, eu e meu primo Gugu. Lembro da lancheira de porquinho, da sacola, da "maria-chiquinha" de gatinho, da fardinha de tergal e do delicioso cheiro que essas coisas tinham. Gostoso mesmo eram as festinhas, especialmente a de São João, quando nos vestimos de caipira e eu ganhei de presente da minha tia Maria, um tamanco preto muito chique. Fiquei nesta escola durante um ano, aprendendo o que já sabia: juntar letras, soletrar e copiar. Quando completei sete anos, fui matriculada na Escola Madre Helena, na 1ª série, a contra gosto nosso, pois a 1ª série da escola pública é para alfabetizar e eu já era alfabetizada. Se fossemos analisar pela lógica das escolas de hoje, pelo nosso desejo daquela época, eu seria matriculada na 2ª série. Mas não foi assim. Só ía para a 2ª série quem tivesse oito anos completos. E eu fiquei na 1ª série. (Naurelita)

Também para as alunas que começam no início dos anos 80, seu processo de escolarização, as lembranças marcantes e recorrentes, na quase maioria das narrativas, versam sobre os métodos utilizados para alfabetização e as cartilhas utilizadas. O que marca, efetivamente, a totalidade das narrativas sobre o processo inicial de escolarização é a influência e o papel exercidos pela escola tradicional, a qual, nas vozes das alunas, deixou marcas irreparáveis.

O processo de alfabetização deu-se basicamente através do método tradicional, baseando-se na exposição verbal da matéria e análise da mesma, que era feita exclusivamente pela

professora. Dava-se ênfase à repetição de exercícios sistemáticos e de conceitos, à memorização, à aprendizagem mecânica. A idéia era de que o ensino consistia em repassar os conhecimentos para os alunos através de conteúdos vistos como completos, acabados.

A alfabetização era artificial e mecânica, pois se ensinava partindo de letras (ou sons) para os alunos formarem sílabas e só mais tarde formarem palavras, as quais tinham a função apenas de fixar letras estudadas. A cartilha, o ditado de palavras, frases e textos, bem como a cópia eram bastante explorados. Os educandos permaneciam horas e horas repetindo uma letra ou sílaba até chegar à memorização. A professora apressava-se a ensinar a escrita sem se preocupar se realmente aquilo que os discentes respondiam eram dominado e compreendido por eles, ficando muito satisfeita ao ver seus alunos repetirem uma lista de palavras. Ler para a professora significava decifrar, confundindo o processo de ler em um simples reconhecimento de palavras em páginas impressas. Existia uma nítida separação entre o mecanismo da leitura e o pensamento, reduzindo a leitura a um ato mecânico de decifrar letras.

As atividades não eram nada dinâmicas nem experienciadas; não se explorava os recursos do jogo nem das brincadeiras, esquecendo-se das atividades lúdicas. Os educandos não eram motivados pela professora em sua atividade criadora, e muito menos eram incentivados a investigar e explorar. Sendo assim, não havia participação ativa dos alunos, já que as atividades não atendiam às suas características, necessidades e interesses. Tudo era ensinado para todos ao mesmo tempo, supondo que todos tinham as mesmas dificuldades.

O clima em sala de aula era de caráter autocrata, pois as decisões fundamentais eram tomadas ou controladas por quem tinha autoridade, a professora. Diante de suas determinações ninguém duvidava, discutia ou divergia. A vivência autoritária era caracterizada pela ausência de diálogo; o conhecimento era imposto e a crítica do aluno não era permitida nem estimulada. A professora detinha todo conhecimento necessário, por isso não era dada a palavra ao aluno, que era avaliado positivamente se concordasse com o sentido único que era atribuído ao conhecimento e apresentasse comportamentos que não contestassem esse sentido. Nesta relação, o pensamento e a expressão dialetal eram totalmente esquecidos, menosprezando um dos requisitos mais importantes para a aprendizagem: a fala. A função da docente resumia-se a determinar, dando ênfase somente às capacidades intelectuais, e de uma forma que não desenvolvia as habilidades intelectuais de: interrogar, procurar respostas, estabelecer relações, discriminar, reestruturar etc.

O trabalho escolar desenvolvia-se à revelia da observância de normas de conduta, de certas ordens, não havendo liberdade de expressão de idéias e sentimentos nem uso da imaginação. A professora não se interessava em conhecer o aluno, ouví-lo, aproveitando sua experiência de vida, partindo de pontos que os alunos já dominassem, nem respeitava a sua linguagem, pois a escola valorizava a norma padrão-culta, a única que considerava certa.

Enfim, as aulas eram monótonas por sua rotina, principalmente pela repetitividade das técnicas de ensino, as quais bloqueavam a criatividade, o raciocínio e a naturalidade dos educandos. (Simonne)

Fui para a escola com três anos de idade, em abril de 1982. Estudei, como a maioria das crianças da época, na Escolinha Nossa Senhora do Rosário, escola próxima a minha casa fundada por Maria do Rosário, professora e diretora da Escola, preocupada com a educação das crianças do bairro. Ela é amiga minha e da minha família até os dias de hoje e eu tive o imenso prazer de entrevistá-la durante as investigações da memória histórica dos bairros de Sussuarana, publicada no caderno SEMENTES. A recuperação da história dos bairros de Sussuarana é a recuperação, em parte, da minha própria história.

A escola funcionava em duas salas anexas a casa de Maria do Rosário e as professoras eram mulheres da própria comunidade e sem formação de Magistério. Por exemplo, uma das professoras da escola, chamada pelos alunos de "Dadai" foi minha colega no ICEIA, anos mais tarde, quando eu cursava o Magistério.

A princípio não gostava muito da escola. Como a maioria das crianças, chorei muito nos primeiros dias até me adaptar (o que não aconteceu com o meu irmão Marcelo, que passou a estudar na escola dois anos depois e até hoje é lembrado pela professora Rosária como o "terrorzinho da escola"). Rosária não tinha muita paciência com os alunos que choravam, mas as mulheres da comunidade sempre ajudavam. Lembro de uma com quem aprendi a escrever as vogais. O nome dela era Ana e eu a vejo sempre andando pelas ruas de Sussuarana, mas acho que ela não se lembra de mim. Ela possuía muita paciência para lidar com as crianças e me passava bastante segurança.

O método com o qual eu me alfabetizei foi, segundo a professora Rosária, seguia uma mistura do que estava em voga nos anos 80. Eram atividades para cobrir (para treinar a coordenação motora), desenhos mimeografados para pintar (as vezes tinha desenho livre), aula expositiva onde eram explicadas as letras e os números, contas de somar, pintura com tinta guache, colagem, etc. Toda festa cívica e toda data comemorativa, como Independência, dia das Mães, do Soldado, etc., era lembrada com atividades lúdicas e "surpresas" como chapéu de soldado e lembrança para as mães. O que eu percebo é que nas escolas de hoje, naquelas que se dizem modernas também, repetem a mesma coisa dos anos 80 e da mesma forma. Eu ainda não parei para pensar até que ponto essas "datas" são tão essenciais para a formação das crianças da forma que têm sido abordadas.

Aprendi a ler por volta dos sete anos. E isso foi um avanço significativo para mim. Com o domínio do código escrito eu passei a não só desenhar como a registrar os acontecimentos do meu dia a dia, as impressões que ficavam. (Márcio)

Quanto ao espaço de escolarização e de formação[91], verifico que a maior parte do grupo (65%) estudou em escolas públicas e (35%) em escolas particulares. Pude também perceber, nas narrativas, que situações diversas inscreveram nas

[91] Tomo aqui a idéia de formação como opção feita por cada aluna para a realização do seu curso de 2^0 grau, ou seja, o curso de magistério, um curso técnico - conforme a Lei 5.692/71 - ou o curso propedêutico, em contraposição ao antigo curso científico.

trajetórias de escolarização mudanças de escolas, tendo como causas dificuldades financeiras vivenciadas pelas famílias ou como forma de punição por perda de um ano letivo. As representações construídas pelas alunas que sempre estudaram em escolas particulares e que se viram obrigadas, por dificuldade financeira da família, em mudar de escola[92], são significativas para compreender, do ponto de vista do vivido por cada sujeito, a crise do sistema público de ensino que se legitima, mais fortemente, desde os anos 80.

Em relação à formação profissional os dados evidenciam que 60% do grupo fez o curso de magistério; 30% o curso propedêutico e 10% o curso técnico, com as respectivas habilitações em Metalurgia, Química, Processamento de Dados e Enfermagem. É constante a minha observação, nos diferentes grupos em que venho atuando no Curso de Pedagogia, que a maioria das alunas fizeram o Curso de Magistério e que também começam o curso com alguma experiência docente e/ou já trabalham como professoras.

Considerando que a maior parte do grupo (67%) vivenciou seu processo inicial de escolarização no início e/ou na metade dos anos 80, significa compreender que a permanência e o tempo de escolarização do grupo manteve-se numa regularidade, o que se afirma com a conclusão da escolaridade, a qual expressa tanto em números como em percentuais, a partir da seguinte configuração: 46% (15 alunas) concluíram o ensino de 2^0 grau[93] entre os anos de 1996 e 1997; 21% (7 alunas) concluíram entre os anos de 1991 a 1995; 15% (5 alunas) entre os anos de 1986 a 1990; 10% (4 alunas) entre os anos de 1980 a 1985 e as outras, como minoria e exceção do grupo concluíram, também devido à diferença de idade da maioria do grupo, a sua escolarização, respectivamente, nos anos de 1979 e 1973.

No que concerne à atividade profissional e ao tempo de serviço[94], verifico que a maioria trabalha (76%) enquanto faz a sua formação, sendo que, deste percentual, 9% exercem atividade pré-profissional, como estágio remunerado em

[92] Poderia apresentar aqui alguns excertos das narrativas que expressam as experiências e as representações dos sujeitos sobre essa situação, porém opto em apresentá-las no capítulo VI, quando enfocarei as trajetórias de escolarização do grupo pesquisado.

[93] Mesmo sabendo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 institui a Educação Básica e seus diferentes níveis, adoto aqui a antiga terminologia por referir-se ao período de conclusão de curso do respectivo grupo.

[94] Em relação ao tempo de serviço, percebo a seguinte classificação: 9% tem menos de 1 (um) ano de experiência; a maior parte do grupo 40% trabalha entre 1 a 3 anos; 15% já exerce atividade profissional de 4 a 6 anos; 6% entre 10 a 15 anos e, por fim, 6% que trabalha a mais de 15 anos.

salas de aula ou em atividades técnico-administrativas. Deste grupo que trabalha, a sua maioria exerce atividade docente (64%), sendo que 31% em escolas particulares, 24% em escolas públicas e 9% como estagiárias. A minoria do grupo que trabalha (12%) não se vincula às atividades educacionais, exercendo funções nas áreas de serviços, financeira e de saúde. Quanto ao grupo que trabalha em escolas como professoras, 22% lecionam em classes de educação infantil, 33% em classes iniciais do ensino fundamental e 6% em atividades técnico administrativas em escolas, exercendo a função de secretária escolar ou de vice-diretora.

Entendo como pertinente contextualizar o perfil do grupo, no sentido de demarcar características e singularidades dos sujeitos e das narrativas construídas no espaço da investigação-formação em questão.

Após a apresentação de questões relativas à problematização e aos objetivos da pesquisa e, posteriormente, da discussão de aspectos epistemológicos e metodológicos sobre a escrita da narrativa, o estatuto informativo e o contexto de produção das fontes que serão utilizadas enquanto *corpus* de análise busco, a seguir, sistematizar os procedimentos adotados para a análise interpretativa e compreensiva das fontes, tendo em vista compreender as aproximações e fertilidades do trabalho com a abordagem biográfica num campo do projeto específico de formação inicial de professores.

3.4 Análise interpretativa do *corpus* da pesquisa

As narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar, construídas e recolhidas no espaço do projeto de investigação-formação, configuram-se como *corpus*[95] da presente pesquisa por considerar a subjetividade das referidas fontes, o seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (Ricoeur, 1996) das trajetórias de formação e escolarização, bem como pela implicação e importância que tem a

[95] Tomo o conceito de *corpus*, como utilizado por Poirier et. al., ao afirmar que "[...] aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]" (1999, p. 108)

formação ao longo da vida, compreendida por Josso (2002) como uma fenomenologia das experiências.

As narrativas apresentam trajetórias e experiências do itinerário escolar, sendo marcadas por aspectos históricos e desencadeando um contínuo subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada sujeito sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

A análise interpretativa das narrativas buscará evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito.

Mesmo que tenha partido da indicação de alguns eixos temáticos para a escrita da narrativa enquanto atividade formativa, no espaço da disciplina de Prática Pedagógica II, procurei desde o início não entendê-los como uma grelha prévia para análise e sim, parti do sentido e da auto-revelação de cada ator falar sobre suas experiências, das lembranças que potencializavam compreender a implicação e o distanciamento de cada um em relação à sua escrita, dos conhecimentos e das aprendizagens que emergem das experiências individual/coletiva. Isso também me levou a entender que não caberia construir uma grelha, após a recolha das fontes, porque negaria os princípios epistemológicos da abordagem biográfica e enquadraria as subjetividades e as singularidades de cada história de vida em critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a idéia metafórica de **uma leitura em três tempos**, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos:

- **Tempo I:** Pré-análise / leitura cruzada;

- **Tempo II:** Leitura temática - unidades de análise descritivas;

- **Tempo III:** Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus.*

Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade

constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos.

O **Tempo I** foi marcado pela pré-análise e pela leitura cruzada, que se desdobrou, inicialmente, na *leitura dos dados referentes aos perfis inicial e final*, os quais visavam a identificar e traçar o perfil biográfico do grupo pesquisado. Ainda assim, exigiu, após o conhecimento do grupo, organizar a *leitura cruzada*, aqui entendida como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para as sucessivas leituras. Neste momento procurei classificar as fontes através das informações coletadas no perfil e estabelecer um código individual **N** (correspondente à narrativa) e um **número** (escala crescente de 1 a 33) estabelecido para cada um dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, utilizei a classificação de N 1 até N 33 para fazer referência e identificar cada uma das narrativas e os diários das aulas, sendo a referida classificação estabelecida a partir da ordem alfabética do grupo.

Adotei os seguintes critérios para a identificação de cada ator da pesquisa, tendo em vista a compreensão de dados significativos para a construção do perfil biográfico tanto individual, quanto coletivo, a saber:

Tabela 1 – Identificação e Perfil Biográfico do Grupo

Código	Nome	Nasc.	Idade	Tempo de escolarização	Formação no 2º Grau	Trabalha	Área de atuação	Tempo de trabalho
N 1								

Esse primeiro tempo configurou-se como singular, visto que possibilitou compreender a estrutura e algumas características do grupo através da escuta atenta e sensível das diferentes alunas no momento da apresentação no espaço do trabalho de Prática Pedagógica II (nome, expectativa em relação à disciplina e ao estágio, experiência profissional, escolha do curso) e, mais especificamente, a partir da leitura e classificação do perfil preenchido por cada aluna, procurando mapear dados identificadores no perfil biográfico e também questões teóricas sobre a

formação, expectativas sobre as disciplinas de Prática Pedagógica II e III e, propriamente, sobre o estágio supervisionado e a escrita da narrativa.

Desde o início da investigação-formação busquei ler sucessivas vezes as fontes, através de uma leitura cruzada, nascendo significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos descritos sobre a trajetória escolar e as reflexões frente à singularidade de cada história de vida. As experiências enunciadas através das narrativas exprimem significações subjetivas e testemunhos das práticas sociais (Bertaux, 1981), as quais fornecem uma visão sobre o grupo estudado a partir das narrativas do itinerário de escolarização.

É pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressas nos textos narrativos e reveladas pelos sujeitos. O particular e o subjetivo (Ferraroti, 1988) de cada narrativa deslocam-se nos tempos e espaços das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do *corpus*, enquanto totalidade das fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa.

O primeiro tempo de análise vincula-se aos outros tempos, por possibilitar-me conhecer a globalidade do grupo e o conjunto das narrativas, situando cada sujeito no conjunto particular e geral de análise. A leitura cruzada permitiu-me fazer um balanço inicial quanto às representações globais das narrativas em relação aos seus aspectos regulares, irregulares, particularizados e subjetivos que demarcam as histórias de vida em suas individualidades, bem como pude apreender unidades temáticas de análise a partir das primeiras leituras das fontes.

O **Tempo II** - Leitura temática - unidades de análise temática ou descritiva -, nasce e articula-se às leituras cruzadas porque evidencia regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos. A análise temática permitiu-me penetrar no universo da escrita da narrativa a partir da revelação das seguintes unidades de análise:

- significado da escrita da narrativa;
- a infância e o processo de alfabetização: a entrada na escola;
- início da escolarização;
- influência familiar: na escolarização e na escolha da profissão;
- vivência escolar: discursos pedagógicos e rituais na escola;
- áreas do conhecimento;

- atividades didáticas e pedagógicas,
- festas cívicas e extraclasse;
- lembrança dos professores e das professoras;
- disciplina na escola;

- opção pela profissão;
- ser professora hoje?

A complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem um olhar e uma leitura atenta do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na escrita através dos sentidos e significados expressos e/ou não nas trajetórias de escolarização, caracterizando-se como um universo particular da escrita e das experiências de cada sujeito.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir coerentemente o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, percebendo as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes.

Por isso, a revelação das unidades de análise temática (UAT) ou unidades descritivas (UD) considera a pertinência, a homogeneidade e a heterogeneidade do conjunto das fontes, visto que "[...] as histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipótese; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos [...]" (Poirier et. al, 1999, p. 117). Entendo ainda que o surgimento e o agrupamento de excertos das narrativas, a partir da revelação das unidades temáticas de análise, remetem sempre à complexidade e à totalidade de cada experiência narrada, seja através da pertinência e recorrência dos episódios ou das suas irregularidades e particularidades.

A idéia de análise temática ou descritiva considera a escrita e seu grau de revelação, utiliza princípios da hermenêutica e da fenomenologia por permitir uma melhor compreensão e apropriação das trajetórias de escolarização e os sentidos atribuídos às experiências vividas pelos sujeitos em suas itinerâncias.

A articulação e a dialética das leituras temática e interpretativa exigiram diversos e sucessivos retornos às narrativas. No **Tempo III** procedi à articulação das narrativas de N 1 a N 33 e, em seguida, do recorte do sub-grupo e, conseqüentemente, a uma melhor identificação e agrupamento das regularidades e

irregularidades expressas nas histórias, através dos registros - texto narrativo – e dos sentidos manifestos, tendo em vista o reagrupamento das unidades temáticas de análise mediante o recorte semântico dos excertos de cada um dos textos. Comungo com Marilda da Silva em sua pesquisa (2003) *Como se ensina e como se aprende a ser professor,* quando faz referência à idéia de "fatia de vida"[96], para expressar a entrada e a descrição de acontecimentos e experiências relativos ao espaço e vivência escolar, o que também me permitiu apreender o sentido das unidades temáticas de análise relacionadas à totalidade da narrativa de cada sujeito.

Nesta perspectiva, para a presente pesquisa, tomo o sub-grupo constituído por 10 alunos, sendo um homem e 9 (nove) mulheres, como base de análise e interpretação das fontes. A escolha das memórias educativas - itinerário escolar - do sub-grupo pesquisado resultou do exercício metodológico das leituras temática, interpretativa e compreensiva das narrativas de suas memórias educativas, a partir dos seguintes critérios:

- a escolha por parte de cada sujeito de relatar e narrar sua singularidade;

- as referências sócio-culturais de formação de cada ator, no sentido de apreender as regularidades e irregularidades históricas;

- o aprofundamento e recensão das experiências significativas de cada período do itinerário escolar - vivência escolar - considerando a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Elegi o processo de rememoração, especificamente em relação às recordações escolares, frente aos episódios do itinerário escolar, no sentido de melhor compreender as recordações referências e suas implicações na narrativa da história de vida de cada sujeito pesquisado.

A influência familiar, tanto no que se refere ao processo de alfabetização quanto em relação à opção pela docência, marcou um olhar sobre a leitura das narrativas, no sentido de melhor compreender os valores e vínculos construídos na/sobre a docência, a partir da itinerância dos sujeitos em seus espaços familiares.

As leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram, a partir dos critérios indicados e que foram se revelando neste exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades da escrita de cada ator da pesquisa. Emerge também nesse exercício um diálogo

[96] Piedade Lalanda, em seu texto *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica*, utiliza a expressão "pequenos fragmentos de vida" (1998, p. 877), ao referir-se à utilização da entrevista compreensiva como fonte de informação e de recolha de histórias de vida.

intertextual a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades e no seu conjunto através de uma análise horizontal[97]. É pertinente sinalizar que a abordagem biográfica e o trabalho com as narrativas de formação e autoformação exigem uma posição ética (Ferraroti, 1990; Couceiro, 2000) em função da totalidade dos conteúdos das histórias, mesmo que se utilize de fragmentos, aqui entendidos como unidades de análise temática, para agrupar as experiências contempladas na voz e nos textos narrativos dos sujeitos envolvidos num projeto experiencial de formação.

A análise horizontal e as unidades de análise temática possibilitaram, no conjunto das narrativas, compreender o particular e o geral (Ferraroti, 1988). Isso evidencia que a leitura interpretativa-compreensiva não priorizou simplesmente o agrupamento sucessivo de repetições das narrativas - saturação da informação -, mas sim, nasceu das particularidades individuais do *corpus* e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de escolarização, o que significa dizer que o agrupamento das unidades de análise temática foi constituindo-se a partir dos sistema de referência de cada ator.

Desta forma, compreendo que a análise interpretativa das narrativas busca evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças. Numa perspectiva do modelo dialógico apresentado por Pineau e Le Grand (1993, p. 100), busca-se compreender as implicações, as trajetórias de escolarização, evidenciando e revelando sentidos, subjetividades e práticas, experiências, discursos, marcas impressas nas lembranças produzidas na vivência escolar.

O Tempo III inscreveu-se desde o início da análise, porque exigiu constantes leituras e releituras das narrativas e dos diários de aula, seja a partir dos agrupamentos das unidades de análise temática ou do conjunto dos textos narrativos e das fontes em sua totalidade. O processo de leitura e releitura instaurou-se e revelou-se através do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, visto que

[97] Na perspectiva de Poirier et. al. (1999), a "[...] análise horizontal resulta do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial [...]" (p. 125) e ainda continua afirmando os autores que "[...] empregamos o termo 'análise horizontal' para indicar o trabalho sobre o conjunto do 'corpus', onde a história é considerada só como um elemento de informação [...]" (idem, p. 125 – grifos dos autores). Nesta pesquisa, adoto o conceito de unidade de análise temática, o qual contrapõe-se à idéia de categoria como expressa pelos autores, bem como não entendo a totalidade da história como um conjunto de informações e sim como um projeto de conhecimento e de formação, conforme afirma Josso (2002).

cada história ou *"fatia de vida"* foi analisada em si mesma e a partir da subjetividade e intersubjetividade que comporta.

O processo de escuta e de leitura das narrativas me remete a adotar, como unidade de análise, a idéia de *"recordações-referências",* construída por Josso (2002) como potencializadora para análise interpretativa de alguns excertos do conjunto das narrativas, no que se refere às experiências significativas do itinerário escolar e da formação no percurso das suas vidas. Busco, também, discutir a aproximação teórico-epistemológica e didática do sentido do trabalho com as narrativas no estágio supervisionado, tomando como campo de análise as experiências desenvolvidas no espaço do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Com base nestes critérios sobre as narrativas, busco, a partir da análise interpretativa-compreensiva de alguns excertos, apreender experiências significativas do itinerário escolar e suas implicações com a formação e autoformação, na medida em que procura relacionar o estágio e as narrativas de formação, tomando os diários de aula e a observação como fontes para a análise da abordagem experiencial que venho desenvolvendo sobre a formação inicial de professores.

Tendo em vista uma compreensão e análise das implicações da escrita da narrativa e de sua fertilidade num projeto de investigação-formação, busco em Pineau (2000), quando discute em seu texto, *Histoires de Vie et Triangulation Formative,* entender as nuanças e as relações entre a formação ao longo da vida e a prática docente desenvolvida pelas alunas no espaço do estágio, tomando os diários de aulas e as observações, na tentativa de relacioná-los com as aprendizagens experienciais e significativas eleitas por cada sujeito e expressas nos textos narrativos.

Sobre essa questão afirma Pineau que "[...] en méthodologie des sciences humaines, la triangulation est principalement vue comme une opération de croisement de deux sources d'information permettant de comparer leurs données [...]" (2000, p. 174). Deste conceito apreendo que a comparação entre a escrita da narrativa, como corpus central da pesquisa, permite entender e relacionar lembranças apresentadas pelos sujeitos nas suas trajetórias de escolarização com as práticas experienciadas, na modalidade de estágio supervisionado, com a escrita dos diários e das observações construídas sobre as mesmas porque "Travailler

l'histoire de vie comme art formateur de l'existence et non pas seulement comme art d'écriture littéraire ou de recherche disciplinaire soulève donc des conditions particulières d'exercice [...]" (idem , p. 183)

Assim, a triangulação das referidas fontes - narrativas, diários e observações - permite aproximar lembranças da trajetória de escolarização, aprendizagens da docência e da/sobre a profissão no espaço do estágio supervisionado, no que se refere à formação inicial de professores.

Uma análise em três tempos - pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva - permite-me entender e sistematizar os significados das trajetórias de escolarização e suas implicações como procedimento de investigação-formação no projeto específico a que se refere esta pesquisa.

A análise interpretativa das fontes deu-se num diálogo constante e sucessivo da leitura e do olhar sobre essas leituras do *corpus* desta pesquisa. Isso exigiu leituras circulares e constantes das fontes, especificamente, das narrativas, dos diários e das observações e suas relações com o objeto de estudo, com o quadro epistemológico e metodológico que engendram a problemática e os objetivos do projeto de investigação-formação, ou seja, do sentido e da compreensão das narrativas como potencialmente férteis para a formação inicial em contexto de estágio supervisionado.

No capítulo posterior, procurarei discutir questões teórico-metodológicas relacionadas com a origem e utilização da história de vida nas Ciências Sociais, especificamente na área educacional, partindo da caracterização e de alguns possíveis contextos de utilização, tendo em vista a sistematização da trajetória epistemológica construída, desde os anos 20, sobre a origem deste método e técnica de investigação.

IV. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas

O que me impulsiona para ouvir a voz e apreender as narrativas de professores e professoras em processo de formação consiste, inicialmente, em compreender a potencialidade da utilização desta abordagem como dispositivo formativo e, também, pela constante necessidade de entender os debates e processos que se configuram na conjuntura internacional e, especificamente, no cenário brasileiro sobre a formação e prática do trabalho docente frente às constantes mudanças e interesses políticos que instituem um novo olhar sobre a identidade e construção do trabalhador em educação, visto que as narrativas articulam, através de um olhar retrospectivo e prospectivo sobre si, possibilidades de compreensão de processos e fenômenos sócio-educativos, mais especificamente, aqueles relacionados à sala de aula e à prática docente.

É do lugar da aprendizagem pessoal e profissional que objetivo apreender marcas nos percursos de formação das atrizes, aqui entendidas como alunas e/ou professoras[98] em processo de formação inicial, procurando entender, conforme afirma Macedo, a possibilidade de que os alunos construam etnografias "[...] das suas vivências educacionais, via diversos recursos disponíveis – diários, autobiografias, descrições pontuais etc., - [...]" (Macedo, 2000, p. 255), no sentido de que se caracteriza como momento singular para exercitar competência interpretativa e reflexiva do cotidiano escolar, da reflexão sobre si mesmo e potencializadora de uma práxis educativa reflexiva no processo inicial e contínuo de formação.

Sobre essas questões, Macedo (2000) apresenta pressupostos epistemológicos, filosóficos e teóricos da etnopesquisa crítica, sistematizando seus pontos de ancoragem. A etnopesquisa nasce de uma tradição fenomenológica

[98] Refiro-me aqui a alunos e alunas e/ou professores/professoras porque, embora estejam em processo de formação inicial para a docência no Curso de Pedagogia com Habilitação para as Séries Inicias do Ensino Fundamental, muitas das atrizes da pesquisa já militam e atuam como docentes no espaço de escolas públicas e ou privadas na Região Metropolitana de Salvador.

constitutiva do social com base num enraizamento antropológico e apóia-se na descrição densa de Geertz (1989), no interacionismo simbólico de Mead, na dramaturgia social de Goffman e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago. Por isso, parte essencialmente de uma teoria do social, de como as pessoas compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos.

Compreendo que a Etnopesquisa contribui significativamente para a ampliação e criticidade de um novo olhar sobre o 'ser e estar' na profissão docente. Ela parte de uma base relacional e caracteriza-se como uma abordagem de pesquisa interessada nos processos de organização, práticas dos atores e atrizes sociais em suas culturas, procura evitar as antinomias entre objetivo e subjetivo, acompanha histórias específicas do cotidiano, no qual os docentes constroem as vivências, as representações e compreendem os problemas instaurados no fazer docente e profissional em seus contextos relacionais.

O entendimento construído pelo pensar da etnopesquisa implica-se com a formação e a prática docente na medida em que parte da etnografia para compreender o imperativo de uma descrição reflexiva, contextualizando os detalhes, sentidos e sentimentos com base numa *endo-etnografia* escolar, pois desvela "[...] realidades até hoje em opacidade, escondidas numa 'caixa preta' quase que intocável pela análise sistêmica de entrada e saída, muito ao gosto do macro-estruturalismo [...]" (Macedo, 2000, p. 255).

A ancoragem da etnopequisa assenta-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto. Intencionalidade, subjetividade, descrição densa, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos edificantes desta abordagem de pesquisa, porque a partir da tríade heurística, construção generativa e participação implicada do pesquisador, ela busca apreender e compreender os sentidos e vivências dos atores em seu cotidiano, no sentido de descobrir, conhecer e interpretar o cotidiano com base em dados de primeira ordem.

Partindo destes pressupostos teóricos apresentados, pretendo ampliar e analisar implicações teóricas referentes ao sentido da formação de professores e suas relações com o desenvolvimento pessoal, através da utilização das narrativas (auto) biográficas como possibilidade formativa e autoformativa, relacionando-as

com aprendizagens experienciais[99] construídas sobre o itinerário escolar. Através das narrativas, intento analisar e apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos - narrativas (auto) biográficas -, sobre as aprendizagens pessoal e coletiva da profissão, considerando os significados exercidos pela (s) escola (s) e pelos professores, especificamente no que se refere à estruturação do discurso pedagógico e aos rituais vividos e narrados do itinerário escolar dos atores da pesquisa. Busco também compreender as possíveis marcas da prática docente concernentes ao processo de aprendizagem pessoal e profissional e relacioná-las com os saberes que o constituem como profissional, objetivos que demandam um olhar, também reflexivo, de minha prática e do movimento que construí até tornar-me professor.

Com base nas intenções apresentadas, aponto como princípio referencial a abordagem qualitativa de pesquisa, através das contribuições de Bogdan e Biklen (1994). No que se refere à metodologia da história de vida, numa perspectiva sociológica, busco compreender as contribuições de Haguette (1992), Becker (1997) e Ferrarotti (1988 e 1990) e, no que tange à etnopesquisa e formação, busco, a partir das contribuições teóricas de Macedo (2000), ampliar o enfoque e o sentido de se trabalhar a história de vida no processo de formação, visto que esses autores têm refletido sobre as implicações, os significados da pesquisa qualitativa e a utilização da história de vida como recurso metodológico.

A escolha pela abordagem qualitativa[100] de investigação centra-se e relaciona-se com o objeto de estudo, visto que procurarei analisar as implicações referentes à narrativa (auto) biográfica da memória escolar dos atores da pesquisa e suas relações com a construção da identidade, dos saberes docentes, a partir das implicações da escrita da narrativa frente ao processo de autoformação e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

[99] Refiro-me aqui ao conceito de "abordagem experiencial", conforme construído por Josso (2002) ao afirmar que a formação do ponto de vista do sujeito adulto aprendente integra conceitos relacionais, descritivos, subjetivos, temporais da experiência e das identidades em formação, por entender que consiste numa "abordagem intersubjetiva do processo de formação", através da qual a narrativa assume um papel singular na e para a compreensão dos processos formativos, de conhecimento e de aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, afirma a autora: "[...] Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração." (2002, p. 28).

[100] Sobre essa questão, consultar Bogdan e Biklen (1994), André (1995), André e Lüdke (1986), Goldenberg (1997).

Nesse sentido, a investigação qualitativa é entendida "[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por 'qualitativos', o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com objectivo de investigar os fenómemos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Em sua essência, a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos códigos, valores, comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, bem como a coleta de dados efetiva-se em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam e analisam a tradição da investigação qualitativa em educação, indicando o ano de 1954, na perspectiva dos historiadores da investigação educacional tradicional, como sendo o marco da virada do processo da pesquisa em educação, que só se firmou no final dos anos sessenta.

É nessa perspectiva que Bogdan e Biklen elencam cinco características da investigação qualitativa[101], afirmando que "[...] na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal... a investigação qualitativa e descritiva... os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto... os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva... o significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]" (1994, pp. 47/51)

Bogdan e Biklen (1994), ao resgatarem a origem da investigação qualitativa no séc. XIX, sistematizam diversas influências e avanços relativos à abordagem antropológica na educação e, conseqüentemente, à importância e significado da sociologia da Escola de Chicago[102], para a qual os símbolos, valores, costumes e

[101] Sobre essa questão, André e Lüdke (1986) utilizam a obra de Bogdan e Biklen (1994) para sistematizar princípios concernentes a abordagem qualitativa na pesquisa educacional, sobre as características de estudos qualitativos, especificamente cabe consultar o 2º Cap., pp. 11-24.

[102] Para Bogdan e Biklen, o termo "Escola de Chicago' é um "[...] rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, que contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo [...]". (1994, p.26). Sobre essa questão, também consultar Goldenberg (1997) e, especificamente, Coulon (1995).

personalidades são inerentes à interação social, enfatizando a dimensão humana e relacionando-a a questões políticas e estruturantes da sociedade capitalista.

A complexidade da vida urbana, o processo de imigração na sociedade americana e os avanços advindos da industrialização acirraram conflitos nos grandes centros urbanos, dando origem a vários problemas nas cidades e no cotidiano dos sujeitos em suas dimensões pessoal e coletiva. Dos anos trinta aos nossos dias, diferentes percursos e trajetórias foram construídas pela pesquisa qualitativa até que se firmasse no espaço acadêmico e ganhasse seu estatuto de cientificidade[103].

A singularidade exercida pelo movimento da sociologia de Chicago, nos anos 20 e 30, demarca um novo olhar sobre problemas sociais gestados no espaço cotidiano das sociedades urbanas. A princípio buscou-se pesquisar problemas relacionados à imigração, criminalidade, delinqüência e à condição operária, com base num modelo de ciência objetiva, mensurável e referendada em métodos quantitativos. A sociologia americana de Chicago não somente desenvolveu pesquisa empírica, como também cunhou uma sociologia qualitativa, utilizando novos métodos originais de investigação, como os documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias, fotografias e trabalho de campo sistemático, no sentido de estudar a sociedade em seu conjunto.

Ainda sobre a importância e papel desempenhado pela Escola de Chicago e a utilização da história de vida como metodologia[104] de pesquisa, Ferraroti afirma que "L'ecole de Chicago domine la scène scientifique américaine au cours dês années 20 et 30; elle produit une sociologie de l'intérieur, du point de vue du sujet, comment s'établit lê rappor à la société e a la culture [...]" (1990, p. 7). Mas, o referido autor compreende e afirma que foram os antropólogos os pioneiros, em 1925, a trabalharem e dar um estatuto epistemológico e científico a esta abordagem, a partir da relação entre sujeito, sociedade e cultura, pesquisando do ponto de vista do próprio sujeito.

[103] Sobre essa questão, consultar Bogdan e Biklen sobre a tradição da investigação qualitativa em educação, 1994, Cap. 1, pp. 19-46. Também consultar Goldenberg (1997, pp. 16-32).
[104] Maria do Loureto Couceiro (2000) apresenta na sua Tese de Doutorado uma sistematização significativa, o que é nomeado pela autora como "Breve evolução histórica do reconhecimento epistemológico e metodológico das histórias de vida", nas pp. 151/7.

Tomo de Coulon[105] (1995) princípios que me permitem compreender a origem e influências da sociologia de Chicago dos anos 20/30, que marcaram o berço da sociologia americana e suas implicações para a construção e afirmação epistemológica de uma abordagem qualitativa de pesquisa em diferentes campos do conhecimento.

A escola de Chicago não estava preocupada tão somente com a utilização de novos métodos de pesquisas que possibilitavam descrever e analisar as implicações da crescente imigração no período industrial no início do século XX na sociedade americana, como partia de outra concepção de ciência que se contrapunha à quantificação, às leis, generalizações e explicações gerais dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva nasce da afirmação de uma ciência social tomando a interpretação e as experiências dos indivíduos em contextos sociais numa perspectiva interacionista.

A coexistência da abordagem quantitativa e qualitativa nos anos 20 e 30 e as implicações geradas no espaço das pesquisas sociais após a segunda guerra mundial fazem eclodir e legitimar as pesquisas quantitativas com procedimentos tácitos e ideologicamente postos face à utilização de métodos experimentais, desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas, como forma de investigar fenômenos e fatos sociais.

A complexidade das relações sociais, os problemas constituídos no pós-guerra demarcam movimentos de resistência e rupturas com os métodos experimentais, como também com a forma de compreender a ciência. As mudanças paradigmáticas e as rupturas que se instalam no âmbito das ciências sociais desde o início do século XX fazem emergir o interesse pelo estudo de aspectos subjetivos concernentes à vivência dos atores sociais em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as diferentes disciplinas, com base em seus problemas de pesquisa e diante da impossibilidade metodológica de compreender e interpretar problemas sociais com referência nos métodos experimentais buscam, a seu tempo e diante de suas necessidades, romper com os paradigmas estabelecidos de investigação e constroem modos particulares e próprios de pesquisar os problemas sociais.

[105] As origens e as influências intelectuais e filosóficas da Escola de Chicago são apresentadas por Coulon (1995), destacando o pragmatismo de Dewey, o interacionismo simbólico de Mead e as pesquisas desenvolvidas por Park, Sanfler, Garfinkel, Boas.

No campo da Antropologia o trabalho pioneiro de Malinowski nos anos 20 instaura uma nova forma de estudar as culturas, contrapondo-se ao viés etnocêntrico sobre os povos primitivos, no sentido de que a etnografia enfatiza a subjetividade, busca apreender os significados das ações humanas na investigação antropológica.

Essas transformações ocorrem no campo da educação, historiografia, sociologia, literatura, antropologia e psicologia social, valendo-se das experiências e resistências construídas pela Escola de Chicago. A História Nova[106], por sua vez, demarca no campo da historiografia uma tendência que, segundo Burke (1991), influenciada pela Escola dos Annales, faz oposição aos métodos tradicionais de investigação e a princípios referentes à história corrente, baseada numa história factual, descontextualizada e centrada em narrativas tradicionais por uma história-problema.

Nesse embate teórico e metodológico, a História Oral, enquanto campo da Nova História, abriu possibilidades para que o 'indizível' na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias e implicações com o vivido, fugindo ao estático do documento escrito. É nessa perspectiva que Macedo afirma que o "[...] depoimento pessoal e memória são, assim, os ingredientes irremediáveis da História oral; um gravador, o instrumental insubstituível [...]". (2000, p. 174).

Na década de 60 a Sociologia também buscou romper com a padronização dos métodos de investigação pautados na objetividade e racionalidade metodológica. Sofrendo diferentes embates teórico-metodológicos, a Sociologia, com base na etnometodologia e sua derivação da fenomenologia, encontrou espaço mais favorável para garantir a validade epistemológica dos etno-métodos e possibilitou também reafirmar a abordagem qualitativa, abrindo espaço para que a subjetividade fosse constituída como objeto de investigação.

No campo da sociologia, Ferraroti (1983) tem contribuído significativamente, desde o início dos anos 60, através da discussão de aspectos epistemológicos que dizem respeito à autonomia do método biográfico.

No campo da ciência da educação a pesquisa esteve durante muito tempo atrelada ao binômio racionalidade metodológica e objetividade, de forma que a

[106] Sobre essa questão, consultar Le Goof (1996) e Burke (1991 e 1992).

abordagem qualitativa é recente neste contexto de pesquisa que, ainda hoje, padece de estudos meramente quantitativos sobre diversos aspectos, desde os pedagógicos até os sistêmicos.

Foi Pineau, com a publicação de sua obra "Produire sa vie: autoformation et autobiographie" (1983), que buscou explicar e utilizar o conceito de autoformação e sua utilização nas Ciências da Educação, através da articulação entre história de vida e autoformação na perspectiva do sujeito adulto. A utilização da história de vida e do método autobiográfico é recente na área educacional. Segundo Nóvoa (1992c), "os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas" começaram a ser utilizados a partir do final dos anos 70, o que demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional.

4.1. Cenários e contextos da história de vida

Situar o percurso epistemológico da história de vida, aqui tomada como abordagem biográfica, enquanto campo da sociologia contemporânea e de uma "[...] herança intelectual pluridisciplinar, que lhe dá simultaneamente uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração [...]" (Dominicé, 1988, p. 101), remete-me a refletir sobre a heterogeneidade em torno da temática e do caminho desta abordagem de investigação/formação proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica.

A reflexão sobre a origem da história de vida enquanto método e técnica de pesquisa, que possibilita um novo olhar sobre a formação dos professores/professoras, me faz aproximar aspectos concernentes à Escola de Chicago e às influências gestadas no movimento de ruptura e reformulação de diferentes campos do conhecimento[107]. A História Oral e seu imbricamento com a dinâmica da Escola dos Annales toma as fontes orais e a pesquisa com os excluídos

[107] Sobre essa questão, Franco Ferraroti (1988) apresenta no texto *Sobre a Autonomia do Método Biográfico,* um excelente quadro teórico e as "Razões de um 'revival'" em relação à renovação metodológica das Histórias de Vida em contraposição a crise do "Santo Método", especificamente quanto aos seu dois valores fundamentais: "a objetividade e a intencionalidade nomotética". Para um maior aprofundamento dessa questão, consultar o referido texto, pp. 19/34.

da história (negros, mulheres, índios, homossexuais) como potencializadores de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores negada por uma perspectiva histórica factual e centrada nos valores dos vencedores, visto que permite reafirmar o sentido da história de vida como método e técnica de pesquisa.

Diante de diferentes leituras, tomo como referência as reflexões construídas por Pineau (1983 e 1988); Ferrarotti (1983 e 1988), Nóvoa e Finger (1988), Queiroz (1988), Demartini (1988), Ataíde (1993, 1995 e 2002), Lang (1996, 2000), Bom Meihy (1996a, b) e Macedo (2000) como autores que têm contribuído com uma sistematização sobre a história de vida numa perspectiva sociológica, histórica e sua utilização no campo da ciência da educação, na perspectiva da História Oral e, especificamente, da abordagem biográfica no processo de formação e autoformação.

Ao abordar as possibilidades, procedimentos de pesquisa, natureza e fonte da História Oral, Lang (1996 e 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996a) afirmam que este método constitui-se como metodologia qualitativa de pesquisa direcionada para uma melhor compreensão do presente, bem como permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram.

Nesta perspectiva, numa pesquisa de História Oral, as narrativas são gravadas através de entrevistas, de forma que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente, possibilitando sua transcrição e, por fim, a construção de documentos que serão trabalhados. Nessa perspectiva, “História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura” (Queiroz, 1988, p. 19).

Discutindo o dizível e indizível nos relatos orais, Queiroz (1988) apresenta tendências diversas sobre a utilização da fonte em História Oral, passando pelo relato oral, depoimento pessoal, história de vida, biografias e autobiografias. Já Bom Meihy (1996a) classifica os tipos de relatos como modalidades assim denominadas: história oral de vida (narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa); história oral temática (recorte da história de vida do ator sobre a temática estudada) e tradição oral (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional). Outra tipificação é apresentada por Lang (1996), quando considera: a história oral de vida (configurando-se como o relato do narrador sobre

sua vivência através do tempo); relatos orais de vida (tem como foco a narração direcionada a uma temática e o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado) e depoimentos orais (coleta de informações factuais do ator sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda).

Por ser colhida oralmente, a história de vida insere-se no campo da história oral e pode ser definida, conforme Queiroz, como "[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu [...]" (1988, p. 19). A referida autora apresenta uma distinção entre o depoimento e a história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados, porque no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida.

Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Evidencio, com base em Queiroz (1988), que a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, sócioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Percebo que, nas áreas das ciências sociais, as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem

biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral. Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. São diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores. Mercedes Pazos (2002), no seu texto *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares,* afirma que a diversidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores, os quais são denominados como "[...] estúdios narrativos, métodos de experiência personal, métodos biográficos, experiencias de vida, historias y relatos de vida, historia oral, historias y narrativas personales, autoetnografía, etc [...]" (2002, p. 111). O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e /ou reconstituir processos históricos e sócioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Ainda sobre essa questão, Viñao Frago (2002), *Relatos y Relaciones Autobiográficas de Profesores y Maestros,* apresenta uma taxionomia em relação à variedade de estilos e tipos, embora considere a dificuldade de classificá-las[108] em função de uma aparente uniformidade e das especificidades em diferentes contextos e pesquisas. Na ótica da história da educação, apresenta as seguintes modalidades e fontes: "[...] a) Autobiografías y memórias em sentido estricto; b) Entrevistas autobiográficas; c) Diários; d) Agendas; e) Correspondência; f) hojas de méritos y servicios; g) textos generados a partir de la demanda efectuada em uma encuesta específica; h) experiências y quehacer em lê aula o centro docente y referencias a la realidad escolar vivida; i) escritos sobre cuestiones educativas em los que el

[108] Sobre essa questão, afirma o autor que "um análisis de los distintos tipos de literatura autorreferencial de professores y maestros existente, um intento, no cerrado ni exhaustivo, de clasificación de los mismos. Uma clasificación que implica su caracterización y, por tanto, uma primeira aproximación a sus formas materiales y textuales, así como a sus motivaciones y contenidos, cuestiones todas ellas que requieren um tratamiento más extenso y detallado". (Viñao Frago, 2002, p. 143).

elemento autobiográfico desempena um papel relevante; j) textos, de índole personal, relativos a la gestión de instituciones docentes; k) Archivos autobiográficos" (2002, pp. 142/160).

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas,* que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado. Ainda assim, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narratividade (Genovesi, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem.

A revalorização das autobiografias instaura-se no campo da história social, especificamente, com a viragem e contribuições teórico-epistemológicas da história cultural (Chartier, 1990) e seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar e suas representações e apropriações, seja na história da educação ou em outros campos educacionais, a partir do estudo da história do currículo, das reformas educativas, das práticas e culturas escolares, da feminização da profissão, do processo de profissionalização e das práticas docentes.

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

Tomo de Pineau (1999) a diferenciação terminológica apresentada no seu texto *Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida,* por entender que o quadro apresentado pelo autor marca uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos 80 com a abordagem biográfica, através da entrada na história de vida ao cruzar-se com o tempo, a memória, as lembranças, frente à diversidade da abordagem e aos tipos de vida abordados.

Tabela I

Diferenciação terminológica das abordagens entrando pela vida

segundo os tipos de vida abordados

Tipos de vida privilegiados / Abordagens entrando pela vida	A existência global	Vida		*Vida em educação*	*Vida em Formação*	*Vida profissional*
		Singular	Plural			
Biografia	Abordagem Biográfica (Legrand, 1993)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996)	Biografia formativa (Leray, 1998)	Biografia profissional (Robin, 1994, 1997)
Autobiografia	Associação para o Patrimônio Autobiográfico (Lejeume, 1991)				Autobiografia raciocinada (Desroche, 1991)	Autobiografia – projecto (Bonvalot, 1984; Courtois, 1984)
Relatos de vida	Relatos de vida (Villers, 1996) (Bertaux, 1997)		Relatos coeltivos (Dionne, 1996)	Relato de aprendizagem	Relato de formação (Leguy, 1998; Chéné, 1989)	
Historia de vida	Histórias de vidas: existenciais (Pineau, 1998) (Dominicé, 1990)	História de vidas: - de mulheres (Couceiro, 1998) - de jovens (Radet, 1998) -de crianças (Abels, 1998)	História de vidas: - em coletividade (Brun, 1999) - genealógica (Iani, 1997)		As histórias de vida em formação (Iainé, 1998)	Histórias de vidas: - no trabalho (Riverin-Simard, 1984) - no ensino (Mallet, 1998) - de formadores (Vassileff, 1992)

Fonte: PINEAU, Gaston – Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida, 1999, p. 344.

A diferenciação apresentada pelo autor, a partir do exame realizado sobre as produções na área, evidencia quatro categorias: *a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida*. Desta classificação e da indicação das referidas pesquisas relacionadas no quadro acima, apreendo os seguintes conceitos: a **biografia** "como escrito da vida do outro" (p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica; Pierre Dominicé (1996) define como "biografia educativa", por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Chistine Josso (1991) reconhece como "biografia formativa", pressupondo que o sujeito, no nosso caso específico, professores em processo de formação inicial, não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência.

A **autobiografia** expressa o "escrito da própria vida" (idem, p. 343), caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Afirma o referido autor que "O seu peso etimológico, que privilegia a escrita e um investimento pessoal que pode ser exclusivo, fizeram com que eu o abandonasse pelo conceito mais novo de história de vida, dirigindo a construção de um sentido temporal sem privilegiar o meio social e material em construção" (op. cit., p. 343).

Desta forma, entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização, tomadas no contexto desta pesquisa como **narrativas de formação** inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação inicial. Assim, para Nóvoa, "[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual 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' [...]" (1988, p. 116 – grifos do autor).

O entendimento construído por Josso (2002) e Dominicé (1988 e 1996) sobre a abordagem biográfica como um processo de investigação/formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através das aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos, pelos sujeitos que participaram e participam do seminário História de Vida em Formação. Essa perspectiva de trabalho, centrada na abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

O **relato de vida**, segundo Pineau, "insiste sobre 'o enunciado de uma intriga' sem privilegiar o escrito ou o oral" (1999, p. 343 – grifo do autor), utilizando-se em processo de investigação e formação, como também em investigação e intervenção.

Para Pineau (op. cit) D. Bertaux[109] foi quem introduziu a utilização dessa abordagem, numa perspectiva sociológica, na França.

A utilização do termo **História de vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Após a diferenciação conceitual e terminológica apresentada, percebo como pertinente tomar os "modelos" apresentados por Pineau e Lê Grand (1993), no sentido de apreender o papel que pode ocupar os atores e os pesquisadores num projeto de investigação/formação. Desta forma, apresentam os seguintes modelos: "[...] o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico [...]" (1993, pp.99/102).

Em relação ao *modelo biográfico*, afirmam os autores que existe um distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador. No que concerne ao *modelo autobiográfico,* existe uma eliminação do pesquisador, porque a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito. Por fim, o *modelo interativo ou dialógico* adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. Dadas as especificidades da presente pesquisa e os seus objetivos, compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita-me apreender as trajetórias de escolarização no sentido da investigação/formação tanto para mim, quanto para as alunas envolvidas e implicadas com o projeto de formação.

[109] Sobre essa questão, Pineau (1999) faz referência ao Livro de D. Bertaux, *Lês récits de vie.Perspective ethnosociologique,* Paris, Nathan-Université, 1997.

No que concerne ao contexto e cenário internacional e nacional[110], situo experiências com História de Vida desde as registradas no início do século XX na Escola de Chicago até as desenvolvidas a partir da década 60 até os nossos dias na França, Inglaterra, Suíça, Canadá, Portugal, na América Latina e sobre essas experiências, no que se refere à educação, busco em Nóvoa e Finger (1988) reflexões que me permitem melhor compreender a autonomia, críticas e desafios sobre a história de vida ou a abordagem autobiográfica.

Ao teorizar sobre *"As histórias de vida como projectos de conhecimento"*, Josso (2002) apresenta uma síntese das abordagens das histórias de vida, a partir dos textos publicados[111], há pelo menos quinze anos, os quais prosseguem objetivos teóricos relativos ao papel do pesquisador em relação à metodologia de investigação-formação com histórias de vida e outros métodos concernentes à utilização desta abordagem de pesquisa como projeto de formação e autoformação, a partir de contribuições metodológicas apresentadas sobre esse movimento de pesquisa.

No contexto da América Latina[112], Camargo, Hipólito e Lima (1984) avaliam preliminarmente a produção científica sobre a história de vida e apresentam um levantamento significativo sobre a utilização deste método de pesquisa, afirmando que seu emprego na latino-américa é um "fenômeno do pós-guerra" como uma das formas de despertar no terceiro mundo, com base em influências de organismos

[110] A experiência desenvolvida no projeto PROSALUS, no Departamento de Recursos Humanos do Ministério de Saúde de Portugal, coordenado por Nóvoa e Finger (1988), resultou na publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, contando com experiências desenvolvidas por Adèle Chené, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Matthias Finger, Christine Josso, António Nóvoa e Gaston Pineau, o que demarca diferentes movimentos de utilização e teorização sobre o método (auto)biográfico no cenário internacional.

[111] A autora destaca uma variedade significativa de livros e/ou artigos de Gaston Pineau (Histoires de vie), Pierre Dominicé (L'histoire de vie comme processus de formation), as produções da European Society of Research in Adult Education (ESREA), como obras que traduzem um esforço coletivo. Além destas, faz referência aos trabalhos desenvolvidos no mundo lusófono com as pesquisas de Nóvoa e Catani et al. Para maiores conhecimentos dessa questão, consultar Josso, 2002, pp. 14/20.

[112] Saliento as pesquisas desenvolvidas no México por Edna Wilke (1969), Jorge Bálan e Elizabeth Jelin (1973) e Roderic Ai Camp (1976) pelo fato de que neste país o método etnográfico adquiriu importância estratégica. O Museu de la Palabra (1976) de onde se origina O Programa de História Oral (1972) funda o Archivo de la Palbra (1976), com status de departamento coordenado por Eugênia Meyer. No Peru, situo Matos Mar (1974) e a criação do Instituto de Estudos Peruanos. Buenos Aires configura-se como o mais importante centro de irradiação do método, tendo como referência as pesquisas e livro publicado por Jorge Bálan (1974) sobre História de vida en las Ciencias Sociales e Juan Marsal com a pesquisa sobre Hacer la América (1980). No Brasil pesquisas são desenvolvidas a partir de 1948 e destaco, conforme Hipólito, Camargo e Lima (1984), os trabalhos de Nogueira (1952), Bastide (1953), Queiroz (1953), Moreira (1953) e Fernandes e Galtas (1956) como produções iniciais sobre a utilização da História de vida em pesquisas, bem como a criação dos Programas de História Oral na América Latina, especificamente o Archivo de la Palabra (México), Instituto Torquato di Tella (Argentina) e o CPDOC/FGV (Brasil).

internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial.

No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

No campo da sociologia, tomo como parâmetro as pesquisas desenvolvidas pelo CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – 1976), as quais são empreendidas com a utilização da História Oral. Como expressão dessa produção, Demartini[113] (1992) aponta que as investigações têm girado em torno de questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das falas e narrativas dos atores sociais. No campo da História, Ferreira e Amado (2000), Lang (1996 e 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996) são autores que tematizam sobre a validade desse tipo de fonte e as diversas tentativas de recuperar as narrativas.

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos 90, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. Cabe destaque o trabalho desenvolvido pelo GEDOMGE/FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do GEPIS/UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria), com pesquisas em rede que intercruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais,

[113] O pioneirismo do trabalho em torno da questão é a pesquisa sociológica desenvolvida no CERU por Zeila Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca, sobre “Velhos mestres das novas escolas; um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo”, a qual objetivou abordar problemas educacionais em áreas rurais de São Paulo durante os anos 30, enfocando especificamente, a partir da história de vida dos professores, esclarecer aspectos sobre a educação em São Paulo.

ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores[114] que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação.

A fim de aprofundar a discussão sobre a formação de professores, faz-se necessário uma abordagem de pesquisa que possibilite a compreensão da narrativa (auto) biográfica da história de vida dos atores pesquisados e suas relações com a construção da identidade docente, tanto em sua dimensão de singularidade e heterogeneidade, quanto na dimensão de totalidade.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) em 'O*s professores e as histórias de sua vida'* apresenta um quadro significativo sobre as pesquisas que adotam a história de vida para compreender a formação, a produção da profissão e as práticas docentes. Ainda assim, sinaliza o autor a fonte e as influências exercidas por Pierre Dominicé na sua formação e em relação à utilização das histórias de vida numa dinâmica de investigação-formação, ao afirmar que "[...] Foi com ele que conheci as 'histórias de vida', na dupla perspectiva da investigação e da formação, vivendo na Universidade de Genève, nos anos de 1981 e de 1982, uma experiência pedagógica (no sentido forte do termo) que marcou a minha maneira de pensar e agir. Ao produzir e analisar (individualmente e em grupo) a minha própria história de vida, afirmava a necessidade de um 'tempo de balanço'[115] [...]" (p. 24, grifo do autor)

Em relação à fecundidade e potencialidade da abordagem autobiográfica da história de vida ou, mais especificamente, da *pesquisa narrativa*, adoto como suporte

[114] Dentre os estudos produzidos no final dos anos 90 e início de 2000, destaco as seguintes pesquisas: Sônia Kramer e Solange Jobim Souza – *Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação* (1996); Belmira Bueno, Maria Cecília Sousa, Denice Catani e Cynthia Pereira Souza – *Docência memória e gênero: estudos sobre formação* (1997) e *A vida e o ofício dos professores* (1998); Selva Fonseca – *Ser professor no Brasil: história oral de vida* (1997); Maria Teresa de Assunção Freitas – *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica* (1998); Jane Soares de Almeida – *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998); Roseli Fontana – *Como nos tornamos professoras?* (2000); Valeska Fortes de Oliveira – *Imagens de professor: significação do trabalho docente* (2000); Mailsa Carla Passos – *Memória e história de professores: como praticar também é lembrar* (2000); Geni Nader Vasconcelos – *Como me fiz professora* (2000); Ana Alcídia de Araújo Moraes – *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação* (2000); Marilda da Silva – *Como se ensina e como se aprende a ser professor* (2003); Carmem Lúcia Vidal Pérez - *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares* (2003), dentre diversas experiências que demarcam a ampliação da utilização do método autobiográfico e da pesquisa narrativa na formação de professores.

[115] Ao referir-se a sua participação no seminário e ao tempo de balanço proposto e vivido no mesmo, afirma Nóvoa que "Espero poder construir, neste seminário que tem como tema 'A história de vida em formação', um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de o conceber como uma 'fase preliminar da (nova) acção'. Acção que espero empreender com um outro olhar e as mesmas utopias." (1992*, p. 24).*

teórico as sistematizações construídas por Pineau (1983 e 1988), Ferraroti (1983 e 1988), Nóvoa e Finguer (1988), Dominicé (1988), Nóvoa (1991, 1992 e 2002), Catani et. al (1997) e Josso (2002), por compreender as contribuições e os avanços que esses autores apresentam frente às experiências desenvolvidas com pesquisas sobre história de vida e formação e o lugar que assumem as vivências no percurso da vida, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente.

Nesta perspectiva, afirma Catani et. al (1997a) que a denominação de *pesquisa narrativa*, na área educacional, vem se consolidando na Europa, desde a década de 80, a partir das diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de compreender a recolocação do sujeito como centro interpretativo das ciências humanas. Josso (2002) reafirma o entusiasmo pela abordagem biográfica, por entender que o mesmo aparece indissociável *da* "reabilitação progressiva do sujeito e do actor" (p. 13), como uma das formas de superação da hegemonia das pesquisas centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista.

No que toca à formação de professores, Nóvoa (1988) afirma que, no campo da literatura pedagógica, a obra 'O professor é uma pessoa' destaca grande importância e significado frente à transposição de outros momentos e movimentos sobre o processo de formação. Desta forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais.

Ferrarotti (1988), ao discutir *'Sobre a autonomia do método autobiográfico',* afirma que as pesquisas sobre história de vida centram-se numa abordagem das narrativas autobiográficas e utiliza ao longo do texto a expressão método biográfico referindo-se aos relatos autobiográficos. Nóvoa (1988) utiliza os parênteses (auto) biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social.

Ferrarotti instala um debate sobre a autonomia e consolidação da biografia como método autônomo de pesquisa no campo das ciências sociais. Para o referido autor, a utilização do método biográfico, numa perspectiva sociológica, corresponde a uma dupla exigência, caracterizando-se inicialmente como uma *'necessidade de*

renovação metodológica' como forma de rompimento com a metodologia clássica das ciências sociais centradas na objetividade e na intencionalidade nomotécnica. Como segundo aspecto, a gênese de uma nova antropologia que aparece no "capitalismo avançado". Ou seja, "[...] as pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma **ciência das mediações** que traduza as estruturas sociais em comportamento individuais ou microssociais [...]" (Ferrarotti, 1988, p. 20 - grifo do autor).

Por entender que a sociologia clássica não dá conta de compreender e subsidiar as necessidades de uma hermenêutica social, Ferrarotti (1988) classifica-a como impotente para o campo psicológico individual, visto que a biografia torna-se referência sociológica que pode garantir a mediação entre a história individual e social, porque "[...] a biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de acção social. Uma teoria que preencheria o "corte epistemológico" que, segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social. Uma teoria que, portanto, corresponde ás necessidades mais urgentes de outras ciências humanas que procuram pôr-se criticamente em questão: a psicologia, a psiquiatria, a psicanálise" (Ferrarotti, 1998, p. 21).

As reflexões de Ferrarotti pontuam aspectos sobre as metamorfoses, especificidades do método biográfico e as mediações sociais do trabalho com biografias de grupos, na medida em que o homem no seu cotidiano universal singular pode ser tomado para análise como referência da totalidade da experiência humana, reproduzindo-se na sua singularidade.

As experiências e seminários desenvolvidos desde a década de 80 pelo grupo da Universidade de Genebra, a partir das discussões sobre autoformação através da abordagem das histórias de vida por parte do sujeito aprendente (Pineau, 1988), marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação. Nesse sentido, afirma Dominicé que "[...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica, caracteriza a sua utilização em ciências da educação [...]" (1988, p. 103)

Tanto para Pineau (1988) quanto para o grupo de Genebra (Dominicé, Finger e Josso) a biografia educativa vincula-se à Educação Permanente e instaura-se na

singularidade da autoformação em contexto educativo, não comportando generalizações num campo de investigação, e a sua utilização articula-se com um objeto de investigação, o qual vincula-se a um contexto educativo. É deste lugar e desta implicação teórica-epistemológica que entendo ser a biografia educativa um recurso fértil para compreender a singularidade das trajetórias do itinerário escolar na formação inicial de professores.

Nesta pesquisa, utilizo a denominação ***narrativa (auto) biográfica*** ou ***narrativa de formação*** tal como utilizada por (Josso, 2002) e (Pineau, 1983), por entender que a mesma possibilita analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão do itinerário escolar - memória escolar – de professores/professoras em processo de formação inicial. Entendo, também, que a experiência construída através da história da escolarização (Dominicé, 1988) pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente, aqueles relativos aos estudos e pesquisas sobre a formação docente, o ensino e semelhantes ou diferentes práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos.

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a presente pesquisa, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

No próximo capítulo, procuro conceituar pesquisa narrativa, apresentar princípios epistemológicos e metodológicos que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar, por considerar o papel estabelecido às experiências e às aprendizagens construídas ao longo da vida como potencial para a formação inicial de professores.

V. PESQUISA NARRATIVA E DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO: reflexões sobre uma "abordagem experiencial" de formação

No capítulo anterior, discuti aspectos teórico-metodológicos relacionados com a origem e utilização da história de vida nas Ciências Sociais, especificamente na área educacional, partindo da caracterização, dos cenários possíveis e dos contextos da história de vida, tendo em vista a sistematização da trajetória epistemológica construída, desde os anos 20, sobre a origem deste método e técnica de investigação. Também situei e referendei a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que as narrativas da história de vida, enquanto abordagem experiencial (Josso, 2002), permitem melhor compreender a singularidade e as trajetórias de formação pessoal e profissional como uma das possibilidades de utilização dos aportes, movimentos e sentido desta abordagem metodológica para a formação inicial de professores. E, ainda, porque as narrativas (auto) biográficas podem ser compreendidas como movimento de investigação-formação mediante sua utilização num projeto específico de formação.

No presente capítulo, busco apresentar princípios epistemológicos e metodológicos que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar, no campo de um projeto experiencial[116], e suas implicações como dispositivo de formação e autoformação no processo de formação de professores. Nesse sentido, procuro conceituar as noções de pesquisa narrativa, o sentido estabelecido à subjetividade e à compreensão das experiências como potencial formativo e autoformativo na formação inicial de professores.

[116] Tomo aqui a idéia de abordagem experiencial de narrativas de histórias de vida, conforme construída por Josso (2002), por entender que a perspectiva teórica sistematizada pela autora demarca elementos distintivos de pesquisas com história de vida daquelas relacionadas a projetos específicos para formação de adultos. Por essa questão, compreendo a presente pesquisa como inscrita nesta abordagem, por entender que a mesma instaura-se como um projeto específico de formação através da utilização das narrativas autobiográficas referentes ao itinerário escolar dos atores do grupo pesquisado.

5.1 O sujeito da/na formação:
aproximando um olhar sobre a singularidade das narrativas

A opção pelas narrativas autobiográficas do itinerário escolar – vivência escolar – do grupo pesquisado implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta. Trabalhar estas questões no processo formativo demarca a singularidade da abordagem experiencial, desenvolvida no contexto específico desta pesquisa, e reforça a escolha da abordagem autobiográfica, porque ela "[...] é rica em detalhes, escrita com objectivo de contar história da pessoa tal como ela ou ele a experienciaram, é semelhante ao papel que um informante-chave tem para um investigador. Pode ser uma introdução para o mundo que se quer estudar. Autobiografias feitas por categorias particulares de pessoas, minorias étnicas, por exemplo, em particular as secções que descrevem a sua escolarização, podem introduzir o investigador interessado neste assunto à variedade de experiências educacionais que o grupo específico encontra" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 180).

Nesta perspectiva, o objetivo e um dos sentidos do trabalho com a abordagem biográfica residem na implicação e no papel estabelecido ao sujeito enquanto aprendente, através dos itinerários construídos no percurso de sua vida/formação ao longo da sua existência. As narrativas de professores e de alunos em processo inicial de formação inscrevem-se num campo subjetivo e singular para compreender memórias individual/coletiva de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como das marcas impressas através das experiências educacionais.

Nesta pesquisa adoto, como perspectiva metodológica, a abordagem experiencial ou biográfica tal como utilizada por Josso (2002), especificamente caracterizando-a como **narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar** ou **narrativas de formação**, por entender que tem sido utilizada na pesquisa

narrativa[117] ou de histórias de vida como procedimento de recolha das fontes e também como potencializadora de um trabalho formativo porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o ator faz para o seu relato - oral ou escrito -, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação. A dupla função apresentada pela narrativa de formação como "meio de investigação e instrumento pedagógico", segundo Nóvoa (1988), justifica a sua utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator atribui a sua formação no decurso da vida.

Já Moita (1992) entende que o trabalho com a autobiografia permite apreender de forma geral e dinâmica as inter-relações que existiram entre as diversas situações e dimensões da vida. O resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos. Nesse sentido, entendo como Holly que "[...] os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais ou pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita de diários biográficos constitui-se em 'escrita sobre a vida' (bio = vida, graphia = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia)" (1992, p. 101).

[117] Ainda em relação à pesquisa com narrativas, busco em Connelly & Clandinin (1995), Arnaus (1995), Cunha (1997) e Chené (1988), perspectivas de compreensão do enraizamento da formação vinculada ao espaço pessoal e do papel estabelecido à autoria do texto narrativo. Entendo como pertinente situar alguns estudos desenvolvidos por Goodson (1992), Nóvoa (1992a, b, 1995a, b e 2002a), Moita (1992), Holly (1992), Huberman (1992), Catani et. al. (1997a, b, 1998 e 2001b), Nóvoa e Finger (1988), sobre história de vida e formação, porque esses autores apresentam pesquisas que tematizam os percursos e ciclos de vida dos professores, e outros que vêm pesquisando sobre os diários reflexivos, a história de vida, a autobiografia e suas influências/significados na formação docente.

O que tenho empreendido no processo de formação de professores parte, inicialmente, da escrita da narrativa do itinerário escolar, na tentativa de possibilitar aos sujeitos em formação entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as escolas, os discursos pedagógicos e rituais construídos na vivência escolar. No processo de construção das narrativas escritas e da socialização destas experiências nas sessões[118], na sala de aula da universidade, venho observando, escutando e percebendo o sentido que cada sujeito estabelece perante as reconsiderações e reconstruções das trajetórias pessoais em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre a vivência escolar.

Inicialmente, essa prática formativa levou-me a superar enfoques concernentes à implicação da racionalidade técnica no percurso de formação, no espaço da universidade, configurando-se como modalidade formativa e autoformativa tanto para mim, quanto para as alunas no desenvolvimento do curso e do estágio supervisionado. Isto porque a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto) biográficas, revela-se como fértil para os (as) futuros (as) professores (as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto com seus alunos.

Nóvoa (1992c), ao sistematizar estudos das abordagens (auto) biográficas[119], categoriza-os relacionando seus objetivos-conteúdos numa perspectiva essencialmente teórica ligados à investigação; práticos, relacionados com a formação; e emancipatórios, concernentes à investigação-formação com as dimensões pessoais, da prática docente do professor e do exercício da profissão. É nesta perspectiva que "[...] as Ciências da Educação e da Formação não se alhearam deste movimento e os **métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas** assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração destas abordagens no espaço

[118] As aulas desenvolvidas através das Disciplinas de Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III são por mim denominadas de encontros ou sessões, por entender e relacionar os objetivos do trabalho com a fertilidade e pertinência da abordagem experiencial de formação e (auto) formação.

[119] Para maior aprofundamento desta questão, consultar o texto de Nóvoa, Os professores e as Histórias da sua vida, especificamente, o subtítulo História de vida: perspectivas metodológicas, 1992c, pp. 18/25, quando o referido autor sistematiza estudos sobre as abordagens (auto) biográficas, considerando os objetivos de investigação, de formação e de investigação-formação com as dimensões pessoa do professor, as práticas docentes e a profissão professor, que são abordadas nas pesquisas.

educativo, sobretudo na área da formação de formadores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas". (Nóvoa, 1992c, pp. 18/9 – Grifos do autor)

As discussões construídas sobre uma nova epistemologia da formação (Nóvoa, 1992c) tematizam sobre uma teoria da formação do adulto, por este possuir uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida. A formação vincula-se, segundo Nóvoa (1988), ao conceito de reflexividade crítica, porque ninguém forma ninguém e também porque a "[...] formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida [...]" (p. 116). Nesta mesma perspectiva, outros autores têm trabalhado com as histórias de vida, diários biográficos, narrativas de formação e adotam, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor (Goodson, 1992 e 1994), ou compreender o sentido da investigação-formação (Josso, 1988 e 2002), numa teoria da atividade do sujeito que aprende a partir da sua própria história.

Catani et al. (1997b) entendem que o trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de uma "contra-memória", através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente.

Ao discutir sobre a teoria pedagógica, a prática docente e fazer uma análise do caráter prescritivo do discurso pedagógico, Catani et al. buscam sistematizar aspectos da relação teoria-prática, relacionando-a com a reconstrução da identidade e os saberes constituintes da docência, visto que, contêm "[...] a idéia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional" (1997b, p. 34).

Desta forma, compreendo que a formação não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e/ou universidades através das licenciaturas. Corroboro a idéia apresentada por Catani et. al. ao afirmarem que a formação acontece no decurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, também porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

São diversas as experiências e possibilidades metodológicas[120] do trabalho com a pesquisa narrativa no processo de formação na área educacional. Tenho percebido que as diferentes modalidades desenvolvidas sobre a formação, a partir do trabalho com as histórias de vida, têm centrado atenção e enfoques na formação continuada ou no desenvolvimento profissional de professores. Emerge daí o sentido e a importância do trabalho com alunas do curso de pedagogia em processo inicial de formação.

As experiências que venho desenvolvendo desde 1993, quando comecei a trabalhar com formação de professores na Universidade do Estado da Bahia, vêm marcar a opção e a necessidade de aprofundamento do trabalho com a abordagem autobiográfica através do projeto experiencial no processo de formação, delimitando um espaço fértil de compreensão das implicações da escrita da narrativa da vivência escolar, no que se refere às reflexões construídas sobre o itinerário escolar e a trajetória inicial de formação intelectual, como possibilidade formativa.

Por essa questão e considerando a apresentação do percurso de construção do objeto de estudo e a utilização da abordagem experiencial de formação, parece-me fundamental esclarecer e definir conceitos que se constituem como fundantes para este trabalho, inicialmente, pesquisa narrativa, com base em Benjamin (1993) e Larrosa (1994 e 1995) e, em seguida, os conceitos de “abordagem experiencial”, “experiência formadora” e “recordações-referências”, tomando como base as sistematizações construídas por Josso (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalhar as narrativas como procedimento tanto de investigação quanto de formação.

[120] Nóvoa (1992c) apresenta uma reflexão sobre os aportes teórico-metodológicos da pesquisa com histórias de vida e Josso (2002) destaca diversas experiências desenvolvidas na rede francófona das histórias de vida em formação, desde o início dos anos 80, bem como outras experiências construídas em Portugal, no Quebeque e no Brasil, especificamente, em São Paulo.

5.2 Pesquisa narrativa e dispositivos de formação

Para Benjamin[121] (1993), a figura do narrador vem, cada vez mais, se distanciando de nosso cotidiano, tendo isso conseqüências na capacidade singular de falar/escrever sobre nossas vivências e experiências cotidianas. Experiência e narração estão imbricadas, porque a primeira constitui a fonte implicada/distanciada das vivências de um verdadeiro narrador. Isto porque, "[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]" (1993, p. 201). Isto implica entender a crise relativa à "faculdade de intercambiar experiências" (p. 198). Benjamin reitera que as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas.

O advento e consolidação do capitalismo e da burguesia na idade moderna fizeram emergir outra forma de comunicação, em contraposição às narrativas como fonte da experiência. Reitera Benjamin que "Essa nova forma de comunicação é a informação [...]" (p. 202), a qual é imediata, rápida e precisa ser compreensível por si mesma. A crise da narrativa vincula-se às mudanças dos ofícios, de artesanal para industrial, e à difusão da informação. Sobre essa questão, afirma Benjamin que, "Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação" (1993, p. 203). Banaliza-se a informação e criam-se dispositivos e mecanismos de controle sobre os pensamentos e as ações humanas, os quais têm consequências significativas sobre as experiências e sobre os sentidos das narrativas. Por isso, assistimos à morte e ao sentido formativo das narrativas diante do pragmatismo e da emergência do utilitarismo prático das nossas ações sociais e humanas, porém é preciso que os

[121] Faço referência ao texto *O Narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov,*(1993), escrito em 1936.

sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio.

Sobre essa questão, Larrosa (2002), em seu texto Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência, afirma que se convencionou pensar a educação a partir das relações entre "ciência/técnica" (correspondendo a uma perspectiva positivista e retificadora) e "teoria/prática" (numa dimensão política e crítica). Porém, propõe o autor uma outra visão para pensar a educação, tomando como eixo de análise a dialética entre as palavras[122] "experiência/sentido", a partir dos seus significados em deferentes contextos.

Desta forma, o referido autor também toma as reflexões construídas por Benjamin sobre o narrador e o papel das experiências para apresentar o sentido destas palavras, a compreensão sobre o sujeito da experiência e, conseqüentemente, as implicações educativas do saber de experiência. Ao discutir sobre o sentido da palavra, em relação ao advento da informação, elege quatro princípios, a partir de Benjamin, afirmando que em primeiro lugar a informação não é experiência, contribui para a consolidação de uma antiexperiência. Depois apresenta os outros princípios, referindo-se às raridades como a exacerbação da opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho como fatores que reafirmam a crise e a pobreza das experiências[123]. Mas, ter e viver o saber da experiência exige cultivar a "arte do encontro" consigo mesmo, com o outro e abrir espaços para que "algo nos aconteça e nos toque" (Larrosa, 2002, p. 24), exigindo-nos atitudes de escuta, de silêncio, de suspensão de juízo, de opiniões pré-concebidas e de verdades absolutas.

Em relação ao sujeito da experiência, afirma Larrosa que o mesmo se apõe ao sujeito da informação porque os acontecimentos têm sentido para além de uma mera informação. É um ator que se apodera de seus "territórios de passagem" (p. 24), sendo afetado e afetando o que lhe acontece, produzindo marcas e implicando-

[122] Ao pensar o significado das duas palavras, Larrosa afirma que "[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso". (2002, p. 21).

[123] Essa discussão é construída pelo autor no referido texto, nas pp. 21/4.

se com sua itinerância. Também é o sujeito da experiência um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência porque "[...] funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética [...]" (p. 26).

Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência[124] vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito. "É pois nesta 'não relação imediata' entre um acontecimento interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceptual e na sua atribuição de sentido que pode constituir a experiência propriamente dita [...]" (Josso, 2002, p. 54 – grifo da autora). Um acontecimento não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiencia o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas. Reitera Josso que "O primeiro momento de 'transformação de uma vivência em experiência' inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença [...]" (2002, p. 54).

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.

Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e "[...] pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares [...]" (Josso, 2002, p. 28), mediante aprendizagens ao longo da vida através das próprias experiências. Desta forma, a "[...] aprendizagem

[124] Josso (2002) apresenta, no seu texto *Caminhar para Si: um processo-projeto de conhecimento da existencialidade,* elementos significativos sobre as diferenças entre as experiências e os acontecimentos, o que para a autora são tomados como sinônimo de vivência, porque a experiência configura-se como conceito operativo central do trabalho com as histórias de vida na abordagem biográfica. Para maiores esclarecimentos sobre essa questão, consultar o referido texto, especificamente pp. 52/7.

experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização [...]" (idem, p. 28).

Josso (2002) apresenta com bastante clareza o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que pesquisas com trajetórias de vida abarcam a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denominando-as de "abordagem biográfica" ou de "abordagem experiencial" "[...] (projetos de expressão, projetos profissional, projeto de reinserção, projetos de formação, projeto de transformação de práticas, projetos de vida) [...]" (p. 15), as quais abordam temáticas de um itinerário, a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito.

Aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências. Tomo os conceitos de "experiência formadora", "aprendizagem experiencial" e "recordações-referências" (Josso, 2002), por compreender que os mesmos ajudam-me a melhor entender as narrativas e suas implicações no processo de investigação-formação e autoformação. Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. Para Josso, "[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]" (2002, p. 28).

No processo de escrita e leitura das narrativas das atrizes da pesquisa pude entender melhor, a partir do conceito de experiência formadora, o que cada uma elegeu como atividade significativa de sua vida, articulando-se com experiências diversas que surgem, efetivamente, no momento de construção da narrativa um constante embate, às vezes paradoxal entre o passado e o futuro e os questionamentos contextuais vividos no presente.

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao

longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (idem, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Para Josso “[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência [...]” (p. 35). Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de ser sóciocultural e psicossomático que somos. Apreendo este conceito e aplico-o à presente pesquisa, por entender as formas eleitas pelos atores para falarem de si, de seus vínculos familiares, das opções feitas pelas suas famílias na escolha dos seus nomes, escolas, lugares vividos, aprendizagens e sentimentos construídos nas histórias individuais, relatadas através da vivência escolar.

Assim, “[...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica directamente o aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou ‘homo economicus’, a sua consciência de ‘homo faber’ e a sua consciência de ‘homo sapiens’ [...]”. (idem, p. 29 – grifos da autora).

Na medida em que emergiu, tanto para mim quanto para o grupo, trabalhar a escrita da narrativa do itinerário escolar como possibilidade de formação, pude perceber, através das experiências desenvolvidas e articulando-as com o trabalho desenvolvido por Josso (2002), que aprender pela experiência possibilita ao sujeito, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, entrar em contato com lembranças, sentimentos e subjetividades. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Para Josso as recordações-referências “[...] são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo

tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores [...]" (2002, p. 29). A escrita da narrativa[125] nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. Por isso, enquanto atividade psicossomática, as narrativas, porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas, podem ser definidas como experiências formadoras.

Desta forma, Lúcia Maria[126], ao escrever sua memória educativa, afirma que:

> *Visitar o passado pode ser a mais doce das experiências, mas pode também se transformar numa viagem ao inferno.*
> *Este trabalho propõe apresentar a retrospectiva da minha vida pessoal, dando realce para a minha passagem pela(s) escola(s).*
> *Realizar este trabalho foi como reconstruir das cinzas uma antiga casa. Juntar bloco após bloco, tijolo por tijolo, e ver aos poucos toda uma história de vida escondida nas ruínas reaparecer.*
> *Numa viagem interior resgatei o meu "eu" mais escondido. Como se a vida pudesse retroceder, reaver cada emoção vivida há tanto tempo.*
> *Como num quebra-cabeça, cada peça nova orientava o próximo passo a seguir, surgia minha história. Cada vez mais nítida.*
> *Claro deve ficar que muito se perdeu nestes anos vividos. Não foi possível resgatar tanta coisa... detalhes, às vezes anos de vida. E a gente nem percebe, na dura lida, que jogamos no lixo tanta história.*
> *Resgatar minha memória me fez aguçar minha consciência do ser histórico que sou. A mulher, a mãe, a esposa, a amiga, a professora, é também fruto da minha construção cultural.*
> *Olhando o que fui, revolvendo o que sou, percebendo o meu presente como algo mutável, poderei ser melhor ou pior, depende principalmente de mim.* (Lúcia Maria)

[125] Utilizarei as citações a partir das narrativas originais de cada autora, sem utilizar *"sic"* mesmo que com incorreções gramaticais. Sinalizo que os nomes aqui utilizados correspondem às identidades dos sujeitos pesquisados, os quais autorizam a utilização para a presente pesquisa.
[126] Lúcia Maria Lima tem 39 anos, fez magistério e é professora há quatro anos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque o "aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registro" (p. 29).

É do seu lugar de origem e com as marcas de suas aprendizagens que Ourisvalda[127] descreve o sentido da escrita do projeto memória, na medida em que busca rever a escola / as escolas em que estudou, bem como reflete sobre a implicação e responsabilidade da profissão.

> *Este trabalho, denominado Projeto Memória revelou-se de grande importância não só da própria reflexão da vida, das diversas fases por mim vivenciadas, permitindo-me perceber os acertos e erros que decerto cometemos. Nessa retrospectiva, temos de volta as nossas decisões, a análise dos nossos sentimentos, pensamentos e fatores ou circunstâncias que subsidiaram as nossas mais diversas atitudes.*
>
> *Mexer, remexer no baú da vida é uma experiência que sempre dói, machuca um pouco. Há sentimentos, atitudes, etc. que preferiríamos deixar lá, no tempo, guardada, intocável. É que é sempre uma catarse, mas apesar das lágrimas que às vezes vem aos nossos olhos causa um bem, uma sensação de bem estar depois. Talvez devêssemos, de vez em quando, fazermos isso, pois decerto acho que ficaríamos mais depurados, mais em paz conosco mesmo e também com os outros.*
>
> *Rever a escola que eu cursei, me fez perceber mais claramente quanto ela me ficou devendo, pois apesar de ela não ter sido perversa comigo, no sentido de punições ou castigos, a bem da verdade me submeteu a aulas tipicamente tradicionais, tirando-me o prazer da experimentação, da descoberta, da investigação e da pesquisa. São tantas as práticas grosseiras e inóspitas. Aprender o que é ilha, istmo, etc. apenas por definição que deveria ser memorizada é um ato destituído de qualquer verdadeiro saber. Até pequenos saberes que poderiam ser vivenciados, tais como os estados da água, tinham que ser decorados. E era uma confusão que se fazia! Do líquido para o sólido... do sólido para o gasoso..., etc. Víamos apenas diante de uma tabela e o mais inteligente seria o que a decorasse. Triste e pobre escola, essa!*
>
> *Tal situação por mim vivenciada me faz perceber a minha responsabilidade enquanto futura educadora, qualquer que seja o meu papel, quer numa sala de aula, quer numa supervisão ou direção como pretendo. O ato de educar pode e deve ser delicioso e dispomos de muitos conhecimentos, a serem postos em sala de aula, no que se refere às mais diversas práticas de ensino, na busca de um saber interativo, ativo, experimental e contextualizado. Foi de*

[127] Ourisvalda Teles dos Santos Gomes tem 48 anos, fez curso Científico, concluído em 1973 e trabalha há 15 anos no Banco do Brasil.

grande valia essa retrospectiva, pois me permitiu rever tantas coisas. Tantos sentimentos e atitudes. Sem dúvida, saio melhor, como ser humano, dessa viagem ao passado, a qual jamais podemos ignorar, pois de fato ela alicerça a nossa vida e muito tem a dizer acerca da nossa postura atual. (Ourisvalda)

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como "processo de formação" e "processo de conhecimento" (Josso, 2002). Primeiro porque a utilização dos recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. Por sua vez, o "processo de conhecimento" emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens a partir das transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o nosso "capital experiencial".

Nesta perspectiva, Josso (2002) caracteriza a "experiência formadora" como um conceito em construção, porque consiste na narração dos "processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras" (p. 34), porque nasce da capacidade, do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos.

Compreender as experiências formadoras e a aprendizagem experiencial como dimensão do trabalho com a abordagem experiencial ou biográfica, permite-me acessar as narrativas (auto) biográficas da história de vida do itinerário escolar de professoras em formação inicial, por entender que a fecundidade de tal opção possibilita aos atores da pesquisa apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de sua formação.

Para Connelly e Clandinin, a utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se porque, "[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y

sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias [...]" (1995, pp. 11/2).

Por isso, a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Ao discutir dispositivos pedagógicos e experiência de si, Larrosa (1994) utiliza o conceito foucaultiano de "tecnologia do eu", com o propósito de aprofundar e sistematizar questões teóricas sobre dispositivos pedagógicos auto-reguladores, os quais só podem ser compreendidos através das construções históricas de saber, poder e subjetivação. Desta forma, toma as "histórias de vida na educação de adultos" como um dos exemplos pertinentes para o trabalho de "[...] tomada de consciência" através da mediação pedagógica exercida pelo trabalho das narrativas pessoais. Isto porque esta perspectiva de trabalho busca "relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno [...]" (1994, p. 47) e, também, porque tenciona "[...] estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmo e de suas relações com o mundo [...]" (idem, p. 47).

A pesquisa com narrativas (auto) biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as "[...] histórias pessoais que

nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas [...]" (idem, p. 48).

A arte de lembrar e narrar histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. Numa outra perspectiva, o distanciamento da implicação de si articula-se à ordenação temporal - contínua e/ou descontínua - que o ato de autonarração apresenta. Por isso, "[...] a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contábil de si [...]" (p. 69).

Deste lugar de prestação de contas de si a si mesma Simone[128] e Naurelita[129] constroem a narrativa questionando sobre o sentido da escrita e as implicações sobre sua formação.

> *Este trabalho 'Memória Educativa' foi bastante significativo e enriquecedor para mim, pois me ajudou a refletir sobre minha vivência escolar, fazendo com que eu encarasse a realidade educativa de forma crítica e esclarecesse algumas questões sobre a postura de um educador. A elaboração foi trabalhosa e ao mesmo tempo prazerosa, ao contrário do que eu havia pensando antes de iniciá-la: seria difícil e cansativo. Foi prazeroso, na medida em que me levou a refletir bastante e a partilhar momentos e recordações com pessoas queridas e colegas.* (Simone)

> *Escrever um pouco das minhas memórias foi a grande oportunidade que tive de voltar ao passado e fazer uma ponte com o futuro que desejo. Foi um valioso presente. Significou muito lembrar das peraltices de infância, dos sonhos adolescentes e de como meus olhos viam o mundo, viam as pessoas a mim mesma. Pude abrir a janela do tempo e sentir novamente o perfume que as coisas tinham, quando eu era criança. Embora tenha sido prazeroso, foi um pouco difícil. A todo instante, em meio às tarefas rotineiras, me perguntava: Como vou escrever sobre o meu passado? O que escrever? De que forma começar?*

[128] Simone Carine Reis Guerreiro tem 25 anos. Fez o curso de magistério, concluindo em 1996, não trabalha e não tem experiência docente, exceto as relativas ao estágio do curso de magistério.
[129] Naurelita Melo tem 32 anos, fez curso de magistério e é professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Enquanto trabalhava, estudava ou conversava com meu marido, ficava a postos para captar o objeto, no momento em que ele aparecesse. Foi então que, conversando sobre a educação do nosso filho, os pensamentos foram divagando na minha história, sobre as características que eu desejava ou não que ele herdasse de mim, sobre os exemplos de meus pais, meus avós... e os objetos foram surgindo: as fotografias, os sorrisos, os cheiros, as brincadeiras, as missas, a escola. Tive o cuidado de deixar as lembranças e as idéias bem latentes para o momento em que fosse escrevê-las. Então, alguns dias depois, comecei. Parei, retomei o papel e caneta e, mais uma vez os guardei. Então, escrevi o primeiro texto. Uma semana depois retomei as minhas lembranças e escrevei o segundo texto. Mais uma semana e, finalmente, conclui o trabalho. (...) Falar de si mesmo não é fácil. Requer coragem, determinação e leveza de ser; requer suavidade, carinho estado contemplativo e auto-perdão. Daí ser tão importante falar do meu passado. Pude, através desta memória analítica, refletir sobre o meu papel de mãe e educadora, sobre a minha postura com os meus pais, parentes, meu marido e mestres.

Hoje eu tenho mais definição e clareza nas minhas idéias e minha prática pedagógica. Hoje eu sei, mais do que nunca, o valor de se resgatar a identidade, cultivar a auto-estima, e favorecer nos alunos, a análise e recriação de si e do mundo.

Muitos acontecimentos deixaram de ser registrados, uns por não lembrar, outros por não desejar. (...) Mas, uma coisa é certa: a maior beneficiada fui eu, por ter a chance de olhar-me no espelho e rever-me quantas vezes forem necessárias, revisando os meus conceitos e pensando sobre até que ponto eu mudei e até que ponto eu sou a mesma.

Escrever minhas memórias é como escrever uma carta para mim mesma, e dizer: muito prazer em me conhecer. (Naurelita)

A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, no nosso caso, às professoras em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A fala de Sônia[130] expressa com clareza o sentido da escrita e a implicação do trabalho com as narrativas no processo de formação.

[130] Sonia Maria Sampaio Mota Vasconcelos tem 40 anos, fez o curso de magistério e leciona há 4 anos em escola estadual. Atualmente atua em classes de aceleração.

> *Este memorial se constitui numa reflexão acerca de momentos significativos de meu nascimento, da minha infância e do período escolar compreendidos desde a Alfabetização até a Universidade.*
>
> *Nesses registros, minha vida passou a constituir-se objeto de investigação com esforços para construir a minha história. Ao mesmo tempo em que, busquei o olhar sobre mim também, procurei estabelecer relações como fui educada e como sou como educadora.*
>
> *Este memorial foi uma atividade de enriquecimento pessoal e profissional para mim enquanto educadora. Foi um momento de psicanálise, com o qual eu revivo alguns momentos com saudade e outros com um sentimento de pesar porque poderia acontecer diferente, principalmente o período de dificuldades que passei para ter acesso à educação. Estes obstáculos fizeram com que eu valorizasse a educação e influenciasse na escolha de ser educadora.*
>
> *Ao montar a minha história, ocorreu-me um sentimento de vitória e de valorização por ser eu a autora e escritora e, sobretudo, por saber que alguém se interessa pela nossa história, isso significa que não somos um número sem importância e sim, pessoas que sofrem e são felizes nesse mundo globalizado.* (Sônia)

Através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. É com base nessa dialética da relação colaborativa que Cunha afirma: "[...] De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado [...]" (1997, p. 192).

Ainda sobre o processo de colaboração na pesquisa narrativa, Connelly e Clandinin afirmam que “[...] la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. [...] la construción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias.” (1995, pp. 21/2)

A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, porque a experiência sobre a escuta e leitura das narrativas de meus alunos e alunas, em especial das atrizes desta pesquisa, têm me colocado, cotidianamente, na possibilidade de compreender e ampliar as minhas trajetórias de formação e minha própria história.

A utilização das narrativas como “projetos de aprendizagem, conhecimento e formação” (Josso, 2002) exigem do pesquisador uma implicação e um distanciamento relacional entre aspectos teóricos e aqueles vinculados à realidade, às subjetividades e contextos experienciais de cada ator envolvido no projeto de formação que trabalha com narrativas de formação. A pesquisa narrativa instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva. Sobre a pesquisa narrativa, Catani et al. entendem que “[...] De fato, o que se convencionou chamar de **pesquisa narrativa**, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas [...]” (1997a, p. 20 – grifo das autoras).

A perspectiva de trabalho com as narrativas (auto) biográficas dos alunos em processo de formação inicial emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos, sobre as aprendizagens individual/coletiva da profissão, considerando os significados exercidos pela (s) escola (s) e pelos professores, especificamente no que se refere a

estruturação do discurso pedagógico e dos rituais produzidos no itinerário dos sujeitos da pesquisa.

Diante do exposto, afirmo a opção do trabalho com as narrativas de formação, que segundo Chené "[...] tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação" (1988, p. 90).

As narrativas de formação e/ou as expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Assim como provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

Descortinar contextos, histórias e memórias através das narrativas implicadas dos sujeitos em formação, frente ao projeto de uma *"abordagem experiencial"* (Josso, 2002) de narrativas de histórias de vida, leva-me a caminhar, no sentido de apreender marcas e implicações do itinerário escolar, da vivência escolar e suas relações com as escolas e o papel exercido por esses lugares e instituições na formação dos atores da pesquisa.

Firmo a intenção e o propósito teórico, metodológico e formativo da opção do trabalho com as narrativas (auto) biográficas, por entender que esta abordagem experiencial de pesquisa me permite, enquanto pesquisador-formador, apreender dispositivos implicados nas narrativas das atrizes da pesquisa e também porque intervêm na formação de futuras professoras em processo de formação inicial.

Objetivo nos próximos capítulos trabalhar a idéia fecunda da narrativa como uma interpretação, visto que revela a forma como o sujeito se compreende e expressa, através desta auta-compreensão, processos de conhecimento, de formação e autoformação sobre as trajetórias de escolarização - lembranças e memórias do itinerário escolar – em relação à aprendizagem da docência, suas relações com o estágio supervisionado e a opção pelo magistério expressas nos textos narrativos dos sujeitos da referida pesquisa.

VI. MEMÓRIA EDUCATIVA: narrativas de formação – recortes de um eu em crescimento e partilha

A narrativa (auto) biográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de formação oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização. Entender as afinidades entre narrativas (auto) biográficas, o processo de formação e autoformação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão.

A escrita da narrativa[131], como uma atividade meta-reflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências.

Para tal, tomo como referência as unidades de análise temática ou descritiva, sem desconsiderar a globalidade da narrativa, sua subjetividade e o sentido do que é e foi formativo para o sujeito na sua trajetória de escolarização. Parto das unidades de análise temática e considero a análise interpretativa e compreensiva, no sentido de apresentar dispositivos pedagógicos e rituais vividos na

[131] No Capítulo V - Pesquisa narrativa e dispositivos de formação: reflexões sobre uma abordagem experiencial de formação, apresentei uma discussão sobre o conceito de pesquisa narrativa e tematizei sobre a escrita da narrativa de formação, como conceito operativo da presente pesquisa.

trajetória individual e no processo de escolarização sobre a aprendizagem da profissão no contexto específico da formação inicial de professores. Apreender as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades do *corpus* de análise, com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos é singular, na medida em que a análise temática permitiu-me penetrar no universo da escrita da narrativa, a partir da revelação da especificidade das seguintes unidades de análise: a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas famílias, seus nomes, seus locais de origem; a infância, a entrada na escola e o processo de alfabetização; a vivência escolar - no que se refere aos discursos pedagógicos e aos rituais na escola; o trabalho didático-pedagógico das áreas do conhecimento do currículo escolar; as festas cívicas e extraclasse; as lembranças dos professores e das professoras, a disciplina na escola e, por fim, a influência familiar na escolarização e na escolha da profissão.

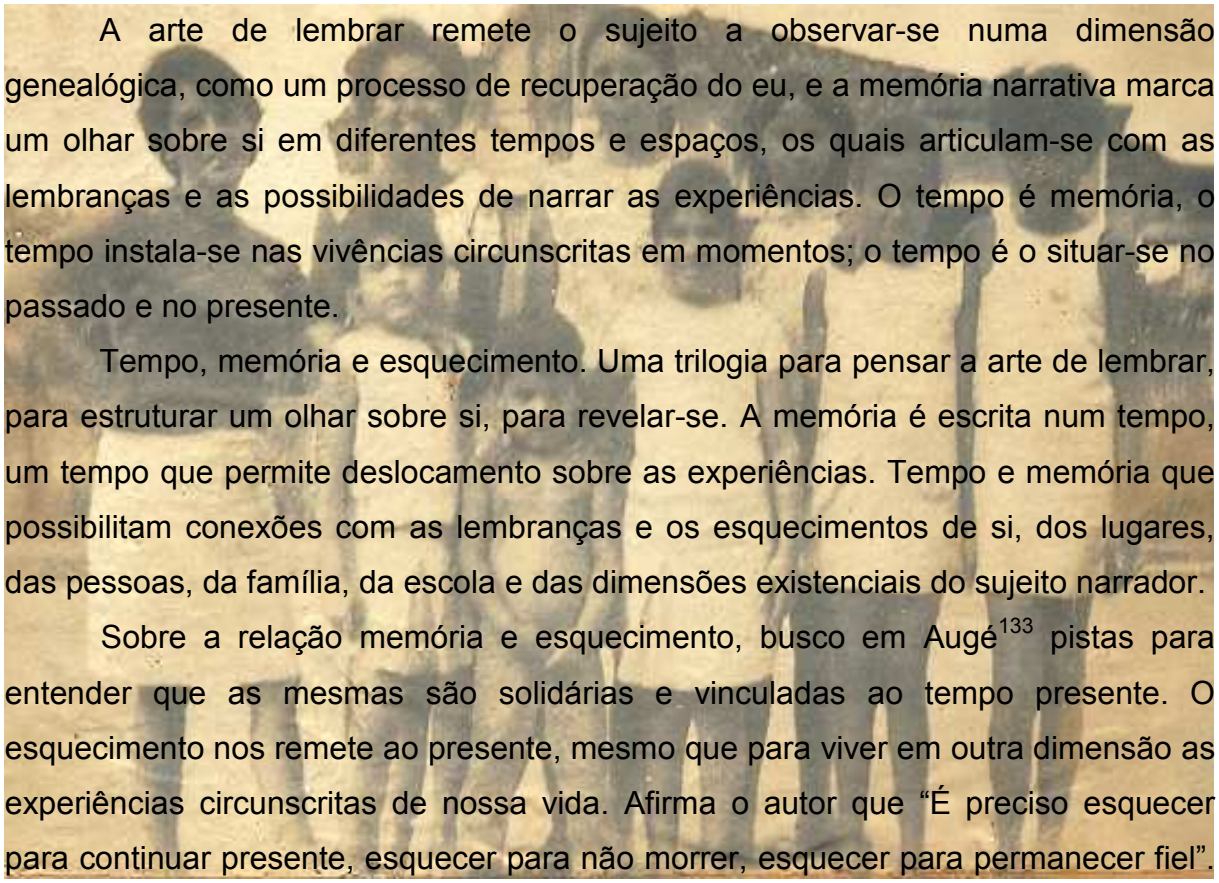
O diálogo intertextual, a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades e no seu conjunto, permitiu agrupar as unidades de análise temática frente às recorrências e às irregularidades da escrita de cada atriz da pesquisa, com base na análise interpretativa e compreensiva e também entender o particular e o geral (Ferraroti, 1988), que tem sua gênese nas peculiaridades individuais das lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de escolarização, constituindo-se a partir dos sistemas de referência de cada sujeito.

Os conceitos de *"aprendizagem experiencial", "experiência formadora" e "recordações-referências",* conforme sistematizados por Josso[132] (2002), apresentam-se como férteis para analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação. Nesse contexto, a perspectiva epistemológica da abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas e o

[132] Embora já tenha apresentado esses conceitos no Capítulo V, entendo como pertinente situá-los, tendo em vista as especificidades apresentadas para a análise das narrativas. Para Josso, "[...] aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização [...]" (2002, p. 28). No que diz respeito à experiência formadora, afirma a autora que "[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]" (*p. 28).* Ainda assim, "[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência [...]" (p. 35). Em relação às recordações-referências, reitera a autora que "[...] são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores [...]" (p. 29).

papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente, mediante aprendizagens construídas ao longo da vida, através das próprias experiências, marcam princípios para empreender a análise sobre a trajetória de escolarização das atrizes da pesquisa.

6.1 A arte de lembrar: um olhar sobre si... auto-revelação



A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente.

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Sobre a relação memória e esquecimento, busco em Augé[133] pistas para entender que as mesmas são solidárias e vinculadas ao tempo presente. O esquecimento nos remete ao presente, mesmo que para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Afirma o autor que "É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel". (1998, p. 106). Corroboro a idéia do referido autor, quando entende que o conceito de esquecimento como ausência de recordação ganha outro significado, quando o

[133] Sobre a relação memória esquecimento, Marc Auge (1998), em seu livro *As Formas do Esquecimento* e, mais especificamente, no texto *A Memória e o Esquecimento* (pp. 11/33), afirma que "Fazer o elogio do esquecimento não é vilipendiar a memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda. A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte" (p. 19).

vê como um componente indissociável da memória, visto que “O esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto” (p. 27).

É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva (Halbwachs, 1990) e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. No texto *Memória, esquecimentos, silêncio*, Michael Pollak (1989) discute sobre a memória coletiva e as relações com o sentimento nacional, ao criticar o centramento de uma memória oficial e alienante. Contrapõe-se às idéias sistematizadas por Halbwachs, embora reconheça o papel da memória coletiva para compreender a função do “dito” e “não-dito”, quando afirma que “[...] A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades [...]” (Pollak, 1989, p. 9). Reafirma o referido autor que “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história [...]” (idem, p. 9). A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência. Thompson, no seu texto *A Memória e o Eu,* afirma que “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança” (1998, p. 208). O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória.

Sobre a recordação, afirma Larrosa que “[...] não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa [...]” (1994, p. 68)

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua

memória. No que se refere a esta pesquisa, o que potencializa a fertilidade do trabalho com a abordagem biográfica não é a quantidade, nem a totalidade das lembranças rememoradas pelos sujeitos, se é que isso é possível, mas sim o processo de conhecimento e de formação estabelecido por cada um na escrita da sua narrativa e as possibilidades autoformativas sobre as representações construídas sobre a profissão e a prática docente na sua trajetória de escolarização.

Um olhar sobre si marca, no contexto da presente pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. Revelar-se, apresentar-se, autorizar-se. Dizer de si. A **auto-revelação** implicada demarca um espaço e um tempo narrativo sobre as singularidades dos atores da pesquisa. Ao narrar suas histórias, suas origens, a maior parte do grupo articula sua gênese às lembranças e memórias da família. Falam da constituição e dos vínculos construídos entre seus pais, o namoro, casamento e se apresentam a partir da data de nascimento e da escolha dos seus nomes. Sobre essa questão, afirma Dominicé (1988), em seu texto *O Processo de Formação e alguns dos seus Componentes Relacionais,* que o contexto familiar exerce e assume um lugar singular e relacional no "processo de autonomização" (1988, p. 55) no percurso educativo, através da abordagem biográfica porque "[...] Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda [...]" (p. 56) e, sem dúvida, a família é o lugar fundamental de tais lembranças e mediações.

A arte de lembrar e os olhares sobre si serão aqui utilizados como potencializadores de compreensão das deslocações relacionais e afetivas, dos referenciais de significados construídos através da interioridade e exterioridade[134] das marcas pessoais e de suas vinculações ao grupo familiar de pertença. O olhar e a revelação sobre si inscrevem-se como possibilidade de situar as lembranças externalizadas e construídas pelas atrizes em relação às suas famílias, seus nomes, seus locais de origem e os deslocamentos geográficos sobre suas histórias.

Para Josso (2002), uma das "[...] dimensões da construção da história de vida na abordagem reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico através das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito [...]" (pp.

[134] Sobre essa questão, afirma Josso (2002) que "[...] a singularidade existencial se joga numa dialética entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável) [...]" (p. 52), na perspectiva da fenomenologia das histórias de vida.

43/4), através da tomada de consciência, por parte de cada autor, dos deslocamentos vividos e das "posições existenciais" no percurso da vida. Adoto a concepção de auto-revelação como um conceito relacional à idéia de auto-retrato descrita por Josso, com o objetivo de, a partir das vozes das atrizes da pesquisa, apresentá-las através da escrita de si e das lembranças de suas origens.

Tomo a idéia de auto-revelação, como possibilidade de apresentar as atrizes que compõem o *corpus* desta pesquisa, a partir de suas histórias de vida referentes à narrativa do itinerário escolar. Um olhar sobre si causa uma aproximação, um estranhamento sobre a singularidade, os projetos de vida, a origem e as diferentes buscas empreendidas em suas trajetórias individual e coletiva. Revelação de si, marcas pessoais e familiares, alocação de lugares, cheiros e nomes são características implicadas da relação memória e imaginação como potencialmente indissociáveis da narrativa, das lembranças e imagens ou *habitus* (Bourdieu, 2001) que constituem e estabelecem, no ato da rememoração, a subjetividade como elemento constitutivo na organização das lembranças pessoais. Os textos tecidos e construídos a partir das lembranças da memória educativa das diferentes atrizes da pesquisa nascem inicialmente de uma contextualização espaço-temporal, como marca da origem e das deslocações familiares de cada sujeito.

Por isso, a subjetividade configura-se como elemento constitutivo na escrita da narrativa, um componente dinâmico do *habitus* e das representações sobre o vivido que se aproxima e se afasta de vivências e experiências objetivas e subjetivas no ato de rememorar. Tomo a idéia de *habitus* como uma aprendizagem do passado e do presente, a partir da interiorização e exteriorização do vivido, como possibilidade de apreender as práticas que são estruturadas no tempo e no espaço, sob formas de imagens e representações sobre a cultura e o cotidiano pessoal e escolar de cada atriz.

Apresento-vos Lúcia Maria[135], Marcio Nery, Ourisvalda Teles, Maiesse Regina, Naurelita Melo, Simone Reis, Sônia Maria Sampaio, Ana Ivone, Beatriz Lima e Rosana Benevides mediante o recorte do grupo constituído pelo aluno e pelas alunas matriculados nas Disciplinas de Prática Pedagógica II e III, da Habilitação em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia –

[135] Os nomes utilizados correspondem às verdadeiras identidades dos sujeitos da pesquisa, através de autorização para participar deste estudo e para utilizá-los na escrita deste trabalho. Sobre essa questão, verificar Termo de Cessão (Anexo V).

Campus I, no período correspondente a março de 2001 a março de 2002, visto que os mesmos constituem-se, numa perspectiva colaborativa, os atores da presente pesquisa.

A escolha destes em função da composição do grupo, com 33 alunos, deveu-se ao exercício metodológico das leituras das narrativas da memória educativa, evidenciando-se os seguintes critérios: a escolha de cada sujeito frente à necessidade de relatar e narrar sua singularidade; as referências sócio-culturais de formação de cada atriz, no sentido de apreender as regularidades e irregularidades históricas; o aprofundamento e recensão das experiências significativas de cada período do itinerário escolar - vivência escolar - considerando a interioridade, a exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Elegi o processo de rememoração, especificamente em relação às recordações escolares, frente aos episódios do itinerário escolar, no sentido de melhor compreender as recordações referências e suas implicações na narrativa da história de vida de cada atriz da pesquisa.

Tomarei como fundante o conhecimento de si estabelecido por cada sujeito e procurarei apresentá-los, no sentido de constituir identidades sobre as narrativas construídas no processo de formação docente. Implico-me e também entendo os sentidos empreendidos pelos sujeitos, na tentativa de deslocar-me para melhor apreender suas lembranças, histórias e narrativas singulares sobre si.

É desse lugar de origem que Lúcia[136] fala de si com propriedade e com marcas espaço-temporais de sua origem, demarcando a escolha dos nomes dos filhos e do seu próprio nome e da constituição de sua família, a partir da reflexão sobre o casamento de seus pais e de outras lembranças familiares.

> *Nasci numa Quarta-feira, às 21:00 h, em casa. A parteira, "mãe Maria", apressou-se a dar a notícia a meu pai, que esperava inquieto: nascera mais uma menina – o menino viria da próxima vez, quem sabe? Vã preocupação da parteira, meu pai adorava as filhas e vibrava sempre que nascia mais uma.*
>
> *Era l2 de julho de l963, naquela casa pobre construída por meu pai, na zona rural do município de Santa Bárbara, a alegria driblava as adversidades. Naquele momento ninguém pensava como se faria para garantir o sustento de mais um na família. O que importava era aquela menininha linda, gordinha e chorona.*

[136] No momento da pesquisa, Lúcia Maria, 39 anos, fez o Curso de Magistério, concluído em 1989. Narra sua implicação e vivência, inicialmente, como professora leiga, e atua como professora há 4 anos numa escola municipal de Salvador.

Sou a sétima, numa lista de nove filhos. Até a data do meu nascimento éramos seis mulheres e apenas um homem. Na minha casa, quase todas as mulheres chamam-se Maria: Maria Erotildes, Maria José, Maria Dalva, Lúcia Maria (esse é o meu nome) e Maria Stella. As únicas que fugiram à regra têm os nomes iniciados pela letra M: Mariluce e Marluce. Os dois meninos receberam o nome de Antonio Carlos e José Raimundo (o caçula da família).

Meu pai era pedreiro, filho de lavradores, neto de um filho de escravo beneficiado pela lei do Ventre Livre. Muito pobre saiu cedo para a vida: com doze anos fugiu de casa e foi fazer carvão em São Sebastião do Passé. Retornou para casa já rapaz. Adorava festas, namorar sem compromisso, o que o tornava um candidato a marido pouco desejado pelas famílias. Não bebia e não jogava, predicados que o tornou atraente para minha mãe. Começaram um namoro que não era bem visto pela família dela.

Minha mãe tinha inúmeras prendas domésticas: costurava, bordava, cozinhava, fazia doces, etc. Seu genótipo denunciava a intensa mistura de etnias que a originou. Sua avó materna tinha origem portuguesa, seu avô materno era negro; do lado paterno só tinha conhecimento da avó que era índia. De estatura mediana, tinha traços marcantes e uma personalidade forte. Apaixonada por meu pai casou contra a vontade da família: mãe e irmãos, pois já não tinha pai, perdeu-o quando tinha apenas nove anos de idade.

Meus pais iniciaram a vida a dois sem nenhuma estrutura. Casaram no religioso e se viram de repente sem casa e sem o apoio da família de minha mãe. Foram morar com uma irmã dela, a única que concordava com a relação dos dois. Em pouco tempo meu pai construiu, ele próprio, sua casa. Os filhos chegaram e, apesar da extrema pobreza éramos muito felizes. Havia muito amor entre a gente.

Foi, portanto, num ambiente muito pobre e paradoxalmente muito feliz que eu vim ao mundo. A nossa família acreditava que a pobreza era uma espécie de desígnio de Deus. Vivia alheia as questões políticas e sócio-ecomômicas do país. Como sustentar uma família com nove membros (pai, mãe e sete filhos) com o quase simbólico salário de pedreiro era um quebra-cabeça para ser montado diariamente. Porém, tínhamos problemas bem menores, tais como: as briguinhas entre irmãos (davam muita dor de cabeça a minha mãe); as insinuações maldosas de uma tia-avó nossa em relação a minha paternidade (ela, sempre que visitava minha mãe, perguntava a quem eu saíra branquinha). Tinha alguns irmãos tão "branquinhos" quanto eu, só que aqueles tinham cabelos crespos.

Eu era uma criança branquinha, cabelos lisos e bem pretos, olhos apertadinhos, lábios cheios e rosados. Todos me achavam "uma criança linda", mas, a exceção de minha tia, conseguia encontrar semelhanças com este ou aquele parente: ora eu era "a cara do pai", ora eu era parecida com uma irmã, uma tia... Na verdade, herdei do meu pai, além de outras coisas, a cor clara; o cabelo, que na primeira infância era liso, era herança genética da família de minha mãe. (Lúcia)

De origem simples, pobre, Lúcia narra seu nascimento com a parteira - Mãe Maria - emociona-se ao lembrar da sua vida pobre na roça, das dificuldades familiares, porém instala um sentido e uma busca de felicidade desde a sua origem. As lembranças e valores aprendidos, desde a tenra infância, marcam a narrativa de Lúcia pelo aprofundamento que empreende ao falar de si, de suas histórias, de sua origem simples, dos lugares sociais vividos pelos seus pais, pela sua vida no campo.

O imbricamento de Márcio[137] com seu lugar de origem é uma marca significativa na sua narrativa. Começa por demarcar o seu gosto pela pesquisa de si e do outro, relaciona-a à busca de sentido do seu nome e procura compreender seu parentesco com sua colega de estágio (também Nery). Assim, Márcio apresenta-se a partir do seu nascimento e afirma que:

> *Meu nome é Márcio Nery de Almeida, nasci no dia 13 de julho de 1978 às 17:30, no Hospital Santa Isabel, no Bairro de Nazaré (no bairro e na cidade em que vivo há quatro encarnações desde que minha alma se transmigrou para as Américas), Salvador, Bahia. Sou o primeiro filho do casal José Pires de Almeida, pequeno comerciante natural de Itabuna, e de Marinalva Nery do Espirito Santo (agora Nery de Almeida), costureira, natural de Jequié.*
>
> *Não tenho dificuldade em falar da minha história de vida. Inclusive esta é, para mim, uma tarefa muito importante e prazerosa. Gosto muito de mexer com a história, com a origem das coisas, com os antepassados, etc., por isso sou um pesquisador voltado para recuperar e afirmar a herança cultural própria da nossa população.*
>
> *Explicar, saber e estudar o porque das coisas, expor meu ponto de vista, mesmo que não agradasse muito aos que estivessem ao redor, relatar acontecimentos simples do cotidiano para tirar deles uma lição de vida sempre foram tarefas apreciadas pela minha personalidade observadora (e às vezes, muitas vezes, desatenta) e investigativa.*
>
> *Devido a minha paciência e persistência, a pesquisa sempre me conduziu a valiosas descobertas. Não é de hoje que sou pesquisador. A minha mais recente pesquisa gravita em torno do meu parentesco com Ana Nery, "A Mãe dos Brasileiros". Intuitivamente, desde criança, todas as vezes que ouvia o nome e a história de Ana Nery, dizia a mim mesmo que ela era minha parenta, minha ancestral. Mais recentemente conversando com a minha mãe sobre a origem da nossa família, ela falou da existência de um tio-avô, irmão do pai dela, nascido em Cachoeira ou em Santa Rosa (lugarejo próximo a Cachoeira) e que se chamava Antônio Isidoro Nery. Coincidentemente, Ana Nery teve três filhos, sendo que o mais velho se chamava Isidoro Antônio Nery Filho (nascido em Cachoeira), em homenagem ao pai Isidoro*

[137] Márcio Nery tem 24 anos, fez magistério, concluindo em 1997. Apresenta experiências docentes no estágio referentes a sua formação no magistério e com projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos na universidade, especialmente na Escola Novo Horizonte.

Antônio Nery, capitão português. Você também não acha que é muito Antônio, muito Isidoro e Nery num mesmo lugar em uma mesma época?
Para acabar de completar, minha colega de estágio também é Nery e a família é originária de Cachoeira. E o primeiro lugar para onde fui levado quando em visita a Cachoeira chamava-se "Casa de Acolhimento a Criança Ana Nery". Mais parece a Conspiração dos Nery. (Márcio Nery)

As histórias tecidas e descortinadas através da auto-revelação, enquanto arte de lembrar e narrar, inscrevem-se na singularidade e subjetividade da memória individual e coletiva (Halbwachs, 1990), bem como dos deslocamentos espaço-temporais vividos pelos sujeitos. Lembrar é uma atividade do presente, é muito mais do que reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos no passado.

Recorro a De Certeau, a fim de compreender que "[...] a narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprias [...]" (1999, p. 152), visto que "a arte de dizer" e "a arte de fazer" são imbricadas socialmente num campo textual e gestual das práticas históricas, culturais, individual/coletiva e pedagógica. Por isso, "[...] o discurso produz, então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma 'arte' do dizer [...]". (De Certeau, 1999, p. 154).

O dizer pessoal e textual de Maiesse[138] revela dimensões relacionais e existenciais de suas práticas cotidianas. Ao dizer sobre si, de sua história, toma como referência o casamento de seus pais, a condição "humilde e interiorana" de sua origem. Narra momentos-charneira em sua apresentação, desde o seu nascimento prematuro, a escolha do seu nome e os conflitos internalizados em relação à sua mãe, por trazer na sua narrativa um sentimento de rejeição e abandono. Reafirma isso quando estava com quatro anos e com o nascimento do seu irmão e das expectativas construídas em relação à sua chegada. Percebe-se como uma pessoa reservada, tímida e entende que "a nossa vida e os fatos que ocorrem conosco moldam nosso caráter, a personalidade e o jeito de ver as coisas ao nosso redor". A pouca vinculação aos espaços é marcada pelas sucessivas

[138] Maiesse Regina Magalhães tem 24 anos. Fez curso técnico em Contabilidade.

mudanças de cidade, em função da profissão do seu pai, reforçando os sentimentos expressos em sua apresentação. Assim, afirma Maiesse:

> *Nasci no ano de 1978, em Brasília. Sou brasiliense, primeira filha de um casal jovem, um mineiro e uma goiana, de origem interiorana e humilde. Meu pai é militar (marinheiro) e minha mãe era, na época, empregada doméstica. Meus pais tinham três anos de casados à data do meu nascimento.*
>
> *Nasci prematura de seis meses, por pouco não sobrevivi, passei por diversas turbulências em minha saúde desde o momento em que nasci, mas como sou batalhadora superei uma a uma cada dificuldade, o que faço ate hoje.*
>
> *Meu nome foi escolhido pelo meu pai, da seguinte maneira: Maiesse é o nome de uma prima de meu pai, ele acha muito bonito, então resolveu colocá-lo em mim sem consultar minha mãe, apenas mudou a grafia, cujo nome original (o da prima) se escreve assim "Mayesse", a idéia era diferenciar meu nome do dela, mas meu nome é duplo "Maiesse Regina", meu pai queria que fosse "Maiesse Cristina", por sorte no momento que ele foi me registrar estava junto dele meu tio-padrinho, que o alertou da briga que ele ia ter com minha mãe se colocasse Cristina como meu segundo nome, pois esse era o nome da ex-noiva que meu pai tinha tido antes de namorar com minha mãe, certamente ela ficaria ainda mais furiosa do que ficou quando soube como era meu nome.*
>
> *Minha mãe gostaria que meu nome fosse Gisele, mas nunca comentou isso com meu pai, também ele não perguntou a opinião dela, quando ela sobe do meu registro de nascimento ficou frustrada, não gostou nada, mas como não podia mudar foi obrigada a aceitar a decisão do meu pai. Então me chamo Maiesse Regina, um nome de origem Árabe, como eu que seu descendente de sírio-libaneses, negros, portugueses e japoneses.*
>
> *Uma das piores épocas da minha vida foi no primeiro ano: passei por provações em minha saúde e iniciaram-se de certa maneira os conflitos familiares meus com minha mãe, os quais duram até hoje.*
>
> *Creio que não correspondi desde o princípio às idealizações feitas por ela de como seria o filho ideal e ao não suprir essas expectativas, desde sempre fui rejeitada e desrespeitada por essa pessoa que teve que suportar a carga de problemas que trouxe à sua vida desde o momento em que nasci (ninguém deseja um parto complicado – eu quis nascer três dias antes, mas os médicos não queriam pois eu tinha somente 6 meses, foi em vão, eu nasci prematura e além de tudo muito doente, isso com certeza aborreceu muito minha mãe).*
>
> *Apesar de ter sido uma criança com diversos problemas de saúde, era inteligente, comunicativa e esperta, mas retraída, tímida e até hoje não demonstro meus sentimentos por receio de me ferir, o que já aconteceu quando tentei agir mais com a emoção do que com a razão, isso me acompanha por toda vida, como explica a psicologia: a nossa vida e os fatos que ocorrem conosco moldam nosso caráter, a personalidade e o jeito de ver as coisas ao nosso redor.*

Outro fato que aconteceu em meu ciclo de vida para que eu de certa forma me tornasse uma pessoa reservada, foram diversas mudanças de Estado em decorrência da profissão de meu pai, apesar de na medida do possível procurei todos esses anos não perder o contato com os vários amigos que fiz nos lugares que morei: sempre fiz amizades com facilidade, fui uma criança com muitos amigos, mesmo com os problemas de relacionamento enfrentados em minha casa, na medida do possível conseguia deixá-los dentro de casa.

Quando tinha quatro anos de idade meu irmão nasceu. Naquela época achei que seria mais um amigo que iria ter, não me esqueço tamanha foi a felicidade que senti com seu nascimento, de como eu queria protegê-lo, brincar com ele, fazer dele meu melhor amigo, mas com o passar do tempo percebi que a recíproca por parte dele não era a mesma, infelizmente hoje percebo que aquele amigo tão desejado, mais uma vez ficou apenas no plano do desejo, ele é mais um membro de minha família (dentro de casa) que não compreende que as pessoas são diferentes, com suas personalidades e devem respeitar cada ser humano, pois assim é o mundo. E mais uma vez fui frustrada na tentativas de obter um amigo em minha própria casa.

Meu pai é muito fechado, mas percebo que é o único que ao menos procura me entender e respeitar meu jeito de ser, nossa relação sempre foi de respeito, carinho e nos damos muito bem, temos muitas coisas em comum. (Maiesse)

Compreendo que ao dizer sobre suas lembranças, Beatriz[139] também narra sua origem a partir do seu nascimento e procura apresentar-se a partir da escolha do seu nome, como resultado da homenagem a sua avó paterna. Sônia Maria[140] também se apresenta falando do seu nascimento, da estrutura de sua família e da escolha do seu nome.

No dia 14 de dezembro de 1978, às 21:00 horas, minha mãe Marina sente as primeiras contrações de seu terceiro filho. Não sabia o sexo, pois naquele ano não existia ultra-sonografia, pelo menos por aqui. Nasci na Maternidade do IPERBA, localizada no Bairro de Brotas, aqui em Salvador.

Na madrugada do dia 15 de dezembro, através de parto normal cheguei em um mundo novo, uma menina linda, com 3.600 kg, carequinha!!! Acabando a expectativa de meus pais que esperavam um menino, que viera três anos depois para encerrar a sua prole.

[139] Beatriz Lima. 24 anos, fez formação em Contabilidade, concluindo o curso em 1996. No momento de sua formação, atuou como estagiária no SESI, tendo um ano de experiência. Sua narrativa está mesclada de sentimentos de amor e saudade da escola.

[140] Sonia Maria Sampaio Mota Vasconcelos tem 40 anos, fez o curso de magistério e leciona há 4 anos em escola estadual. Atualmente trabalha em classes de aceleração.

Recebi o nome de Beatriz em homenagem a minha avó paterna, que morreu de câncer no momento intermediário entre minha irmã Rosângela e eu. Bia é meu apelido que adoro e sou mais conhecida, minha mãe logo colocou em mim, para que as pessoas não me chamassem de Beata, como era conhecida a minha avó, e elas poderiam misturar as coisas.
O significado do meu nome é "a feliz" (pode-se até fazer uma rima), e o colocaram na pessoa exata, pois a felicidade é encontrada em mim todos os momentos vividos por minha pessoa. Isso acontece por causa das qualidades que possuo: alegre, carinhosa, amiga, honesta, festeira, beijoqueira, dentre outros. Isso só ocorre por eu desprezar as maldades que poderiam destruir a pessoa maravilhosa que sou como: rancor, medo, inveja e ódio. (Beatriz)

Eu, Sônia Maria Sampaio Mota Vasconcelos, nasci em 21 de abril de 1962, pelas mãos do Dr. Gilberto, médico da nossa família.Este momento ocorreu no quarto de minha casa, esta, situada na Fazenda Lopes, município de Conceição do Almeida-Ba. Sou filha de Geraldo Mendes da Mota, sexta filha em um número de dez. Faço parte de uma família de classe média baixa, mãe ex-comerciária e pai agricultor. O meu nome foi escolhido por meu padrinho que se chamava Betinho.Ele sugeriu a minha mãe, que colocasse o nome "Sônia", por achá-lo bonito. E o segundo nome "Maria", vem de mar "da flor chamado margarida, porque minha mãe gosta dessa flor. Fui recebida por minha família com muito amor e carinho. (Sônia)

Ana Ivone[141] apresenta-se a partir do conhecimento dos seus pais, fala do seu nascimento no Rio de Janeiro e da escolha do seu nome como junção dos nomes da avó e bisavó paternas. Apresenta-se, também, a partir das diversas mudanças de estados e cidades que aconteceram desde o seu nascimento, as quais implicam na sua formação e em diversos sentimentos que externaliza na sua narrativa, ao afirmar que:

Minha mãe conheceu o meu pai numa festa de 15 anos da prima dele. No primeiro momento, ela não estava interessada nele, mas depois de alguns encontros começaram a namorar e se casaram.
Nasci no dia 14.04.1978, no Hospital Evangélico localizado no Bairro da Tijuca, na capital do Rio de Janeiro. O parto cesariano foi realizado às 7 horas da manhã. Tinha cabelos pretos, sobrancelhas bem grossas e pernas bem cabeludas. Meu nome é fruto da junção do nome da

[141] Ana Ivone tem 24 anos. Fez o Científico, concluindo em 1996. Atua como professora de Educação Infantil há 5 anos em escola particular de Salvador.

minha avó paterna, Ivonne, e da minha bisavó paterna, Ana Catarina; resultado: Ana Ivone. Segundo a minha mãe, sempre fui muito dengosa e só gostava de dormir no seu colo, enquanto cantava para mim; ao fim da canção, começava o choro! Ela relata que com sete dias de vida eu virei de bruços, sozinha, o que a fez levar um susto.

Com um mês e meio fui morar na Amazônia: só tomava banho frio devido ao calor muito forte; tirei fotos com araras, macacos e quatis. Meus pais faziam passeios pelos igarapés - isso tudo dentro da floresta amazônica. Aos dois anos fui morar em Santos – SP, onde entrei no meu primeiro colégio, que se chamava Carminho.

Aos quatro anos vim morar em Salvador, devido a mais uma transferência do meu pai. Morei no bairro da Pituba e estude no um, dois, 3 – localizado no Caminho das Árvores. Era muito tímida, mas gostava muito de dançar e participava de todas as festas da escola.

Com seis anos fui para Belém; ficamos só oito meses (...). Depois, fui morar no Rio, onde estudei no colégio Gotinhas do saber, onde realizei o curso de alfabetização e fiquei muito triste por ter sido necessário sair da escola por conta de uma nova mudança. (Ana Ivone)

As implicações e marcas construídas tanto por Ana Ivone, quanto pelos outros colegas, através das diferentes mudanças ocorridas e de aprendizagens construídas no espaço familiar, podem ser melhor compreendidas, a partir das idéias de Benjamin (1993), quando teoriza sobre a relação do narrador com o artesão, ao afirmar que os sujeitos estabelecem aos contextos de suas narrativas sentidos e marcas que potencializam descrições de suas histórias a partir de suas implicações.

Naurelita[142] apresenta-se a partir da data do seu nascimento e das relações construídas e vividas na sociedade brasileira neste momento histórico. É desse lugar que descreve e apresenta seus pais e o distanciamento deles em relação ao contexto político-social do país, o nascimento do bairro onde mora, a construção da primeira escola, a vinculação de sua família com a ampliação do seu entorno e, conseqüentemente, imbrica a transformação de sua primeira casa de 'taipa', numa outra casa de blocos, com a própria transformação do cenário político e social do Brasil.

[142] Naurelita Maia de Melo tem 29 anos. Fez o curso de magistério, concluindo em 1993. Atua como professora de Educação de Pessoas Jovens e Adultas há 3 anos, em Escola Comunitária de Salvador.

Eu, Naurelita Maia de Melo, nasci em 28 de abril de 1972. Era outono. A sociedade brasileira sofria as coseqüências da Ditadura e tantava se erguer mais uma vez, buscando reestabelecer a ordem depois do grande caos.

Meus pais tinham 22 anos de idade. Pessoas simples, cheias de sonhos, não percebiam os problemas político-sociais que desfilavam em sua janela.

Minha mãe, Laura Maia de Melo, veio de São Felipe para Salvador, num caminhão, acompanhada dos irmãos e dos pais Justo Almeida Silva e Escolástica Maia Silva, porém todos a chamam de Darça. Tinha perdido o irmão mais velho que, acometido de tuberculose e vítima da falta de recursos em sua cidade, encontrou na morte, o seu regresso à Pátria Maior. Meu avô, Justo no nome e no caráter, desgostoso, veio para Salvador, trazendo toda a família. Aqui, reconstruiram o lar em Pernambués, numa cassa de taipa. Lá, deixaram fazenda, gado, plantação, casa de farinha, flores, rios, inocência, alegria, amigos, parentes e saudades. Primeiros moradores de Pernabués, viram nascer as dificuldades superadas, a casa de blocos, a horta, a carne do sol vendida na praça. a roupa lavada no rio, o primeiro chafariz, as primeiras famílias, a primeira rua asfaltada, a Paróquia de São José Operário, a primeira televisão, o primeiro açougue, a primeira padaria, o exército, o colégio interno e o convento. A construção da primeira escola - Escola Madre Helena, Irmãos Keenedy- erguida pela comunidade e pelas freiras italianas, na qual minha mãe foi professora e eu aluna, tempos depois.

Meu pai, filho de Silvinio de Melo e Benedita Martins de Melo, é um forte guerreiro tanto no nome quanto na personalidade: Napoleão Martins de Melo. Conheceu a dor da separação dos pais e, por conseguinte, dos irmãos. Viu de perto, o trabalho na infância, a saída da escola, o limão vendido na feira, a barbearia, as brincadeiras de menino, a primeira paquera, a vida nas ruas da cidade e na fazenda. Jovem, teve o priomeiro livro representado vendido e foi premiado com um troféu de Honra ao Mérito por ser o melhor vendedor de livros.

Foram os livros que o aproximaram de minha mãe. O jovem Napoleão visitou a jovem Laura, na intenção de fazer alguma venda e se apaixonou pela cliente. Durante um ano inteiro visitou a casa de Pernambués, a despeito dos livros, com o desejo de conquistar a moça mais velha. Deu certo. Os dois casaram-se e eu, a primeira filha de três mulheres, recebi a graça de tê-los como meus pais e amigos.

Assim eu nasci. Em meio à reconstrução do país, com o Mobral de um lado e as salas de aula freirianas do outro. Enquanto algumas pessoas sofriam no exílio e pensavam em voltar ao Brasil, outras desenterravam seus livros e discos do quintal e voltavam à escola, que não era mais a mesma. (Naurelita)

A narrativa inscreve-se em inúmeros lugares que são referenciais de significados, a qual articula-se com relações pessoais, sociais, familiares, de pertença, de “busca de si e de nós”, “busca de conhecimento”, “busca de sentido” e

"busca de felicidade" (Josso, 2002) vinculadas a um sistema de valorações e aos sentidos que estabelecemos à arte de saber viver. É por isso que "[...] as narrativas contam múltiplas deslocações geográficas, socioculturais, profissionais, relacionais e afetivas na busca das condições optimizadas, para o indivíduo, da 'fruição do seu ser-no-mundo' [...]" (Josso, 2002, p. 67).

As diferentes deslocações vividas pelos sujeitos em suas itinerâncias marcam as buscas empreendidas, através dos valores e dos sentidos estabelecidos em suas dimensões existenciais e relacionais. A apresentação de Ourisvalda[143] começa pelos questionamentos sobre a difícil tarefa de nos definirmos. Entende que nos representamos em três dimensões, ou seja, como nos vemos, como os outros nos vêem e como realmente somos. Fala do seu nascimento e o da sua irmã mais nova, do seu lugar de origem, da personalidade de sua avó, da escolha do seu nome e a visão que construiu, desde pequena, sobre a relação afetiva dos seus pais.

> *Definir quem somos ou como somos é uma tarefa extremamente difícil. Até porque dizem os pensadores, os sábios que, a bem da verdade, somos três seres em nós mesmos, ou seja, somos representados por como nos vemos, como os outros nos vêem e como, de fato, somos. Vou buscar espelhar o mais que me seja permitido, sem me trair ou me beneficiar, mas, por mais que eu busque isentar-me, sabemos que temos uma tendência natural de sermos benevolentes conosco mesmo, o que nos leva a autojustificação, em algumas situações da vida.*
>
> *Sou o quinto dos filhos de um casal de agricultores, à época do meu nascimento, sendo a penúltima filha, uma vez que sem a minha mãe esperar, um ano e meio após o meu nascimento, nasceu a minha irmã caçula, Maria da Glória. Morávamos no município de Antônio Cardoso (BA), na fazenda chamada Maqueira e éramos vizinhos da minha avó, mulher de personalidade muito forte.*
>
> *Nasci nos idos anos de 1954, numa quarta-feira, às 5 horas da manhã, coincidindo o meu nascimento com a cantada do galo matutino.*
>
> *O meu pai chamava-se Severino Medeiros dos Santos e a minha mãe Joana Teles dos Santos, graças a Deus, ainda vive. Como se poderia supor que eles colocariam o meu nome de Ourisvalda? Quase todo mundo pensa que o meu nome é resultado de junção de parte do nome do pai e parte do nome da mãe, quando a história sobre ele é bastante diferente. A verdade que o meu nome foi escolhido por meu pai que ao me ver, pequenininha, recém-*

[143] Ourisvalda Teles dos Santos Gomes tem 48 anos, fez curso Científico, concluindo em 1973, e trabalha há 22 anos no Banco do Brasil.

nascida, disse que eu seria uma menina de ouro, que teria um futuro brilhante e que o meu nome seria então... Ourisvalda.

A diferença de idade entre mim e os meus irmãos é muito grande, excetuando-se apenas a minha irmã caçula que no caso é de apenas um ano e meio. Mas acontece que nós somos muito diferentes, sempre fomos e, apesar de nos darmos bem, não existe, entre nós uma comunhão total. Isso favoreceu em muito para o fato de eu ter, desde muito cedo, uma visão adulta das coisas, ter me envolvido com a complexa situação familiar que me envolvia.

As primeiras impressões que eu comecei a absorver, desde muito cedo, é que o meu pai e minha mãe não viviam bem. Ele, muito mulherengo, às vezes gastava toda a economia da família com mulher da rua, como se chamava antigamente. Ela, muito trabalhadora, assim que chegou à Cruz das Almas, foi trabalhar em um dos armazéns de fumo da cidade, levando, de vez em quando, trouxa de fumo para ser beneficiada em casa, quando, às vezes, a ajudávamos.

Por falar em meu pai, lembro-me de ter ouvido freqüentemente falar que boa parte do valor da venda da fazenda, esvaiu-se nesse tipo de fraqueza que o meu pai tinha, restando-nos, apenas, a casa que ele adquiriu na cidade. Com isso em mente, sempre tinha o sonho de poder crescer e ajudar a minha família, amparando o meu pai, pois minha mãe prometia sempre que ao crescermos ela o abandonaria. E, apesar de ele não representar o lado "correto" da história, eu me sentia atraída a fazer realizar o que eu sonhava.

Entre mim e a minha irmã caçula, existia um certo tipo de rivalidade consentida. O que isso quer dizer, exatamente? É que ela achou que o meu pai me protegia mais do que a ela. Também ele era muito rigoroso com relação a sairmos sozinhas e como às vezes ele condicionava a saída dela ao fato de eu estar junto e como eu não gostava de sair, acabava que ela ficava em casa e me culpava por isso. Só que ela, de vez em quando transgredia e eu não e algumas das ocasiões tal comportamento representava uma surra, enquanto eu dificilmente apanhava,ela ficava fula da vida comigo por isso. (Ourisvalda)

Rosana Benevides[144] apresenta-se a partir do seu nascimento e das expectativas construídas por seus pais de terem uma filha. Destaca na sua fala características pessoais que, no seu entender, atrapalham a concretização de seus sonhos e de seus projetos, embora tenha buscado superar/resolver essas questões.

Sou fruto de uma gestação inesperada, porém desejada. Sou a sexta (6ª) filha depois de minha mãe ter dado a luz a cinco (5) meninos. Quando falo inesperada é porque eles já

[144] Rosana Benevides Abreu Santos tem 30 anos. Concluiu o científico em 1993. No momento do curso não estava trabalhando e já exerceu atividades docentes em séries iniciais.

haviam desistido de mais tentativas de ter uma menina. Depois de tantos homens eles eram "loucos" para ter uma mulher.

Quando minha mãe engravidou já tinha trinta e cinco (35) anos e meu irmão mais novo tinha nove (9) anos. Os dois (meus pais) trabalhavam e era difícil conciliar a atenção aos filhos com o trabalho. A gravidez foi uma surpresa mas, junto veio a esperança de vir uma menina.

Nasci de parto normal, aproximadamente às 12:00 do dia dezessete de dezembro de um mil novecentos e setenta e dois (17-12-72) no Hospital Municipal de Mundo Novo, cidade em que eu morei durante dezessete anos. Cheguei ao mundo rodeada de carinhos, expectativa, mimos e acima de tudo muito Amor. Meu pai acompanhou minha mãe no parto mas ao saber que tinha nascido uma menina ficou tão empolgado e feliz que nos "abandonou" (eu e minha mãe) no hospital e passou três (3) dias comemorando. Fui paparicada também por minhas tias e por meus irmãos, que já eram adolescentes e adultos, e já tinham condição de ajudar minha mãe.

Sou uma pessoa que gosto de viver, acho a vida bonita porém, existem momentos que dá um pouco de desespero. Adoro conhecer pessoas novas, mas esse processo depende muito da atitude do outro pois, sou muito introvertida. Mas quando se concretiza procuro dar o máximo de mim. Considero-me uma pessoa amiga, sincera, otimista, prestativa, aventureira, adoro estar em contato com a natureza, etc... Esses são os pontos positivos que enxergo em mim. É muito difícil assumir os negativos, mas vou tentar: sou uma pessoa crítica, ansiosa, impaciente, insegura (essa insegurança tem afetado meu crescimento profissional) e sou muito tímida. A timidez e a insegurança têm me incomodado muito pois, cheguei num ponto de minha vida que vejo meus sonhos, meus objetivos deixando de ser concretizados fazendo com que ocorra um desestímulo e falta perspectiva do futuro. Tenho lutado muito contra isso mas, ainda não consegui. Fico me questionando para entender por que isso veio se manifestar em minha personalidade mas não consigo definir. Também fico analisando se estou fazendo o curso certo (pedagogia), porque a timidez tem me deixado em situações muito desconcertantes. Fico nervosa já quando um professor fala em seminário. Quando estou sendo observada (avaliada) por muita gente, chega o nervosismo, o bloqueio (dá um branco) por mais que eu tenha estudado e pesquisado não deixa de acontecer. Aí vem a insegurança e a falta de confiança no meu potencial e por mais que eu ouça falar que eu não tenho que pensar tanto no julgamento que os outros fazem de mim e que meus colegas não sabem tanto mais que eu, isso ainda é um ponto de minha personalidade que não consegui resolver. (Rosana Benevides)

As narrativas comportam, pela própria singularidade e subjetividade de cada sujeito, diferentes formas de registros. A questão central posta no trabalho com a abordagem biográfica consiste no entendimento que cada ator tem sobre o "[...] o que é que foi formador para mim no meu percurso de vida? [...]" (Josso, 2002, p.

100). Desta maneira, o que é fundamental considerar não é o que o sujeito lembrou ou não na escrita da sua narrativa, mas sim o que é que permite ao mesmo, no conhecimento de si, ser potencialmente formador da sua história e materializado no texto narrativo. Ainda assim, os registros comportam, pela própria especificidade de cada vida uma entrada, a partir de componentes diferentes, ou seja, "[...] alguns têm uma dominante psicossociológica e psicológica; outros, uma dominante política e sociológica, e outros, enfim, uma dominante cultural [...]". (p. 101).

As dimensões *"dominantes"* reveladas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa evidenciam que as experiências contêm intencionalidades sobre as trajetórias de escolarização e, efetivamente, o que é que foi formativo para cada um no percurso de sua vida. Sobre o estilo dos registros e as formas narrativas – a apresentação, o tempo verbal utilizado, a inscrição ou ausência do eu -, afirma Josso que "[...] parecem não apenas ser indicadores de interesse e de interpretação do autor, mas caracterizam a etapa do questionamento sobre o seu percurso de vida. Entre uma narrativa cronológica, aparentemente factual e uma narrativa que dá interpretação articulando entre si experiências no tempo e em contextos diferentes, há a passagem da questão 'como é que me formei?' para a questão 'como é que me conheço a mim próprio?' [...]" (pp. 103/4).

Apreendo que no conjunto das narrativas, Simone[145], exceto na sua apresentação, constrói o seu texto a partir de um deslocamento de sua própria história, através da descrição de si como um personagem de um conto de fadas. Começa a escrita da sua vivência escolar marcando o "estranhamento de si" e o "estranhamento do outro", afirmando que "Há algum tempo atrás, na cidade de Maragojipe, vivia uma menina chamada Simone Carine". Apresenta-se dizendo que:

> *Nasci em 03/08/79 às 10 horas e 10 minutos, na cidade de São Félix, a última filha de Maria e Messias; última porque o casal decidiu parar de tentar ter um menino, pois esta tinha sido a quarta tentativa e só vieram meninas: Lívia Cristina, Vania Maria, Adriene Patrícia e Simone Carine. Messias adorava o nome "Simone", que é de origem hebraica e significa "aquela que sabe ouvir", e queria que sua filha se chamasse assim, mas Maria discordava de seu esposo e por isso colocou nas primeiras filhas o nome que ela gostava; a caçula iria se chamar Vívian, mas recebeu o nome de "Simone" porque Maria quis agradar o marido, já que era a*

[145] Simone Carine Reis Guerreiro tem 25 anos. Fez o curso de magistério, concluindo em 1996, não trabalha e não tem experiência docente, exceto as relativas ao estágio do curso de magistério.

última filha. Contudo, apesar de terem colocado esse nome na menina, todos os seus familiares, inclusive o próprio Messias, chamam a garota de Carine, o seu segundo nome.

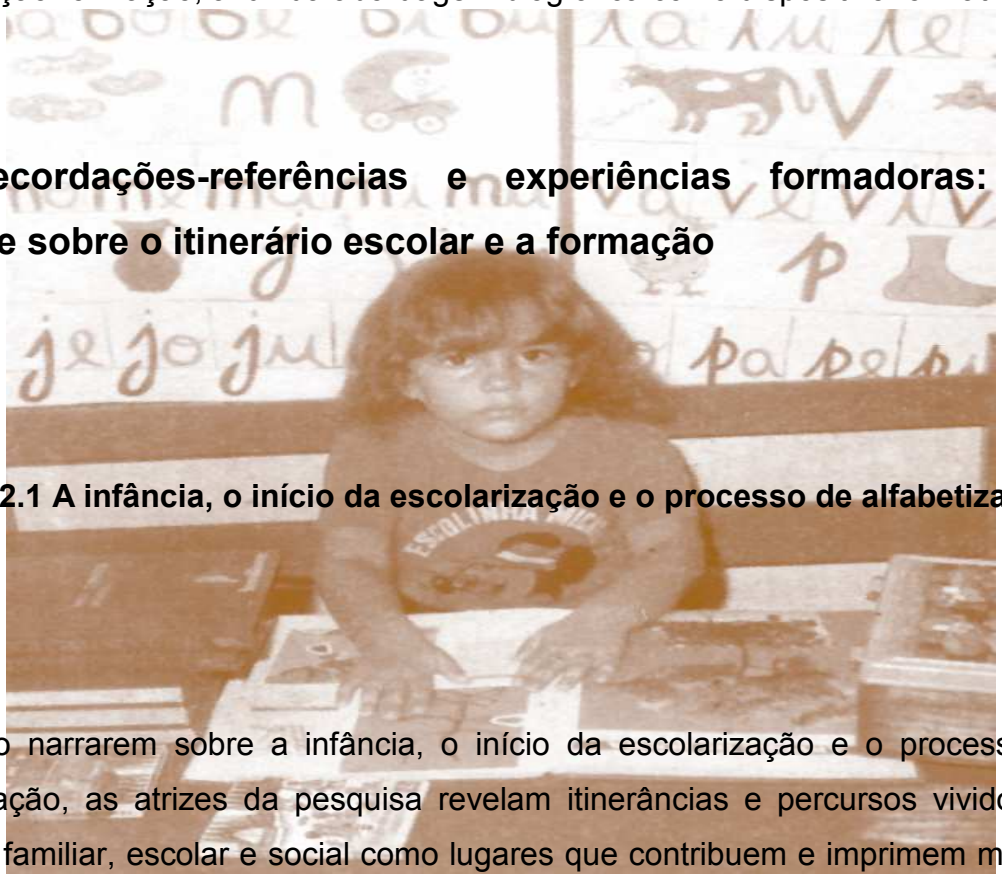
Simone é uma pessoa tímida, passiva, simples, calma. Não faz amizades com facilidade por causa do seu jeito introvertido e desconfiado; para Simone considerar uma pessoa como amiga verdadeira leva tempo, porém quando isto acontece, pode crer que esta pessoa ganhou uma amiga bastante confiável. A desconfiança de Simone perante os outros indivíduos deve-se ao fato de ela ser muito insegura e medrosa, tendo medo de decepcionar-se e magoar-se com alguém, pois é super sensível e emotiva. O romantismo também é uma de suas características, o que faz de Simone uma pessoa sonhadora, carinhosa, dengosa e educada. A responsabilidade e a organização são marcantes, ela detesta ver as coisas fora do seu devido lugar, bem como deixar de cumprir com uma obrigação ou cumpri-la às pressas; tudo tem que ser realizado com calma e/ou com uma programação, já que ela é muito ansiosa e indecisa, o que a torna dependente e conformista. Simone é orgulhosa por demais, e vem lutando para modificar isto, todavia, é compreensiva, tolerante e respeitosa; sabe aceitar, respeitar e compreender a opinião dos outros e quer que façam o mesmo com ela. Além disto, Simone é honesta, justa e piedosa. (Simone Carine)

Descortinar contextos, histórias e memórias através das escritas implicadas dos sujeitos em formação, frente ao projeto de uma *"abordagem experiencial"* (Josso, 2002) de narrativas de histórias de vida, leva-me a caminhar, no sentido de apreender marcas e implicações do itinerário escolar, da vivência escolar e suas relações com a (s) escola (s) e o papel exercido por esses lugares e instituições na formação das atrizes da pesquisa. Isto porque, para Josso "[...] a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competências e traduz-se num 'portfolio' que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar [...] num contexto de formação [...]" (pp. 21/2).

Reitera Josso que as narrativas, sejam de uma *abordagem biográfica, experiencial* ou a *serviço de projetos de formação*, constituem-se como heterogêneas em seus contextos, imagens, lembranças e objetivos. Desta forma, faz-se necessário compreender as diferenças entre as escritas autobiográficas utilizadas a serviço de um projeto específico - de formação, de conhecimento ou de aprendizagem –, as quais são construídas em função da inserção no mesmo. Já as pesquisas como "[...] as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registros, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria [...]" (Josso, 2002, p. 21). Daí emergir

a clareza e a assunção, na presente pesquisa, do trabalho com a abordagem experiencial da vivência escolar no processo de formação inicial de professores.

Após a apresentação do grupo intento, a seguir, discutir questões concernentes ao processo de escolarização, a partir dos percursos formativos e autoformativos expressos nas narrativas. O entendimento sobre os percursos formativos, autoformativos e experienciais vinculam-se ao conceito de recordações-referências (Josso, 2002) sobre o itinerário escolar do grupo pesquisado, tendo em vista evidenciar as implicações da escrita e a sua fertilidade no campo desta investigação-formação, à luz da abordagem biográfica como dispositivo formativo.



6.2 Recordações-referências e experiências formadoras: um enfoque sobre o itinerário escolar e a formação

6.2.1 A infância, o início da escolarização e o processo de alfabetização

Ao narrarem sobre a infância, o início da escolarização e o processo de alfabetização, as atrizes da pesquisa revelam itinerâncias e percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que contribuem e imprimem marcas no processo de autonomização (Dominicé, 1988). A trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela na totalidade do grupo as lembranças e as aprendizagens sobre a formação construídas nos espaços familiar e escolar. As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à "aprendizagem experiencial" da vida de cada sujeito. Pais, professores, amigos, vizinhos, figuras religiosas, maridos, namorados marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao

processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida.

Em relação à infância das atrizes da pesquisa, identifico na maioria do grupo referência e evocação de diferentes pessoas e as implicações com seus lugares de origem, seja na roça, na cidade ou em novos bairros que começam a se constituir com a expansão e o crescimento das grandes cidades. Ao falar de sua infância Lúcia afirma:

> *Embalada na rede, o sono chegava mansamente. Lucinha, (apelido de Marluce), minha irmã imediatamente mais velha, já não mais me derrubava propositalmente, tomada pelo ciúme de meus pais. Agora, ela me defendia, como uma leoa, do ataque de outras crianças. Eu era uma menina bem comportada, obediente e jamais entrei em luta corporal com outra criança. Por isso, as vezes precisava ser salva, ou vingada, das mordidas de uma priminha da minha idade. Isso Lucinha sempre fazia.*
>
> *Morávamos próximo a um pequeno açude (o Tanque da Olaria) era muito bom acompanhar, nas madrugadas frias, meu pai nas pescarias: ele jogava o anzol e deixava lá durante toda a noite, pela manhã, a boia sinalizava o peixe fisgado. As vezes pescávamos também no rio Pojuca, que passava perto da nossa casa.*
>
> *Minha mãe tinha uma santa paciência conosco. Enquanto meu pai passava o dia no trabalho, ela esperava, cuidando da pequena roça, da casa e dos filhos, o retorno do marido, que vinha sempre com doces, queijadas, pães de côco, para os filhos e carinhos e afagos para ela. Ele assobiava antes de chegar em casa e, nossa mãe corria conosco para encontrá-lo. Foi sempre assim enquanto estivemos juntos.*
>
> *Enquanto os mais velhos ajudavam nossa mãe, eu, Lucinha (Marluce) e Dinha (Dalva), que ainda não trabalhávamos em nada, inventávamos dezenas de brincadeiras. É claro, que com apenas dois aninhos, eu tinha pouca representatividade nessas brincadeiras. Mas, participava de todas ou quase todas. Quase sempre de pé no chão e apenas de calcinha, nós, lambusadas de suor e terra, éramos, por vezes, comadres com nomes falsos, que iam juntas as compras, cozinhavam juntas e falavam de suas famílias. O mandacaru era a carne, as vagens de fedegoso era o feijão (as vezes era a semente do tomate); vivíamos num mundo de fantasia.*
>
> *Nas datas de aniversários, às vezes, nossos pais nos davam o privilégio de transformar as nossas pseudo comidas em pratos reais. Assim, nesses momentos, nas nossas panelas, tinham carne de verdade e nossas bebidas eram refrigerantes.*

Além de brincarmos de comadres, divertíamos também com as simulações de candomblé, sempre que nossos pais não estavam, pois estes afirmavam que aquilo era coisa do demônio.

Tinha também as simulações de vaqueiros conduzindo bois para o matadouro (bois e vaqueiros eram representados por nós); as bonecas de pano, feitas por nossa mãe, que tinham nomes e uma história de vida criada por nós.

Em 1966, meu pai comprou um terreno maior do que aquele em que morávamos, mais distante da cidade, com algumas árvores quase mortas pelo abandono. Era uma antiga chácara, que tinha sido ocupada pela plantação de sisal. Meus pais sonhavam em refazer a chácara e antes de mudarmos, iam com freqüência realizar o penoso trabalho de arrancar o sisal sem o uso de uma máquina. Assim, era constante a ausência dos meus pais em casa, o que nos deixava livres para fazer muitas traquinices, do tipo: tomar banho no açude, correr atrás das galinhas como se essas fossem gado, simular festas em terreiros de candomblé (embora nossa mãe, católica extremada, tivesse aversão ao culto aos orixás, nosso avó materno tinha sido pai de santo), etc.

Uma certa vez enquanto brincávamos de picula entre as flores rosa arroxeadas do capim de seda, pisamos acidentalmente sobre a cabeça de uma galinha, que debatendo-se e gritando foi socorrida, colocada sob uma bacia de zinco e teve sobre sua cabeça uma verdadeira batucada (alguém tinha dito que aquilo a deixaria vivíssima outra vez). Não me lembro se surtiu efeito, sei apenas que fomos flagrado por nossos pais e que foi uma confusão e tanta.

Em abril de 1966, quando eu ia fazer três anos, nos mudamos para a nova casa. Era uma novidade e tanta para a gente. O local era, ainda, a imagem da devastação. As árvores peladas pelo ataque das formigas, não ofereciam sombra. Mesmo assim, estávamos encantados com o que víamos.

Na medida em que eu ia crescendo, a nossa "chácara" como gostava de realçar nosso pai, ia se revestindo de beleza. Sob os cuidados de toda a família as antigas árvores nuas se enchiam de folhas oferecendo metros e metros de sombra sem intervalos. Era aí que acontecia a maior parte de nossas brincadeiras. Cada pé de mangueira, cajueiro, jaqueira, abacateiro, etc., se tornavam, nas asas de nossa imaginação, uma casa onde morava um ilustre cidadão de nome também fictício. Vivíamos tão intensamente esse mundo de fantasia que à noite costumávamos sonhar com ele.

Os nossos dias não eram sempre esse "mar de rosas", brigávamos também, e nessas horas, a raiva jogava por terra aquele mundo de harmonia. Diminuíamos a ficção do outro, buscávamos apelidos pejorativos para agredir e chorávamos dramaticamente para receber o apoio materno. Minha mãe não permitia que ficássemos de mal, por maior que tivesse sido a ofensa e a mágoa. Geralmente as brigas terminavam tão rapidamente como começavam. (Lúcia Maria)

As lembranças da constituição de sua família e do envolvimento de seus pais com a *"chácara"* iam refletindo o desejo e o crescimento da família, sua vinculação e transformação da terra árida em um novo espaço com vida e beleza. As brincadeiras, a vivência do mundo da fantasia com suas irmãs e o cuidado com as mais novas imprimiam no convívio doméstico de Lúcia aprendizagens e conhecimentos sobre a vida, marcando processos de autonomização. A mudança de casa com três anos de idade revela-se como um momento-charneira, porque estará vinculado com o início da sua escolarização, no espaço familiar. A preocupação de seus pais, que tiveram pouco estudo, como afirma Lúcia, com o constante investimento na educação dos filhos representa um valor simbólico significativo nas famílias de classe média e popular, tentando garantir aos filhos a escolaridade a que não tiveram acesso.

Muitas das nossas alunas e também nós, professores do nordeste brasileiro, temos em nossos pais analfabetos, semi-analfabetos e com baixo nível de escolarização, homens e mulheres da roça ou de centros urbanos, o sentido atribuído à escolarização da família, como uma das formas de suprimento das dificuldades e adversidades vividas sem a cultura letrada. A melhoria do nível de escolaridade da população brasileira vincula-se, em primeira instância, à percepção e ao sentido estabelecido pelas famílias das classes média e popular à educação dos filhos, as quais são mobilizadas por valores e motivos diferentes em relação ao processo de escolarização. É patente que a classe média no Brasil, em geral, é formada por pessoas que, de alguma forma, já detêm um nível de escolarização, e vêm à escola como um espaço de manutenção e ampliação do status. No que concerne à classe popular os pais, em geral, não possuem 'cultura letrada', atribuem à escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os, muitas vezes, a realizar sacrifícios e mudanças de espaço geográfico, em busca de novos postos de trabalho e, por conseqüência, da inserção de seus filhos no sistema regular de ensino.

Ainda assim, a ampliação de vagas no sistema educacional brasileiro esteve vinculada ao surgimento das escolas privadas, frente à necessidade de melhoria do nível de escolarização da classe média ou como forma de exclusão e sucateamento da escola pública. A partir dos anos 20 do século XX, vivemos historicamente grandes discussões e teorizações sobre a organização do sistema de ensino brasileiro e a necessidade de preparação de mão-de-obra para atender às

contingências do mercado de trabalho em conseqüência do dito desenvolvimento nacional, preceituado a partir dos anos 50. Atualmente vivemos uma crise da escola e a constante reafirmação da obrigatoriedade da escolarização, articulando-a às políticas de inclusão, onde a classe popular vê-se obrigada a matricular e manter seus filhos na escola, como resultado e pressão das políticas neoliberais.

Parte do grupo pesquisado vive o início de sua escolarização no contexto de ampliação de vagas e no movimento de renovação educacional vivido desde os anos 70. A maioria do grupo, considerando-se a faixa etária, começa a escolarização no início ou metade da década de 80, cujo momento histórico apresentava, do ponto de vista da teorização educacional, um papel transformador para a escola, em função das influências e discussões exercidas sobre a perspectiva reprodutivista e crítico-reprodutivista. A distância entre a produção acadêmica e a prática docente é evidenciada nas narrativas das atrizes da pesquisa, quando narram sobre a influência e os significados exercidos sobre suas trajetórias de escolarização pela pedagogia tradicional. Desta forma, o ingresso na escola, na maioria das vezes, era marcado por uma educação não escolar, desenvolvida pela mãe ou por irmãs mais velhas, como condição e preparação para a entrada na escola.

Ao narrar sobre seu processo inicial de alfabetização, afirma Lúcia que, o mesmo aconteceu sob a responsabilidade da sua irmã mais velha, a qual tinha uma escolinha que atendia aos filhos dos vizinhos e aos irmãos mais novos. A repetição de letras do alfabeto, de palavras e de números era a metodologia utilizada, o que não se diferenciava na forma de ensino da leitura, criando dificuldades para "decodificar palavras". Assim, descreve Lúcia:

> *Com seis ou sete anos de idade, não me lembro bem, fui alfabetizada. Na verdade, hoje analiso que este processo não aconteceu num ano específico. Na minha casa, apesar de meus pais pouco terem estudado, sempre houve uma preocupação com o estudo dos filhos. Assim, desde muito cedo tínhamos contato com letras, com nomes escritos. Meus irmãos mais velhos foram alfabetizados em casa, por minha mãe. Eu e meus irmãos mais novos fomos alfabetizados por nossas irmãs que já cursavam o, hoje extinto, ginásio.*
>
> *Minha irmã, Zéu (Maria José) tinha uma escolinha que funcionava em casa. Atendia basicamente aos filhos de vizinhos e irmãos mais novos.*
>
> *A metodologia usada era a repetição: o alfabeto era escrito em uma folha de caderno com espaços entre uma linha de letras e outra para o aluno copiar abaixo a letra escrita acima.*

Repetia-se esse exercício à exaustão. O mesmo era feito com palavras e números. Era muito comum repetirmos a escrita do nosso nome completo até decorarmos sua forma e desenharmos ele no papel, concretizando um dos objetivos da alfabetização naquele momento, que era assinar qualquer documento.

Quanto à leitura, não havia muita diferença na metodologia aplicada: lia-se inicialmente as letras do alfabeto (ordenadas num livrinho que recebia o nome de alfabeto), maiúsculas e minúsculas, vogais e consoantes, "corrido", ou seja na ordem crescente (de a a z) e "salteado" (cobria-se o alfabeto deixando à vista apenas uma letra de cada vez).

É obvio que foram muitas as dificuldades que encontrei para aprender ler e escrever, mas vencido o primeiro momento - aquele em que aprendi a decodificar todas as letras e, juntando uma as outras, aprendi a decodificar palavras - devorava tudo que era texto escrito, dos livros da escola a rótulos de produtos. Era um mundo novo que se abria a minha frente e eu tinha muita sede de aprender.

Já sabia ler, escrever e contar quando fui pela primeira vez à escola. Embora minha capacidade de ler de forma crítica o mundo a minha volta fosse totalmente limitada, eu era considerada uma aluna alfabetizada. (Lúcia Maria)

A singularidade das trajetórias individuais e de escolarização reafirma a idéia da especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao longo das quais o sujeito se forma, os traços educativos apreendidos na família e no processo de alfabetização, como marcados pelo início da escolarização. A memória e a história de cada sujeito revelam "experiências formadoras" empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida.

As implicações de Sônia com seu lugar de origem e as lembranças, com forte sentimento de saudade, caracterizam em sua narrativa o sentido da vida na roça, a ludicidade como fator preponderante de suas aprendizagens na infância, a contação de histórias por sua tia e a contemplação do espaço natural.

Este período pode afirmar que foi o melhor da minha vida. O ambiente natural da zona rural proporcionou-me uma vida saudável e de muitas brincadeiras. Morávamos em uma casa bonita, espaçosa, com um grande quintal, onde meu pai plantava vários tipos de frutas e verduras. Essa era a lembrança mais gostosa: correr pelo quintal entre as laranjeiras carregadas de laranjas maduras, escolhendo a melhor laranja, o melhor mamão, bebendo muita água de coco etc. Eu gostava de subir nas árvores, principalmente nas mangueiras e

cajueiros. E o leite tirado fresquinho? Ah, que saudade! Nesse tempo, não tínhamos energia elétrica, então, a noite costumava brincar com meus primos (as) de cantigas de roda. Outro momento que acontecia também à noite, que me emociona até hoje era quando íamos para a casa de tia Honorina que, mesmo sendo deficiente visual não a impedia de contar-nos lindas histórias clássicas: A gata Borralheira, A Cinderela, O Chapeuzinho vermelho etc. Havia noites em que o tio Hélio entre uma história e outra tocava violão. Era maravilhoso! E quando a tia Hilda chegava de férias do Rio de Janeiro, com bastante presentes: roupas, brinquedos, cruzadinhas e revistas em quadrinhos? Não tínhamos televisão nem brinquedos eletrônicos, porém, estas coisas não faziam falta. Em compensação havia o céu estrelado para contemplar; as histórias para ouvir; as cantigas de roda para brincar; os primos e primas para conversar; as revistinhas para ler; o estudo para se dedicar; e tantas outras coisas... (Sônia)

É nesse ambiente que Sônia é alfabetizada por sua mãe, a qual utilizava a Cartilha do ABC e o método de decorar, com a intenção de preparar a filha para ingressar na escola pública. O uso da única cartilha como material pedagógico para a preparação inicial, antes da escolarização, era o instrumento disponibilizado e que marcou aprendizagens formativas no desenvolvimento de Sônia. Os limites e as punições, através dos puxões de orelha, da tomada das lições, instituíram-se como dispositivos e rituais pedagógicos no contexto familiar, como forma de garantia do 'treino', representando a aprendizagem e, conseqüentemente, a passagem para outras letras ou a ritualização e premiação com cadernos finos, não mais costurados e constituídos de papel de embrulho. Ao descrever sobre sua alfabetização, diz Sônia:

Aos seis anos, já estudava em casa com minha mãe, pois naquela época só podia entrar na escola pública a partir de sete anos. Praticamente minha primeira professora foi minha mãe, com ela aprendi a ler e a escrever. Estudava na Cartilha do ABC, livrinho pequeno, com o qual aprendíamos o alfabeto de várias formas: as vogais, as consoantes, sílabas e palavras pequenas, ainda nesta, aprendíamos os números até 100 e algumas continhas de somar e subtrair.Além disso, este livrinho era de todos os irmãos.

O método era de decorar, tomei muito puxão de orelha de meu pai ao tentar ler as letras do alfabeto, porque eu só conseguia dizer até a letra "D". Eram tomadas as lições todos os dias. Aprendia-se o alfabeto de forma decorada, corrida e soletrada. Usava-se um pedaço de papel com um buraco cortado de forma irregular, para colocar em uma letra de cada vez e

lia-se a letra de maneira rápida e sem gaguejar.A partir daí, passava-se para outra letra ou outra lição, até aprender o alfabeto todo. A escrita era acompanhada com leitura, tínhamos um caderno, geralmente feito com papel de embrulho, (usado para enrolar pão nas vendas do lugarejo) dobrado ao meio e costurado, e/ou papel pautado e um caderninho fino para quando já estivesse mais treinada.

Só para registrar: minha mãe só tinha o quinto ano completo, mas valia pela quinta ou sexta série de hoje, além disso, até hoje ela é culta e inteligente. Ótima na matemática e com uma caligrafia muito bonita.

Nesse período, lembro-me quando meu pai ensinava a meu irmão a fazer conta de adição com reserva e na parte que dizia: "sobe um", ele não conseguia entender esse processo, então, era chamado de burro e recebia alguns cascudos na cabeça, desse modo, amedrontava todos meus irmãos. (Sônia)

As narrativas tratam de buscas e de formas de saber-viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidade de compreensão dos sentidos da sua existência. As experiências desenvolvidas por Josso (2002) evidenciam relações entre a formação e a busca de sabedoria, por constituir-se como um conhecimento de si através das aprendizagens e experiências formadoras construídas no decurso da vida. Entender o sentido formativo da narrativa e das experiências relatadas das atrizes da pesquisa remete-me a diferentes referenciais utilizados na busca de uma sabedoria de vida.

Para Naurelita, o cheiro tem um lugar singular nas suas lembranças sobre a infância. Narra os referenciais constituintes de sua sabedoria de vida, da construção de sua primeira casa, das brincadeiras com as bonecas de papel e o pé de algodão, das visitas à casa de sua tia para assistir televisão, das leituras e histórias contadas pelo seu pai, das reuniões e encontros familiares na casa de seus avós e, conseqüentemente, dos cheiros que marcam as suas doces lembranças da sua doce infância.

Ainda lembro dos meus primeiros companheiros inseparáveis de infância: um cachorro, um papagaio, um pé de algodão, uma mangueira, uma gangorra no quintal e, não poderia deixar de mencionar, as bonecas de papel. Passava tardes inteiras brincando e conversando com eles.

Durante os primeiros seis anos, na condição de filha única, tive como verdadeiros irmãos, as bonecas de papel e o pé de algodão, no quintal da primeira casa onde morei, que recordo

com muita saudade. Minha casa era a última de uma vila, cujo nome não me lembro, do Bairro de Pernambués. À frente, morava Rosemeire, minha companheira nas brincadeiras de bonecas de papel; no fundo um delicioso quintal; do lado esquerdo, uma construção abandonada, onde eu brincava de esconde-esconde, cabra-cega e fura-pé, com a vizinhança; do lado direito, ficava um barranco bem alto, onde a mãe de Rosemeire dizia ser a morada do lobisomem. Minha mãe tentava tirar aquelas idéias de lobisomem da minha cabeça, mas confesso que tinha um medo terrível e, principalmente à noite, nem queria chegar perto do barranco. Dessa antiga morada, gostava mais da frente da casa e da enorme cozinha, onde minha mãe dava aulas para as crianças do bairro e eu, é claro, participava. Da cozinha lembro da placa de leite que ela, muito engenhosa, transformou em pia, com ralo e torneira. Também gostava muito do quintal! O algodão que usávamos para brincar, tirar o esmalte das unhas, minhas e das bonecas, era colhido alí, bem no fundo da casa. Mas não brincava muito por lá, pois tinha muitas rãs e tanto eu, quanto mainha tínhamos pavor de rã e de cobra. Certa vez, apareceu uma cobra bem pequena, na porta da cozinha e nós duas gritamos tanto que todos os vizinhos vieram socorrer! Foi aquela algazarra! Após um vizinho ter dado fim naquela cobra, continuamos tremendo.

Desta vila, ficaram as doces recordações das freiras que brincavam de roda com as crianças, na praça, uma vez por semana, da ladeira terrível que eu subia para ir à banca da professora Nadir; do Sítio do Pica-pau Amarelo que assistia na casa da minha tia Elza, bem de vez em quando. Embora eu não tivesse televisão, não gostava muito de ir visitar a minha tia, pois aquela casa bonita, com móveis caros e TV colorida era também muito escura, com pessoas muito sérias.

Foi nesta vila que aprendi a ler e escrever, gostar de histórias e conviver bem com os vizinhos.

Como mencionei, não tínhamos televisão. Meu pai era representante de livros! Isso fez com que meus pais e eu criássemos o hábito de ler juntos, que durou até dois anos atrás. Meu pai contava histórias e explicava coisas da ciência, das descobertas e das religiões. Mainha ensiava a ler jornais, revistas e livros didáticos que ela conseguia numa escola pública. E assim, nossos maiores bens eram os livros!

De minha infância, ficam saudosamente marcados, o cheiro do mar, dos brinquedos e dos livros novos, as casas onde morei, os vizinhos, meus primos, meus pais e minhas irmãs e nossas dificuldades e divertimentos. Da casa de meus avós, ficam as festas de Natal com uma árvore imensa enfeitada com algodão, bolas, papai noel, caixinhas de presente, pisca-pisca e, ao pé da árvore, muitos presentes! Os almoços da Sexta-Feira Santa, do domingo de Páscoa, do dia das mães, dia dos pais, dia das crianças e as festas de aniversário surpresas.

Não seria possível descrever todos os acontecimentos no tempo de criança, mas fica aqui muita saudade do meu querido e muito amado avô Justo, que não está mais entre nós. Registro nestas frágeis linhas, a saudade imensa que aperta meu coração e ao mesmo tempo me traz muitas alegrias, ao lembrar da sua bondade, do seu espírito jovial, alegre e

amoroso, da sua coragem, resignação e um profundo amor à família. Doces lembranças... Doce infância... (Naurelita)

As brincadeiras de infância, o cheiro dos livros e o ensino da leitura e da escrita, realizado por sua mãe no contexto familiar, através da utilização de jornais, revistas e livros de histórias, marcam o início da sua alfabetização. Ao relatar as aprendizagens iniciais circunscritas na sua alfabetização, evidencia o papel exercido pela sua professora de banca, como anterior à entrada na escola, e, conseqüentemente, pela utilização do método tradicional centrado na silabação, como referência para o ensino da leitura e da escrita. O percurso inicial de sua escolarização revela representações sobre a organização da escola pública e toma o cheiro dos materiais escolares e da farda como lembranças desse momento de sua vida, ao salientar que:

Minha primeira professora foi minha mãe. Foi ela quem me ensinou a ler e escrever, com o uso de jornais, revistas e livros de história. Tinha também uma Cartilha azul e uma cor de rosa. Paralelo às aulas que tinha em casa, aos cincos anos de idade, passei a freqüentar a banca da professora Nadir, uma senhora muito séria, que dava bolo de palmatória, mas que felizmente gostava de mim. Assim passei a dominar o mundo das letras com o ensino totalmente tradicional da professora Nadir e as aulas tradicionais e ao mesmo tempo inovadoras da minha mãe. Minha mãe foi a minha verdadeira alfabetizadora, tão eficiente que aos seis anos já sabia ler e escrever quase tudo. Fui então, matriculada na Escolinha Tio Patinhas, eu e meu primo Gugu. Lembro da lancheira de porquinho, da sacola, da "maria-chiquinha" de gatinho, da fardinha de tergal e do delicioso cheiro que essas coisas tinham. Gostoso mesmo eram as festinhas, especialmente a de São João, quando nos vestimos de caipira e eu ganhei de presente da minha tia Maria, um tamanco preto muito chique. Fiquei nesta escola durante um ano, aprendendo o que já sabia: juntar letras, soletrar e copiar. Quando completei sete anos, fui matriculada na Escola Madre Helena, na 1ª série, a contra gosto nosso, pois a 1ª série da escola pública é para alfabetizar e eu já era alfabetizada. Se fossemos analisar pela lógica das escolas de hoje, pelo nosso desejo daquela época, eu seria matriculada na 2ª série. Mas não foi assim. Só ía para a 2ª série quem tivesse oito anos completos. E eu fiquei na 1ª série. (Naurelita)

Por revelar referenciais, diferentes formas de falar de si mesmo e utilizando recursos diversos, o conteúdo das narrativas de formação vincula-se à procura de um saber-fazer, a partir das experiências da trajetória de escolarização. O saber-fazer inscreve-se como uma sabedoria experiencial do percurso de cada sujeito e é marcado por aprendizagens construídas ao longo da vida.

Josso (2002), ao abordar *As buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida*[146] (pp. 66/76), apresenta quatro buscas, com base no conjunto das narrativas que recolheu em situação de formação de adultos, as quais foram sistematizadas a partir da análise e da interpretação das experiências formadoras e aprendizagens experienciais narradas pelos sujeitos, como fecundas para a compreensão das trajetórias e processos de formação ao longo da vida. A abordagem biográfica, através da utilização do recurso da narrativa de formação, tem revelado, a partir da experiência desenvolvida e conforme teorizado pela autora, com base em diferentes trajetórias vividas pelos sujeitos em formação, a "[...] busca de si e do outro, a busca da felicidade, a busca de sentido e a busca de conhecimento ou busca do 'real' [...]" (p. 66).

Entendo como significativa a síntese e a sistematização apresentada sobre a arte de saber-viver e as buscas que constituem as narrativas de formação, por também identificar no conjunto do *corpus* de análise o mesmo sentido e a mesma percepção construída por Josso. Desta forma, também percebo que as narrativas podem ou não contemplar as quatro buscas e, não necessariamente, aparecer numa ordenação lógica. As buscas aparecem nas narrativas e são mobilizadas pelas experiências dos sujeitos ou por recordações-referências que tenham perturbado sua existencialidade. Elas podem revelar-se em situações diferentes na vida do sujeito ou podem ser integradas entre si numa mesma narrativa, aparecendo em sua totalidade em umas e em outras não.

A implicação e o distanciamento como dimensões fundamentais da escrita da narrativa marcam uma "estranheza de si", quando o sujeito rememora o conhecimento de si e, ao debruçar-se sobre sua história, causa uma "estranheza do outro", vivenciando um deslocamento de sua própria história e percebendo, de forma investigativa, suas aprendizagens e experiências formadoras.

[146] A discussão apresentada pela referida autora integra o texto *A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha,* (2002, pp. 65/81), quando apresenta as quatro buscas como síntese das análises e interpretações realizadas sobre um conjunto significativo de narrativas.

A “busca da felicidade” é caracterizada pelas posições assumidas e aprendidas no percurso da vida. Assim, “[...] Essa busca, que me arriscaria a qualificar de ‘espontânea’ desde o nascimento e fundadora do nosso estar-no-mundo, vai-se complexificando no decorrer da vida através do aumento dos elementos tomados em consideração nos momentos de escolha e/ou através das tomadas de consciência [...]” (p. 67). Como dimensão do estar-no-mundo, esta busca manifesta-se na narrativa, através dos sentimentos e dos diferentes estados e formas de expressão das trajetórias, seja como momentos de felicidade, dor, perda, abandono, solidão, rejeição, emergindo daí posições existenciais. A vida é construída na tensão dialética entre sofrimento e prazer; nesse movimento o sujeito vai percebendo e construindo formas de submeter-se ou governar-se, a partir das experiências formativas apreendidas ao longo da vida. A busca da felicidade configura-se como um equilíbrio vital, como manifestação das sensibilidades, dos sentimentos, sonhos e da constante vivência da interioridade e da individuação do sujeito em conhecimento e transformação.

A busca da felicidade aparece e representa, no conjunto das narrativas, um lugar soberano por desempenhar um papel central, quando articulada com as *buscas do si, de nós e de sentido*. A sabedoria de saber-viver, as ligações e relações que são estabelecidas consigo próprio e com os outros são corporificadas pela dimensão afetiva e relacional da existência do sujeito, ou seja, a capacidade e a aprendizagem que construímos para dar e receber amor por tudo e todos. Existem narrativas em que essa busca ganha maior dimensão do que em outras, porque se instala no sujeito como referencial das experiências e aprendizagens, conseqüentemente, a busca da felicidade potencializa uma componente de saber amar e amar-se.

A “*busca de si e de nós”* vincula-se à dimensão de alteridade solidária a si e aos outros. A *busca de si* expressa a aceitação da condição humana e da capacidade construída de amor próprio, consequentemente, a partir da mediação, situa as relações de confiança consigo próprio, com os outros e com o desenvolvimento da capacidade de amor incondicional e de aceitação da existência, a qual inscreve-se nas diferentes transformações da vida. A *busca de nós*, na condição de seres sociais, é fortemente marcada pela dimensão cultural, no que se refere ao componente afetivo da vida e das experiências humanas. A estrutura social, as instituições e os diferentes grupos a que somos vinculados constroem

códigos relacionais sobre as condições de pertença, tanto para a sua manutenção quanto para o seu desenvolvimento. Efetivamente, a escola e a família constituem-se como lugares privilegiados para as aprendizagens afetivas e dimensionais de nossa existência. Na sua globalidade, as narrativas expressam os tempos e espaços da busca de si e de nós como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas. As escolhas que fazemos, desde a infância, seja dos amigos, das atitudes, das pertenças reais e simbólicas, são enfocadas nas narrativas em seus diferentes momentos.

A *"busca de sentido"* e a *"busca de conhecimento ou do real"* articulam-se às outras buscas e ganham sentido na trajetória de escolarização das atrizes da pesquisa, por evidenciar as aprendizagens e os conhecimentos construídos nas itinerâncias e no percurso de vida. Assim, a *"busca de conhecimento"* representa a apropriação dos saberes e a necessidade inerente ao sujeito de se informar e conhecer, a partir das leituras das palavras e do mundo, das relações com as pessoas, da incursão pela escola e dos saberes científicos e não científicos que apreendemos, visto que "[...] Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos assim de saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa acção [...]" (Josso, 2002, p. 73). Os saberes expressos nas narrativas revelam conhecimentos aprendidos em diferentes fontes científicas e nos saberes da experiência, como marcados por uma perspectiva compartimentalizada do currículo e das disciplinas escolares, ou nos saberes cotidianos apreendidos nas situações impostas e desafiadoras da vida de cada sujeito.

A narrativa de Márcio expressa um sentido singular em relação à *"busca de si e de nós"*, por vincular-se e implicar-se com o surgimento do seu bairro, com o contexto de sua infância e da criança que foi, relacionando-os com as transformações do seu entorno de forma enraizada com o seu cotidiano. Sua origem simples e seu envolvimento com seu bairro estão tatuados em sua história como "recordações-referências" de aprendizagens experienciais e formativas em sua trajetória.

> *Minha criança é assim: feliz, curiosa, observadora, criativa, muito intuitiva, percebendo as coisas no ar, suscetível as energias do meio, desconfiada e um pouco confusa.*

Minha infância nessa vida foi pobre, humilde (como sou até hoje). Morava numa casa de taipa, feita pelo meu pai e alguns vizinhos na Sussuarana Velha, que algum tempo depois deu lugar a outra de construção. Acompanhei parte das lutas dos moradores do meu bairro para legitimar o espaço territorial conquistado, haja vista que o bairro de Sussuarana constituiu-se a partir de uma invasão muito perseguida pelas autoridades, e conseguir o mínimo de dignidade, lutando pela água encanada (minha mãe carregou muita água nas costas, do chafariz até em casa. As vezes a água vinha em barris no lombo de animais. Eu ainda tenho essas imagens bem nítidas em colorido na minha memória) energia elétrica, (vi carretas enormes carregando e guindastes fincando os postes de energia), escolas, etc. Acompanhei, também, todo o processo de destruição da mata nativa (tão extensa que estão destruindo até hoje, sob os meus protestos) que veio a dar lugar ao grande contingente populacional.

Logo nos primeiros anos da minha infância havia muito espaço entre as casas (espaço que foi diminuindo a cada ano e hoje é inexistente) com quintais abertos, sem cercas, onde se podia transitar e havia passagens de uma casa para outra que dava acesso a casa dos vizinhos, onde as crianças eram sempre muito bem aceitas. Mas eu não era dado muito a sair de casa, ou pelo menos das proximidades. Aquele espaço em torno poderia ser compreendido como minha casa. (Márcio Nery)

A vinculação com seu entorno e as lutas travadas pelos moradores do bairro evidenciam a implicação constante de Márcio, como constituinte de sua própria história. Seu processo de alfabetização, enquanto uma das dimensões da *"busca de conhecimento ou do real",* é vivido numa escola organizada por uma moradora, que na sua própria casa acolhia as crianças da localidade, como forma de garantir-lhes o início da escolarização. As professoras leigas eram da comunidade e desenvolviam suas práticas com base no método tradicional. Ao referir-se à entrada na escola e à aprendizagem da leitura, Márcio referencia o acompanhamento do seu pai nas atividades de casa e afirma:

Fui para a escola com três anos de idade, em abril de 1982. Estudei, como a maioria das crianças da época, na Escolinha Nossa Senhora do Rosário, escola próxima a minha casa fundada por Maria do Rosário, professora e diretora da Escola, preocupada com a educação das crianças do bairro. Ela é amiga minha e da minha família até os dias de hoje e eu tive o imenso prazer de entrevistá-la durante as investigações da memória histórica dos bairros de Sussuarana, publicada no caderno SEMENTES. A recuperação da história dos bairros de Sussuarana é a recuperação, em parte, da minha própria história.

A escola funcionava em duas salas anexas a casa de Maria do Rosário e as professoras eram mulheres da própria comunidade e sem formação de Magistério. Por exemplo, uma das professoras da escola, chamada pelos alunos de "Dadai" foi minha colega no ICEIA, anos mais tarde, quando eu cursava o Magistério.

A princípio não gostava muito da escola. Como a maioria das crianças, chorei muito nos primeiros dias até me adaptar (o que não aconteceu com o meu irmão Marcelo, que passou a estudar na escola dois anos depois e até hoje é lembrado pela professora Rosária como o "terrorzinho da escola"). Rosária não tinha muita paciência com os alunos que choravam, mas as mulheres da comunidade sempre ajudavam. Lembro de uma com quem aprendi a escrever as vogais. O nome dela era Ana e eu a vejo sempre andando pelas ruas de Sussuarana, mas acho que ela não se lembra de mim. Ela possuía muita paciência para lidar com as crianças e me passava bastante segurança.

O método com o qual eu me alfabetizei foi, segundo a professora Rosária, seguia uma mistura do que estava em voga nos anos 80. Eram atividades para cobrir (para treinar a coordenação motora), desenhos mimeografados para pintar (as vezes tinha desenho livre), aula expositiva onde eram explicadas as letras e os números, contas de somar, pintura com tinta guache, colagem, etc. Toda festa cívica e toda data comemorativa, como Independência, dia das Mães, do Soldado, etc., era lembrada com atividades lúdicas e "surpresas" como chapéu de soldado e lembrança para as mães. O que eu percebo é que nas escolas de hoje, naquelas que se dizem modernas também, repetem a mesma coisa dos anos 80 e da mesma forma. Eu ainda não parei para pensar até que ponto essas "datas" são tão essenciais para a formação das crianças da forma que têm sido abordadas.

Aprendi a ler por volta dos sete anos. E isso foi um avanço significativo para mim. Com o domínio do código escrito eu passei a não só desenhar como a registrar os acontecimentos do meu dia a dia, as impressões que ficavam.

Recentemente, quando mexia em uma série de papéis velhos, encontrei algumas preciosidades do tempo da minha alfabetização que eu nem sabia que existia.

A primeira palavra que eu li foi "socorro", numa revista em quadrinhos dos Trapalhões que contava a história de um enorme bagre mecânico que devorava os homens na praia. Depois descobriram que os homens estavam na intenção de deixar as esposas em uma praia e encontrar com outras mulheres na outra praia para onde o bagre mecânico os levaria.

A primeira palavra que eu consegui escrever sozinho foi "formiga". Eu escrevi "fomiga" sem o "r". Quando meu pai chegou do trabalho, mostrei o que eu havia escrito e ele disse que faltava o "r", então eu consertei a palavra. Meu pai sempre lia comigo a lição do dia seguinte na noite anterior para que na hora da lição eu estivesse com o texto na "ponta da língua". Os textos do livro adotado pela escola eram aqueles de sentenciação: "Veja a mala, titia. A mala é de mamãe." "O rato roeu a roupa de Rita. Rita viu a roupa roída. Rita falou: que raiva! Eu te mato rato levado! Rita viu o rato. Ela lançou o rodo e o rato fugiu como um raio." "Quico picou o leque da Quica. Quica viu o leque picado na mão de Quico. Me dê o meu leque, seu moleque!" e coisas semelhantes. (Márcio Nery)

A referência ao modelo tradicional de ensino e à utilização do método fonético para a alfabetização constitui-se uma regularidade nas narrativas. Os diferentes excertos apresentados, no que se refere à “busca do conhecimento” em relação ao início da escolarização, revelam características didáticas dos discursos e rituais pedagógicos, das práticas desenvolvidas. A fala de Beatriz ilustra essa perspectiva educativa, ao marcar a utilização de diferentes procedimentos didáticos. Sinaliza o acompanhamento da família no seu processo de escolarização e a repetição, no espaço doméstico, dos mesmos artifícios desenvolvidos na escola e na banca. Isso não significa dizer que o modelo tradicional de ensino não tenha sua eficácia, pelo contrário, ainda hoje diferentes práticas e modelos educativos utilizam e recorrem ao tradicionalismo como referência educativa. Sobre sua alfabetização, afirma que:

> *Comecei a ler e escrever simultaneamente com 5 anos de idade ,estudava na Escolinha recanto da Tia Lurdes, na sala da professora Vera e Fátima, que utilizaram o método da casinha feliz e silabação para a minha alfabetização.*
> *Amava ir para a escola todos os dias. Fazia caligrafia todos os dias, acho que por isso minha letra seja desenhadinha. Estudava tabuada para a sabatina. Os ditados de palavras eram feitos diariamente para o treino de palavras com a sílaba ensinada no dia, se errasse copiava a palavra no máximo dez vezes para decorar a escrita. Pintar desenhos era uma loucura, já vinham prontos o que facilitava o processo inibitório nas produções artísticas escolares. A leitura era feita todos os dias na carteira da professora, se não conseguisse a professora persistia ate pronunciar corretamente.*
> *Alem da escola, tomava banca com Geni, todos os dias, o que me ajudou bastante para o meu conhecimento sobre o mundo da lecto-escrita. Minha mãe participou ativamente no meu processo da alfabetização, utilizando os mesmos instrumentos da escola e da banca, e tinha presença constante nos dois espaços. Para o meu aprendizado rápido do alfabeto e números ela colocava-os em cima da mesa cobertos, deixando apenas um a vista para dizer qual se referia. Se errasse levava um beliscão e continuava até acertar.*
> *Aprendi rapidamente, apesar das memorizações, repetições, reproduções e treino de palavras. Cheguei na primeira série escrevendo e lendo muito bem, e hoje não apresento nenhum trauma devido ao meu processo de alfabetização. Amei todo o tempo que passei na escola, sinto saudades.* (Beatriz)

O ato de sonhar, numa perspectiva da “busca de si”, representa para Ourisvalda uma potencialidade como “busca da felicidade” e como projeção de bons momentos construídos por suas ilusões e simbolizações do mundo infantil. Descreve a pouca lembrança da infância e narra seu ingresso na escola aos 7 anos, expressando a importância exercida pela sua primeira professora no seu processo de alfabetização, ao reforçar as implicações do método tradicional em sua formação e a falta que fez a ludicidade na sua infância na escola.

> *O pouco que me lembro da minha infância é a partir da cidade de Cruz das Almas. Na verdade tenho raras lembranças... Ficava muito sozinha e absorvi muito cedo o mundo adulto e as suas perplexidades. Buscava a solidão por opção e me refugiava nos sonhos, nas ilusões, em busca de uma perspectiva diferente da que era por mim vivenciada.*
> *Durante esse tempo, possuí algumas bonecas, que nunca tinham cabelos, pois essas eram mais caras. Eram bonecas carecas, com o formato do cabelo sempre desenhado, mas que eram muito bonitas. Gostava delas e as protegia o mais que eu podia.*
> *Fui para a escola, aos sete anos, já praticamente alfabetizada pela minha irmã mais velha. A professora Jane complementou e me deu os fundamentos da primeira série de ensino. No início dos estudos tive dificuldade por ser canhota, pois a professora e até os meus pais queriam mudar isso. Isso me leva a pensar como comportamentos que representam exceções são pouco compreendidos pelas outras pessoas.*
> *O processo de aquisição da lecto-escrita ocorreu da maneira menos traumática possível, o que me leva a uma boa recordação dessa minha professora, a quem devo o embasamento dessa fase de ensino. Naquela época, não pude fugir da soletração, da cartilha, da prática de cobrir as letras, dentre outras, todas descontextualizadas. Tampouco pude fugir da sala de ensino tradicional, com as carteiras enfileiradas e nenhuma ludicidade no processo. Quanta falta fez!* (Ourisvalda)

Os deslocamentos de espaços vividos pelos sujeitos inscrevem-se como formativos e servem como referência para descrever situações e aprendizagens construídas ao longo da vida. A fixação a lugares, espaços e pessoas potencializa o desenvolvimento de vínculos e o duplo processo de aprender e desaprender com os deslocamentos e com as novas adaptações. O nomadismo pode revelar-se como instigante e também como devastador porque remete o sujeito a constantes lembranças e à inserção em novos grupos e espaços. As diversas mudanças de estado, a tônica na “busca da felicidade” e no sentido de sua existência são

dimensões da origem e da infância de Maiesse, a qual expressa um sentimento de rejeição com o seu nascimento prematuro e com as marcas aprendidas nas itinerâncias. Seu nascimento, as constantes mudanças de estados e de casa, o nascimento do seu irmão, a morte da sua bisavó e a sua queimadura, revelam-se como recordações-referências, por imprimir aprendizagens experiencial e formativa sobre a sua vida e a forma de se relacionar com o mundo.

> *Uma das piores épocas da minha vida foi no primeiro ano: passei por provações em minha saúde e iniciaram-se de certa maneira os conflitos familiares meus com minha mãe, os quais duram até hoje. Creio que não correspondi desde o princípio às idealizações feitas por ela de como seria o filho ideal e ao não suprir essas expectativas, desde sempre fui rejeitada e desrespeitada por essa pessoa que teve que suportar a carga de problemas que trouxe à sua vida desde o momento em que nasci (ninguém deseja um parto complicado – eu quis nascer três dias antes, mas os médicos não queriam pois eu tinha somente 6 meses, foi em vão, eu nasci prematura e além de tudo muito doente, isso com certeza aborreceu muito minha mãe).*
> *Apesar de ter sido uma criança com diversos problemas de saúde, era inteligente, comunicativa e esperta, mas retraída, tímida e até hoje não demonstro meus sentimentos por receio de me ferir, o que já aconteceu quando tentei agir mais com a emoção do que com a razão, isso me acompanha por toda vida, como explica a psicologia: a nossa vida e os fatos que ocorrem conosco moldam nosso caráter, a personalidade e o jeito de ver as coisas ao nosso redor.*
> *Outro fato que aconteceu em meu ciclo de vida para que eu de certa forma me tornasse uma pessoa reservada, foram diversas mudanças de Estado em decorrência da profissão de meu pai, apesar de na medida do possível procurar todos esses anos não perder o contato com os vários amigos que fiz nos lugares em que morei: sempre fiz amizades com facilidade, fui uma criança com muitos amigos, mesmo com os problemas de relacionamento enfrentados em minha casa, na medida do possível conseguia deixá-los dentro de casa.*
> *Quando tinha quatro anos de idade meu irmão nasceu. Naquela época achei que seria mais um amigo que iria ter, não me esqueço tamanha foi a felicidade que senti com seu nascimento, de como eu queria protegê-lo, brincar com ele, fazer dele meu melhor amigo, mas com o passar do tempo percebi que a recíproca por parte dele não era a mesma, infelizmente hoje percebo que aquele amigo tão desejado, mais uma vez ficou apenas no plano do desejo, ele é mais um membro de minha família (dentro de casa) que não compreende que as pessoas são diferentes, com suas personalidades e devem respeitar cada ser humano, pois assim é o mundo. E mais uma vez fui frustrada na tentativa de obter um amigo em minha própria casa.*

Meu pai é muito fechado, mas percebo que é o único que ao menos procura me entender e respeitar meu jeito de ser, nossa relação sempre foi de respeito, carinho e nos damos muito bem, temos muita coisa em comum.

Quando tinha um ano de idade fomos morar em Natal (RN), lá encontrei três moças que foram como mães para mim, pois me tratavam como filha, e até hoje me dedicam muito carinho e amor. Foi uma época feliz, meus problemas de saúde por um tempo me deixaram devido ao clima quente da cidade.

Com dois anos de idade, mais uma mudança em minha vida, fui morar no Rio de Janeiro e tudo voltou a ser como antes, somente minha mãe, meu pai e eu. No Rio de Janeiro fiz vários amigos, afinal foi o lugar onde morei mais tempo (por dez anos), mas como o clima da cidade é instável minha saúde voltou a ficar delicada. Nesta época comecei a sentir falta de um contato maior com meus parentes que moram em outros estados e os vejo somente no mínimo de dois em dois anos.

Quando tinha três anos de idade, um acontecimento que me marcou foi a morte de minha bisavó, de câncer, ela morreu no dia em que teria alta médica do hospital. Lembro-me que assim que ela ficou internada minha mãe e eu fomos para Brasília e sempre que minha mãe ia visitá-la eu ficava contente porque ficaria longe dela, até hoje minhas tias comentam esse fato e dizem que eu expressava isso verbalmente.

Com o nascimento do meu irmão, sendo eu uma criança de quatro anos de idade na ocasião, tivemos que nos mudar para uma casa maior, gostei muito pois teria meu próprio quarto e conheceria pessoas novas.

Na casa nova, me sentia feliz e realmente na rua onde morava havia muitas crianças da minha idade, os amigos que conquistei até hoje fazem parte de minha vida e sempre que posso mantenho contato. Quando criança gostava muito das brincadeiras de rua, com muitas crianças, me diverti muito brincando de pega-pega, pular corda, amarelinha, salada mista, queimada, pega-bandeira, pique-esconde, rica ou pobre, mas o que mais gostava era de reunir-me com meus amigos para conversarmos e as festas de aniversário. Principalmente as festas de aniversário da Rita (uma vizinha que tive que adora Maria Betânia), eram de "arromba" do tipo que toda criança sonha com tudo o que tem direito como conto de fadas. Outra coisa que gostava muito era de pegar doce na época de São Cosme e São Damião e Dia das crianças, lembro que quando voltava do colégio nesses dias, mais ou menos ao meio-dia, mal tomava banho, trocava de roupa, almoçava e já ia para a rua correr atrás de doces e só voltava para casa tarde da noite, trazia tantos doces nas sacolas, enchia tantas vasilhas que os doces duravam até janeiro do próximo ano (isso tudo, apesar de eu adorar doces, sou louca por eles, sorte que nunca tive tendência para engordar).

De dois em dois anos ia para a fazenda de minha avó em Minas Gerais, não gostava muito, só era bom porque revia meus tios, primos e avó paterna. A situação ficou pior quando tinha oito anos de idade e no dia vinte e quatro de dezembro de 1986 (véspera de natal), à tarde, minha avó chamou meu irmão e a mim para irmos ao sítio vizinho torrar café, uma mulher me queimou com água fervente (uma chaleira) quando passei embaixo da janela, até hoje tenho

a marca, senti uma for tamanha que desmaiei, sofri muitos anos com as seqüelas, usei várias pomadas, uma malha para amenizar as cicatrizes, sem levar em conta o desconforto que sofri com meu corpo enfaixado num calor de 45 graus no Rio de Janeiro. A partir desse dia a data do natal acabou para mim, o que ficou foi somente a lembrança desse dia terrível e de muito sofrimento, lembro que na época não houve ceia de natal na casa de minha avó.

Gostava muito quando ia passar as férias em Brasília, as brincadeiras com meus primos, rever minha terra natal renovada, minhas forças, me sentia completa, ia a clubes, shoppings e conversava muito com minha prima Fabiana e meu primo Eduardo. (Maiesse)

O sentimento de rejeição e as representações construídas sobre o seu nascimento são traços marcantes na globalidade da narrativa de Maiesse. Em ralação ao seu processo de alfabetização, afirma que tudo aconteceu de forma tranqüila, sendo alfabetizada pelo seu pai, o qual utilizava cartilhas. A doença da sua mãe potencializa outra mudança na vida da família e marca a alfabetização e o retorno para a escola, ao dizer que:

Minha alfabetização aconteceu da maneira mais tranqüila possível, pois sempre fui boa aluna, aconteceram alguns contratempos. Nesta época minha mãe teve tuberculose e tivemos que ir para Brasília e ficamos alguns meses por lá, mas quando voltamos para o Rio não tive dificuldades em acompanhar minha turma. Meu pai me ensinou a ler em casa, unindo a vontade enorme que eu tinha em aprender e em uma semana eu já estava alfabetizada, a primeira coisa que eu fiz foi me associar a uma biblioteca perto de minha casa (sempre o fazia quando chegava a uma cidade nova para morar).

Aos seis anos fui alfabetizada por meu pai, não encontrei dificuldades, pois a professora me orientava muito na escola, além de minha grande vontade em aprender a ler e escrever, aliada à ajuda que recebia de meu pai.

Em meu processo de alfabetização ocorreu algo engraçado, no início por considerar mais fácil, meu pai usava as chamadas cartilhas de alfabetização, me recordo de duas: "O mundo de Lenita" e outra da qual não me recordo o nome, mas me lembro bem dos desenhos para colorir que vinham no livro e da capa que era rosa com um palhaço. Acredito que achava mais fácil ver as figuras e dizer seus nomes do que lê-los realmente, fiz isso por alguns dias e meu pai pensando que eu já sabia ler, fez um teste comigo: cobria as figuras e deixava à mostra apenas seus nomes e qual sua surpresa, eu não sabia ler.

A partir desse dia ele abandonou as cartilhas e passou a me ensinar com livros, rapidamente aprendi a ler e fiquei fascinada por este novo mundo ao meu alcance e até hoje adoro ler, qualquer material escrito, principalmente livros. (Maiesse)

As constantes mudanças de estados, em função da profissão do seu pai, também são marcas da infância de Ana Ivone e das aprendizagens experienciais construídas nos diferentes lugares em que morou e nos vínculos que se estabeleciam com as sucessivas mudanças.

> *Com um mês e meio fui morar na Amazônia: só tomava banho frio devido ao calor muito forte; tirei fotos com araras, macacos e quatis. Meus pais faziam passeios pelos igarapés - isso tudo dentro da floresta amazônica.*
> *Aos dois anos fui morar em Santos – SP, onde entrei no meu primeiro colégio, que se chamava Carminho. (...) Aos quatro anos vim morar em Salvador, devido a mais uma transferência do meu pai. Morei no bairro da Pituba e estudei no um, dois, 3 – localizado no Caminho das Árvores. Era muito tímida, mas gostava muito de dançar e participava de todas as festas da escola: me vesti de anjo no Natal, índia, caipira, dentre outras. Ganhei um irmão em 1982, e até ele nascer, foi difícil compreender porque a minha mãe precisava ficar tão barriguda, ele não saia logo de lá. Foi num desfile escolar que eu me senti envergonhada; desfilei de mãos dadas com uma amiga, e ela perguntou ao ver a minha mãe me chamando para bater uma foto: "aquela barriguda é a sua mãe? Por que ela tem a barriga tão grande? Respondi que ela não era a minha mãe e fiz de conta que não estava lhe vendo. Mas ela me chamava insistentemente: "Aninha, olha pra cá!", e não foi possível disfarçar muito. Até hoje essa história é motivo de riso na família.*
> *Quanto ao meu irmão, sinto que enquanto moramos juntos, exerci forte influência sobre a sua formação, e mantínhamos uma relação muito estreita até o inicio da sua adolescência - quando as nossas diferenças foram se acentuando. Sempre achei que meus pais costumavam ser conivente e até meio displicentes com seus atos, e eu gostaria de ter interferido bem mais, por amá-lo tanto.*
> *Com seis anos fui para Belém; ficamos só oito meses, mas experimentei muitos pratos típico do lugar: pupunha – que minha mãe me dava com mel no café da manha, suco de açaí, cupuaçu, maniçoba, mas não gostava de pato no tucupi, pois achava muito azedo. O condomínio em que morávamos era belíssimo e todo arborizado, com muitos pés de manga, açaí e pupunha. Tínhamos total liberdade para brincar, andar de bicicleta e fazer passeios à noite com as colegas; era muito tranqüilo e seguro. Depois, fui morar no Rio, onde estudei no colégio Gotinhas do saber, onde realizei o curso de alfabetização e fiquei muito triste por ter sido necessário sair da escola por conta de uma nova mudança.* (Ana Ivone)

As mudanças constantes e o nascimento de seu irmão representam momentos-charneira no percurso de Ana, por evidenciar o estabelecimento e o

restabelecimento de novos vínculos, os quais estão relacionados a suas aprendizagens experienciais e formativas. Ao referir-se ao seu processo de alfabetização destaca a utilização do método de silabação, o treino como forma de aprendizagem, a sala de aula como um ambiente alfabetizador e reforça a tônica do modelo pedagógico utilizado, a partir da fala da professora.

> *O meu curso de alfabetização foi feito na Escola Gotinhas do Saber. O método utilizado foi o da silabação, que eu treinava com muita perseverança ao tentar decifrar os letreiros dos ônibus. Eu achava muito divertido esse mundo da descoberta; essa nova capacidade significava para mim ter um "poder especial". A única coisa que me incomodava era a lentidão com a qual eu lia as palavras; às vezes o ônibus passava e eu me sentia angustiada por não ter conseguido decifrar a palavra até o final. Havia para mim uma condição necessária (ou processo) a ser seguido, que ao mesmo tempo, me levava à descoberta, mas me impedia de fazê-la de forma rápida. Eu precisava dizer: "b" com "o" faz "bo", "t" com "a" faz "ta", "f" com "o" faz "fo" e "g" com "o" faz "go", para dizer satisfeita: "Botafogo!" – isso quando não esquecia as sílabas anteriores e precisava repetir o processo! Mas deu certo; eu apreciava as letras – principalmente as minúsculas, coladas na parede da sala. A professora dizia que as letras davam as mãozinhas, formando uma sílaba. Grande parte do que me foi ensinado eu aplico em sala de aula, porém, acrescentando, dentre outras coisas, a contextualização.*
>
> *O marco da internalização dos papéis sociais se deu neste momento da minha vida: certo dia, a minha mãe precisou sair e deixou o meu pai assumindo as suas funções dentro de casa; inclusive a de preparar para ir à escola (e isso dificilmente acontecia). Percebi que ele estava meio "perdido" e não sabia aonde encontrar o que precisava. Note que havia algo de diferente em relação à rotina que estava habituada a ter com a minha mãe, mas não entendia a razão. Ficou gravada na minha memória, a cena do meu pai tentando me pentear com todo cuidado, mas sem nenhuma habilidade; eu me olhava no espelho, me achava feia e não "entrava na minha cabeça" como ele estava conseguindo fazer um penteado tão horroroso. Resultado: assumi a posse da escova de cabelo e fiz o que pude para melhorar o visual. A partir daí, me convenci de que ele não "levava jeito para a coisa", mas o motivo, eu não compreendia, afinal de contas, na minha concepção, a função de ambos era tomar conta de mim. Só com o passar do tempo, a causalidade desse fato me foi apreendida: percebi que o meu pai ficava pouco tempo em casa e a minha mãe é que passava o dia todo comigo, considerando raras exceções.* (Ana Ivone)

A internalização de papéis sociais, a partir de uma situação vivida com o seu pai na infância, revela um padrão de estrutura familiar entre os domínios público e privado da sexualidade estabelecido para homens e mulheres, ou seja, à mulher competia o cuidado da casa e dos filhos e ao homem a produção e o sustento como forma de manutenção da família. Na realidade, a mulher enquanto fruto da sociedade patriarcal, conseqüentemente machista, vem sofrendo nos diferentes momentos históricos uma discriminação, o que, mesmo com o advento do movimento feminista não tem deixado de acontecer, uma vez que os valores de submissão, passividade, sexo frágil, são tão impregnados na cultura feminina e na profissionalização das professoras, e ainda muito precisa ser feito para superar a fragmentação e dicotomia entre os sexos. Conteúdos ideológicos, valores e dogmas disseminados pela família e pela escola atuam desde a mais tenra idade, no sentido de docilizar os sujeitos e estabelecer papéis distintivos de gênero na estrutura social e sobre a profissão, os quais são apreendidos no espaço familiar e reforçados ou não no cotidiano escolar.

No que se refere à aprendizagem da profissão e às representações sobre os saberes da profissão centrados na memória de professores, relacionando-os com a feminização da profissão[147], ressaltam Catani et. al. que algumas pesquisas já assinalaram "[...] o lado negativo da feminização, através da crítica da incorporação, pela escola, da ideologia da domesticidade e da submissão femininas [...]" (1997b, p. 26). A feminização do magistério não nasce de forma descontextualizada. A crise econômica e social articula-se a princípios ideológicos e pensados tacitamente, como forma de aliar a formação de professores e a atribuição de baixos salários ao menosprezo pelo feminino. Historicamente, a feminização do magistério primário no Brasil realizou-se num momento de expansão do campo educacional e do reforço do estereótipo de que o cuidado da criança e a sua educação eram vistos como eminentemente um trabalho feminino e o magistério revelava-se um lugar de excelência para tal prática. Sobre essa questão, o excerto da narrativa de Márcio marca com bastante evidência as implicações de sua escolha pelo curso de magistério e pela entrada na profissão, cruzando implicações de aprendizagens construídas no espaço familiar e de representações sobre a profissão, ao afirmar que:

[147] Para maiores esclarecimentos sobre essa questão consultar os trabalho de Demartini e Antunes (1993) e Almeida (1998).

O fato de ser homem em meio a uma comunidade 99% feminina não me incomodava muito. A princípio, as pessoas falavam que Magistério era "coisa de mulher", mas eu fazia ouvidos de mercador. Ainda mais, em vez de professoras, no Magistério, pela primeira vez em minha vida, tive professores, o que era um excelente modelo, totalmente oposto daquele que deturparam. Sempre tive muita determinação e críticas infundadas de forma alguma me fizeram alterar a minha postura em relação aquilo que acredito, muito pelo contrário, serviam (e ainda servem) até de incentivo para que eu prove que EU tenho a razão, e isso sempre acontece.

Meu pai dizia que professor ganhava pouco (eu gostaria de saber em que ele estava pensando quando achou que o filho de um proletário pertencente a escória da população iria ganhar mais que um salário mínimo), não era valorizado, que era desrespeitado pelos alunos e me olhou "atravessado" durante os três anos que passei no Magistério. O problema do meu pai é que ele sempre deu ouvidos ao que os outros acham, ao contrario de mim que, por "rebelião" faço o que manda a minha consciência desde que a conseqüência das minhas ações não venham prejudicar pessoas envolvidas. Notei também durante certa época da minha adolescência, até por ser primeiro filho, que meu pai, e minha mãe também, pareciam meio perdidos em lidar com um filho adolescente (o que já não ocorre com os meus dois irmãos agora). Pareciam meio atônitos, despreparados, o que eu poderia achar até natural se não fosse toda a tensão psicológica dessa situação que eu tive que arcar e saber administrar durante um bom tempo.

Minha mãe me apoiava o tempo todo no Magistério e acredito que a influência dela foi importante para que eu passasse pelo Magistério sem maiores problemas em casa. Meus anos no Magistério foram os melhores da minha vida até então. Até hoje sinto muitas saudades do ICEIA, tanto dos colegas, porque mesmo com a ELLITH[148] *ficou difícil manter contato após a formatura, tanto do ambiente, principalmente do pôr do sol das tardes ensolaradas, do canto das cigarras no jardim...* (Márcio)

Os papéis sociais aprendidos na família e reproduzidos pela escola ressaltam qualidades de submissão, abnegação, doçura, dedicação, sacrifício como inerentes à mulher e, consequentemente, à professora. Embora essas qualidades tenham e venham sendo potencializadas num momento histórico e re-significadas em outro, ainda prevalecem como conteúdo ideológico no espaço familiar e escolar. Não é

[148] "Quando cheguei no ICEIA, fui logo me enturmando com uma galera gente fina e formamos no Magistério uma equipe chamada ELLITH, até hoje lembrada por alguns professores como síntese dos alunos que o ICEIA não possui mais. A equipe era composta por oito pessoas: Leilane Bárbara, Luciléia Cristina, Leide Verônica, Líliam Araújo, Ediluce Maria (vulgo Timbal), Tatiane Coelho, Márcio Nery e Weslen Sampaio. Havia, também, outros amigos da ELLITH, espalhados por todas as turmas do Magistério do vespertino e até dos outros turnos, todos excelentes alunos e empenhados para lutar pelo direito a uma formação de qualidade".

conveniente pensar que as professoras que atuam no ensino fundamental na atualidade sejam vistas sob a mesma ótica das professoras do final do século XIX e início do XX, porque as formas de pensar a formação e a profissão encaminham para uma ampliação do sentido da profissão e da mulher no contexto atual brasileiro. Para Almeida, “A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]” (1998, p. 77). Por isso, superar os mitos, conforme afirma Almeida (1998), da desvalorização da profissão como marcada pelo ingresso das mulheres na profissão, de uma profissão bem remunerada e conferida por um excelente estatuto social, da concessão às mulheres para ingresso na profissão pela retirada masculina, da passividade da mulher estendida à professora primária e, por fim, de que o salário da professora era para poucas despesas e não muito significativo para a família, devem e precisam ser revisitados, por entender que as condições da formação, da profissionalização e da remuneração inscrevem-se em outro tempo e em outra estrutura escolar, familiar e social. As trajetórias e as lembranças sobre o início da escolarização são marcadas, na maioria das vezes, por essa cultura sobre a profissão e sobre as práticas e identidades docentes, sejam aquelas relacionadas ao espaço familiar ou escolar.

A escrita da narrativa parte de reflexões construídas pelos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências. Por isso, aproxima o ator de si através do ato de lembrar e narrar sua própria história, remetendo-o às recordações-referências e às experiências formadoras. A organização e construção da narrativa de si colocam o sujeito em contato com suas experiências formadoras e potencializam apreender as aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida. As narrativas revelam os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada atriz da pesquisa ao falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, por caracterizar subjetividades e identidades.

As diferenças nas formas da escrita e da construção da narrativa expressam implicações e deslocamentos construídos pelos sujeitos para falarem de si, de suas memórias e aprendizagens. Como se estivesse contando uma história e por utilizar marcas textuais da estrutura de um texto de literatura infantil, Simone fala da sua infância e contempla no conjunto da sua narrativa um deslocamento, como

“estranheza do outro”, como forma de autocompreensão de sua trajetória, ao afirmar que:

> *Há algum tempo atrás, na cidade de Maragojipe, vivia uma menina chamada Simone Carine. Ela era uma criança muito comportada, cuidadosa, responsável, educada e tímida. Simone tinha três irmãs: Adriene, Vania e Lívia, sendo ela a caçula. Seus pais Maria e Messias eram respectivamente Professora e Atendente de Farmácia, e trabalhavam dois turnos. Por este motivo, quem cuidava de Simone e suas irmãs era a tia Tereza, irmã de Maria. Apesar de ter babá para cuidar das crianças, Tereza fazia questão de tomar conta delas, pois as amava como se fossem suas filhas.*
>
> *A infância de Simone era muito feliz, apesar da falta de diálogo com os pais, os quais repreendiam Tereza, mas no fundo só pensavam em proteger as filhas, principalmente a caçula. Maria chamava sua filhinha de “bonequinha de verdade”, tratando-a com muito amor e carinho. Somente uma única vez Maria deu uma chinelada em Simone por causa de uma malcriação: a menina jogou os brinquedos na parede quando sua mãe reclamou, dizendo para não brincar na sala. Maria logo se arrependeu, pegando a filha no colo e assoprando o braço marcado pela chinelada. Esta atitude de arrependimento se deu pelo fato de Simone ser uma criança doce, que não dava trabalho, fazendo aquilo como forma de protesto, já que ela sempre brincava ali e a mãe não a repreendia.* (Simone)

No que concerne ao processo de alfabetização, reafirma as influências da pedagogia tradicional, salientando a artificialidade e a forma mecânica de se ensinar, a homogeneização das práticas e da cultura da sala de aula, ao dizer que:

> *O processo de alfabetização deu-se basicamente através do método tradicional, baseando-se na exposição verbal da matéria e análise da mesma, que era feita exclusivamente pela professora. Dava-se ênfase à repetição de exercícios sistemáticos e de conceitos, à memorização, à aprendizagem mecânica. A idéia era de que o ensino consistia em repassar os conhecimentos para os alunos através de conteúdos vistos como completos, acabados.*
>
> *A alfabetização era artificial e mecânica, pois se ensinava partindo de letras (ou sons) para os alunos formarem sílabas e só mais tarde formarem palavras, as quais tinham a função apenas de fixar letras estudadas. A cartilha, o ditado de palavras, frases e textos, bem como a cópia eram bastante explorados. Os educandos permaneciam horas e horas repetindo uma letra ou sílaba até chegar à memorização. A professora apressava-se a ensinar a escrita sem se preocupar se realmente aquilo que os discentes respondiam eram dominado e*

compreendido por eles, ficando muito satisfeita ao ver seus alunos repetirem uma lista de palavras. Ler para a professora significava decifrar, confundindo o processo de ler em um simples reconhecimento de palavras em páginas impressas. Existia uma nítida separação entre o mecanismo da leitura e o pensamento, reduzindo a leitura a um ato mecânico de decifrar letras.

As atividades não eram nada dinâmicas nem experienciadas; não se exploravam os recursos do jogo nem das brincadeiras, esquecendo-se das atividades lúdicas. Os educandos não eram motivados pela professora em sua atividade criadora, e muito menos eram incentivados a investigar e explorar. Sendo assim, não havia participação ativa dos alunos, já que as atividades não atendiam às suas características, necessidades e interesses. Tudo era ensinado para todos ao mesmo tempo, supondo que todos tinham as mesmas dificuldades.

O clima em sala de aula era de caráter autocrata, pois as decisões fundamentais eram tomadas ou controladas por quem tinha autoridade, a professora. Diante de suas determinações ninguém duvidava, discutia ou divergia. A vivência autoritária era caracterizada pela ausência de diálogo; o conhecimento era imposto e a crítica do aluno não era permitida nem estimulada. A professora detinha todo conhecimento necessário, por isso não era dada a palavra ao aluno, que era avaliado positivamente se concordasse com o sentido único que era atribuído ao conhecimento e apresentasse comportamentos que não contestassem esse sentido. Nesta relação, o pensamento e a expressão dialetal eram totalmente esquecidos, menosprezando um dos requisitos mais importantes para a aprendizagem: a fala. A função da docente resumia-se a determinar, dando ênfase somente às capacidades intelectuais, e de uma forma que não desenvolvia as habilidades intelectuais de: interrogar, procurar respostas, estabelecer relações, discriminar, reestruturar etc.

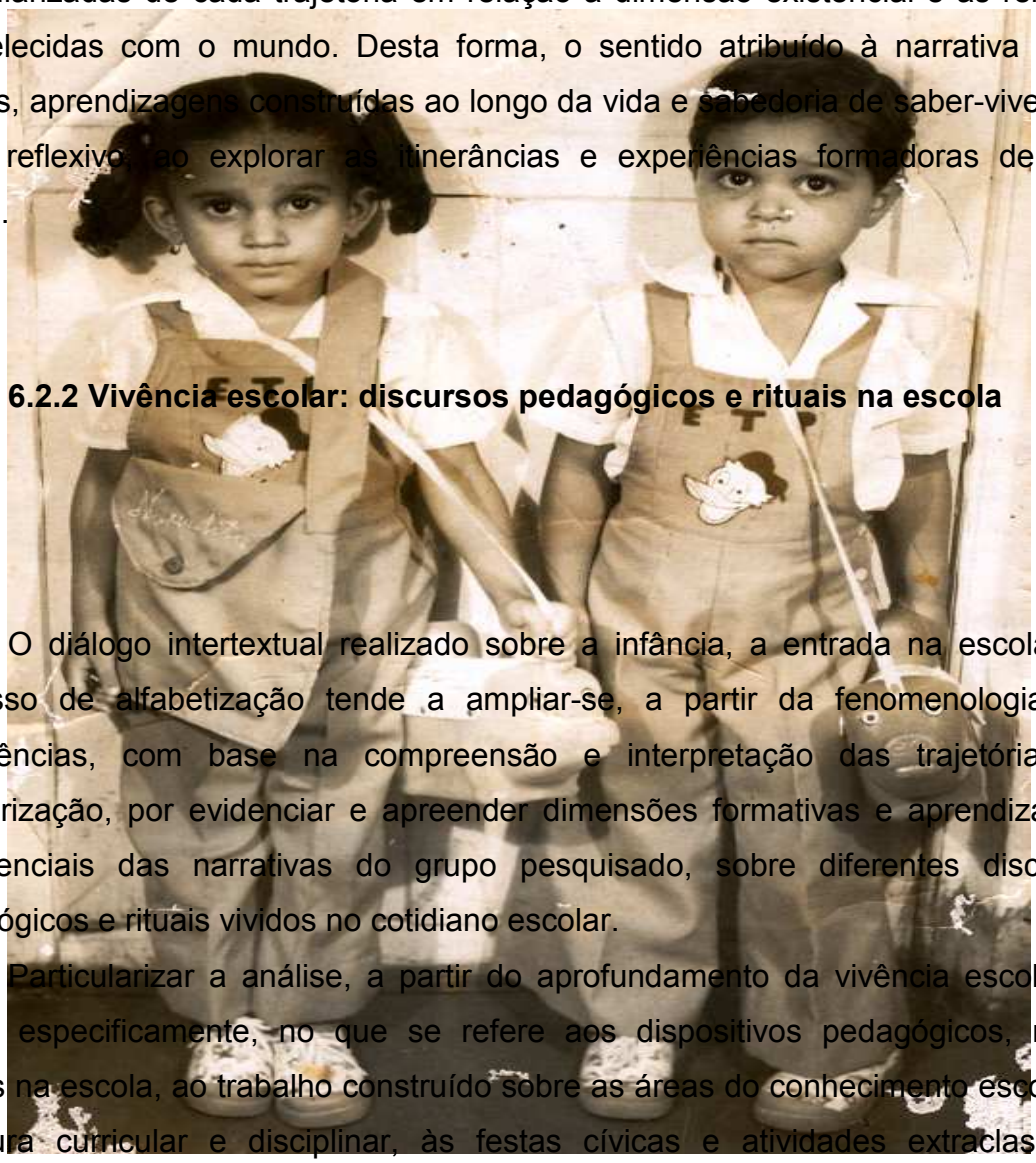
O trabalho escolar desenvolvia-se à revelia da observância de normas de conduta, de certas ordens, não havendo liberdade de expressão de idéias e sentimentos nem uso da imaginação. A professora não se interessava em conhecer o aluno, ouví-lo, aproveitando sua experiência de vida, partindo de pontos que os alunos já dominassem, nem respeitava a sua linguagem, pois a escola valorizava a norma padrão-culta, a única que considerava certa.

Enfim, as aulas eram monótonas por sua rotina, principalmente pela repetitividade das técnicas de ensino, as quais bloqueavam a criatividade, o raciocínio e a naturalidade dos educandos. (Simone)

Os cenários apresentados através da narrativa de si, especificamente, sobre o processo inicial de escolarização e alfabetização do grupo pesquisado, inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um. As formas eleitas pelas atrizes para falarem de si, da entrada na escola, da alfabetização e das diferentes lembranças revelam aprendizagens experienciais e experiências formadoras das trajetórias, porque o

mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, com base em aprendizagens construídas ao longo da vida.

Mobilizando diferentes buscas, a narrativa potencializa a busca de sentido no ato da escrita, como forma de explicar situações e percursos vividos. O sentido é genealógico, ontológico e filosófico, porque é orientado pelas significações particularizadas de cada trajetória em relação à dimensão existencial e às relações estabelecidas com o mundo. Desta forma, o sentido atribuído à narrativa revela opções, aprendizagens construídas ao longo da vida e sabedoria de saber-viver num plano reflexivo, ao explorar as itinerâncias e experiências formadoras de cada sujeito.



6.2.2 Vivência escolar: discursos pedagógicos e rituais na escola

O diálogo intertextual realizado sobre a infância, a entrada na escola e o processo de alfabetização tende a ampliar-se, a partir da fenomenologia das experiências, com base na compreensão e interpretação das trajetórias de escolarização, por evidenciar e apreender dimensões formativas e aprendizagens experienciais das narrativas do grupo pesquisado, sobre diferentes discursos pedagógicos e rituais vividos no cotidiano escolar.

Particularizar a análise, a partir do aprofundamento da vivência escolar do grupo, especificamente, no que se refere aos dispositivos pedagógicos, rituais vividos na escola, ao trabalho construído sobre as áreas do conhecimento escolar, à estrutura curricular e disciplinar, às festas cívicas e atividades extraclasse e, consequentemente, às lembranças e marcas construídas pelos professores e professoras sobre a formação e as identidades das atrizes da pesquisa, leva-me também a ampliar a leitura, implicada e distanciada, do objeto de estudo.

A dimensão da narrativa enquanto prática de formação poderá evidenciar novos modos de compreender a aprendizagem da profissão, as relações com o ofício docente e a cultura escolar. A primeira questão que se impõe colocar articula-

se à centralidade da pessoa da professora em processo de formação, como possibilidade de compreender as trajetórias e as aprendizagens construídas ao longo da vida, incluindo-se dispositivos pedagógicos, modelos que poderão ser reativados didática e pedagogicamente no ofício docente.

Centrar força na história pessoal, sem ser personalista, como um dos princípios da formação inicial, fortalece a idéia de que as representações sobre as experiências formadoras e as aprendizagens experienciais revelam-se como fecundas para que o sujeito em formação perceba e relacione suas recordações-referências com as práticas vividas em suas trajetórias de escolarização.

Os princípios da racionalidade técnica não são, hoje, suficientes para garantir uma formação docente contextualizada com as reais dimensões da escola pública que temos. Ainda assim, as configurações apresentadas sobre as políticas de formação e as reais condições de assunção do ofício docente, marcadas pelas adversidades no interior da organização escola, pelas falhas na formação e péssimas condições para realização do trabalho docente e de remuneração, vinculam-se às histórias pessoais das professoras em formação, sobretudo às representações sobre a profissão, as quais são aprendidas nas itinerâncias dos sujeitos.

A potencialidade da mediação pedagógica da experiência de si, revelada através das narrativas de formação, permite ao sujeito construir e reconstruir um conjunto de práticas reflexivas sobre si mesmo, na medida em que apreende dimensões de sua memória de escolarização e dos dispositivos vividos na escolarização. Parto do princípio de que as práticas pedagógicas, como um corpo de conhecimentos prescritivos, constituídas de regras, recursos e estratégias didáticas e pedagógicas, não são, por si sós, suficientes para garantir a formação docente. Embora muito se insista em acreditar nessa assertiva como tônica para a formação inicial e para o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, a ampliação desse princípio formativo assenta-se na compreensão do sujeito como capaz de viver em mediações consigo próprio, com os outros e com o mundo, produzindo-se em dimensões multirreferencial e subjetiva.

Os discursos pedagógicos vividos na trajetória de escolarização, aqui entendidos como *dispositivos pedagógicos*, a partir dos quais se produz e regula identidades, são também potencializados nas narrativas através das aprendizagens experienciais e experiências formadoras como resultado do entrecruzamento das

formas tácitas e discursivas construídas no cotidiano escolar sobre a prática docente, seja em relação à organização das aulas, ao controle didático e disciplinar, às técnicas pedagógicas e avaliativas, às atividades performatizadas nas festas cívicas e extraclasse como constituídas de saber, poder e subjetivação.

Os *dispositivos pedagógicos*[149] pensados política e pedagogicamente, inscrevem-se nos rituais na escola que, segundo McLaren (1991), baseiam-se em sistemas simbólicos, práticos, disciplinares e formativos, exercendo domínio significativo sobre as experiências escolares na vida dos estudantes e, também, porque a cultura e a organização da escola constroem-se a partir dos rituais e das relações de dominação e poder que a mantêm.

Desta forma, a articulação e a dialogicidade estabelecida entre os dispositivos pedagógicos (Larrosa, 1994), os rituais na escola (McLaren, 19991), as experiências formadoras e as aprendizagens experienciais (Josso, 2002) são férteis para compreender as narrativas e as referências construídas pelos sujeitos sobre suas trajetórias de escolarização, por expressarem subjetividades, identidades, símbolos, ideologias sobre o tempo vivido na escola e significações sobre a cultura escolar e representações sobre o ofício docente.

Dos rituais vividos no espaço familiar sobre a sua alfabetização e das expectativas construídas para vivenciar os dispositivos pedagógicos na escola, Lúcia caminha em direção à escola, com a certeza de que, *"Já sabia ler, escrever e contar quando fui pela primeira vez à escola. Embora minha capacidade ler de forma crítica o mundo a minha volta fosse totalmente limitada, eu era considerada uma aluna alfabetizada".* Essa condição garantia a Lúcia vivenciar sentimentos singulares em sua preparação para a tão sonhada escola. Seu desejo de ir para a escola, acompanhada dos filhos dos vizinhos, seus colegas, suas expectativas em relação à farda e ao uso do material escolar ritualizava-se no caminhar em passos curtos, reflexivos, projetando-a para a maior e melhor escola da cidade, embora distante da

[149] A idéia de dispositivos pedagógicos é aqui tomada como similar à utilizada por Larrosa (1994), quando parte do conceito foucaultiano de "tecnologia do eu" para análise das práticas pedagógicas, numa perspectiva teórica, a partir das relações que o sujeito estabelece consigo próprio, visto que "A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si [...]" (1994, p. 43). Ainda para ampliar a compreensão desse conceito, cabe consultar Jorge Ramos do Ó, especificamente no seu texto '*A governamentabilidade e as tecnologias do eu segundo Michel Foucault'*, 2003, pp. 29/50.

roça. Enfim, chega à escola, à sala de aula, e sente-se atordoada com os rituais iniciáticos que ora começa a viver na cultura escolar.

> *Com muita timidez me preparei para o meu primeiro dia de aula numa escola fora de casa. Uma sensação esquisita tomava conta de mim: ao mesmo tempo em que sentia medo, sentia também uma espécie de euforia. O novo me assustava e me excitava ao mesmo tempo.*
> *O momento tão esperado e temido, finalmente chegou. Vestida com uma calça azul de tergal, uma blusa branca com o escudo do colégio, sapato preto, tinha os cabelos molhados e penteados com cuidado. Levava na mão um caderno, um lápis grafite e uma borracha.*
> *Aguardei ansiosa a chegada dos filhos do vizinho mais próximo com os quais eu iria até a escola. Três quilômetros e meio separavam minha casa da escola. Passos curtos, em silêncio pareceu um século o tempo gasto na caminhada.*
> *E lá estava ela, a escola, o Centro Educacional da Casa São José, o colégio das freiras, o maior e melhor de Santa Bárbara. Como era da rede privada, só recebia alunos que, como eu, não podiam pagar a mensalidade mediante pagamento em gêneros alimentícios. O aluno deveria também fazer a limpeza das salas de aula depois do expediente. Nunca cheguei a fazer as tais limpezas, pois minhas irmãs mais velhas faziam isso por nós.*
> *Fiquei assustada com o número de alunos: eram tantos! Me senti perdida naquele "mar" de meninos e meninas fardados. O barulho de vozes, tantas vozes, me deixava meio zonza. O som forte da sineta reuniu todos à porta de entrada e em poucos minutos, sob a voz enérgica de irmã Hildete, várias filas se formaram e o silêncio era pleno. Tentei acompanhar o Pai Nosso e a Ave Maria (embora soubesse as duas orações, me sentia um tanto desnorteada com tudo).*
> *Veio a sala de aula. Encolhida num canto respondi a chamada da professora. O meu nome soava, na sua boca, tão estranho. Não me lembro se a professora se apresentou para a turma, mas fiquei sabendo mais tarde que ela se chamava Quinda (nunca soube seu nome completo). Sempre reservada, nunca conversei pra valer com ela.* (Lúcia)

O excerto da narrativa de Lúcia evidencia rituais vividos, no que se refere à transposição da sua alfabetização no espaço familiar para a vivência institucionalizada da escola. São diferentes tempos, práticas tácitas e discursivas que são engendrados desde o momento inicial de sua chegada na escola. Tempos marcados pelo calendário, pela ordenação e organização dos espaços na escola e o tempo da sala de aula. Esses tempos e os diferentes procedimentos são expressos a partir da "sineta", que ordena e marca concepções de tempos cronológicos para o funcionamento e regulação dos sujeitos e da organização. Um outro tempo "dos

poucos minutos", na voz da irmã que ordena os alunos, organizando-os em fila, em silêncio e preparando-os para a oração. E, por fim, a sala de aula, um outro tempo, singular, complexo, disciplinador e significativo, que marca a escolha ou determinação de lugares, que engendra procedimentos de controle expressos pela chamada, e revela lembranças da sua professora "reservada". Ritos, tempos, dispositivos e aprendizagens de um espaço que implica na dimensão existencial do sujeito, criando, regulando e arquitetando formas de gestão e de desenvolvimento sobre o outro, ou seja, o aluno, como forma de controlá-lo e discipliná-lo. Nas diferentes narrativas percebo que a ritualização da escola e a construção de dispositivos pedagógicos sobre as práticas educativas marcam as lembranças das diferentes atrizes da pesquisa e revelam aprendizagens formadoras sobre as trajetórias de escolarização no cotidiano e na cultura escolar.

O início da entrada na escola, vivido por Sônia, aproxima-se das experiências de Lúcia, por trazerem como marcas de suas histórias de vida o nascimento na roça e a construção do processo de alfabetização no espaço familiar. O excerto da narrativa de Sônia, sobre sua chegada na escola, evidencia questões sobre as políticas de formação e as dificuldades locais, especificamente na zona rural, sobre a organização da escola e o ofício docente.

> *Quando cheguei à escola para cursar a primeira série, já estava alfabetizada. Nesta série, a professora chamava-se Dona Júlia uma senhora forte, mãe de muitos filhos. Professora leiga que tinha uma carta do estado para ensinar naquele lugarejo, morava na própria escola, uma imensa casa, com muitos quartos e uma sala de formato retangular muito grande, na qual ministrava às aulas, geralmente com uma turma de meninos e meninas de diferentes idades e séries.*
> *Eu e minha irmã mais nova íamos para a escola impecáveis, vestidas com saia de prega e blusa banca. Minha mãe penteava nossos cabelos tipo rabo de cavalo, esticando tanto, que doía, mas eu gostava porque ficávamos muito bonitas. (Sônia)*

No final da década de 60, início dos anos 70 e ainda hoje, com menos freqüência, no nordeste brasileiro, professoras leigas que trabalham com classes

multisseriadas[150], muitas vezes, tendo suas vidas vinculadas à educação e suas casas transformadas em escolas, buscam garantir o início e o processo de escolarização para a comunidade local. Práticas pedagógicas e estratégias discursivas são organizadas e veiculadas no cotidiano escolar, sejam nas escolas urbanas ou rurais. A rotina didática e a organização do trabalho escolar, considerando o contexto local e as realidades de cada escola, vinculam e estruturam dispositivos pedagógicos e rituais sobre a cultura escolar e o fazer docente. Lúcia apresenta, de forma singular, os rituais pedagógicos que marcaram sua entrada na escola, ainda que faça referência na sua narrativa de que *"[...] lá estava ela, a escola, o Centro Educacional da Casa São José, o colégio das freiras, o maior e melhor de Santa Bárbara [...]"* (Lúcia).

Ainda assim, na classe multiseriada vivida por Sônia no início da sua escolarização, também são fortes os rituais e a rotina pedagógica construídos didaticamente pela sua professora que embora leiga, trazia como referência do seu percurso de escolarização aprendizagens do modo de ser professora que não a distinguia, quando se considera os rituais engendrados nas escolas de centros urbanos. Os excertos a seguir demarcam práticas pedagógicas relacionadas aos contextos vividos e lembranças das rotinas da sala de aula, quando salientam que:

> *A rotina de sala de aula era esta: chamada nominal, correção do "Dever de Casa", novo assunto, exercícios, ditados, contas, tabuada e, de vez em quando, um trabalho em grupo para casa. Como era difícil a realização destes trabalhos! Todos os meus colegas moravam na cidade enquanto eu morava na roça. Voltar à tarde para a cidade era quase impossível. Por outro lado, a primeira coisa que o grupo fazia era repartir o que se gastaria na compra de material necessário para a realização do trabalho entre os componentes da equipe. Eu nunca tinha dinheiro.* (Lúcia)

[150] Para maiores esclarecimentos e aprofundamento sobre o currículo das classes multisseriadas, consultar o trabalho de Stella Rodrigues dos Santos (2002), 'A história (in)visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas'. Outra reflexão importante é construída por Fábio Josué Souza Santos (2003), quando discute, no texto 'Por uma escola da Roça', aspectos relativos à estrutura e modelo das escolas rurais a partir da perspectiva urbanocêntrica. Também situo o trabalho de Ana Sueli Teixeira de Pinho (2004), 'A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente', quando teoriza sobre a perspectiva da homogeneização das práticas no espaço das escolas multisseriadas no meio rural e, conseqüentemente, os processos de negação e os dispositivos construídos no cotidiano escolar pelas professoras e pelos alunos.

As lições eram tomadas na carteira da professora, aluno por aluno, geralmente a aula dividia em dois tempos: passar deveres no caderno e tomar as lições das cartilhas, às vezes não dava tempo tomar a lição de todos e assim, ficava para outro dia. Ela sabia se o aluno estava aprendendo ou não, então, colocava cruzinhas na mesma página para indicar se o aluno estava atrasado.

Na mesma sala, estudavam os primos, amigos e vizinhos todos se davam muito bem. A farda era saia azul de pregas e blusa branca, e a dos meninos era calça azul e blusa branca com nome da Escola Cruzeiro do Sul bordado com letra azul no bolso. A escola ficava na entrada da fazenda, sendo um ponto de referência e servia também, de local para realização de eleições e algumas festas. Era pintada de branco, com rodapé vermelho, com muitas janelas onde tínhamos aulas e podíamos apreciar a natureza, o verde das mangueiras e, até ouvir barulho de queda de um coco ao chão.

Como em todas as escolas, existia a dificuldade de aprendizagens em parte por ser a sala composta de alunos de várias séries e várias idades. Desse modo, a professora não tinha condições de desenvolver um trabalho didático melhor, ou talvez o que ela tinha a oferecer era o melhor sob o ponto de vista dela. Esse período foi válido, no sentido de preservação e continuação de um modelo de valorização de bons hábitos da educação doméstica de boas maneiras e de certa forma, havia uma socialização entre os membros daquela comunidade, tendo a escola como o principal fator.

Posteriormente por motivos políticos a referida escola foi extinta. E agora, em qual escola os alunos iam estudar? O acesso à escola para nossa família sempre foi difícil, pelo fato de morarmos na zona rural. Entretanto, este obstáculo, não impediu de a minha mãe lutar pelos nossos estudos. Todos meus irmãos tiveram dificuldade para conseguir escola para estudar: alguma de minhas irmãs passou anos fora do ambiente familiar, morando na cidade na casa de parentes.

Passado mês volto a estudar na fazenda, com uma professora chamada Edna, uma jovem recém-formada, que veio da cidade de Conceição do Almeida, nomeada pela prefeitura, porém, não ficou por muito tempo. Novamente ficamos sem ter escola e professora para ensinar (a escola funcionava provisoriamente numa igreja). Foi nesse período que fiquei um ano sem estudar. (Sônia)

As dificuldades representadas por Sônia na sua trajetória de escolarização não foram suficientes para incutir-lhe desagrado pela escola. Soube construir formas para progredir no seu percurso escolar, articulando-as com as dificuldades familiares, as constantes trocas de escolas e o longo trajeto que fazia diariamente para concluir a sua etapa inicial de escolarização. O respeito e o carinho que tinha pelas professoras surgiam como percepção da responsabilidade profissional, da

gestão da sala de aula e sobre o comportamento dos alunos, o que marca em Sônia uma simpatia pelas pessoas e pela escola, ao dizer que:

> *No ano seguinte, mudamos para a cidade de Conceição do Almeida – Ba, onde cursei a 2ªsérie. A professora chamava-se Neuza e era amiga de minha família. Não me recordo muito desse período, não me lembro de nada especial, não tenho lembranças de colegas... Acho que os problemas familiares foram mais gritantes, só lembro-me que voltamos para a roça.*
> *A 3ª série cursei em outra cidade (Dom Macedo Costa-Ba) mais próxima da fazenda na qual morávamos. Estava ansiosa para estudar e logo simpatizei com as pessoas da escola. Lembro-me que inicialmente eu ia cursar a 2ª série, porém a professora achou que eu estava adiantada na aprendizagem, passou-me para a 3ª série. Todo o dia acordava 5 horas da manhã e andava 6km para chegar na escola. Tenho consciência que ótimo período de minha vida foram às séries: 3ª e 4ª, ambas cursadas no mesmo colégio. O clima de amizade, uma boa formação. Graças a Deus tive continuidade também nesta escola, pois geralmente tínhamos pelos os professores muito respeito e carinho. Os educadores eram responsáveis, cientes do seu papel. Via-se claramente sua boa vontade, preocupação com o comportamento do aluno.* (Sônia)

O tempo de escolarização, os dispositivos e rituais pedagógicos vão construindo marcas e representações sobre a escola que, muitas vezes, instalam no sujeito desejos e sonhos sobre outros tempos, tempos de paquerar, dançar, namorar, viajar e ler. Espaço de socialização, de trocas simbólicas, de aprendizagem de conhecimentos e valores, o cotidiano escolar também possibilita rompimentos e vontades que ultrapassam o seu contexto, imprimindo mudanças nas atitudes e nas formas de viver a escola, causando, às vezes, desinteresse, quando relacionados com as dificuldades financeiras e sacrifícios para manter-se na escola ou para chegar até ela. As mudanças experienciadas por Lúcia, no final do seu percurso de escolarização, fazem emergir estratégias discursivas nas professoras e representam reclamações sobre sua dispersão e seus sonhos, como forma de viver outras buscas, quando salienta que:

> *Passou a quinta, veio à sexta, a sétima, a oitava série.*

Eu já era outra estudante. Mais madura, tinha mais segurança, apesar da timidez atrapalhar bastante ainda. Tinha construído algumas amizades dentro e fora da escola. Apareceram os primeiros paqueras, o desejo era o mais novo sentimento em mim: desejava tanta coisa...E sonhava de olhos abertos.

Quando sobrava um tempinho entre uma atividade da escola e as várias atividades domésticas, adorava ler. Lia um pouco de tudo: romances clássicos de Machado de Assis, de José de Alencar e outros; revistas em quadrinhos, gibis, Júlias, Sabrinas, e o que viesse.

No segundo grau tive que dividir o interesse pela escola com outros interesses que apareceram. Adorava dançar, paquerar, namorar e, de vez em quando viajar para Salvador. Ficava na casa de minhas irmãs, que por este tempo moravam nesta cidade.

Meio dispersa em sala de aula, ouvia em alguns momentos reclamações de professores – você poderia render mais, o que está acontecendo com você? Já não via a hora de terminar o colegial. Os vários anos de sacrifícios para continuar estudando me desgastara. Eram seis quilômetros diários de caminhada; estudava sem livros, pois meu pai não tinha dinheiro o suficiente para comprá-los, essas, entre outras dificuldades, estiveram presentes em toda minha vida escolar. (Lúcia)

A narrativa de Márcio evidencia um dos princípios das narrativas de formação no contexto da formação inicial de professores, quando afirma que "*A vivência escolar pode ser considerada como um dos momentos mais significativos da minha existência, que influenciou e definiu, em parte, na tomada de decisão em me tornar um profissional na área de educação".* As aprendizagens experienciais e as experiências formadoras da trajetória de escolarização particularizam na memória de Márcio dispositivos que desvinculam a escola como impulsionadora do espírito crítico, da curiosidade e da criatividade, mesmo salientando sua boa relação e lembranças com os diferentes professores que teve, desde a sua primeira professora no seu bairro, até as professoras da faculdade.

Não tenho traumas do meu processo educativo. Considerava-o como útil e necessário. No entanto considero que a escola, em momento algum, tomou conhecimento ou contemplou esse meu lado curioso e criativo (mas isso acontece até na Universidade, hoje) e se interessou por aquilo que eu me interessava, a não ser depois de muita luta e sacrifício da minha parte para fazer valer aquilo que eu já trazia e que poderia ser muito bem utilizado no processo ensino-aprendizagem.

A vivência escolar pode ser considerada como um dos momentos mais significativos da minha existência, que influenciou e definiu, em parte, na tomada de decisão em me tornar um

profissional na área de educação. De um modo geral, sempre tive um bom relacionamento com os meus professores. Tenho como amigos desde a minha primeira professora, as professoras da escola onde fiz o ginásio, sou "amigo da escola" até hoje, sempre convidado para os eventos realizados na escola, até professores do Magistério, no qual se destaca o professor Francisco de Borja, isso sem falar nas novas amizades que estou consolidando na faculdade. Isso se traduz numa própria postura pessoal e na imagem passada para as pessoas. Na maioria das vezes, com exceção do Magistério, me sinto melhor ao lado dos professores do que dos próprios colegas, tanto que não foram poucas às vezes que no Departamento de Educação fui confundido com um funcionário e até mesmo como professor. (Marcio)

As lembranças da primeira escola e a saída do seu entorno, primeiro acompanhado por sua mãe e depois por seu pai e com a companhia de outros colegas do bairro que estudavam na mesma escola, inscreve aprendizagens significativas e conflitos com os colegas, diante das aventuras e brincadeiras experienciadas no trajeto para a escola e para casa no ônibus de Sussuarana, quando diz que:

A primeira escola pública em que estudei foi a Escola Municipal PAX, entre os anos de 1985 a 1988. Foi uma grande transformação na minha vida sair do meu "berço", ou seja, do meu bairro, da minha comunidade, para com apenas sete anos de idade pegar o coletivo da Sussuarana para a Baixa dos Sapateiros, onde se localizava a escola. A minha mãe me levou nos três primeiros dias, depois me deixou sob a responsabilidade do meu pai, que trabalhava, e ainda trabalha, perto da escola, e dos filhos dos vizinhos que também estudavam na escola. Tinha um que, apesar da pouca idade (deveria ter seus 11 ou 12 anos na época) era muito responsável e se comprometia em me buscar em casa e me trazer de volta todos os dias até quando eu me rebelei, me insurgi, uns seis meses depois, e minha mãe e eu decidimos que eu iria e voltaria sozinho. A minha "insurgência" foi motivada por constantes brigas e desentendimentos com esses colegas. Picuinhas de crianças. Eu sempre fui quieto, calado, na minha, como sou até hoje. Uma vez ou outra dado a uma "badalação" no bom sentido, uma brincadeira, uma molecagem, etc.,. mas tinha a hora de parar, e na maioria das vezes a minha hora de parar não era a dos outros, ai...

Houve mais tarde uma reconciliação. Aí nós já tínhamos chegado a certa uma "maturidade" (de criança) para compreender e respeitar os limites do (tanto físicos quanto psicológicos) do outro. Chegou-se a compreensão de que eu fazia falta no grupo e o grupo me fazia falta. Então houve uma ressocialização. No entanto houve outra separação com a nossa saída da

escola e a ida para escolas diferentes. Eu não era muito dado a brincar na rua nem ir na casa desses colegas. Houve um certo distanciamento, definitivo até, porque muitos desses colegas (com honrosas exceções, claro) perderam as suas vidas ao enveredarem pela vida do crime (roubo, tráfico, prostituição), "justificável" até pelo contexto social desigual em que vivemos, o que requer da família constante vigilância e diligência na orientação dos filhos.

Vou contar um acontecimento constante e interessante no bairro de Sussuarana numa época em que havia poucos transportes coletivos e nenhuma programação para hora de chegada e saída dos terminais e que não ocorre mais nos dias de hoje. Nos horários de pico os ônibus saiam todos de uma vez. Então a gente, ou seja, os estudantes da escola que moravam no bairro (uns duzentos, mais ou menos) e eu inclusive, apostava qual dos ônibus chegaria primeiro ao seu destino. Daí a gente sabia o número do ônibus e o motorista que andava mais depressa. "Leva direto, motô!!!" a gente gritava. O melhor motorista era chamado por nós de "Bigode". E quando o nosso ônibus conseguia ultrapassar o dos outros... você pode imaginar a algazarra dentro de um carro abarrotado com "menino saindo pelo ladrão" num momento como esse. A veia artística também era fantástica. Os sucessos da Banda Mel (incluindo Faraó) eram cantados e percussionados durante todo o percurso. Era muito bom ser criança em Sussuarana! [risos]. (Márcio)

Quando se refere às memórias da sua primeira escola, Márcio afirma que gostava muito da escola e constrói diferentes representações e imagens sobre as professoras e as estagiárias. Quando faz referência a sua professora da 3ª série, afirma *"[...] Não sei como a professora de escola pública conseguia ostentar com carro do ano, jóias (que dizia ser verdadeiras), vestidos (não repetia um), cabelo "armado" e muita maquiagem. Era tão organizada que fazia plano de aula e colocava no quadro o assunto que seria estudado no dia posterior para que os alunos lessem no livro ou pesquisassem [...]".* O excerto de sua narrativa evidencia as representações, imagens e diferentes aspectos das professoras, das estagiárias que teve na sua trajetória de escolarização e da visita à escola de técnicas da Secretaria Municipal de Educação. Adjetiva as práticas da professoras e estagiárias, das mais diferentes formas, e revela questões concernentes à produção física das professoras, à organização pedagógica do trabalho e da sala de aula. Revela também que na 4ª série desenvolveu um desgosto pela escola em relação às influências que recebeu da sua professora e implica com questões vivenciadas no espaço familiar.

Nesse meu primeiro ano na Escola PAX (1985), gostei muito da escola, da professora Aida, da estagiária Maria do Carmo, do que era ensinado, etc. Assistia às aulas com bastante atenção, fazia os deveres de classe, de casa, a leitura ("tomar a lição" no livro didático integrado) e não me lembro, por incrível que possa parecer, de momento algum em que a professora exigisse silêncio para explicar o assunto. A professora não era má, muito pelo contrário. Era amiga, interessada, dedicada e a classe com quase quarenta alunos a respeitava muito bem. Depois de feitas as atividades de classe, nós podíamos conversar a vontade (desde que não gritássemos nem levantássemos, por isso os amigos geralmente sentavam juntos) e me lembro que eu conversava muito com os meus colegas sobre filmes da tv, desenho animado, álbuns de figurinhas, revistas em quadrinhos, etc.. Essa postura de deixar os alunos se comunicarem entre si nos intervalos das atividades durante as aulas parecia, ao meu ver, uma postura tomada pela escola e que fazia parte do cotidiano e das posturas internalizadas pelos alunos. Quando era necessário falar a professora era ouvida.

A professora Janice Carluxo, da 3ª série era muito organizada, e simplesmente, "um luxo", como era conhecida. Não sei como a professora de escola pública conseguia ostentar com carro do ano, jóias (que diziam ser verdadeiras), vestidos (não repetia um), cabelo "armado" e muita maquiagem. Era tão organizada que fazia plano de aula e colocava no quadro o assunto que seria estudado no dia posterior para que os alunos lessem no livro ou pesquisassem, para apresentar no dia seguinte o que já sabiam para que ela pudesse então, conduzir a aula, explicando o assunto tirando as dúvidas e passando os exercícios. A estagiária, Sônia, seguia a linha metodológica da professora.

Dentre as professoras do PAX, Janice foi de quem eu mais gostei. Foi com ela que aprendi "conta de multiplicar". Ela inclusive incentivava para que fizéssemos redações, ou produção de texto. Não com esses nomes, é claro, pedia para que fizéssemos frases sobre determinados assuntos e tentássemos juntá-las, e não cobrava isso na prova porque muitos não sabiam fazer e não era atividade prevista no programa. A não ser uma vez em que ela pediu na prova para que escrevêssemos uma mensagem falando sobre o dia da criança. Eu disse que não sabia fazer mensagens... [lágrimas]... e ela disse para que eu escrevesse o que eu soubesse. Então escrevi: "O dia 12 de Outubro é dia da Criança, mas também é dia de Nossa Senhora Aparecida. Então nesse dia vamos pedir a Nossa Senhora Aparecida que proteja todas as crianças do Brasil." Depois que ela corrigiu disse que achou o máximo. Leu para os colegas de sala e me deu uma surpresa que não me lembro o que era, talvez um lápis, uma lapiseira, coisa assim. Eu era considerado como um bom aluno e como exemplo para os demais (até hoje eu sou modelo dessas coisas, e esse "titulo", as vezes me agrada mas muitas vezes me incomoda muito). Quando tinha estagiária havia sempre o "ajudante do dia". Devido ao meu bom comportamento era o ajudante permanente e os outros eram eleitos ajudante do dia. Se eu fosse ajudante do dia não deixaria espaço para mais ninguém.

Lembro do dia em que duas vovós (talvez técnicas da Prefeitura ou de algum órgão pedagógico) chegaram na sala e fizeram uma dinâmica com nós alunos. Deram uma folha de papel ofício para cada um e pediram para que desenhássemos o que quiséssemos. Eu

desenhei uma pomba. As vovós vieram, olharam o meu desenho e perguntaram a minha idade, respondi que tinha 9 anos, e o que aquilo significava. Eu respondi então que era a pomba, o símbolo da PAZ. Elas então perguntaram se eu achava que a paz era algo importante e eu disse que sim para que vivêssemos melhor, com mais respeito ao próximo, com menos desigualdades (é claro que para uma linguagem própria de uma criança), não tivesse mais morte, nem fome, etc.. A minha professora ficou admirada dizendo que nunca poderia imaginar que tudo aquilo pudesse sair de uma criança. Eu já me preocupava com os conflitos gerados pelas desigualdades sociais.

A minha 4ª série foi com a professora Creuza e foi o ano que mais detestei a escola PAX. A professora pouco se importava com os estudantes. Ela não demonstrava o seu desdém com palavras nem com agressões e sim com gestos, com a boca, com os olhares, etc.. Passei a faltar aulas e inventar histórias para os meus pais dizendo que a professora estava doente, que estava havendo paralisação e outras coisas assim. Era também ma época que a minha família passava por sérias dificuldades financeiras e os meus pais estavam se desentendendo. A dificuldade era tamanha que eu que sempre tinha o fardamento exigido pela escola passei a ir para as aulas de chinelo porque meu pai não tinha dinheiro para comprar sapatos.

Talvez por ser me dada essa liberdade de expor minha opinião, ainda que equivocada, que eu goste e tanto do ambiente escolar e tenha capacidade para lidar com problemas decorrentes do cotidiano na escola. A escola me traz boas lembranças. (Márcio Nery)

As diferentes narrativas das lembranças sobre as professoras e sobre as práticas desenvolvidas vêm marcadas pelas adjetivações de natureza tanto pessoal, quanto profissional. As professoras são compreendidas como amigas, interessadas, dedicadas, atenciosas, sérias, agradável ou no outro extremo, como afirma Marcio ao referir-se a uma professora: *"[...] A professora pouco se importava com os estudantes. Ela não demonstrava o seu desdém com palavras nem com agressões e sim com gestos, com a boca, com os olhares, etc [...]".* Essas marcas são tão significativas que apresentam regularidades no conjunto das narrativas quando descrevem sobre a vivência escolar e sobre os dispositivos e rituais construídos no cotidiano escolar.

Ao narrar sobre o início da sua trajetória de escolarização, Naurelita começa por apresentar as lembranças de sua primeira professora e toma, mais uma vez, o cheiro, especificamente, dos livros e dos materiais didáticos novos como referência das lembranças da sua vivência inicial na escola.

Da 1ª até a 3ª série, minha professora foi Nalvinha. Uma pessoa séria, mas agradável. Era exigente, disciplinadora, não gostava de conversa e vivia dizendo que "Pensando morreu um burro", ou "Quando um burro fala o outro murcha a orelha", "Pau que nasce torto, morre torto", e outros ditados inibidores da nossa inteligência, criatividade e liberdade. Na 4ª série, minha professora se chamava Glória. Diferenciava-se da professora Nalvinha, por ser mais velha, mais rígida e mais séria. Não consigo me lembrar delas sorrindo. Eu também não sorria, era muito tímida e morria de medo de chamar atenção da professora e ela me chamar ao quadro ou fazer alguma pergunta. Quando isso acontecia, tremia da cabeça aos pés. Na escola primária, aprendia rápido, pois tinha a orientação dos meus pais em casa, que me ajudavam na realização das tarefas. Gostava muito de português e detestava matemática, mesmo assim tirava notas boas. Dessa época me lembro com um sabor especial do início do ano letivo. Minha mãe e eu íamos à Baixa dos Sapateiros e Av. Sete, comprar a farda, os livros e os materiais escolares. Detestava o "quichute" e a meia preta, a calça e a camisa de tergal - era tudo obrigatório. Adorava todo o resto: o cheiro de livros novos, o plástico de bolinhas, para forrar os livros, o apontador cheiroso, em formato de bichinho, de bola e de casinha, a borracha, o estojo, os lápis e canetas, todos decorados e muito perfumados. A pasta, a mochila, a sombrinha decorada, as "marias-chiquinhas", que delícia! De tudo isso, ficou marcado o perfume e os textos do livro de leitura, que eu lia todos antes mesmo do início das aulas. (Naurelita)

As estruturas tácitas e disciplinares construídas na cultura escolar evidenciam dispositivos e rituais que marcam aprendizagem experiencial, experiência formadora e diferentes recordações sobre o tempo vivido na escola. A ausência do sorriso, a falta de alegria na escola e as práticas docentes assentam-se em modelos sobre a profissão e refletem as práticas entrecruzadas nas dimensões pessoal e profissional da docência. Ao fazer referência ao ensino tradicional, Naurelita afirma que "[...] *Todas as professoras que tive fizeram um trabalho tradicional, rígido, recheado com apontamentos e questionários [...]",* mas compreende que a postura pessoal dos professores imprimia e marcava diferenças nas práticas e nas relações com os alunos, reforçando a alegria de ser professora e o sentido da profissão.

O ginásio todo passei na Escola Pública Hildete Bahia de Souza, também em Pernambués. Lá tive professores ótimos. Pela primeira vez eu vi o sorriso de um professor, aliás de vários professores. Estes ficaram imortalizados na minha memória, como meus verdadeiros mestres e amigos. O ensino era tradicional, mas os professores sorridentes sempre achavam um jeitinho de colorir as aulas e torná-las mais úteis às nossas vidas. Tive aulas de

Educação para o lar, com a professora Evilásia, na 5ª série. Nestas aulas, aprendi a costurar, bordar pentear cabelo e cuidar de bebê, além de muito artesanato. As aulas eram verdadeiras oficinas, onde meninos e meninas tinham que aprender tudo. Outra professora inesquecível é a Lurdinha, que estava sempre sorriso, e na disciplina de Educação Religiosa, nos ensinava Educação Sexual. Excelente professora! Nos ensinava a lidar com os nossos problemas próprios da puberdade, com naturalidade, respeito e muitas dicas práticas. Assim, a professora Lurdinha ía acompanhado os nossos passos de saída da infância para a puberdade e as nossas paixões e conflitos adolescentes. Todas as professoras que tive fizeram um trabalho tradicional, rígido, recheado com apontamentos e questionários. Posso dizer que as relaciono por grau de paixão, alegria e sorrisos que nos transmitiam, era o que as diferenciava: o sorriso, que quando verdadeiro nos contagiava, nos envolvia e nos fazia pessoas mais felizes. (Naurelita)

Reafirmando as regularidades sobre as influências da escola tradicional na formação do sujeito, Ana Ivone narra sobre sua trajetória de escolarização, destacando o trabalho desenvolvido pela sua professora da 2ªsérie, a qual imprimia *"*[...] *uma forma tradicional e mecânica: "tomava leitura", fazia argüições, valorizava quem acabava primeiro, etc [...]"*. As implicações do seu desempenho escolar trazem relações específicas com o trabalho docente e são reforçados na relação familiar, quando marca no seu discurso a internalização do medo, da insegurança, da incapacidade para enfrentar desafios, como originários na experiência da recuperação e suas dificuldades em Matemática. O exame de admissão e a mudança de escola, marcam valores e sentimentos construídos em sua trajetória de escolarização, revelando sua pouca participação nas aulas, nas atividades escolares, tomando a vergonha e o medo de errar como características da sua dimensão existencial. Os novos rituais que começa a vivenciar na escola, através da catequese, possibilitam um outro tempo e espaço de construção, de reflexões sobre valores morais, religiosos e, conseqüentemente, sobre sua afetividade.

A 2ª série primária eu fiz em Salvador, no Instituto Educacional do Stiep, próximo da minha casa. A minha professora ensinava de uma forma tradicional e mecânica: "tomava leitura", fazia argüições, valorizava quem acabava primeiro, etc. Com ela, apresentei os meus primeiros problemas com a matemática; estavam eles concentrados na multiplicação e divisão. Acabei na recuperação. Esta foi uma fase muito difícil para mim; experimentei sentimentos como decepção comigo mesma, insatisfação dos pais, nervosismo, medo,

sensação de incapacidade, desânimo e de que o que era se resumia aos resultados obtidos na escola. Os meus pais não souberam lidar com essa situação. O meu pai fazia longos discursos sobre a importância da matemática – todos eles distantes da minha realidade, portanto para mim, eles não traziam nada de concreto. Além disso, ele me fazia longas e freqüentes argüições sobre a tabuada, o que fazia aumentar a minha frustração diante do erro e enxergar a tabuada como conhecimento do qual eu nunca conseguiria me apoderar – pelo menos no sentido da compreensão. Eu chorava compulsivamente sobre a tabuada e procurava meios que me auxiliassem a manter a calma e desvendar o mistério da tabuada: cheguei a rezar para uma Santa cuja imagem vi estampada num chaveiro que estava sobre a mesa. Mas o pior é que além de não saber lidar com toda essa situação, eu não podia "contar" com o afeto dos meus pais. As nossas conversas se resumiam à tabuada e à minha incompetência. Todo o tempo disponível do meu pai para comigo se destinava à tabuada: eu deveria olhar, memorizar e repetir várias vezes a mesma sentença, e muitas vezes o meu choro era inevitável. Como se não bastasse a multiplicação eu deveria "aprender" a divisão. A minha mãe se ocupou mais dessa tarefa. Ensinou-me a agrupar risquinhos que simbolizavam a divisão, mas isso não me foi passado, e mais uma vez, eu não compreendia aquele processo. Ela ficava muito nervosa e perdia complemente a paciência comigo. Aos "trancos e barrancos", passei na recuperação e fiz um exame de admissão para a Escola Teresa de Lisieux, onde passei a maior parte da minha vida escolar. Cursei a 3ª série. Era muito tímida e de poucos amigos; nunca participava das aulas por sentir vergonha ter medo de errar. Confirmava as minhas hipóteses em silêncio e sempre fui muito atenciosa para não correr o risco de precisar perguntar alguma coisa (e ainda assim, eu não perguntava). Adorava cantar a música de saudação para os visitantes – acho que a única utilizada pela professora. Nesse mesmo ano comecei a fazer catequese – curso que muito me agradava, e fugia da rotina; trabalhou os meus valores morais e afetividade, apesar das aulas possuírem um caráter muito conservador e pouco reflexivo. (Ana Ivone)

As marcas deixadas pela experiência escolar imprimem ritmos e formas de ser e estar no mundo que muitas vezes cristalizam subjetividades[151] e relações identitárias. As aprendizagens construídas em sua vivência escolar pela professora da 4ª série contribuem, significativamente, para a aprendizagem de regras e limites no espaço escolar e social. Ao destacar a entrega do boletim e sua postura de medo, vergonha e ausência, possibilita viver um conflito que a leva, enquanto aprendizagem

[151] Sobre essa questão, cabe destaque o trabalho de Tereza Cristina Rego (2003), 'Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades', quando discute o papel da escola na formação da personalidade do sujeito, tomando para análise e interpretação narrativas autobiográficas, a fim de compreender o papel da escola na constituição e no desenvolvimento do indivíduo. O excerto da narrativa de Ana Ivone me remeteu à referida pesquisa, por compreender suas relações e implicações na formação da personalidade do sujeito.

formadora, a superar o medo e a integrar-se mais ao grupo. Os dispositivos eleitos pela professora e sua forma de gestão do espaço da sala de aula configuravam-se como potencializadores de novas aprendizagens experienciais. A ludicidade, a forma de repreender, de elogiar os alunos e a capacidade de regular os tempos e atividades didáticos ganham destaque na narrativa de Ana Ivone, por permitir-lhe compreender de outra forma a estrutura da escola, o trabalho da professora e seus sentimentos de medo, de não acolhimento e, conseqüentemente, as reflexões construídas sobre suas emoções. O excerto da narrativa destaca o papel e significado do trabalho da professora em relação à construção de regras e limites no cotidiano escolar, deixando implícitas muitas pistas sobre os processos de regulação e de aprendizagens de conteúdos e de valores. Os saberes docentes expressos neste excerto evidenciam o sentido e o papel que tem a professora para a transposição e a mudança de traços e padrões construídos na trajetória de escolarização ou reforçam a docilidade, submissão e subserviência dos alunos frente ao ato de aprender.

> *Na minha 4ª série pude sentir mais integrada ao grupo, pois a professora coordenava algumas brincadeiras e em outras, eu sempre tentava participar, apesar de não ter um bom desempenho nas brincadeiras de baleado e elástico. Esta professora foi a que apresentou uma relação muito próxima com os alunos e era mais um fator que unia o grupo; tínhamos em comum muito carinho e admiração pela professora que repreendia, mas também elogiava. Os deslizes e mal entendidos nunca passavam em branco; os envolvidos eram "convidados" a dar explicações, pensarem sobre o que tinham feito e ouvir o "parecer" da professora, "evento" esse muito produtivo para nós todos. Com essa professora, Magnólia, tive um desentendimento: fiz um trabalho de História, tirei nota nove, levei para casa para ser assinado e esqueci (seguidas vezes) de devolver. Resultado: um S.R. foi lançado no meu boletim. No dia da entrega dos resultados, a minha mãe foi procurar saber o que significava aquilo. A professora disse que eu não tinha feito o trabalho. Inibida, disse baixinho à minha mãe a nota que eu tinha tirado, e a professora se esforçava para ouvir. Desfeito o mal entendido a professora conversou comigo sobre a sua insatisfação e me mandou buscar outro boletim. Deu-me coordenadas, e a partir daí eu comecei a compreender melhor a estrutura da escola. Ao final da aula, tentei sair despercebida, achando que a professora poderia estar ainda aborrecida comigo, mas quando eu estava quase fora da sala, ela me chamou para me dar um beijo – como de costume, e, além disso, ganhei um abraço também. Foi a 1ª vez que tive a nítida impressão de ser perdoada e querida; um turbilhão de emoções ferveu em mim e eu comecei a aprender a lidar melhor com elas.*

A entrega do boletim em casa era um momento de tensão e nervosismo devido à insatisfação do meu pai (principalmente), com a discreta instabilidade das médias. Mas meu esforço contínuo deu-me condições de superar as dificuldades.
Ainda na 4ª série, participei de festinhas, ganhei o meu primeiro sutiã e usava muito batom. Tinha uma boa aceitação no grupo, apesar de ser considerada como uma das mais tímidas e menos comunicativas das garotas da classe. Esses colegas me acompanharam até a 7ª série, mais ou menos, bem como a imagem que tinham de mim. Eu sentia medo diante da aproximação de alguns colegas com os quais não tinha intimidade, e por isso me fechava ainda mais, tentando evitar diálogos longos que pudessem me deixar constrangida de alguma forma. Uma colega de sala, Paula, me encontrou certa vez, fora da escola e me fez uma serie de questionamentos sobre o meu jeito de ser; eu fui ficando cada vez mais tímida e tentava dar um tom de comedia à situação, só balançando a cabeça para responder, pois a verdadeira resposta sobre o meu jeito de ser, eu não dispunha no momento. Ela chegou a pisar no meu pé (de brincadeira!), para ver se eu pelo menos emitia um som que expressasse dor, mas ela desistiu e foi embora. Não fizemos contato durante um bom tempo e eu fiquei triste, pois tinha vontade de ser amiga dela. (Ana Ivone)

Para Beatriz, a entrada na escola é marcada por um teste de seleção, prática que começa a se cristalizar nas escolas a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, frente à expansão das escolas privadas e às demandas da classe média em relação ao processo de escolarização dos seus filhos. Desta forma.

Para entrar no Centro Educacional Emmanuel Kant fiz um teste, o qual fiquei muito ansiosa para saber o resultado, por que iria estudar na melhor escola primária do bairro e das redondezas. Passei e no inicio de março comecei a estudar lá e continuei ate a 4ª serie. Era a escola dos meus sonhos, maravilhosa, com espaço para brincar e parque. (Beatriz)

O processo inicial de escolarização de Ourisvalda vincula-se às mudanças e deslocamentos vividos pela sua família, ao marcar a continuação da sua trajetória de escolarização e o desenvolvimento dos cursos ginasial e científico. O excerto de sua narrativa evidencia adjetivações das suas professoras e marcas da estrutura educacional, a partir do exame de admissão e da continuação da sua escolarização.

Aos cinco anos, meu pai resolveu mudar de cidade e ir para Cruz das Almas, cidade que representava um setor próspero na fumicultura, cultura que o meu pai dominava, enquanto proprietário. E assim se deu: fomos morar em Cruz das Almas, em uma casa situada à Rua Ruy Barbosa, numero 683, rua onde se situava o colégio público da cidade, chamado Colégio Estadual Alberto Torres, onde cursei o ginásio e o curso científico. Essa rua tinha uma posição estratégica, pois além de ter o colégio nela localizado, era acesso obrigatório à Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, o que concedia aos seus moradores uma possibilidade de contato com os estudantes universitários que advinham das mais diferentes cidades do estado e às vezes até do exterior (tinha um número expressivo de estudantes latino-americanos).

As segundas e terceiras séries cursei com a professora Margarida Sá. Era uma professora amável que valorizava muito as notas, uma valorização que fazia parte do processo à época. Lembro-me de que, na terceira série, tirei o segundo lugar na turma, ganhando um livro de presente. Ao voltar para casa as pessoas me perguntavam como fui de ano, pois todos pareciam envolvidos.

Morava bem próximo ao Colégio e a primeira série do ginásio comecei com um atraso de três meses, pois quebrei a perna durante as férias e tive que permanecer imobilizada por um período de quatro meses. Nessa época, tive uma colega prestimosa que me levava e trazia. O seu nome eu nunca esqueço, chamava-se Moema Bahia de Sena e era filha de um professor da Escola de Agronomia. Ela foi muito importante para que eu não saísse prejudicada durante aquele ano escolar.

As quartas e quintas séries fiz com a professora Maggi, da qual lembro o nome completo até hoje. Tinha uma personalidade forte e ensinava muito bem. Ao terminar a quarta série, a professora tentou que eu fizesse a admissão ao ginásio, sem precisar cursar a quinta série, mas infelizmente o diretor do Colégio não consentiu, alegando problema de idade. A admissão era tida como um Vestibular; exigia muito dos alunos e representava a primeira seleção que deixava alguns para trás. Foi uma alegria ver o meu nome naquela lista e saber que, no ano seguinte, eu passaria a cursar o ginásio. (Ourisvalda)

As marcas deixadas pelas professoras são referências regulares no *corpus* das narrativas porque estão relacionadas às representações e sentimentos que são construídos sobre a escola e os processos de aprendizagens. Isto se evidencia no excerto da narrativa de Maiesse, quando diz que gostava da escola e percebia as influências exercidas pela professora, por aproximar o trabalho docente com as idealizações e imagens da figura materna. Essa dimensão do ser mulher e ser professora aparece com freqüência em diferentes narrativas, quando transferem o deslocamento do sentido materno para o trabalho e afeição à professora,

principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e muito mais na educação infantil. Ao descrever o seu processo inicial de escolarização, afirma que:

> *Fui para a escola com três anos de idade, foi um dos dias mais felizes da minha vida, naquela época lembro-me que estudava pela manhã e, muito antes do horário de entrada na escola eu já estava na porta do colégio. Gostei muito da professora Valdéia, acho que gostava dela como se ela fosse a minha mãe, tamanha falta que eu sentia de sua presença aos finais de semana, ela supriu um lado afetivo meu que estava adormecido. Não me lembro de meus coleguinhas dessa escola, sei apenas que me sentia muito bem na escola.*
> *Minha mãe conta que até meus seis anos de idade, toda vez que eu sumia de casa era só me procurar na escola que me encontrava. Sempre fui uma boa aluna, pois sempre gostei de estudar, sou apaixonada por conhecer coisas novas, "devorar" livros, revistas, tudo o que possa me trazer novos conhecimentos.*
> *Aos quatro anos mudei de escola, assim como mudei de casa devido ao nascimento de meu irmão e à compra de uma casa pelo meu pai. Não enfrentei dificuldades com isso e me adaptei rapidamente à nova escola, lá fiz vários amigos os quais me acompanharam durante minha vida escolar até a sétima série e até hoje nos reencontramos quando vou ao Rio de Janeiro.*
> *Quando tinha cinco anos, um fato do qual me recordo foi uma das minhas fugas de casa para a escola, eu estudava pela manhã e a à tarde saí de casa sem avisar, quando minha mãe chegou ao colégio, avisada pela diretora que era sua amiga, me encontrou distribuindo uns desenhos para as outras crianças, a pedido da professora e só concordei em ir para casa após pintar meu desenho.* (Maiesse)

A transposição da pré-escola para os anos iniciais do ensino primário, hoje ensino fundamental, apresenta e configura-se com novos e distintos rituais e dispositivos pedagógicos que exercem influência sobre a organização e a trajetória de escolarização dos sujeitos. As implicações familiares, as escolhas sobre as escolas e as representações sobre a organização e estrutura do trabalho pedagógico na escola particular e suas relações com a escola pública são apresentadas no excerto da narrativa de Maiesse, a seguir:

> *Aos sete anos de idade, novamente me mudei de escola, pois a anterior, oferecia somente o ensino pré-escolar até a alfabetização e como estava indo para a primeira série, foi*

necessária a mudança. A princípio minha mãe me matricularia numa escola pública, mas ao conhecer a escola não gostou de seu aspecto e resolveu me colocar num colégio particular que oferecia ensino fundamental (da pré-escola à oitava série). E coincidentemente, a maioria dos alunos que estudaram na pré-escola comigo também foram para o mesmo colégio. A mudança foi grande, pois a partir daí houve a divisão sistematizada das matérias componentes do currículo escolar. Lembro que nunca gostei de matemática e outras ciências exatas, mas nunca me saí mal, sempre tive boas notas em todas as matérias. Para mim o que me fez detestar ciências exatas foi a forma na qual me foi aprendida e a metodologia apresentada por meus professores (sempre decorar aquele monte de fórmulas e nomes), não suporto a idéia em ter que decorar qualquer coisa.

Passei a estudar pela tarde e como nesta época eu tinha muitas crises de bronquite, ficava constantemente doente, apesar das aulas de natação que diminuía as complicações decorrentes da doença (fato que ocorreu até meus dezoito anos de idade), não tinha apetite algum, me recordo que minha mãe colocava meu almoço às onze horas da manhã para que desse tempo de eu terminar ao meio dia e quarenta minutos, horário que teria que sair de casa para o colégio e estar lá a uma da tarde.

Na segunda série (estava com oito anos), recordo-me que neste ano houve uma constante troca de professores, foram quatro ao total em minha turma. Teve uma época em que fui obrigada a decorar a chamada "tabuada" de multiplicação até dez, ainda bem que consegui aprender e não me esqueci mais.

Quando fui para a terceira série aos nove anos, voltei a estudar pela manhã, e novas modificações: passei a ter duas professoras, uma para Estudos Sociais e Português e outra para Ciências e Matemática, a mesma divisão aconteceu na quarta série. Na terceira série me recordo que foi a primeira vez que dei cola de uma prova de ciências sobre nascimento de animais para alguns colegas, mas por incrível que pareça nunca colei em prova nenhuma em toda minha vida, sempre temi ser descoberta e ser punida. Na quarta série tive média dez em todas as disciplinas nas quatro bimestres e recebi uma medalha da direção da escola (o que é gratificante para uma criança de 10 anos). (Maiesse)

A mudança na trajetória de escolarização, seja da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental, ou deste para outros segmentos da escolarização, imprime e apresenta dificuldades em relação à adaptação à estrutura da escola, à composição curricular, ao trabalho pedagógico e didático com as diferentes áreas do conhecimento. A divisão e estrutura curricular ganham destaque na fala de Maiesse por demarcar dispositivos e rituais diversos da sua vivência no cotidiano escolar. A estrutura curricular adotada pela escola a partir da 3ª série, com a divisão das áreas com dois ou mais professores, hoje se constituindo numa prática comum,

caracteriza-se como um novo tempo de escolarização, distinguindo-se das lembranças e aprendizagens do período inicial de entrada na escola. A constante troça de professores, às vezes acontecendo num mesmo ano, os novos rituais e dispositivos que são engendrados na cultura escolar ganham destaque nas narrativas e marcam diferentes aprendizagens experienciais e experiências formadoras na constituição e desenvolvimento dos sujeitos em processo de formação.

As idéias contidas nos excertos a seguir evidenciam claramente significados dos dispositivos pedagógicos e dos rituais pensados e vividos tacitamente na cultura escolar. A regularidade e as influências exercidas pela escola tradicional e a descontextualização do fazer docente, fosse através da metodologia utilizada ou da construção e absorção das regras, não partiam da realidade e das necessidades dos alunos. A percepção construída sobre a escola, evidenciada nestes excertos, parece ser a descontextualização, a avaliação e o disciplinamento dos alunos, desconsiderando-os em suas necessidades, seus pensamentos, sua forma de ver o mundo.

> *Em toda a sua vida escolar, Simone teve professores tradicionais, que não davam importância à realidade de seus alunos, à sua linguagem, aos seus desejos, suas frustrações e esperanças. O desenvolvimento das atividades não era centrado no aluno, a partir do conhecimento que ele tinha adquirido no senso comum, nem se utilizava brincadeiras ou jogos. Os professores incluíam os alunos no mundo das convenções, das sistematizações, das regras, sem a menor observação das capacidades destes, que tinham que aprender a linguagem convencional, escrever o que a cultura escolar lhes impunha. Esta cultura valorizava a linguagem padrão, a única que considerava correta, além de dar valor à escrita, mostrando ao aluno que correção gramatical é sinônimo de linguagem perfeita. Desta forma, os professores afastavam-se daquilo que é fundamental: a linguagem enquanto expressão e comunicação. Não havia diálogo e a participação, verbalização, discussão e reflexão do educando não eram permitidas, impedindo-os de falar, colocar suas idéias, descrever e analisar sua realidade. Os conhecimentos eram impostos, tendo o aluno que decorar perguntas e respostas e/ou apontamentos para na hora da prova não deixar faltar uma palavra; esta era uma forma de mostrar que o autor do livro, o professor e a escola possuíam o saber. A avaliação era feita através do "certo" e "errado", sem levar em consideração o nível de desenvolvimento mental do aluno (o importante eram as notas) e suas respostas pessoais eram pouco valorizadas. Enfim, o método utilizado pelos professores, suas*

finalidades, regras e prioridades eram diferentes das necessidades reais dos educandos. (Simone)

Ao passar para as séries seguintes a situação começou a se complicar um pouco. O cumprimento curricular se iniciava: o ensino da matemática, ciências, português e estudos sociais. Era uma professora só, para transmitir as quatro matérias.
A escola era tradicionalista (não radical) e sua metodologia de ensino deixava muito a desejar. Era muito tímida. Quando apresentava alguma dúvida não me sentia à vontade para pedir explicações. Não consigo entender como esse aspecto negativo se instalou em mim. Só sei identificar que até hoje sofro graves consequências.
A relação professor-aluno não era de muita "intimidade". O professor era visto como autoridade que não poderia ser desacatado. A pesar de ter lembranças de momentos afetuosos com alguns professores. (Rosana)

Os excertos das narrativas, apresentados a seguir, revelam um aspecto relevante e também recorrente em diferentes narrativas do grupo pesquisado, quando fazem referência à opção pela escola pública ou particular ou quando, através da vivência de dificuldades financeiras no espaço familiar, os pais se vêem obrigados a transferir seus filhos para a escola pública. A contextualização de tal situação demarca o descaso para com a escola pública e o seu abandono, instaurando uma política perversa e seletiva sobre as oportunidades educacionais no nosso país.

Aos sete anos de idade, novamente me mudei de escola, pois a anterior, oferecia somente o ensino pré-escolar até a alfabetização e como estava indo para a primeira série, foi necessária a mudança. A princípio minha mãe me matricularia numa escola pública, mas ao conhecer a escola não gostou de seu aspecto e resolveu me colocar num colégio particular que oferecia ensino fundamental (da pré-escola à oitava série). (Maiesse)

O excerto da narrativa de Maiesse marca a opção familiar pela escola particular em confronto com o conhecimento e realidade da escola pública. O oposto

acontece com Ana Ivone, quando se vê obrigada a mudar de escola em função das dificuldades financeiras vividas por sua família.

> *Ao final do ano, eu já estava ciente de que seria necessário me transferir para uma escola pública, pois o meu pai enfrentava dificuldades financeiras, e o meu irmão cometeu uma atitude admirável: disse que se fosse necessário escolher, ele sairia da escola particular para que eu continuasse; mas ambos saem. Com muita insatisfação, ingressei na Escola Estadual para o trabalho Professor Rômulo Almeida, onde conheci uma realidade muito diferente: colegas fumando na sala, descaso dos professores e a dificuldade enfrentada pelos alunos para se manterem na escola. Mas fiz algumas amizades e tentei aproveitar o pouco do que era passado. Não agüentei, eu não queria fazer o curso de Contabilidade. Sentia falta da Biologia, Química, Física, História, Geografia, etc. e por isso abandonei a escola no meio do ano: quando eu ia, não tinha aula (e fui repetidas vezes), e quando não ia tomava falta. Permaneci em casa, desafiando os meus pais com essa atitude; passei muito tempo magoada com o meu pai por não ter tentado investir em mim. O meu único consolo era o curso de Inglês, ministrado por um ex-aluno do ACBEU que dava aulas espetaculares. A minha melhor amiga entrou comigo só para continuarmos juntas!*
>
> *No ano seguinte a minha mãe matriculou o meu irmão e eu, no CESCA (Centro Educacional Santana do Cabula). Fiz muitas amizades na sala e cheguei a jogar baralho durante as aulas! O método de ensino era muito tradicional; e ao mesmo tempo em que exigia "pouco" dos alunos, limitava as respostas do conteúdo dos livros. A escola enfrentava dificuldades com o corpo docente e o troca-troca de professores era constante – o que dificultava a aprendizagem. Conheci a tirania da escola particular: na data do vencimento da mensalidade, os alunos só entravam na escola com o comprovante de pagamento.*
>
> *A minha colega, Pricila, não teve a mesma "sorte". Voltou para o colégio de origem (Adventista), do qual me falava muito bem e acabei indo para lá, pois o meu pai gostou (dentre outras coisas), da farda. O meu avô se propôs a pagar os meus estudos e eu estava mais do que nunca, decidida a não decepcionar. O uso da farda foi um verdadeiro "trauma" para mim ao longo do primeiro semestre. Eu saia de casa cobrindo o rosto com os cabelos para que não me reconhecessem. Novamente, conheci uma realidade diferente; não era permitido usar qualquer tipo de maquiagem, esmalte e o comprimento da saia era milimetricamente controlado. Íamos cantar na capela com freqüência, e para mim foi difícil me manter séria diante do refrão acompanhado de coreografias: "o amos de Jesus é grande e largo..." As mãos se batiam e, além disso, eu ria por sentir estranheza frente às comparações das músicas. Mas outras, muito bonitas eram cantadas e eu me sentia bem naquele ambiente. Também pude notar o poderoso presente na conduta de um grande número de alunos presentes: brincadeiras de abaixar as calças, muitas meninas grávidas... Surpreende-me, pois o primeiro namorado que tive na escola foi de lá, e depois que terminamos (por desconfiança), fiquei sabendo que ele namorou comigo e a escola inteira ao*

mesmo tempo! Os professores eram excelentes, com exceção do de Física, (que não sabia ensinar e passava listas de exercícios quilométricas), e o de Matemática que não tinha domínio da classe e cobrava – a parte, por aulas particulares. Fiz o simuladão e fui umas das primeiras colocadas, mas um ensinamento do professor de Geografia e Biologia ficou marcado: "na dúvida, não marque!". Tive problemas sérios com Física e me debruçava "incansavelmente" sobre diversos livros. Tentei de tudo: até aulas particulares; aos meus pais eu expus o problema e eles foram compreensivos. O meu pai tentou me ajudar (ele é Engenheiro Civil), mas muitas dúvidas ficaram sem respostas, pois ele não recordava alguns assuntos. Um imprevisto aconteceu, o professor perdeu as provas da recuperação paralela e eu passei, mas 90% da turma não, pois apresentavam médias muito baixas. Passei direto e guardo boas lembranças desta escola, além de amizades que se fazem presentes até hoje. (Ana Ivone)

A organização e estrutura das escolas deixam marcas significativas nas narrativas por evidenciar representações sobre a cultura escolar, sobre as mudanças que são processadas nas trajetórias de escolarização, especificamente, no que se refere à transposição da escola particular para a escola pública. As dificuldades familiares e a crise econômica vivida pelo país, no final dos anos 80 e início dos anos 90, levam muitas famílias a buscarem a escola pública como opção para a garantia da escolaridade de seus filhos ou reforçam o surgimento das cooperativas educacionais como uma alternativa à crise e como uma forma de confronto com as escolas particulares. Na narrativa de Ana Ivone, instala-se uma dor e um sentimento de descrença ao viver "[...] *muito tempo magoada com o meu pai por não ter tentado investir em mim [...]"*. A falta de investimento a que se refere relaciona-se à necessidade de mudança de escola, quando afirma que *"[...] Com muita insatisfação, ingressei na Escola Estadual para o trabalho Professor Rômulo Almeida, onde conheci uma realidade muito diferente: colegas fumando na sala, descaso dos professores e a dificuldade enfrentada pelos alunos para se manterem na escola [...]".* As lembranças de sua escolarização no espaço da escola pública evidenciam aspectos diversos da estrutura escolar, da cultura da escola, da responsabilidade profissional, da dimensão profissional dos professores e dos repertórios de conhecimento do fazer docente, quando faz referência ao trabalho das áreas do conhecimento, da não opção pelo curso técnico em contabilidade e, conseqüentemente, ao abandono da escola como forma de enfrentamento das dificuldades financeiras da família e descrença no trabalho da escola.

Uma nova mudança acontece em sua trajetória de escolarização, quando retoma seus estudos em outra escola particular, apresentando representações próximas das vividas no espaço da escola pública, em relação à estrutura da escola, à relação profissional e às cobranças em torno das mensalidades. Ao referir-se a sua colega e a opção em continuar seu percurso de escolarização, toma como referência os diálogos construídos entre elas, os quais levam-na a mudar novamente de escola e conhecer uma outra realidade, a de uma escola religiosa, a qual é garantida através da ajuda financeira de seu avô. As novas experiências vividas neste outro espaço escolar destacam situações e aprendizagens formadoras em relação à cultura da escola, aos cânticos religiosos, à vergonha da farda, a qual representa um "trauma", às brincadeiras e namoro na escola e, por fim, às representações sobre o trabalho docente, quando afirma que *"[...] os professores eram excelentes, com exceção do de Física, (que não sabia ensinar e passava listas de exercícios quilométricas), e o de Matemática que não tinha domínio da classe e cobrava – a parte, por aulas particulares [...]".* As lembranças construídas sobre essa escola foram significativas para a formação e desenvolvimento de Ana Ivone, também porque foi capaz de superar dificuldades na sua trajetória de escolarização e vivenciar diferentes situações no seu processo formativo.

A singularidade das narrativas e as identidades que se revelam, no que se refere à trajetória de escolarização, evidenciam dimensões de diferentes aspectos da vida escolar. Diferente das alunas que viveram mudanças de escola em função de dificuldades financeiras no espaço familiar ou porque perderam algum ano letivo, Márcio referenda, em diferentes momentos de sua narrativa, as mudanças de escolas que efetuou e os encaminhamentos feitos pelas próprias escolas, embora revele que buscava sempre uma escola da rede pública, mas que fosse de boa qualidade, ainda assim reforçando sua aprovação com dificuldades em Matemática.

> *No entanto consegui ser aprovado para a 5ª série e fui considerado um dos dez melhores alunos da escola, o que me conferia o direito de matricula em outra escola da rede, de boa qualidade sem que para isso fosse necessário pegar filas para matrícula. Fui aprovado, mas reconheço que foi com pouca qualidade, o que ficou evidenciado nos anos posteriores no ginásio, com a minha séria deficiência em Matemática. Era aprovado em todas as disciplinas, no entanto perdia com média baixíssima em Matemática nas quatro unidades.*

Os constantes deslocamentos vividos pela família de Maiesse reforçam sentimentos de dificuldade de adaptação e de continuidade na sua trajetória de escolarização. As dificuldades vividas pelos constantes deslocamentos e a chegada em novas cidades e escolas marcam, na narrativa de Maiesse, aprendizagens formadoras sobre sua escolarização e representações sobre o associativismo docente, bem como sobre a organização profissional dos professores, quando faz referência à greve dos professores e, conseqüentemente, aos sentimentos construídos sobre a escola pública e ao trabalho escolar pós-greve.

> *Mesmo com todas modificações segui em frente em minha vida, a pior barreira que enfrentei neste ano com meus estudos, foi a greve de quatro meses realizada pelos professores de escola pública do estado do Espírito Santo, Cheguei a ponto de ficar desesperada pois fiquei com muito medo de repetir de ano, mas "felizmente" isso não ocorreu e conheci realmente a dura realidade do ensino público no Brasil. Quando voltaram as aulas, os conteúdos eram transmitidos e trabalhados de maneira superficial, isso sem considerar a velocidade com que os conteúdos eram jogados para a turma, o que acabou me prejudicando futuramente quando fui enfrentar o vestibular.*
>
> *Para fazer o segundo grau, fui para outra escola pública, mas com uma qualidade de ensino superior à escola anteriormente citada e optei por fazer um curso técnico profissionalizante em contabilidade, fiquei neste colégio até o fim do segundo ano do segundo grau, pois meu pai foi transferido para Minas Gerais, uma época péssima de minha vida, não suportava a cidade em que fui morar, mesmo com os amigos que tenho por lá. Terminei o segundo grau com dezessete anos, sem nenhum problema com notas ou com o colégio.* (Maiesse)

Nas diferentes narrativas as lembranças e memórias da trajetória de escolarização sobre a entrada na 5ª série aparecem com regularidade, seja em relação aos dispositivos pedagógicos, à estrutura curricular, ao ritmo do trabalho pedagógico e à própria organização das escolas. A caracterização de uma nova etapa da escolarização, marcada a partir da entrada no ginásio, evidencia dificuldades, expectativas, nova compreensão da estrutura curricular e aumento do número de professores com suas culturas, ritos, práticas, hábitos, singularidades e diferenças sobre o trabalho docente em relação às diferentes áreas do conhecimento. Os excertos das narrativas de Lúcia, Sônia, Márcio, Ana Ivone e Maiesse revelam regularidades, especificidades do trabalho docente e de

dispositivos pedagógicos, novos rituais que se constroem no cotidiano escolar sobre a mudança no processo de escolarização.

Veio então a quinta série. Já não havia mais a separação primário/ginásio, mas, mesmo assim ir para a quinta série gerava uma bela expectativa.

Novas dificuldades se apresentaram então: já não eram apenas quatro disciplinas, mas onze - Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Religião, Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais, Educação para o Lar, Inglês e Educação Artística, por morar distante da escola fui dispensada de Educação Física.

Cada disciplina representava um ramo específico do conhecimento e eram ministradas por professores diferentes, de forma isolada. Assim, discutir política era coisa pra História, texto era estudado apenas em Português, etc.

Gostava muito da escola. Melhor estar lá do que na roça trabalhando pesado. Além disso, meus pais, usando o provérbio "boa romaria faz quem em sua casa está em paz" não deixava a gente visitar vizinhos, nem mesmo aos domingos e feriados. A escola era o lugar da socialização, o local dos encontros. (Lúcia)

No ano seguinte, a 5ª série cursei na cidade de Santo Antonio de Jesus, em um colégio de freiras, onde tudo era proibido e vigiado. Ainda residindo na roça, íamos de ônibus todos os dias, às vezes eu ficava com um pouco de medo, porque esperávamos o ônibus na BR. Neste período tudo era muito novo para mim: as amizades, o colégio, os conteúdos das matérias e a minha forma de ver o mundo, de encarar as coisas novas. Tínhamos vários professores (as), lembro-me do fato de que eu não gostava da aula de Inglês, porque eu não entendia nada. A forma como ensinavam era passar questionários para decorar as perguntas e respostas. Era raro uma aula que houvesse diálogo entre alunos e professores. Os alunos não questionavam e não podiam sugerir. A aula de português com a professora Noélia (severa) aprendi como interpretar um texto. Eu costumava ler nas entrelinhas do texto, criando hipótese diferente sobre o texto que ela não concordava, então se voltava para o seu ponto de vista sobre aquela interpretação.

As aulas de Educação Física ás 6 horas da manhã era um momento bom, ficava fascinada quando eu vestia àquela saia branca de prega curta, para fazer os jogos na quadra. Outro fato que eu achava interessante era o desfile de 7 de setembro, participar da banda era um privilégio muito grande.

Durante o período de ginásio, tinha dificuldade em matemática e alguma série fica sem professor por um bom tempo e quando tinha, não explicava direitos os assuntos.

Apesar de morar na roça, eu era e ainda sou uma pessoa educada, de boas maneiras e, ficava indignada com o comportamento de algumas colegas. A maioria delas, por ter boa

condição financeira achava-se no direito de menosprezar os outros. Eram metidas e eu não gostava desse comportamento. (Sônia)

No entanto consegui ser aprovado para a 5ª série e fui considerado um dos dez melhores alunos da escola, o que me conferia o direito de matricula em outra escola da rede, de boa qualidade sem que para isso fosse necessário pegar filas para matrícula. Fui aprovado, mas reconheço que foi com pouca qualidade, o que ficou evidenciado nos anos posteriores no ginásio, com a minha séria deficiência em Matemática. Era aprovado em todas as disciplinas, no entanto perdia com média baixíssima com Matemática nas quatro unidades.

Quando entrei na Escola Municipal Dr. Alexandre Leal Costa, em 1989, amei o lugar (como amo até hoje, apesar do prédio na rua da Mangueira, Mouraria, ter sofrido inúmeras modificações) e passei a amar também, pela primeira vez. Vivi entre os anos de 1989 e 1992 um sentimento intenso para com uma colega (que morava na entrada do Tororó, no edifício Ana Nery, conhecidência ?) e o prédio foi cenário desse quase que eterno amor. Nosso tema musical: Ghost. Até que ela se casou com outro no final de 1993. Mas isso já é uma outra história.

Fui reprovado no ano de 1989 e repeti a 5ª série em 1990 fui para a recuperação de Matemática, mas fui aprovado. Em 1991 a dificuldade persistiu, só em Matemática, sem que a escola fizesse nada para reverter o caso. A professora Glória era muito respeitada na escola. Ela simplesmente dava a aula e não queria saber quem entendeu ou não e atribuía os fracassos a falta de interesses dos alunos. Naquela época ainda não se falava muito de ensino sem qualidade (como o da 4ª série no PAX) que não oferecia os pré-requisitos necessários para que os alunos avançassem nas séries seguintes.

Não sei como explicar ou atribuir a "culpa" a esse ou aquele fator. Eu sei que eu era bom na Matemática, pelo menos a dada na escola e em casa no dia a dia. Mas essa experiência causou um bloqueio que demorou algum tempo para ser superado. Tal dificuldade gerou problemas na minha auto-estima. Passei a ser considerado e a me considerar como um fracassado, um perdedor. (Márcio)

Na 5ª série, fiz amizades fortes e me divertia muito com elas. Experimentei a sensação de ter vários professores, (o que dava um certo "status") e tinha horror a apresentação de trabalhos; eu era a que menos falava, e por isso ganhava a menor nota, apesar de me esforçar na parte escrita e artística de mapas, cartazes e etc. Fui conseguindo vencer a timidez com os colegas, a partir da vivência próxima com poucas amigas, que me fizeram entender que a convivência e a troca de experiências pode ser muito prazerosa, mas exige um pré-requisito: a coragem para aproximação. Desse modo, eu comecei a enfrentar o meu medo. (Ana Ivone)

> *Na quinta série, houve mais modificações na estrutura curricular, passei a ter várias disciplinas e diversos professores, além de que a partir desse ano teria que participar da gincana anual promovida pela escola, o qual envolvia todas as séries do chamado ensino ginasial, gostava muito e participava ativamente de todas as tarefas.*
> *Na sétima série, enfrentei algumas dificuldades de concentração, mas nada que atrapalhasse meu desempenho escolar. Ao fim desse ano tive que deixar uma vida estruturada no Rio de Janeiro e me mudei para Vila Velha no Espírito Santo, novamente reconstruí meu mundo, sofri muito em ter que deixar tudo para trás e passar por mais esta etapa de minha vida. Apesar de todas dificuldades, sou apaixonada por Vila Velha, por meus amigos capixabas e a fábrica da garoto (sou louca por chocolates), o pior momento que passei foi a mudança de escola particular para escola pública, juntando todas as mudanças ocorridas numa mesma época, deixa qualquer adolescente perdido (eu estava com quatorze anos na época).* (Maiesse)

A representação sobre o início da 5ª série e a continuação da escolarização evidencia, com clareza, a idéia de que *"[...] Cada disciplina representava um ramo específico do conhecimento e eram ministradas por professores diferentes, de forma isolada [...]"* (Lúcia). Ou, ainda, continha a idéia de que *"[...] houve mais modificações na estrutura curricular, passei a ter várias disciplinas e diversos professores, além de que a partir desse ano teria que participar da gincana anual promovida pela escola, o qual envolvia todas as séries do chamado ensino ginasial [...]"* (Maiesse), o que também representava novas expectativas em relação ao contato e ao trabalho com diferentes professores, evidenciando dispositivos pedagógicos e rituais que eram construídos na cultura escolar, possibilitando a cada sujeito viver a *"[...] sensação de ter vários professores, (o que dava um certo 'status') e tinha horror a apresentação de trabalhos [...]"* (Ana Ivone).

As diferentes narrativas expressam dimensões didáticas e organizativas sobre os dispositivos pedagógicos e suas influências nas trajetórias de escolarização das atrizes da pesquisa, por revelarem aproximações, medos, especificidades e sentidos do trabalho docente, da organização escolar e da estrutura curricular. As experiências formadoras e as aprendizagens experienciais reveladas nas trajetórias de escolarização reforçam aspectos didáticos e pedagógicos vinculados às ritualizações no espaço escolar, seja em relação ao trabalho docente nas diferentes áreas do conhecimento ou no que se refere aos vínculos, namoros, brincadeiras, atividades extraclasse, avaliações, reprovações, superação do medo, mudança de

postura e outros encaminhamentos construídos pelos diferentes sujeitos em seus processos de formação.

A caracterização das professoras e dos professores é associada à dimensão pessoal, vinculando-a à disciplina de cada um, às características pessoais e à forma de desenvolver o trabalho pedagógico. As aprendizagens das diferentes disciplinas estavam vinculadas às construções sobre os conteúdos trabalhados, as metodologias utilizadas e aspectos relativos à formação docente. Os excertos das narrativas de Lúcia e Márcio revelam dimensões significativas e dispositivos pedagógicos construídos em suas trajetórias de escolarização sobre a estrutura curricular.

> *Adorava as aulas de Português e odiava as de Matemática. Isso, mais tarde, iria se refletir nas notas. O que mais me lembro ter estudado em Português, foi análise morfológica e análise sintética, além de conjugar verbos e mais verbos. Recordo, também os longos questionários (de até quarenta questões) de História. Decorava ou à noite ou ao amanhecer, sempre em véspera de prova. Dividia o total de perguntas de cinco em cinco para decorar. O problema era quando esquecia uma palavra ou até uma vírgula: esquecia todo o resto e estava perdida na prova.*
> *Era freqüente termos um professor de Matemática ministrando aulas de Português e vice-versa. Professores cursando licenciatura em Biologia dar aulas de Matemática, sem contar com o grande número de professores com segundo grau apenas atuando em salas de quinta a oitava série. (Lúcia)*

> *Eu gostava muito das aulas de Português dadas pela professora Urânia. Ela era muito irreverente, dava palavrão na sala, implicava divertidamente com os alunos e fazia a classe inteira aprender sorrindo com as barbaridades que ela falava. As aulas dela, apesar dela dizer que não, era um "decoreba". Lembro-me até hoje as aulas de adjunto adnominal e adverbial: "Maria morreu! De que? Adjunto adverbial de modo. Onde? Em São Paulo (e as vezes São Petersburgo) Adjunto adverbial de lugar. Quando? Segunda feira! Adjunto adverbial de tempo. E as aulas de verbo transitivo e intransitivo direto e indireto onde ela dizia: "Se eu chegar aqui para vocês e disser: 'Queimou!...' Vocês vão olhar uns para os outros e dizer: 'Essa mulher tá é doida!' Isso é porque 'queimou' é verbo transitivo direto e necessita de complemento. Agora se eu chego em minha casa e a minha empregada olha para a minha cara, eu já cansada, saindo de uma escola e correndo para outra, bota a mão na cintura e diz: 'O feijão queimou!.' Ah... ela vai comigo direto para a delegacia com panela de feijão e tudo! E ainda mais hoje com o gás de cozinha e o feijão tão caro!" [risos].*

Fui reprovado em 1991, em Matemática. Em 1992 minha mãe resolveu me colocar no turno vespertino para ver se "fugia" da professora Glória. Mudar para o vespertino foi uma das melhores mudanças da minha vida.

A professora de Matemática, Maria Eliezete, (uma simpatia, minha amiga até hoje) soube das dificuldades de alguns alunos e se empenhou em ajudar. Dava aulas extras depois das aulas, tinha enorme paciência em explicar. Procurava "contextualizar" as aulas (com tabelas de futebol, por exemplo) mostrando que a Matemática estava presente no nosso dia a dia e que não precisava nos preocupar porque éramos capazes. Ela queria transformar a Matemática em uma "Boa Temática", e acho que conseguiu. No dia do aniversário da professora, comemorado pelos alunos que a adoravam, Roberta sumiu e eu fiquei desesperado. Descobri, depois que ela tinha saído com o outro. No dia seguinte exigi satisfações.

Aos poucos fui me livrando do fantasma da Matemática com as primeiras notas azuis na disciplina fulgurando na caderneta após tanto tempo longe delas. Passei também a ser reconhecido, novamente, como um bom aluno, interessado, com algumas dificuldades, mas disposto a aprender, ser ajudado e ajudar, e meu talento nas outras áreas passou a ser notado pela escola. Meus talentos artísticos, recalcados, afloraram para o beneficio meu e de toda uma coletividade. (Márcio)

A forma de ser e estar na profissão de diferentes professoras deixa marcas sobre a formação e as aprendizagens formadoras dos diferentes sujeitos em suas trajetórias de escolarização. O excerto da narrativa de Márcio revela lembranças de sua professora de português e a superação do medo da matemática, a partir do trabalho da sua nova professora e do aparecimento em seu boletim das primeiras notas azuis. A contextualização do ensino e a aplicabilidade dos conteúdos ao cotidiano podem contribuir para aprendizagens mais significativas e para o envolvimento do aluno com suas aprendizagens.

As lembranças sobre as avaliações e as pescas aparecem em diferentes narrativas, as quais reforçam o caráter técnico e tradicional expressos nas memórias de escolarização. Tanto os trabalhos em grupo, quanto os diferentes aspectos metodológicos, revelam mudanças nos dispositivos pedagógicos em relação à superação da pedagogia tradicional e às novas possibilidades do trabalho docente no cotidiano escolar. Desta forma, afirma Simone que:

Da 5ª série até o 3º ano Simone estudou no Centro Educacional "Simões Filho", em Maragojipe. Neste período deu-se início às "pescas" durante as provas e testes: Simone sempre passava "cola" a seus colegas. Um dia, durante a prova de Inglês, Rejane pediu a Simone uma questão (a última que faltava para terminar a prova), e a menina disse a resposta; só que a professora viu e tomou a prova das duas, dando-lhes zero. As duas foram para a casa chorando e contaram para as suas mães, as quais foram conversar com a professora, fazendo com que as meninas prometessem que não iriam mais pescar; a docente então retirou o zero e deu a nota da prova, ficando Rejane com 10 e Simone com 9, pois esta não chegou a terminar de resolver a prova. Apesar de ter prometido nunca mais passar cola, Simone, depois de certo tempo, volta a "ajudar" seus colegas.

Os trabalhos em grupo, geralmente eram para serem realizados em casa; os alunos reuniam-se na casa de um dos componentes do grupo para a elaboração, o que acontecia várias vezes até a conclusão do trabalho, que era sempre no dia anterior à entrega, pois os alunos conversavam e riam mais do que trabalhavam, fazendo das reuniões um divertimento. Certa vez, um professor resolveu fazer um trabalho de debate, dividindo a turma em dois grupos, os quais fariam perguntas, sobre um determinado assunto, para o outro grupo responder; só que este trabalho foi avisado com antecedência, e então, os alunos combinaram de cada grupo elaborar as perguntas com as respostas e entregarem um ao outro, ficando cada componente com uma. No dia do debate todos "acertaram" as respostas e receberam nota 10, deixando o professor orgulhoso da turma. (Simone)

O excerto da narrativa de Rosana revela suas itinerâncias em relação às lembranças da escola e do trabalho pedagógico em diferentes disciplinas, destacando aspectos metodológicos e didáticos dos seus diferentes professores, no que se refere ao fato de ter de memorizar muitos conteúdos para as avaliações, ao trabalho com as cartilhas, a didática utilizada e a 'transmissão' dos conteúdos.

Lembro de alguns momentos específicos de cada matéria isoladamente. Português era a parte que eu mais gostava. Utilizávamos muita cartilha para treinar a caligrafia, a silabação, a cópia, a leitura de textos em voz alta etc. As Ciências achava também interessante, pois trabalhava muito o corpo humano e tive muitas descobertas. Com os Estudos Sociais lembro da precariedade. A metodologia era totalmente desestimulante: ficávamos inertes ouvindo a professora falar horas e horas sobre o assunto e éramos conduzidos a depois ler e "decorar" todos aqueles nomes e datas. Para mim era péssimo, pois não tinha facilidade de memorizar ou melhor , decorar tudo aquilo e acabava tirando notas baixas. Inclusive no final da 4ª série fiquei na recuperação de Estudos Sociais e foi um verdadeiro drama na minha família. Ninguém parou para analisar o porquê daquela situação, só souberam me reprimir. Essa

experiência foi muito marcante para mim. Já pensou? Na hora de passar para o ginásio eu perder de ano? Era o "fim do mundo". Foram dias de muita pressão psicológica, mas felizmente passei. A matemática também me fez passar momentos angustiantes. A didática aplicada era terrível. Lembro principalmente do momento da transmissão de conteúdos para aprender a dividir. O conceito de divisão, principalmente, foi transmitido, de forma totalmente mecânica. E eu não consegui aprender a estrutura, as etapas da conta de divisão. Recordo-me que quando estagiei na Escola Pedro Tenório de Albuquerque - Aceleração (1999), passei por situações que me deixaram constrangida. Por mais que eu tenha tentado me aprofundar para dominar o conteúdo, na hora de transmitir não sentia segurança. Os alunos percebiam isso e eu ficava numa situação constrangedora.

Essa é uma das várias dificuldades que carrego hoje da falta de visão e experiência que trago da minha vida escolar. (Rosana)

Rosana revela em sua narrativa a dificuldade encontrada num momento de estágio em trabalhar com a matemática e relaciona-a as dificuldades vividas em sua escolarização, quando diz que *"[...] Recordo-me que quando estagiei na Escola Pedro Tenório de Albuquerque - Aceleração (1999) - passei por situações que me deixaram constrangida. Por mais que eu tenha tentado me aprofundar para dominar o conteúdo, na hora de transmitir não sentia segurança. Os alunos percebiam isso e eu ficava numa situação constrangedora [...]".* Os saberes do conhecimento de cada área caracterizam-se como um dos repertórios de conhecimento dos professores, o que, sem dúvida, marcam muitas das dificuldades docentes em relação ao exercício profissional.

As implicações e aprendizagens experienciais construídas na trajetória de escolarização deixam marcas e lembranças sobre as experiências formadoras e sobre a docência, por considerar as memórias da trajetória de escolarização e revelarem recordações referências sobre as identidades e subjetividades dos sujeitos em formação. O excerto a seguir revela diferentes sentidos do trabalho escolar em relação à formação do aluno leitor, da criticidade, da avaliação, da relação professor-aluno e das representações sobre a memória de escolarização.

Não tive também nenhum estímulo à leitura. Em todo meu percurso de vida escolar, nenhuma escola me estimulou, ofereceu acesso ou proporcionou metodologias agradáveis para o incentivo à leitura. Tínhamos acesso à biblioteca, mas não recebíamos orientação ou

encontrávamos um referencial que nos familiarizasse com os livros. E com certeza as conseqüências hoje são nítidas.

Também não fui acostumada a pensar com criticidade. Tinha medo ou vergonha de questionar quando não entendia um assunto. Minha auto-estima foi castrada em algum momento de minha infância e hoje tenho dificuldade de resgatá-la. Isso faz com que eu dê muita importância à opinião dos outros, dificultando minha atuação na sala de aula ou me deixando constrangida diante dos meus colegas da faculdade.

A avaliação era o momento mais temido do processo educativo. Um critério em que a nota quantitativa representava (e representa) medir a "capacidade" de cada um, sem dar prioridade às dificuldades apresentadas. E que as provas eram elaboradas sem criatividade seguindo um padrão em que o professor era o único detentor do saber e que devíamos seguir a mesma linha de pensamento dele e além do mais aplicando metodologias bastante equivocadas, só poderia mesmo gerar medo, angústia, ansiedade e decepções. E em outras situações (algumas matérias) não nos prestávamos nem ao trabalho de uma mobilização para pesquisar, pois já tínhamos as "respostas prontas" da avaliação - exemplo dos questionários.

A relação da escola com nós alunos e do professor-aluno era algo tratado com formalidade, criando automaticamente uma barreira na convivência. Interferindo diretamente de forma negativa no direcionamento de seres curiosos, críticos, questionadores. Não era usado a autoridade e sim o autoritarismo.

Não é fácil fazer esses comentários das escolas em que estudei. Fico com medo de estar sendo radical ou atribuindo uma culpa "injusta" a alguém ou até mesmo me deixando contaminar pelas teorias. Vale ressaltar que passaram alguns professores em minha vida que marcaram de forma muito positiva, que muito contribuíram para meu amadurecimento pessoal ou educacional, o que carrego e sempre carregarei em meu coração com muito carinho. (Rosana)

A implicação e o sentido da escola na formação da singularidade do sujeito revela-se através dos hábitos que se constituem na cultura escolar, através da leitura, do desenvolvimento do pensamento crítico, da relação professor-aluno e, conseqüentemente, das lembranças sobre as práticas avaliativas. Compreender e reafirmar o papel da escola no desenvolvimento da personalidade, como processo formativo, decorre diretamente das diferentes práticas que são engendradas no cotidiano escolar, através dos dispositivos pedagógicos e dos rituais que se perpetuam na cultura escolar. As diversas lembranças que marcam as narrativas das atrizes da pesquisa revelam múltiplos movimentos tácitos sobre os sujeitos em seus percursos formativos.

As representações sobre as atividades escolares manifestam-se das mais variadas formas nas narrativas, aparecem vinculadas à descrição de atividades didáticas, aos trabalhos desenvolvidos, às formas de ser professora e de ensinar. As atividades extraclasse são vinculadas, na maioria das vezes, às atividades da sala de aula e aparecem com regularidade nos relatos como vinculadas à proposta da escola, tais como a primeira comunhão, as missas, a hora da oração, os ensaios para as festinhas escolares, as festas cívicas, que marcam nas trajetórias de escolarização diferentes lembranças. Os excertos das narrativas apresentados a seguir demarcam sentidos estabelecidos às atividades extraclasse e às implicações vividas pelas alunas em relação às mesmas, ao afirmarem que:

> *Eu gostava muito de minha professora da 2ª série, ela era educada, agradável e carinhosa. As aulas eram prazerosas, costumávamos trabalhar em grupos e decorávamos a sala com cartazes confeccionados pelos próprios alunos, orientados pela professora. Outro fato que lembro com prazer, diz respeito às festas, em especial a do dia das mães. Era um momento em que enfeitávamos a escola com muitas flores e colocávamos nas mesas as melhores toalhas bordadas. Todos colaboravam, transformávamos a escola em um clube. Apresentávamos recitais de poesia, números de danças, de músicas e até peça teatral, tudo criado e executado pelos alunos. O cenário era feito de palhas de coqueiros, palmeiras, cortinas plásticos. Era sensacional! Os pais compravam algumas lembrancinhas, geralmente utensílio de casa e dava escondido aos filhos para darem de presente às mães e elas ficavam muito emocionadas. Achava muito boa a participação do meu pai naquele dia de confraternização. [...] Outro fato que eu achava interessante era o desfile de 7 de setembro, participar da banda era um privilégio [...].* (Sônia)

> *Comemoravam-se todas as datas importantes com festas e minha mãe fazia questão da minha participação, vestindo a mim e meu irmão a caráter e colaborava com os pratinhos e dinheiro para as lembranças, nunca deixou de dar.* (Beatriz)

> *Cursei a 3ª série. Era muito tímida e de poucos amigos; nunca participava das aulas por sentir vergonha e ter medo de errar. Confirmava as minhas hipóteses em silêncio e sempre fui muito atenciosa para não correr o risco de precisar perguntar alguma coisa (e ainda assim, eu não perguntava). Adorava cantar a música de saudação para os visitantes – acho que a única utilizada pela professora. Nesse mesmo ano comecei a fazer catequese – curso*

que muito me agradava, e fugia da rotina; trabalhou os meus valores morais e afetividade, apesar das aulas possuírem um caráter muito conservador e pouco reflexivo. (Ana Ivone)

A relação entre os alunos normalmente era de amizade e união, desfazendo-se somente uma vez, quando estavam no 2º ano de Magistério, pois a professora pediu que dividissem a turma em dois grupos para fazerem um cartaz sobre o Dia das Crianças; só que na hora da divisão não estavam todos os alunos presentes, então os que dividiram separaram aqueles que tiravam notas melhores dos que não tiravam, e por isso estes ficaram chateados, o que levou a uma competição. No último ano a turma voltou a unir-se ainda mais; organizavam café da manhã, jantar, forró e amigo secreto, sendo estas ocasiões bastante divertidas. Sempre após as aulas Simone e alguns de seus colegas saíam para dar um passeio pela cidade, ir até a praia ou sentar na praça para conversar. Na época das festas juninas, os alunos enfeitavam a sala de aula e também participavam do "Forró Estudantil" (organizado pelo colégio), armando barracas com bambu e palmeiras, enfeitando-as e levando comidas típicas, licores e refrigerantes para o evento, o qual era realizado no próprio colégio, com banda de Forró. Esses alunos uniam-se também, em algumas situações, contra a direção do colégio. Uma destas situações foi o desfile de 7 de setembro, que os alunos eram obrigados a desfilarem senão ficariam sem fazer prova, e também tinham que desfilar com calça branca; por causa disto, os alunos, já que não poderiam faltar, resolveram ir todos de calça jeans, forçando a direção formar um pelotão de jeans, o qual foi o último desfile. Outra situação foi a novena em homenagem ao colégio, que todo ano tem no mês da festa do Padroeiro da Cidade (São Bartolomeu – Agosto); os alunos também eram obrigados a comparecerem senão seriam suspensos; o resultado disto era que os alunos compareciam, mas não permaneciam na novena, indo montar no parque, que nesta época estava na cidade. (Simone)

As atividades escolares e, mais especificamente, as atividades extraclasse revelam aprendizagens e sentidos para os sujeitos em formação, os quais se articulam às práticas docentes e configuram-se nos trabalhos em grupo, na produção de cartazes, nas festas escolares, cívicas e no envolvimento dos alunos através da apresentação de *"[...] recitais de poesia, números de danças, de músicas e até peça teatral, tudo criado e executado pelos alunos. Era sensacional! [...]"* (Sônia). As representações sobre as diferentes atividades extracurriculares desenvolvidas pelas escolas reforçam o simbolismo e as manifestações culturais e regionais, marcando aprendizagens e socializações sobre o vivido no cotidiano escolar. As comemorações das datas cívicas, religiosas e das apresentações e

organizações das diferentes festas na cultura escolar são mais recorrentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, vinculando-se também às práticas docentes e às atividades vivenciadas no exercício profissional das professoras e da cultura escolar no período de estágio.

As interdições e práticas disciplinares revelam contextos em que as ações físicas e psicológicas eram estabelecidas como forma de garantir a ordem e o funcionamento da organização escolar e da própria sala de aula. A leitura das narrativas descortina amplas possibilidades de castigos e interdições físicas e psíquicas sobre os alunos. Castigos e punições que afetam diretamente o corpo, como forma de dominá-lo e disciplinã-lo, ou humilhações verbais, as quais atribuem menosprezo e ridicularizam os alunos em função de um projeto pedagógico homogêneo, desconsiderando as diferenças e implicando na auto-imagem do sujeito. Sobre essas práticas busco, nos excertos a seguir, compreender as manifestações das atrizes da pesquisa sobre as interdições disciplinares.

> *Aos poucos fui percebendo que o colégio São José era uma espécie de quartel general, onde as ordens da superiora, jamais, em hipótese alguma, poderiam ser contestadas (pelo menos por nós, alunos). Havia uma total rigidez no que se referia ao horário de chegada e saída e ao uso do uniforme escolar.*
> *Educada para ser obediente, eu acatava fielmente as leis da escola. Jamais pensei em reclamar se quer de qualquer arbitrariedade cometida por professores, diretora ou freiras.*
> *Ficar na sala de aula todo o tempo era a palavra de ordem. Eu levava isso tão a sério que só ia ao banheiro quando já não agüentava mais. O tempo foi passando: segunda, terceira, quarta série. Quase nada mais era novo. Alguns novos colegas, uma nova professora, conteúdos novos e acabava aí a novidade. (Lúcia)*

> *Naquela época, existia a "palmatória", a qual era confeccionada com um pedaço de madeira composta por um cabo no qual era segurado. Esta era usada geralmente nas lições de sabatina, quando a gente não conseguia acertar alguma questão, tomava algumas batidas na mão; graças a Deus eu respondia certo. Temíamos a palmatória (na prática não era vista como agressão), mas nos divertíamos quando o colega não acertava, nunca chegou a machucar ninguém. Passado algum tempo foi abolida este recurso que legitimava o método tradicional, ainda na minha idade escolar. Mas o 'castigo' existia e muito, lembro-me muito bem, Era colocada a criança de frente para a parede ou sobre os grãos de milho, e os pais*

apoiavam esse procedimento e se ficasse de castigo na escola era repetido o mesmo em casa. (Sônia)

Os excertos das narrativas de Lúcia e Sônia revelam dimensões psicológicas e físicas sobre os castigos. Compreender a escola como um quartel e internalizar a idéia de que o projeto disciplinar possibilitava ser *"[...] Educada para ser obediente, eu acatava fielmente as leis da escola [...]"* ou *"[...] Ficar na sala de aula todo o tempo era a palavra de ordem [...]"* demonstram estratégias e recursos utilizados para controlar o pensamento e as ações dos alunos. Dispositivos pedagógicos e rituais escolares determinavam práticas disciplinares psicológicas e físicas sobre os sujeitos. Com muita clareza, Sônia afirma que *"Naquela época, existia a 'palmatória' [...]"* a qual *"[...] era usada geralmente nas lições de sabatina, quando a gente não conseguia acertar alguma questão, tomava algumas batidas na mão [...]".*

No conjunto das narrativas aparecem, com regularidade, diferentes episódios que reforçam o papel e o sentido das ações disciplinares, como forma de manter a ordem e garantir dispositivos pedagógicos no cotidiano escolar. As punições, humilhações e interdições são tão significativas que deixam marcas físicas, psicológicas e imprimem dimensões práticas que influenciam na aprendizagem e nas representações sobre a escola. O excerto da narrativa de Rosana sintetiza e revela, com clareza, o papel estabelecido às sanções disciplinares no cotidiano escolar.

Ao desrespeitar as normas da escola éramos punidos: para sentarmos numa cadeira diferente das demais (mais alta) que ficava ao lado da carteira da professora e de frente para todos alunos da sala, ficar isolado na secretaria por tempo indeterminado fazendo uma série de cópias, abaixando a nota e até mesmo levando advertência e/ou suspensão, sendo apontado ou repreendido em voz alta sem nenhuma descrição etc. Pude vivenciar algumas dessas situações e afirmo que não trouxeram nenhum crescimento positivo. Isso mexeu muito com minha auto-estima, dificultando basicamente meu processo de aquisição. E como aquele processo todo não me trazia muito prazer (eu como criança) fui perdendo o estímulo para estudar, pesquisar, me dedicar. E tentava aproveitar o espaço da escola para me encontrar com minhas colegas, brincar, etc... (Rosana Benevides)

Dissimular e buscar transgredir as interdições são algumas das formas construídas pelos alunos como possibilidade de minimizar a dor, a vergonha, e de compreender a escola como espaço de encontro, de amizade, de brincadeiras e de socialização. Os códigos e as possibilidades de transgressões, construídos pelos alunos, evidenciam aspectos relacionados às práticas docentes, às posturas dos professores, às atividades didáticas e, também, às características pessoais dos professores[152] (Perrenoud, 1995). A organização grupal, as diferentes posturas e formas de enfrentamento são dispostas pelos alunos como movimento de confronto com os professores e como possibilidade de negação das sanções e interdições disciplinares. O excerto da narrativa de Simone revela algumas das formas de não assujeitamento e de confronto com os professores, no que se refere às posturas didáticas e disciplinares, ao afirmar que:

> *Com relação ao comportamento dos alunos, bem como dos professores, tem alguns fatos que merecem destaque. Os alunos sempre que tinham aula de SOE, que era a última, fugiam todos do colégio, pois não gostavam desta aula; isto aconteceu algumas vezes também com as aulas de geografia e história. Nenhum dos alunos gostava da professora desta última matéria, pois era autoritária por demais; ninguém podia mencionar uma palavra, nem dar risadas, e muito menos olhar para trás ou para o lado, que ela queria saber o quê e o porquê, colocando o aluno fora da sala sem motivo; só quem podia falar era ela, mais ninguém. O professor de Inglês tentava ter tal autoritarismo, no entanto não conseguia, e a solução que ele encontrava era por os alunos fora da sala, ficando uma vez com apenas 5 ou 6 alunos por causa das risadas dos mesmos; outra vez uma aluna foi posta para fora porque pirraçava este professor, imitando um peru. Os alunos gostavam muito de perturbar o professor de Inglês, certo dia colocaram a mesa de cabeça para baixo, as carteiras de costas para a lousa, e desenharam com giz um tapete, na entrada da sala de aula, escrito "limpe os pés", depois saíram todos da sala, e só entraram junto com o professor, o qual mandou os alunos desfazerem tudo se não seriam suspensos.* (Simone)

Os castigos, as interdições sobre os corpos e sobre as mentes dos alunos ampliam-se com outras possibilidades discursivas, através das humilhações verbais

[152] Philippe Perrenoud (1995) apresenta no livro *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar,* uma discussão concernente a " uma sociologia da educação mais centrada na vida quotidiana, nas práticas, nas atividades e estratégias dos alunos e dos professores no seio de uma organização" (p. 13), revelando aspectos relacionais e de confronto da cultura escolar e do ofício de aluno e de representações do trabalho escolar.

e de diversificadas dimensões físicas, as quais contemplam listas e cópias de atividades, ficar de pé na frente da sala, perder o direito do lanche ou do recreio, ser constantemente ameaçado de punições, suspensões, de ser encaminhando para o diretor e ter a família convocada para atendimento à escola. Além desses procedimentos tácitos, outras possibilidades revelam-se no cotidiano escolar, através das relações entre os próprios colegas de classe, que muitas vezes exigem intervenções dos professores e da própria escola.

No que se refere à influência familiar em relação ao processo de escolarização e escolha da profissão, apreendo que no conjunto das narrativas, o acompanhamento materno e a figura exemplar de mães ou irmãs professoras exercem implicações na escolarização e opção pela profissão. As influências exercidas por irmãs mais velhas, a utilização de livros utilizados pelos pais em seus processos de escolarização também deixam marcas e aprendizagens nas trajetórias de escolarização, por revelarem experiências formadoras e aprendizagens experienciais. Aparecem com regularidade nas narrativas, referências à figura materna como singular no acompanhamento e desenvolvimento da alfabetização e da escolarização.

> *Aos seis anos, já estudava em casa com minha mãe, pois naquela época só podia entrar na escola pública a partir de sete anos. Praticamente minha primeira professora foi minha mãe, com ela aprendi a ler e a escrever. Estudava na Cartilha do ABC, livrinho pequeno, com o qual aprendíamos o alfabeto de várias formas: as vogais, as consoantes, sílabas e palavras pequenas, ainda nesta, aprendíamos os números até 100 e algumas continhas de somar e subtrair. Além disso, este livrinho era de todos os irmãos.* (Sônia)

> *Minha mãe participou ativamente no meu processo da alfabetização, utilizando os mesmos instrumentos da escola e da banca, e tinha presença constante nos dois espaços. Para o meu aprendizado rápido do alfabeto e números ela colocava-os em cima da mesa cobertos, deixando apenas um a vista para dizer qual se referia. Se errasse levava um beliscão e continuava ate acertar.* (Beatriz)

> *Com seis ou sete anos de idade, não me lembro bem, fui alfabetizada. Na verdade, hoje analiso que este processo não aconteceu num ano específico. Na minha casa, apesar de*

meus pais pouco terem estudado, sempre houve uma preocupação com o estudo dos filhos. Assim, desde muito cedo tínhamos contato com letras, com nomes escritos. Meus irmãos mais velhos foram alfabetizados em casa, por minha mãe. Eu e meus irmãos mais novos fomos alfabetizados por nossas irmãs que já cursavam o, hoje extinto, ginásio.
Minha irmã Zéu (Maria José) tinha uma escolinha que funcionava em casa. Atendia basicamente aos filhos de vizinhos e irmãos mais novos. (Lúcia)

Meus pais tinham alguns livros do tempo do Exame de Admissão ao Ginásio que eles cursaram. Livros muito bons que tinham assuntos pertinentes a Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, dentre outros, sobre a estrutura econômica e administrativa do Brasil, literaturas (uma inclusive que falava da infância humilde grande homens da nossa história como José do Patrocínio, Machado de Assis) e eu tinha acesso a esses livros (estão sob a minha responsabilidade desde a infância e hoje compõem a minha modesta biblioteca). Lia todos, sempre. O primeiro livro que li foi "Os irmãos Corsos" da Melhoramentos. Falava da história de dois irmãos gêmeos, da aristocracia num país da Europa do século XIX, que tiveram os pais assassinados durante uma revolução política. (Márcio)

Minha primeira professora foi minha mãe. Foi ela quem me ensinou a ler e escrever, com o uso de jornais, revistas e livros de história. Tinha também uma Cartilha azul e uma cor de rosa. Paralelo às aulas que tinha em casa, aos cincos anos de idade, passei a freqüentar a banca da professora Nadir, uma senhora muito séria, que dava bolo de palmatória, mas que felizmente gostava de mim. Assim passei a dominar o mundo das letras com o ensino totalmente tradicional da professora Nadir e as aulas tradicionais e ao mesmo tempo inovadoras da minha mãe. Minha mãe foi a minha verdadeira alfabetizadora, tão eficiente que aos seis anos já sabia ler e escrever quase tudo. Fui então, matriculada na Escolinha Tio Patinhas, eu e meu primo Gugu. (Naurelita)

As implicações e influências familiares sobre as trajetórias de escolarização e sobre a profissão vão se revelando nas itinerâncias das atrizes da pesquisa, na medida em que a escrita da narrativa oferece e particulariza experiências formadoras a partir de episódios significativos narrados no contexto do projeto de formação. Desta forma, as lembranças e situações narradas pelas atrizes destacam e transformam vivências individuais e coletivas em experiências, as quais remetem os sujeitos numa busca da compreensão de si e de suas escolhas. O excerto da

narrativa de Naurelita reforça aprendizagens construídas e implicações de sua família na sua escolarização e na sua profissão.

> *Filha de mãe professora e pai representante de livros, tive como educadores também, os meus avós, principalmente os maternos. Do meu avô materno, aprendi a lutar pelos meus ideais e amar; da minha avó materna, a religiosidade católica e a vontade de "desbravar mares nunca d'antes navegados". Dos meus avós paternos, o protestantismo, a distância deles e a solidão de meu pai.* (Naurelita)

O potencial formativo e autoformativo da escrita da narrativa implica-se com as singularidades e autenticidade da evocação de cada sujeito em seu processo de rememoração, revelando escolhas e políticas de sentido, no que se refere às particularidades e contextos vividos por cada um. As irregularidades, regularidades e o investimento no conhecimento de si remetem o sujeito em processo de formação a relacionar as narrativas das trajetórias de escolarização com as dimensões psicológica, antropológica e sociológica, numa perspectiva subjetiva e intersubjetiva de suas histórias de vida e de formação.

O conhecimento de si, expresso nas trajetórias de escolarização, implica dimensões formativas e autoformativas, revela aprendizagens experienciais e potencializa formas de compreensão da cultura escolar, das itinerâncias dos sujeitos em formação, bem como expressa significados e sentidos exercidos pelas escolas, no que se refere à estruturação dos discursos pedagógicos, à caracterização e configuração do ofício docente e, conseqüentemente, aos rituais engendrados no cotidiano escolar e apresentados nas narrativas das trajetórias de escolarização.

6.3 Trajetórias de escolarização: o conhecimento de si e a autoformação no decurso da vida

A escrita da narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos. O conjunto das narrativas expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida.

A perspectiva hermenêutica, a fenomenologia das experiências e suas vinculações com um saber compreensivo e uma interpretação intersubjetiva possibilitaram apreender regularidades no conjunto das narrativas, no que se refere às representações sobre a escola, as idéias, sentimentos, emoções, imaginários e diferentes buscas que constituem identidades e subjetividades, revelando-as numa abordagem de investigação-formação.

Os processos de leitura, de análise temática e interpretativa das narrativas desvendam dimensões cruciais e regulares no seu conjunto, as quais evidenciam e caracterizam-se como momentos significativos, revelando aprendizagens experienciais e experiências formadoras nas trajetórias de escolarização, dentre as quais destaco: o contexto familiar e as vinculações com os espaços de origem; o processo de alfabetização e a entrada institucionalizada na escola; a troca de professoras em diferentes momentos da itinerância escolar; a passagem das etapas ou níveis de escolarização como marcantes para as diferentes atrizes, seja em relação à pré-escola para o ensino primário ou deste para o início da 5ª série; as diferenças e singularidades exercidas pelos professores e professoras em suas práticas docentes; a mudança de escola particular para pública ou da escola rural para escola urbana; a diversificação de disciplinas no ginásio e a estrutura do trabalho pedagógico e docente, especificamente no que se refere à escola primária e até mesmo às classes multisseriadas; as representações e lembranças de professoras marcantes; o sentido das atividades escolares e da avaliação na cultura

escolar e, por fim, as interdições disciplinares e os castigos instituídos no cotidiano escolar e revelados nas lembranças das trajetórias de escolarização.

Após a análise compreensiva e interpretativa das narrativas da trajetória de escolarização, especificamente em relação à apresentação das atrizes da pesquisa, da constituição de suas origens e da auto-revelação, das lembranças sobre a infância, o início da escolarização, o processo de alfabetização e a institucionalização de diferentes dispositivos pedagógicos e rituais expressos na vivência escolar, tenciono no próximo capítulo discutir e aproximar o sentido formativo e autoformativo das narrativas da trajetória de escolarização com o estágio supervisionado, na medida em que procurarei apresentar as itinerâncias sobre a formação docente das atrizes da pesquisa. Desta forma, procurarei sistematizar aspectos que marcaram a opção pelo magistério, pelo curso de pedagogia e revelar dimensões da escrita da história de vida escolar e dos diários de aula no contexto do estágio supervisionado, no âmbito das Disciplinas de Pratica Pedagógica II e III frente às especificidades do projeto de investigação-formação centrado na abordagem biográfica.

VII. ESTÁGIO E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: reflexões sobre a formação e autoformação

Compreendo a formação como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização. O entendimento construído sobre a formação[153] me faz caminhar, no sentido de apreender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas como potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, a partir das experiências que nos constituem pessoas e profissionais, na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação. Tal opção me faz superar o conceito de formação como transferir conhecimentos ou preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma unilateral e único para a formação.

A teia e polifonia de vozes que vem se constituindo na presente pesquisa sobre as implicações das histórias de vida no processo de formação, remete-me a apresentar, neste capítulo, as trajetórias sobre a aprendizagem docente, no que se refere à opção pelo magistério, pelo curso de pedagogia, as lembranças e representações sobre o estágio supervisionado enquanto iniciação, o trabalho de Prática Pedagógica II e III, a escrita do diário como perspectiva reflexiva e autoformativa sobre o trabalho docente, no contexto da formação do grupo

[153] Sobre o conceito e entendimento construído sobre a formação como um processo, apóio-me em Fabre (1994 e 1995), quando sistematiza no livro *'Pensar la formation'*, reflexões sobre a polifonia do conceito de formação, esclarecendo sobre a terminologia e as aproximações aparentes da expressão formar, interrogando-se sobre a diferença entre formação e educação, ensino, instrução e aprendizagem. O campo semântico da palavra formar é particular e independente do de ensinar, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à idéia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimentos e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para a formação. Desta mesma forma, compreendo que Bernard Honoré (1980) apresenta em seu livro, *'Para uma teoria de la formacion'*, o entendimento da formação como um campo de ação e pesquisa concernente ao desenvolvimento pessoal e coletivo através das experiências do indivíduo e do grupo. A sistematização construída pelo autor aproxima-se e reforça os princípios da abordagem biográfica, por considerar a formação como um campo de conhecimento e inscrever-se nas experiências ao longo da vida como um processo de formação.

pesquisado, especificamente no que diz respeito às dimensões formadoras da escrita da história de escolarização.

As sistematizações construídas por Peters (1979) em seu texto *"Educação como iniciação"*, partem da compreensão de diferentes concepções sobre a educação seja como "fins extrínsecos", como "desenvolvimento", como "cognição" e, por fim, a "educação como iniciação", a qual "[...] consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto." (Peters, 1979, p. 125). Iniciar, como proposto pelo autor, supõe um conjunto de atividades e diferentes modos de proceder que são valiosos para apropriar-se de um corpo de conhecimentos, de um conjunto de técnicas iniciáticas que desvendam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, nas suas implicações, envolvendo modos de conhecimento, de produção e circulação desses conhecimentos em suas relações com os contextos e realidades dos sujeitos em formação.

A compreensão de Peters do processo educacional como uma prática de iniciação abriga diversas atividades de uma determinada área do conhecimento, familiarizando o sujeito com regras, procedimentos, linguagens e disposições fecundas com as várias áreas implicadas no processo educativo, possibilitando apreender as relações construídas pelos indivíduos em suas experiências com as trajetórias de escolarização. Entender o significado exercido pela escola, suas práticas instituídas e instituintes no seu cotidiano poderá permitir compreender, através da educação como iniciação, fertilidades sobre as relações que a escola tem exercido sobre os sujeitos, seja do ponto de vista histórico, didático-pedagógico, das áreas de conhecimento, das práticas de leitura e escrita, das intervenções disciplinares, das lembranças sobre a trajetória de escolarização e dos processos de formação vinculados às histórias dos sujeitos.

A aproximação da educação como iniciação e os processos de formação revelados na escrita autobiográfica desvendam regularidades e irregularidades das experiências de escolarização, particularizados nas lembranças da entrada na escola, nas práticas engendradas na cultura escolar, nos sentimentos e comportamentos construídos sobre a escolarização, os quais são marcados nas

experiências formadoras dos sujeitos, através dos significados e sentidos estabelecidos à escrita de si e sobre si mesmo no tocante a vivência escolar.

As sistematizações de Peters sobre a educação como iniciação são apropriadas por Catani (2001a, b), quando as aproximam da didática como iniciação e do uso das histórias de vida ou da autobiografia como procedimento de formação. A compreensão da didática como iniciação, como construída pela autora, delimita um outro caminho e modo de conceber e trabalhar a didática e a formação, remetendo-a a pensar sobre como ensinar a ensinar, apresentando possibilidades e alternativas para estudos sobre a didática e a formação docente. A didática como iniciação[154] e a proposição do trabalho, centrado na perspectiva das narrativas de formação, partem dos significados acerca da dimensão pessoal no processo de formação, possibilitando analisar questões e situações de ensino, suas relações com a história pessoal e a subjetividade na aprendizagem docente.

A idéia construída sobre a formação e o estágio como práticas de iniciação me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionaliza e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. Entender o estágio e o lugar que têm as experiências no processo de formação e na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade na pessoa do professor, envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados a aprendizagens da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão.

[154] Para Catani a didática como iniciação articula-se ao uso das histórias de vida escolar e da autobiografia como procedimentos de formação porque "[...] através dos relatos autobiográficos de formação o indivíduo tem oportunidade de criar ou transformar modos de compreender as relações com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar e a realidade social mesma a partir da reinterpretação da sua inserção no mundo. Em mais de um sentido o termo 'iniciação' é o mais apropriado para dar conta dessas formas de compreensão destinadas a favorecer o autoengendramento". (2001b, p. 21).

O centramento da formação, com base na racionalidade técnica, a partir do enunciado de um conjunto de regras e dispositivos pedagógicos acerca dos processos de ensino, vem marcando nas políticas de formação e nas memórias de escolarização representações sobre o estágio como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino. As perspectivas teórica e metodológica desenvolvidas sobre a didática como iniciação revelam os modos individuais e coletivos de como compreendemos o ensino e os conhecimentos que são extraídos das experiências e significados da vida escolar, permitindo interpretar questões de ensino e conceber orientações férteis para o trabalho no espaço do estágio supervisionado e da formação inicial de professores. A superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividades de ensino revela-se numa outra perspectiva sobre o processo de formação, o qual assume o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico.

A apropriação do estágio como iniciação evidencia-se como potente, por desvelar situações de ensino expressas nas narrativas de formação. Busco, através da abordagem experiencial, compreender manifestações sobre a cultura escolar, as representações sobre a docência e a estruturação de dispositivos pedagógicos aprendidos nas trajetórias de escolarização, porque “[...] iniciar no sentido proposto é familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação [...]” (Catani, 2001a, p. 60).

Reafirmo que a educação como iniciação, a didática como iniciação e a formação não se esgotam na transmissão de saberes, na apropriação de competências técnicas e profissionais, como quer a didática instrumental e, muito menos, na assertiva das potencialidades individuais. Vinculo-me à perspectiva epistemológica e metodológica da formação experiencial e do estágio como iniciação, por entender que a noção de processo de formação que ela implica parte da centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da con-vivência como perspectiva educativa e formativa.

Ao discutir sobre a abordagem biográfica e a formação de professores[155] procurei compreender, conforme sistematiza Josso (1988, 1991 e 2002), que no campo da educação a formação de professores esteve durante muito tempo centrada na aprendizagem de competências e de conhecimentos, o qual assenta-se na racionalidade técnica e na heteroformação, denominada de engenharia e tecnologia da formação. Uma outra vertente indicada, contrapondo-se à primeira, refere-se ao processo de aprendizagem e de conhecimento, o qual centra-se no sujeito da formação, em suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de abordagem existencial da formação.

A perspectiva semântica apresentada sobre o processo de formação e do estágio como iniciação tende a possibilitar, ao sujeito em formação inicial, ampliar as capacidades de autonomização, de reflexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional. A ação e a reflexão sobre o processo de formação e sobre as trajetórias de escolarização revelam experiências formadoras construídas nas histórias de vida. A reflexibilidade centrada na abordagem biográfica busca evidenciar as formas e os dispositivos engendrados sobre as itinerâncias e colocar o sujeito como cerne da formação, porque o trabalho com a narrativa de formação implica no autor-ator entender, através da reflexão, da conscientização e do conhecimento de si, percursos e processos de formação e autoformação no decurso da vida.

Para Pineau (1999), a formação, pensada como autoformação e centrada na abordagem experiencial ou biográfica, revela através da narrativa de formação aprendizagens experienciais, conhecimentos tácitos e relacionais entre o vivido e as situações cotidianas, assentando-se numa base teórica e em simbolizações para resolver problemas cotidianos no estágio como iniciação e no desenvolvimento profissional. Os percursos autoformativos experienciados pelos sujeitos partem da singularidade, subjetividade e historicidade, os quais ancoram-se num saber-fazer relacional, implicado em dispositivos reativados nas trajetórias de escolarização sobre os conhecimentos, signos, significantes, estratégias discursivas, didáticas e

[155] No Capítulo II - Abordagem biográfica e formação de professores: conceitos, perspectiva formativa e autoformativa -, busquei, no subtítulo 'Epistemologia da formação, identidade e saberes da docência', apresentar relações e implicações do trabalho com a abordagem experiencial e suas relações com a formação e autoformação no decurso da vida, evidenciando também a compreensão sobre processo de formação, construção da identidade e saberes docentes em estreita ligação com a história de vida do sujeito em formação.

pedagógicas, axiomas e rituais escolares marcados num tempo vivido e em espaços individuais e coletivos da memória de escolarização, que permitem a cada um, de sua forma e com suas aprendizagens experienciais, praticar e investir num conhecimento de si e numa presença sobre si mobilizados pelas diferentes entradas que a escrita da narrativa remete, compreendendo-a como uma dialética de emancipação e autonomização. Sinaliza o referido autor que "Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força, a do **eu** (autoformação) [...]" (Pineau, 1988, p. 65 – grifos do autor).

Compreender o sujeito como centro do processo de formação na perspectiva da abordagem existencial ou biográfica de formação, relacionada à autoformação, vincula-se à continuidade histórica e ao processo de formação de cada sujeito. A autoformação e a ecoformação articulam os princípios de autonomização e reflexibilidade do próprio sujeito, provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-autor de sua própria história de vida. Emerge daí a contraposição entre as práticas autoformativas e ecoformativas com os dispositivos e engenharia da heteroformação, porque a compreensão e construção da história pessoal e coletiva colocam o sujeito numa posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação, revelando a importância da autoformação.

A demarcação da formação como uma busca de autonomização (Dominicé, 1988), me permite aprofundar os sentidos, as perspectivas e a clareza do trabalho com a abordagem experiencial no espaço da formação inicial e do estágio supervisionado, na medida em que permite ao sujeito em formação apropriar-se de si, da sua vida, das histórias tecidas e descortinadas nas itinerâncias individual e coletiva sobre a profissão e sobre os saberes da profissão.

As questões e dimensões formativas e autoformativas das narrativas revelam aspectos significativos sobre as opções e entrada na profissão. As referências contidas nas trajetórias de escolarização do grupo pesquisado evidenciam que a opção pelo curso de magistério vem marcada por representações sobre a profissão, pelas influências exercidas pela família, pela falta de opção e, conseqüentemente, por aprendizagens e experiências construídas na trajetória de escolarização[156].

[156] As falas aqui apresentadas foram construídas no Perfil II, no espaço da Disciplina de Prática Pedagógica III, momento que antecede o estágio no processo de formação.

Não fiz magistério, fiz técnico em contabilidade, eu achava que professora ganhava pouco e trabalhava muito, e ainda continua assim. (Beatriz)

Minha família influenciou bastante, tenho varias irmãs professoras, mas acredito que era o que eu queria também. (Lúcia Maria)

Minha escolha pelo magistério ocorreu pelo fato de o colégio onde estudava só ter Magistério no 2º grau; eu e todos os meus colegas fizemos Magistério por esse motivo. (Simone Carine)

Escolhi a área de Educação por ter vontade de estudar e medo das concorrências dos outros cursos. Como resultado, aprendi muito: valorizo ainda mais a profissão (ao contrario da maior parte da nossa sociedade), e me tornei uma pessoa melhor-acredito que em todos os sentidos. Esse curso trabalhou bastante as minhas emoções e me fez ter uma nova visão do profissional de educação. (Ana Ivone)

Porque com 16 anos a única coisa que eu sabia que sabia fazer era sistematizar, transmitir e construir conhecimento e passar informações. (Marcio Nery)

O devir professor aproxima-se da formação inicial, a qual entrecruza dimensões e dispositivos didáticos e pedagógicos, uma sólida base teórica, a preparação para a pesquisa, vinculando-se ao processo pessoal, aos constantes questionamentos das condições históricas, contextuais, humanas e da profissão. Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

As metáforas, as representações sobre a formação, a opção pela profissão, o estágio e o início da docência, expressos nas narrativas, revelam práticas e discursos pedagógicos centrados na racionalidade técnica, incluindo questionamentos sobre o sentido do estágio e o 'faz de conta' que tal prática impunha no processo de formação. Lembranças sobre a instrumentalização da didática, as crises que são reveladas no estágio, o retorno às escolas em que foram alfabetizadas ou que começaram o processo de escolarização como campo de estágio são recorrentes nas vozes das alunas. Sônia diz que no *"[...] magistério recordo-me da disciplina de Didática II [...] Nesta disciplina aprendi como fazer um*

planejamento". Naurelita revela que "No fim do terceiro ano, retornei à Escola Madre Helena, para fazer o estágio obrigatório. Estagiei numa classe de terceira série, com alunos de 11 a 15 anos. A escola, quanto ao espaço físico era a mesma de anos atrás. Os professores tinham as mesmas metodologias tradicionais, mas os alunos não eram mais os mesmos [...]". Lúcia *"[...] já praticava o magistério em bancas ministradas em casa e, mais tarde numa escola rural, substituindo uma das minhas irmãs. Apesar disso, o estágio representou pra mim um momento de crise profissional: será que queria mesmo ser professora? [...]".* As experiências exercidas no contexto familiar com a educação e com a profissão fosse no espaço das bancas ou na substituição de irmãs, que já eram professoras em classes multisseriadas, marcam nas trajetórias de escolarização das atrizes da pesquisa experiências formadoras sobre a docência.

> *A minha trajetória escolar cheia de dificuldades e a forte influência de minha mãe, que me ensinou o valor da educação na vida de uma pessoa, fizeram-me gosta de ensinar e optar para ser professora. Fato que, cursando a 8ª série eu já ensinava na varanda de minha casa, na comunidade onde os políticos não davam importância para a educação. A classe que eu ensinava era constituída de alunos de todas as idades e de 1ªª e 4ª séries juntas, fato que se pode comparar com uma classe de Aceleração de hoje, em que também leciono atualmente pela prefeitura. Neste período, também, lecionava como professora leiga (tenho orgulho de falar neste assunto porque me sentia útil àquela comunidade sem direito à educação) à noite numa classe denominada de MOBRAL (movimento brasileiro de alfabetização de jovens e adultos).*
>
> *No último ano de magistério recordo-me da disciplina de Didática II, com a professora Edna. Nesta disciplina aprendi como fazer um planejamento. No 3º ano de magistério, na escolha da escola para estagiar, quase fico sem estagiar, porque o colégio mais próximo do centro da cidade era escolhido para as alunas da classe alta para estagiar. Entretanto, Deus reservou-me um destino melhor, a escola destinada para o meu estágio, situava-se na zona rural da cidade, porém não estava funcionando, então a direção do colégio em que eu estudava não teve outra opção a não ser colocar-me no mesmo colégio em que eu estudava e me saí bem.* (Sônia)

> *Fiz magistério, tanto porque queria ser professora quanto porque era a única opção que podia fazer. Em Santa Bárbara esse era o único curso de segundo grau oferecido.*

Mesmo antes de terminar o segundo grau já praticava o magistério em bancas ministradas em casa e, mais tarde numa escola rural, substituindo uma das minhas irmãs. Apesar disso, o estágio representou pra mim um momento de crise profissional: será que queria mesmo ser professora? Achei todo processo de planejamento, observação, co-participação que antecedia o estágio propriamente dito um tanto quanto deslocado da realidade escolar que tínhamos. O estágio então, era uma pobre representação do real. O professor, regente de classe, feliz retirava-se de sua sala, cedia lugar para o estagiário, ia viver férias fora de época; os alunos conscientes de que o estagiário não podia reprovar (o estágio acontecia na terceira unidade) despreocupados entravam naquele jogo de faz de conta, onde a aparência valia mais que a essência. O estagiário, eu no caso, preparava um material (planos de unidade e de aula, murais, cartazes, dobraduras, etc.) que mal sabia utilizar em sala, um material bonito, mas sem grande utilidade prática, dada a nossa realidade. Fico pensando, as vezes que todo aquele material era mais pra mostrar a professora de Prática de Ensino do que para utilizar com eficiência em sala de aula.

No final do estágio, o que sobrara? O retorno do aluno a mesmice e um relatório floreado dos meus malfadados dias; é claro que ali continha toda a minha tentativa de inovação educacional.

Não fosse a sensação de ter feito o aluno de cobaia, e de ter sido eu própria também cobaia, teria dito: finalmente o dever cumprido! (Lúcia)

O 2º grau, eu fiz numa escola particular: o Colégio do Sagrado Coração de Jesus, no bairro de Nazaré. Fiz o magistério. Escola de freiras tinha um regime fechado e extremamente católico.(...) Os professores, em geral eram muito exigentes e às vezes, intransigentes. No primeiro ano, tive muita dificuldade e fui para a recuperação de sete matérias, todas faltando décimos ou meio ponto. Meu pai pagou uma nota. Estudava tanto, que ninguém via minha cara na sala. Ficava o tempo inteiro no quarto. Não queria dar prejuízo nem desgosto para meu pai, além do mais, eu nunca havia sido reprovada e não era naquele momento que iria ser. Fui aprovada e, a partir do segundo ano tive só matérias específicas do curso de magistério, além de Português. O curso foi excelente. Aprendi muito e fui estimulada a fazer vários cursos livres. Com tanto incentivo, aonde aparecia um curso relacionado à área de educação, eu estava lá. No fim do terceiro ano, retornei à Escola Madre Helena, para fazer o estágio obrigatório. Estagiei numa classe de terceira série, com alunos de 11 a 15 anos. A escola, quanto ao espaço físico era a mesma de anos atrás. Os professores tinham as mesmas metodologias tradicionais, mas os alunos não eram mais os mesmos. Estavam mais agressivos, problemáticos e mais pobres. A escola não comportava os alunos que tinha e não sabia o que fazer. Os professores sempre optavam pela omissão e os alunos pelo descaso. Quando visitei a sala de aula pela primeira vez, sai com dor de cabeça, ao ver os alunos se degladiarem na sala, cadeiras voando e a professora sentada lendo um texto de Geograifia, como se nada tivesse acontecendo. No segundo dia, já me disponibilizei para

> *ajudá-la e ela deu Graças à Deus. Então, fazia um ditado, lia um texto ou passava exercício no quadro para que os alunos copiassem e assim, durante a semana de observação, a gente foi se conhecendo melhor, eu, os alunos e a professora regente. A diretora da escola e a Merendeira se emocionavam ao me ver ali na mesma sala em que um dia fui aluna, dando aula.* (Naurelita)

As marcas apresentadas nas narrativas sobre as práticas de estágio no curso de magistério reafirmam dispositivos e estratégias prescritivas sobre o trabalho docente. Os sentimentos expressos por Naurelita sobre sua experiência no estágio engendram lembranças sobre sua escola de origem, remetendo-a a superar formas legitimadas sobre a prática e imagens sobre a escola do seu tempo, com as mesmas professoras e suas práticas cristalizadas. A reativação de modelos pedagógicos e a construção de dispositivos são apresentadas por (Tardif, 2000), quando se refere à transposição feita pelas professoras iniciantes, diante das dificuldades vivenciadas no início da profissionalização, as quais são ancoradas na história familiar e escolar. As reflexões construídas por Lúcia contêm aspectos sobre o sentido do estágio, implicações sobre o trabalho docente e práticas forjadas sobre o ensino no contexto da formação, ao afirmar que *"[...] No final do estágio, o que sobrara? O retorno do aluno a mesmice e um relatório floreado dos meus malfadados dias; é claro que ali continha toda a minha tentativa de inovação educacional. Não fosse a sensação de ter feito o aluno de cobaia, e de ter sido eu própria também cobaia, teria dito: finalmente o dever cumprido!".* No excerto da narrativa de Lúcia, apreendo marcas e dispositivos reativados sobre o estágio como 'dever cumprido' e a construção do relatório como uma atividade prescritiva sobre as experiências. A dimensão formativa sobre a prática e o entendimento dos registros, no espaço do estágio e da formação, configuram-se através de atividades técnicas e obrigatórias, como exigidas para as alunas e como componente imprescindível da formação.

Os questionamentos sobre o fazer docente e os saberes da prática revelam aprendizagens e apropriações acerca do exercício profissional, dos sentimentos sobre as primeiras experiências e a perspectiva autoformativa impressa nas lembranças das trajetórias de escolarização. Os excertos das narrativas de Naurelita e Simone ilustram, significativamente, situações de ensino e obrigatoriedades

pedagógicas como necessárias ao estágio como ritualizações iniciais para a docência.

> *Fiquei pensando em como trabalhar aqueles cartazes todos, flanelógrafo, cartaz de prega, caixa de contagem e tantas quinquilharias pesadíssimas carregadas diariamente num sacolão do meu tamanho, numa sala como aquela. Pensei, tenho que ter autoridade, do contrário não conseguirei fazer nada. Assim, no primeiro dia em que assumi a sala, esperei todos os alunos na porta. Solicitei que fizessem uma fila, na verdade, mandei. Nomeei o aluno mais rebelde como o responsável pela disciplina da turma. Fiz cara de general bravo e derramei uma lista de regras e normas que eles deveriam cumprir, caso não quisessem ser reprovados novamente. A maioria altamente disciplinadora. Então mandei que entrassem e sentassem nos lugares previamente marcados. Quando percebi que dominava a classe, comecei um diálogo democrático, onde decidimos normas de convivência, sugestões de conteúdo e atividades. Havia conquistado aquelas terras. Passei vários exercícios, conforme o planejamento exigia e a aula prosseguiu em paz, até a volta do recreio. Naquele momento, quando todos voltavam à sala, a bagunça estava completa. E eu, meio sem saber o que fazer, gritei: "Era uma vez". Ninguém ouviu. Gritei novamente: "Era uma vez...." - e fui abaixando o tom de voz e eles sentando e silenciando - "era uma vezzz, um macaco chamado.... Timbó".*
>
> *Todos caíram na risada. Ficaram atentos, queriam saber o que Timbó havia feito, o que aconteceu com ele e porque a professora contava uma história para alunos tão mal educados. No final da história, estavam todos a comentar e dar novo enredo, novas personagens, novas atitudes, o que nos fez criar um texto coletivo, despertando a percepção de que não éramos rivais, mas companheiros de uma mesma criação. Acabara de descobrir o poder mágico da história. Naquele estágio, os alunos começaram a criar, escrever e ler, até a apresentação de uma peça que haviam ensaiado escondido e apresentado na festa de encerramento do estágio, como um presente para professora. A peça foi "O Casamento da D. Baratinha". Foi maravilhoso, ver como aqueles olhares endurecidos de antes, nos momentos de criação se enterneciam e se enchiam de esperança. Do estágio, ficou no coração de cada um de nós, a esperança, a fé no ser humano e crença nas nossas capacidades de remover montanhas.*
>
> *No estágio, removi as montanhas da minha timidez, dos meus medos e da minha insegurança e me apaixonei de vez pela profissão. Agradeço muito a Solange, professora de Prática de Ensino, que um dia vendo o meu desânimo disse: "O que você quer? Quer ensinar? Então priorize seus estudos." Com ela aprendi a priorizar os estudos e as relações humanas. Estudar, para compartilhar.*
>
> *Toda a minha vida escolar foi palco onde eu enfrentava o desafio de vencer as duras paredes da sala de aula e as muralhas internas, erguidas pela minha timidez, medo, insegurança, e pelas castrações da educação rígida e repressora que recebi. Precisava de*

alguém que me estimulasse, que me dissesse: _ não tenha medo, sua voz é bonita, você é inteligente, fala. Esses 'alguém' foram os meus alunos de estágio, os mais doces e verdadeiros sorrisos, que envolvidos em lágrimas fizeram toda a diferença de nossos olhares sobre o mundo. (Naurelita)

No curso de Magistério, os alunos davam aula na sua própria sala e no primário do seu colégio, e faziam teatros, os quais eram abertos para todas as séries que quisessem apreciar; as peças teatrais que Simone participou foram: O Menino Maluquinho, Tieta do Agreste, o Campeonato de Futebol (criado pelos alunos), João e Maria (fantoche). No 2º ano de Magistério foi realizado o Pre-estágio em dois períodos: o primeiro durou 20 dias úteis, sendo apenas observação; o segundo durou 30 dias úteis, e os estagiários auxiliavam a professora regente, passando exercícios no quadro-de-giz, corrigindo as tarefas, tirando dúvidas dos alunos, brincando com eles na hora do recreio. Simone estagiou na 4ª e 2ª séries respectivamente. No 3º ano aconteceu o estágio propriamente dito, no qual os estagiários assumiam realmente a sala de aula, durando 50 dias úteis. Desta vez Simone estagiou no pré-escolar.

A formatura, apesar de ter sido simples deixou os alunos super emocionados, saudosos, felizes e também um pouco tristes, já que a turma iria separar-se, pois cada um tomaria um rumo diferente; contudo ficariam guardados no fundo do coração de cada um. Assim, conclui-se uma etapa da vida de Simone Carine Reis Guerreiro. (Simone)

As ritualizações e enquadramentos prescritivos apresentados nas narrativas sobre o estágio cunham concepções de práticas institucionais, organizativas e didáticas (Sacristán, 1992), por trazerem relações com o funcionamento do sistema escolar, da sua organização, da cultura e das atividades docentes, constituindo saberes da docência numa dimensão técnica e bastante restrita, especificamente, no que se refere ao papel do estágio e às práticas construídas ou simuladas no processo de formação. Sobre essa questão, afirma Simone, em relação ao momento de observação como atividade que antecede ao estágio, que *"[...] os estagiários auxiliavam a professora regente, passando exercícios no quadro-de-giz, corrigindo as tarefas, tirando dúvidas dos alunos, brincando com eles na hora do recreio [...]".* As influências e demarcações, no campo da formação de professores, são apresentadas na fala de Naurelita sobre a concepção de estágio e os materiais pedagógicos, tidos como obrigatórios, para garantir a prática e as experiências vividas no estágio, quando afirma que: "Fiquei pensando em como trabalhar aqueles

cartazes todos, flanelógrafo, cartaz de prega, caixa de contagem e tantas quinquilharias pesadíssimas carregadas diariamente num sacolão do meu tamanho, numa sala como aquela". Nesta mesma perspectiva, Lúcia questiona-se sobre o sentido do estágio e a utilidade dos materiais pedagógicos exigidos para o mesmo, ao dizer que *"[...] naquele jogo de faz de conta, onde a aparência valia mais que a essência. O estagiário, eu no caso, preparava um material (planos de unidade e de aula, murais, cartazes, dobraduras, etc.) que mal sabia utilizar em sala, um material bonito, mas sem grande utilidade prática, dada a nossa realidade".*

Atender às orientações e modelos construídos no espaço da formação, desde a obrigatoriedade de um planejamento enquadrado e prescritivo até as interdições forjadas pelas práticas de observações das professoras de estágio, são indicativos dos processos de ensino apreendidos e engendrados pelas estagiárias para viverem os rituais de iniciação na profissão. Naurelita apresenta em sua narrativa estratégias didáticas do trabalho no estágio como forma de garantir a consecução do planejado, lançando mão da contação de história como uma das possibilidades de controlar o trabalho e homogeneizar a dispersão e agito da classe, após o recreio, quando diz *"[...] Passei vários exercícios, conforme o planejamento exigia e a aula prosseguiu em paz, até a volta do recreio. Naquele momento, quando todos voltavam à sala, a bagunça estava completa. E eu, meio sem saber o que fazer, gritei: "Era uma vez". Ninguém ouviu. Gritei novamente: "Era uma vez...." - e fui abaixando o tom de voz e eles sentando e silenciando - era uma vezzz [...]".*

O estágio pode representar, para as alunas em processo de formação, momentos de afirmação, de questionamentos ou dúvidas sobre a opção pela profissão. Verifico que nas diferentes narrativas a vivência do estágio marca implicações sobre a profissão e desvela lembranças da trajetória de escolarização e das representações sobre a escola, o papel vivido enquanto aluna e as interdições relacionadas à educação que recebeu, ao dizer que *"[...] a minha vida escolar foi palco onde eu enfrentava o desafio de vencer as duras paredes da sala de aula e as muralhas internas, erguidas pela minha timidez, medo, insegurança, e pelas castrações da educação rígida e repressora que recebi [...]"* (Naurelita).

A opção pelo magistério para Márcio é tida como um fato engraçado, porque vem atrelada a sua mudança de escola, às indicações da orientadora educacional em relação a sua matrícula no ICEIA e às convicções já construídas sobre sua entrada no curso de magistério, por entender que *"[...] já era de se notar a minha*

capacidade de transmitir conhecimento". Na forma de dizer de si e da opção que fez para o magistério ficam implícitos na sua narrativa o ideal, a vocação, o conhecimento e a implicação com seu local de origem, marcando em suas opções o papel transformador do trabalho docente e, conseqüentemente, o retorno à escola onde foi alfabetizado como expressão da sua mobilidade e compromisso social com seu bairro.

> *Do Alexandre Leal Costa saí para o ICEIA em 1995, com a finalidade de cursar o Magistério, o curso de formação de professores. Minha entrada no Magistério foi um tanto engraçada. Como melhor aluno do ginásio, tive direito, mais uma vez, a vaga garantida em uma escola de qualidade. O histórico escolar passava de uma escola para outra sem que meus pais e eu precisássemos se preocupar com isso. Só vi o histórico de toda a minha vida escolar quando precisei do mesmo para me matricular na FAEEBA após o resultado do vestibular. Perguntei para a minha mãe qual o colégio que ela achava melhor e ela indicou o ICEIA. Escrevi no papel o nome da escola e o turno em que queria estudar, o vespertino, e coloquei na urna do sorteio.*
>
> *Um mês depois, a professora Sônia, de SOE, minha amiga até hoje, me veio com a notícia de que eu iria para o ICEIA cursar Magistério. "Magistério?! O que é isso?!" Indaguei. "Você não sabe? É o curso de formação de professores." disse ela muito calmamente perguntando se era aquilo que eu queria e me mostrando o programa, além do Magistério, dos cursos de Administração, Contabilidade e Nutrição. Resolvi continuar com o Magistério, afinal, já era de se notar a minha capacidade de transmitir conhecimento.*
>
> *Nos meus primeiros dias no ICEIA, achei o colégio enorme e muito desorganizado (as escolas em que eu havia estudado tinham doze salas, no máximo). O maior colégio público da América Latina. Meu Deus! Estava meio indeciso. Pensei até em desistir do curso, mas para fazer o que?* (Márcio)

A entrada na profissão para Márcio também vem marcada pelos preconceitos e enfrentamentos que teve que fazer no espaço familiar. Questões relacionadas a feminização da profissão são evidenciadas em sua narrativa, quando se refere à opção pelo curso de magistério e revela que *"[...] O fato de ser homem em meio a uma comunidade 99% feminina não me incomodava muito. A princípio, as pessoas falavam que Magistério era 'coisa de mulher' [...]".* Continua afirmando que *"[...] Meu pai dizia que professor ganhava pouco (eu gostaria de saber em que ele estava pensando quando achou que o filho de um proletário pertencente à escória da*

população iria ganhar mais que um salário mínimo), não era valorizado, que era desrespeitado pelos alunos e me olhou 'atravessado' durante os três anos que passei no Magistério [...]". A relação com sua mãe e o seu acolhimento, projetam em Márcio segurança, reforçam seu desejo de ser professor e clareza sobre sua opção pela profissão: *"[...] Minha mãe me apoiava o tempo todo no Magistério e a acredito que a influência dela foi importante para que eu passasse pelo Magistério sem maiores problemas em casa. Meus anos no Magistério foram os melhores da minha vida até então. Até hoje sinto muitas saudades do ICEIA [...]".*

A potencialização das questões de gênero, as representações sobre a profissão e a formação são evidenciadas no espaço do estágio, quando se vê como diferente, pela estranheza de si, em relação ao contingente feminino nos anos iniciais do ensino fundamental: *"[...] Não sei se é pelo fato de ser diferente, de ser homem em um universo 'dominado' pelas mulheres. No mínimo chama atenção e desperta curiosidade para saber se no fazer pedagógico eu sei, ou não, dar conta do recado".* Sobre essa questão, Catani et. al. (1998b) apresentam no texto '*Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação',* tentativas de averiguar formas das narrativas masculinas, suas composições, aproximações e distâncias em relação às narrativas construídas por mulheres. Não buscam as autoras reafirmar e situar diferenças historicamente produzidas, mas indicar elementos constitutivos dos relatos que potencializam outras compreensões sobre os processo de formação. A análise das narrativas masculinas empreendida pelas autoras parte da criação social e histórica dos papéis pensados para homens e mulheres em relação à construção de identidades de gênero. Evidencia-se que os relatos são carregados de significados atribuídos às experiências dos sujeitos, revelando dimensões e representações sobre a profissão na trajetória de escolarização e de formação.

As representações construídas por Márcio sobre o estágio e as primeiras experiências docentes marcam a clareza da sua opção pela profissão e desvendam em suas iniciais observações da cultura escolar, nitidez na sua escolha, quando referenda que *"[...] Tive a oportunidade de além de observar, desenvolver algumas atividades com a classe de crianças do CEB II. Notei que havia optado pelo caminho correto, mas que ainda tinha que aprender muita coisa [...]".* A adoção de "uma boa metodologia", sua implicação com o trabalho e com sua formação evidenciam dimensões autoformativas nas experiências formadoras na sua trajetória de

escolarização, demarcando formas de superação de práticas prescritivas e dispositivos pedagógicos no espaço do estágio.

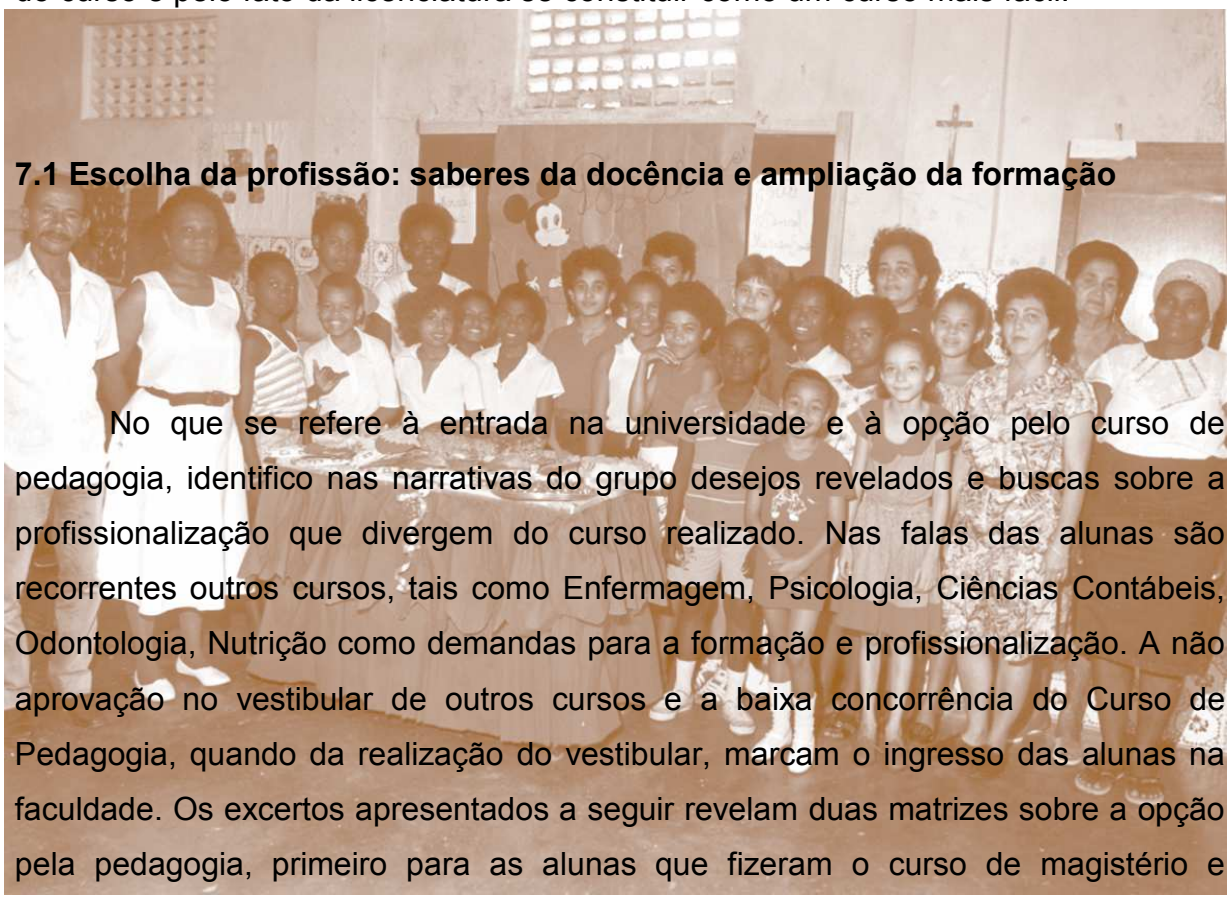
> *Minha primeira experiência como educador em escola se deu no primeiro estágio de observação do Magistério na 1ª escola pública de Sussuarana, Acelino Maximiniano da Encarnação, em 1995. Tive a oportunidade de, além de observar, desenvolver algumas atividades com a classe de crianças do CEB II. Notei que havia optado pelo caminho correto, mas que ainda tinha que aprender muita coisa. As professoras da escola ficaram muito interessadas e satisfeitas, salientando que eu na sala de aula como professor era muito melhor do que muitas professoras. Não sei se é pelo fato de ser diferente, de ser homem em um universo "dominado" pelas mulheres. No mínimo chama atenção e desperta curiosidade para saber se no fazer pedagógico eu sei, ou não, dar conta do recado.*
>
> *Com as crianças eu já não sinto que elas respondam diferente. No meu segundo estágio curricular do Magistério, de 50 dias letivos no Úrsula Catharino, só fui me dar conta de perguntar para os alunos o que eles achavam de ter um professor e não uma professora, depois que uma amiga minha me fez a mesma pergunta e eu não soube responder. Os alunos da 4ª série, do Úrsula Catharino me responderam que achavam natural, que já estavam acostumados e que já haviam estudado com outros professores.*
>
> *Em Novo Horizonte, assim como na Escola Municipal de Nova Sussuarana e na Jesus de Nazaré, eu sou a sensação. Os meus alunos gostavam muito de ter um professor, e diante das boas referências dadas aos pais pelas crianças e dos comentários que as crianças fazem uma com as outras, muitos se dirigiam a minha sala para me conhecer, ou falar comigo no pátio, ou na rua, no caminho para escola, tanto que até hoje eu não tenho paz ...[risos]... essa boa relação com os alunos e com os pais, aliados a uma boa metodologia e o interesse de minha parte em me aperfeiçoar cada vez mais, foram muito úteis para mim diante dos dirigentes da escola e fundamental para a pesquisa que desenvolvi, e ainda desenvolvo com a comunidade, que só fez ampliar ainda mais essa rede de alianças.*
>
> *No Úrsula Catharino (onde fiz mais amigos, ou melhor, amigas educadoras, assim como no Acelino, devido a minha dedicação e excelente trabalho desenvolvido) tive que enfrentar, com uma colega de estágio, uma turma de 4ª série com 33 alunos crescidos, repetentes, indisciplinados e desinteressados. A muito custo Carla e eu conseguimos o respeito e a confiança dos alunos, que na metade do estágio em diante foram se tornando nossos aliados quando Carla e eu resolvemos romper com as exigências curriculares do ICEIA e do Úrsula Catharino, orientadas pelo "ter" que dar esse ou aquele conteúdo, e os alunos compreenderam a nossa proposta. Já naquele estágio ficou presente a distorção entre a teoria e a prática e, devido aos meus dois anos de experiência em Novo Horizonte como professor e pesquisador, quando pude mostrar para mim mesmo que é possível o construtivismo, a interdisciplinaridade, a pluriclturalidade, a arte e educação, atendendo as*

expectativas do nosso estudante e as exigências curriculares e institucionais, pensei que, pelo menos para mim, esse problema havia sido superado. (Márcio)

A escolha do curso de magistério e as representações sobre o estágio apresentam elementos férteis sobre práticas que expressam valores sobre a profissão e os saberes da profissão. O menosprezo do magistério primário pelo feminino, vinculado ao rebaixamento salarial e a princípios políticos educacionais forjados historicamente, vem contribuindo para o afastamento dos homens e a entrada de mulheres de estratos sócio-econômicos mais baixos na profissão. O processo de feminização do magistério primário reflete um processo social e histórico, questões de gênero e de classe social que, aliados às questões ideológicas sobre a formação e a profissão, deliberam formas de controle do trabalho feminino no espaço da educação primária. A idéia de que o magistério configura-se como uma profissão feminina aparece com recorrência nas falas das atrizes da pesquisa, contendo indicativos de vocação, amor à profissão, influências familiares, experiências anteriores com a docência, mesmo que vinculadas aos momentos concomitantes da formação. A narrativa de Márcio contempla em diferentes lembranças implicações sobre sua condição masculina e a opção pelo curso de magistério, ao dizer que *"[...] pelo fato de ser diferente, de ser homem em um universo 'dominado' pelas mulheres [...]".* É evidente que o magistério primário ou dos anos iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um 'gueto feminino', não como uma opção natural e sim como uma alternativa imposta às mulheres. A origem desse processo decorre das relações sociais construídas no espaço familiar e estendidas ao espaço social, através da disseminação de valores e representações sobre a condição feminina e da escolha da profissão implícitas no âmbito das relações de gênero.

Diversos motivos são apresentados pelas alunas quando fazem referência à opção pelo curso de magistério, os quais incluem as representações sobre a profissão, a influência familiar e a crença de que era o que queriam ser também, a assertiva de que aprender a ser professora é apropriar-se de um repertório de conhecimentos e saber transmiti-los no exercício profissional, ou quando a opção é não ter opção.

Ampliando as dimensões sobre a aprendizagem e a opção pela profissão, as quais marcam movimentos e necessidades de profissionalização, busco a seguir analisar aspectos contidos nas narrativas que revelam a entrada na universidade e os motivos que levaram as alunas a optarem pelo curso de pedagogia. A formação inicial no espaço da universidade parece corresponder ao desejo de ampliação da profissionalização seja para as alunas que fizeram o curso de magistério ou para aquelas que buscaram a entrada na faculdade pela via da concorrência mais baixa do curso e pelo fato da licenciatura se constituir como um curso mais fácil.



7.1 Escolha da profissão: saberes da docência e ampliação da formação

No que se refere à entrada na universidade e à opção pelo curso de pedagogia, identifico nas narrativas do grupo desejos revelados e buscas sobre a profissionalização que divergem do curso realizado. Nas falas das alunas são recorrentes outros cursos, tais como Enfermagem, Psicologia, Ciências Contábeis, Odontologia, Nutrição como demandas para a formação e profissionalização. A não aprovação no vestibular de outros cursos e a baixa concorrência do Curso de Pedagogia, quando da realização do vestibular, marcam o ingresso das alunas na faculdade. Os excertos apresentados a seguir revelam duas matrizes sobre a opção pela pedagogia, primeiro para as alunas que fizeram o curso de magistério e entendiam que a formação na universidade correspondia à continuidade da formação, tida como 'especialização' do magistério ou pela consciência do trabalho já desenvolvido como professora. Do outro lado, incluem-se as alunas que não fizeram o curso de magistério e que, através de diversas tentativas, não conseguiram ingressar em outros cursos na universidade, as quais buscam a pedagogia pela baixa concorrência e, conseqüentemente, pelas representações construídas sobre o próprio curso.

Eu cai no magistério por acaso. O curso em que preferia passar era Enfermagem, e na UNEB ainda não tinha. Quando me inscrevi não olhei nem para a habilitação, fiz sem perceber. Escolhi o curso de Pedagogia, porque naquele ano era o menos concorrido. (Beatriz)

Porque se revelou uma forma de eu retornar o que pretendo alcançar. Então no final do ano resolvi fazer pedagogia na UNEB, pois a concorrência era menor. Até então nunca tinha pensado em ser professora ou trabalhar na área de educação. (Ourisvalda Teles)
O curso de Pedagogia não foi o único pelo qual prestei vestibular, mas também os cursos de Secretariado Executivo e Ciências Contábeis. Neste também fui aprovada, mas optei pelo de Pedagogia porque era em universidade pública. (Simone Carine)

Minha primeira opção era Psicologia, mas não passei. Simultaneamente fiz Pedagogia e passei, então resolvi cursar. (Rosana Benevides)

Aí sim, já foi uma escolha mais consciente com base nos êxitos das experiências com o Magistério. (Marcio Nery)

Como fiz magistério, optei pelo curso objetivando dar uma continuidade a minha formação, e hoje posso dizer com certeza que valeu a pena, pois com o curso foi possível ampliar mais significativamente meus conhecimentos. (Lúcia)

Optei por fazer vestibular para Pedagogia pela continuidade e "especialização" do curso de Magistério. Queria ser formada academicamente para a profissão. Como soube que o curso da UNEB era o melhor de Salvador, tentei passar no vestibular e consegui. Gostei muito de ter feito o curso nesta Universidade, embora alguns dos professores que tive não estivessem muito comprometidos e empurrarem as disciplinas com a barriga. Nela fiz amigos e amigas que espero ter para sempre. (Sônia)

No conjunto das narrativas identifico posições diversas sobre a opção pelo curso de pedagogia e as relações com as dificuldades vividas no contexto familiar e as mudanças de cidade. Para Ana Ivone, as tentativas de ingresso nos cursos de Odontologia e Nutrição vinculam-se à mudança da sua família para o Rio de Janeiro e às aprendizagens vividas nos diferentes espaços de moradia. Sua opção pela pedagogia é revelada pela "pequena concorrência no ano anterior" e pela insatisfação dos seus pais em relação à escolha que fez.

Prestei vestibular em 1997 para UFBA – disputando uma vaga em Odontologia e para a UNEB – concorrendo no curso de Nutrição. Na UFBA, fiz uma baixa pontuação, apesar de ter achado a prova acessível, e na UNEB consegui uma boa colocação, mas não foi suficiente para conseguir a vaga. A esta altura, a família já tinha sido mobilizada, por duas vezes, em decorrência de problemas financeiros e a vontade grande de meu pai, de que eu estivesse perto da família. Ele já estava trabalhando no Rio de Janeiro e eu, como estava instalada na casa da minha melhor amiga por conta da mudança, decidi me impor e ficar em Salvador, devido às decepções sofridas no primeiro processo de mudança e por não gostar do Rio de Janeiro como cidade para se morar. Os meus pais e toda família foram imcompreensivos e me consideravam desajuizada e, de certa forma, "desertora". Fique muito tempo sem me comunicar com a família, e os poucos telefonemas não eram nada amistosos. Até que o meu tio (irmão da minha mãe que foi "acolhido" pelos meus pais e morou conosco durante sete a oito anos), insistiu para que eu morasse com ele. Corria tudo bem no nosso relacionamento – apesar das dificuldades financeiras, mas após algum tempo ele não soube lidar com as dificuldades e descontou sua insatisfação na nossa convivência – que se tornou insuportável. Dividimos apartamento com uma terceira pessoa de quem fiquei muito amiga. O meu salário como recepcionista mal dava para ajudar nas despesas diárias e uma prestação de serviços para uma empresa clandestina (meu primeiro trabalho me ensinou a desconfiar de tudo!), resultou num joanete.

Três meses antes do vestibular comecei a estudar sozinha pelas provas que já tinha feito. Optei por pedagogia na UNEB, por achar a concorrência pequena no ano anterior. Passei em sétima colocação e na UFBA passei somente na primeira etapa em nutrição. É claro que todos preferiam que eu passasse em Nutrição e eu também preferia, mas sonhava com o ingresso na universidade. Antes de fazer a prova da UNEB, fiquei sabendo do resultado da UFBA, que me abalou emocionalmente, mas não a ponto de fazer desistir. Os meus pais não ficaram satisfeitos e o meu pai, em particular, queria que eu ligasse constantemente para UFBA na esperança de haver uma segunda ou terceira lista... (Ana Ivone)

A escolha do Curso de Pedagogia, para Maiesse, traz como marca inicial a não aprovação no vestibular para Psicologia e a possibilidade de fazer seu curso em uma universidade pública. Na sua trajetória pessoal Maiesse enfrenta constantes mudanças de cidades e estados. Mais um deslocamento é vivido por sua família, quando do momento de sua escolha profissional. Nesta ocasião, residindo em Montes Claros, identifica que a universidade não oferece o Curso de Psicologia, levando-a, por aproximação e análise das disciplinas do curso, optar pela pedagogia porque o mesmo apresenta *"[...] uma grande parte de matérias ligadas à psicologia".*

Ainda assim, sua escolha expressa representações sobre a profissão como "uma missão muito importante [...]" e, também, a desvalorização por que passam os profissionais de educação no Brasil. Para Maiesse, a escolha da Pedagogia reforça sua 'missão' como profissional e referenda aprendizagens que serão construídas no seu percurso de formação, tendo em vista ampliar a pouca experiência que tem na área educacional.

> *Inicialmente pensei em cursar psicologia, tanto que prestei três vestibulares, mas não passei. Foi quando me mudei para Montes Claros (Minas Gerais), e como só tenho condições financeiras de cursar uma universidade pública fiz vestibular na UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros), mas esta universidade não oferece o curso de psicologia, então ao analisar os cursos disponíveis, para então fazer minha escolha, fiquei sabendo que a grade curricular de pedagogia tinha uma grande parte de matérias ligadas à psicologia, este foi o primeiro fator que pesou na minha decisão em cursar pedagogia, o segundo foi que gostei da área de educação, cuja área nos confere uma missão muito importante, embora pouco valorizada no Brasil. Percebi que posso realizar um trabalho muito bom nesta área, apesar da pouca experiência que possuo, sempre obtive resultados gratificantes em meu trabalho como educadora, pude vivenciar a prática escolar desde a pré-escola passando por todo ensino fundamental (da primeira à oitava série), com diferentes clientelas (crianças de classes populares, classes mais favorecidas, jovens e adultos). (Maiesse)*

A clareza de Márcio em relação a sua opção pela Pedagogia é evidenciada em sua narrativa, quando diz que *"[...] Aí sim, já foi uma escolha mais consciente com base nos êxitos das experiências com o Magistério [...]".* Embora sabendo o que queria, resolve fazer o vestibular em segredo, como forma de autopreservação em relação ao preconceito que viveu, no espaço familiar, em relação a sua opção pelo Curso de Magistério. Os símbolos eleitos por Márcio para comunicar aos seus pais a aprovação no vestibular revelam sua implicação com sua opção e com a profissão e a formação. As estratégias utilizadas como defesa, seja em relação ao vestibular e ao anúncio da sua aprovação, demarcam o presente que é estar na universidade e constituir-se professor.

Fiz o vestibular em segredo. Ninguém sabia. Nem os meus pais. Isso evitou cobranças, expectativas e me deixou mais calmo. Fiquei sabendo da minha aprovação ao abrir o jornal no Sábado de Carnaval de 1998. Guardei cuidadosamente o jornal e esperei a Quinta-feira para ir ao ICEIA e depois a FAEEBA fazer a matricula. Depois quando meu pai jantava já a meia noite, entreguei para ele e para minha mãe uma caixa enrolada em fitas e papel de presente. Dentro da caixa estavam o papel da matrícula e uma mensagem dizendo: " Márcio Nery de Almeida aprovado no vestibular da UNEB 1998." (Márcio Nery)

A escolha de Sônia em relação à pedagogia atrela-se a sua implicação com as experiências e aprendizagens que desenvolveu desde adolescente na zona rural, as quais vêm marcadas pela influência familiar e pelos primeiros ensaios como professora, quando diz que *"[...] eu já lecionava na varanda de minha casa na comunidade rural, município de Conceição do Almeida, onde os políticos não davam importância à educação. A classe que eu ensinava era constituída de alunos de todas as idades e séries juntas. Neste período, também lecionava como professora leiga, à noite, numa classe denominada de MOBRAL".* A sua migração para Salvador, após a conclusão do curso de magistério, abre outras possibilidades para a sua vida, as quais incluem o casamento, sua inserção como professora na rede pública estadual e seu ingresso na universidade, como forma de ampliação de sua profissionalização.

Após ter concluído o 2º grau, mudei-me para Salvador-Ba onde comecei a trabalhar. Após dezesseis anos, encarei o vestibular. Não tive condições para pagar um cursinho pré – vestibular esforcei-me e estudei em casa. Passei na 1ª etapa do vestibular da UFBA, porém, perdi na segunda. Posteriormente (1997) ingressei na Universidade Católica onde cursei o 2 semestre de Pedagogia. Ciente da impossibilidade de pagar as mensalidades participei do processo de seleção prestado a candidatos a transferência externa, ocorrido na UNEB, graças a Deus passei. Optei pelo curso de séries iniciais do Ensino Fundamental por achar uma habilitação mais abrangente no sentido de escolha em poder ensinar em várias séries, porque nas escolas não escolhemos a série que vamos ensinar e sim, a série que precisa do professor. (Sônia)

Ao narrar sua incursão pelo mundo do trabalho, a partir da perda do seu pai e da necessidade de ser arrimo de família, Ourisvalda relata as condições que a obrigaram a fazer o curso de agronomia, fala das lembranças de seus professores, do concurso público que fez, descrevendo aspectos de sua trajetória profissional e as implicações com a escolha da pedagogia.

> *Fui arrimo de família a partir dos 19 anos de idade, quando perdi o meu pai e achei que a minha família ia se degringolar. Ninguém me pediu, era praticamente a irmã mais nova e assumi esse papel, um papel espinhoso, que me custou anos de vida dedicados a situações familiares e muitos recursos também. Comecei a trabalhar desde cedo e, hoje, poderia ter uma vida financeira folgada, caso não envidasse esforços como arrimo. Se me perguntassem se eu me arrependo do que fiz, com total dedicação, provavelmente eu responderia que não, até porque nunca devemos nos arrepender do bem do que fazemos e, sim, do que não fazemos quando podemos. Mas, embora eu não esteja arrependida, só não faria da maneira que fiz, em que praticamente esqueci de mim, estacionei a minha existência. Até porque, vendo hoje os beneficiados (sobrinhos principalmente que estão bem encaminhados na vida), vejo que praticamente resta pouca ou nenhuma gratidão, sentimento tão esquecido por essa geração atual.*
>
> *Quando terminei o curso Científico vim para Salvador para começar a trabalhar, labutar pela vida. O meu irmão mais velho, Ademário, conseguiu um emprego para mim junto a uma indústria de óleo comestível, a Industrial de Irecê S/A, onde trabalhei por um ano e seis meses. Nessa época, a situação que envolvia os meus pais não estava boa e eu então me preparava para retornar a Cruz das Almas, inscrevendo-me no vestibular para Agronomia. Ao fazer o vestibular, no mesmo ano, perdi o meu pai numa morte acidental, aos 59 anos de idade e eu queria desistir. Passei no vestibular e alguns amigos, à época, não me permitiram fazer isso.*
>
> *Fiz o curso de Agronomia, não por vocação, mas por situação de vida. [...] Das lembranças dos professores da Universidade, destaco o professor Alicio que tinha sido meu professor desde o curso científico, ele também queria muito que eu viesse a ser professora da escola de agronomia, mas tudo que eu queira era sair de Cruz das Almas e buscar apagar as lembranças ruins que a cidade me trazia.*
>
> *[...] Terminei o curso e fiz o concurso para a Emater-BA, hoje EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário. Passei e fui trabalhar, em 1980, junto à Unidade Operativa de Ibititá, município da microrregião de Irecê [...].*
>
> *Era do meu conhecimento de que um técnico agrícola, Manuel Messias, que trabalhou comigo, tinha conseguido emprego junto ao Banco Econômico S/A, como técnico de campo. Assim que cheguei a Salvador, procurei o Econômico, mais especificamente a Econplan – Econômico Planejamento Ltda que, na pessoa de José Eduardo Andrade, me concedeu*

emprego. Lá, passei 8 (oito) anos, como Engenheira Agrônoma, que prestava orientações e supervisionava os trabalhos dos técnicos de campo, inclusive controlando as operações de Proagro, programa que controla as operações rurais, no que se refere às catástrofes naturais a que estão sujeitas.

Depois do Econômico, passei pelo BRB-Banco Regional de Brasília, durante três anos e, agora, já estou no Banco do Brasil, há cerca de oito anos. Já me encontro totalmente desvinculada da minha formação profissional. Sou apenas uma bancária, que lida com diversas transações. Essa é uma função que o único potencial de realização que você pode extrair é o diferencial que você pode fazer ao atender o cliente. E isso, eu sempre busco fazer. (Ourisvalda)

A escolha do curso de pedagogia revela-se para Ourisvalda como uma possibilidade de minimizar os questionamentos vividos, permitindo-lhe atualizar seus conhecimentos e realizar o desejo de abrir, um dia, uma escola. Embora não tenha a pretensão de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental, compreende que o curso poderá fornecer uma base teórica sobre o funcionamento de uma escola e inovações educacionais no contexto brasileiro.

Fiz Vestibular para Pedagogia, porque estava vivendo um momento muito grande de questionamento e achei que, cursar uma universidade, a partir daquele momento de minha vida, seria por demais interessante. Na verdade, escolhi Pedagogia – Séries Iniciais, porque estava 18 (dezoito) anos sem estudar, considerando-me "enferrujada" acerca da atualização de conhecimentos e pensei que assim teria maior chance.

A bem da verdade, não pretendo ensinar, pelo menos Séries Iniciais. Prestei Vestibular, pensando numa pretensão que tenho de montar uma escola, sendo que o curso de Pedagogia me fornecerá um bom embasamento para permitir o funcionamento de uma unidade escolar significativa e que contemple as inovações pedagógicas desse nosso momento atual ou até outras que venham a surgir, desde que se mostrem capazes de tornar mais atrativo o fazer pedagógico. (Ourisvalda)

A influência familiar, de sua mãe professora e de seu pai, representante de livros, marcam lembranças do cotidiano de Naurelita sobre as práticas de leitura e dos aconselhamentos que recebia do seu avô, práticas que contribuem para sua escolha pelo curso de magistério e pela pedagogia.

Filha de mãe professora e pai representante de livros, tive como educadores também, os meus avós, principalmente os maternos. Do meu avô materno, aprendi a lutar pelos meus ideais e amar; da minha avó materna, a religiosidade católica e a vontade de "desbravar mares nunca d'antes navegados". Dos meus avós paternos, o protestantismo, à distância deles e a solidão de meu pai. (...) Meu pai me deu muitos livros e emprestou tantos outros, que eram vendidos depois. Nos momentos em que nos reuníamos para leitura e diálogos, meus olhos iam se descortinando e meu mundo se ampliando. Tínhamos essa prática até pouco tempo antes de unir-me ao meu companheiro, Cleber Mariano, com quem exercito o amor, o respeito, o diálogo, a liberdade e a cumplicidade todos os dias.

Meu pai desejava que eu fizesse um curso técnico, no 2º grau. Hoje, ele diz com orgulho: "Minha professora!" Foi meu avô Justo, um dos grandes conselheiros que tive - analfabeto, porém o homem mais sábio que já conheci - quem me disse: "Melhor ser uma boa professora e feliz do que uma engenheira ruim e infeliz". Fiz magistério e estou preste a me formar em Pedagogia. (Naurelita)

A escolha pelo curso de pedagogia inscreve-se na clareza da opção por parte de algumas alunas, as quais o compreendem como um espaço de ampliação da profissionalização. Em outro extremo as narrativas revelam que o ingresso no curso, para algumas alunas, vem marcado pelo insucesso em exames vestibulares, fazendo-as cair no curso por acaso ou porque a concorrência era baixa. Ainda assim, no processo do curso revelam que não queriam fazer o mesmo e que, com os trabalhos desenvolvidos, as leituras e as práticas, acabam por gostar e investir na formação.

As narrativas evidenciam diferentes representações sobre a profissão, a proletarização do trabalho docente e a organização das escolas. As primeiras experiências docentes estão, na maioria das vezes, articuladas às práticas de estágio, seja do curso de magistério ou do convênio entre a Universidade do Estado da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação, ou através do ingresso em concursos públicos para professoras das Séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal ou estadual de ensino, bem como seleção na rede particular. As referências contidas nas narrativas sobre o início da docência e as primeiras experiências profissionais estão vinculadas à idéia do magistério como um projeto de vida e como estratégia de mobilidade social para muitas das alunas. Os excertos das narrativas apresentados revelam diferentes percepções sobre o início da docência, as quais são marcadas por diversos sentimentos sobre a entrada na profissão.

Em 1997. No início um pouco de insegurança, mas aos poucos fui percebendo que era aquilo mesmo que eu queria e tudo ficou mais fácil. (Lúcia Maria)

Sempre gostei do ensino e das atividades a ele relacionadas, já fui professora estadual, em 1978/79, em curso de 2º grau noturno. Não dei continuidade porque fui trabalhar, como agrônoma no interior do Estado da Bahia. (Ourisvalda Teles)

Eu comecei a lecionar quando estava no 3º semestre aqui da faculdade no projeto da Prefeitura na Escola Municipal de Mussurunga no CEB. Saí no meio do ano por achar que o meu trabalho não estava dando resultado e a turma era terrível de indisciplinada. Os alunos eram a maioria do Bairro da Paz e me adoravam, e quando saí foi aquele "chororó" até daqueles que eu não gostava. A escola também era muito desorganizada, todos os dias alunos saiam e entravam na minha turma, a coordenadora achava que era a melhor maneira de melhorar o aprendizado das crianças. Enganou-se. (Beatriz)

Minha experiência inicial lecionando foi no 2º grau, quando fiz Magistério. Estagiei no pré-escolar, em uma escola particular, com 19 alunos (não tive dupla). Meu maior desafio foi conciliar o estágio com o colégio, já que estudava pela manhã e estagiava à tarde. Tive todo o apoio da professora regente, que estava todos os dias presente, auxiliando-me no que precisava. Com os alunos não teve problemas, pois não eram indisciplinados e tinham um bom rendimento durante as aulas. Minha primeira experiência em sala de aula não foi traumatizante como a do mini estágio; realidades totalmente diferentes. (Simone Carine)

Comecei a lecionar no 3º semestre, da faculdade, em 1999. O primeiro dia foi angustiante, pois eu não sabia se era capaz de atender a demanda, mas fui muito bem recebida, pelo fato de que a turma era proveniente de uma comunidade humilde e carente (principalmente em afeto). A escola fica em Pernambues e se chama Hildete Bahia de Souza. Depois, tive o desprazer de ensinar numa turma de aceleração (5ª e 6ª séries) a disciplina Geografia; à noite... Na sala convivi com pessoas "difíceis de lidar". Portadores de deficiências, bêbados, pervertidos, adolescentes rebeldes, etc. Foi muito difícil. Precisei mudar toda a minha postura. O incentivo deles era nota e todos os procedimentos que geravam em torno disso. A maioria só queria passar, uma minoria desejava aprender e esta minoria é que me incentivava a estudar e pesquisar para dar boas aulas sempre. Depois, fiquei dois meses numa creche escola (Recanto de Viver), trabalhando com crianças de 1 ano e meio aproximadamente. Aprendi muito e também me apeguei bastante às crianças, Saí pois a diretora precisou optar

entre a estagiaria da manhã e a da tarde (eu!). Ela ficou muito sentida e preferiu me dispensar. Dois meses depois ela se arrependeu e me chamou, mas eu preferi esperar uma oportunidade melhor. A direção e coordenação da escola mantinham um clima tenso na mesma. Agiam com prepotência. Era preciso "abaixar muito a cabeça" e agir como simples operário; que só executa ... Fiquei um tempo parada e depois fiz um estágio na Escola Gênesis (Stella Maris). Foi muito puxado. Observei e assumi a classe também. Fiz planos, estudei projetos, ajudei a elaborar relatórios e apresentei conteúdos estudados em livros selecionados pela escola. Foi um estágio de quase 3 meses, não remunerado. Contudo, deu certo. Vou ser contratada. (Ana Ivone)

Agradeço a Deus sempre, que dentre outras coisas, permitiu que eu participasse do projeto com a Secretaria Municipal de Educação e ingressasse na pesquisa em Educação. Se não fosse a experiência em sala de aula e a pesquisa que auxiliou e muito na compreensão dos problemas da educação das comunidades de baixa renda da nossa população, eu certamente teria abandonado a Universidade ou estaria por aí, fútil, infeliz e tomando lexotam, como muitos. A experiência abriu novos horizontes para a compercusão de como tentar e conseguir fazer uma educação que atendesse as necessidades e aspirações das comunidades de baixa renda que caracterizam a nossa população.

Minha experiência mais significativa em sala de aula aconteceu em Novo Horizonte, escola em que comecei a estagiar desde fevereiro de 1999 até dezembro de 2000 mediante convenio firmado entre UNEB/SMEC para suprir carência temporária de vagas que, no caso de Novo Horizonte, devido ao descaso, eram permanentes.

Realmente a minha convivência com Novo Horizonte, com a Unidade Escolar e a Comunidade em termo foi um marco divisório na minha existência até então, profissionalmente, intelectualmente, pessoalmente, sentimentalmente, espiritualmente, enfim. Foi e tem sido uma vivência completa. Ainda lembro quando comecei há três anos atrás: tinha bagagem teórica, pouca noção de prática, mas muita vontade de aprender, de me aperfeiçoar, de dar o melhor de mim e contribuir para a melhoria das alunas. E foi o que tentei e consegui fazer em muitas oportunidades. Outro fator que redefiniu minha prática e o meu curso de séries iniciais foi à pesquisa em educação que proporcionou o melhor conhecimento do universo ao qual meus alunos pertencem e também pertenço. (Marcio Nery)

Minha experiência inicial foi de muito medo e insegurança. Mas felizmente, consegui superar essa sensação rapidamente. (Rosana Benevides)

Os sentimentos anunciados nas narrativas sobre o início da docência expressam angústia, medo, insegurança e apropriações sobre a cultura escolar. Uma das dificuldades reveladas pelo grupo, no processo do estágio refere-se às questões didáticas, especificamente, no que concerne ao planejamento, à utilização e adequação ao tempo pedagógico e, também, à realidade das escolas, à violência e indisciplina dos alunos.

A descrição apresentada sobre a composição da classe de estágio revela características recorrentes nas narrativas do grupo, por expressar questões sobre o ensino, as quais atrelam-se à composição das turmas, perfil dos alunos, à indisciplina e às orquestrações sobre os mesmos, descrevendo-os como repetentes, desinteressados, rebeldes, mal educados, crescidos. A cultura escolar[157] e a estrutura das classes configuram-se como questões organizativas e institucionais que interferem na prática do estágio, exigindo das estagiárias superarem sentimentos de medo, insegurança, incapacidade e inconformismo com as primeiras experiências docentes.

O choque com a realidade e com a cultura escolar, no espaço do estágio, mostra que os processos de socialização e aprendizagem da docência na formação inicial engendram estruturas arraigadas no cotidiano escolar, submetendo as alunas a um confronto entre o que se vive como estratégia de formação e os conformismos internalizados, os quais se revelam nos discursos, nos rituais pedagógicos que são inscritos nas trajetórias de escolarização e também nas práticas conservadoras cristalizadas nas escolas. Assim, evidencio que a formação é uma questão política, situada sócio-historicamente, envolvendo questões epistemológicas, filosóficas, científicas e técnicas sobre a profissão e a formação.

As representações iniciais referentes à docência descortinam posições sobre a estrutura das escolas e as práticas implementadas no espaço da gestão administrativa e pedagógica no cotidiano escolar, as quais interferem na autonomia

[157] Essa questão, Adriana da Costa Silva Martins (1999) sistematiza em seu texto, 'Cultura escolar e o estágio supervisionado: considerações sobre a rotina escolar e o estágio', o qual refere-se às reflexões construídas pela aluna, no momento de conclusão do Mini-estágio, realizado no período de 31 de maio a 15 de junho de 1999. As posições e questionamentos levantados pela autora reportam-se ao choque entre o vivido no espaço acadêmico e a cultura escolar, na escola campo de estágio, afirmando que "compreender a cultura que ali se encontra já instalada, de certa forma 'cristalizada', é de fundamental importância para redefinir o papel do estagiário frente à realidade, tendo o mesmo subsídio as possíveis intervenções que não sejam 'tão' problemáticas tanto para escola quanto para os estagiários". Em tese, busca a autora refletir sobre o choque com a realidade e as concepções e práticas sobre a docência e a cultura escolar no momento do estágio.

do trabalho docente. O abandono da experiência vivida por Beatriz é motivado pela reflexão sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, quando afirma que *"[...] Saí no meio do ano por achar que o meu trabalho não estava dando resultado e a turma era terrível de indisciplinada [...]"* e, também, marcada pela percepção construída acerca da gestão escolar, quando afirma que "a escola também era muito desorganizada" (Beatriz). Reafirmando essas questões, Ana Ivone comenta que *"[...] A direção e coordenação da escola mantinham um clima tenso na mesma. Agiam com prepotência. Era preciso 'abaixar muito a cabeça' e agir como simples operário; que só executa [...]".* Os sentimentos vividos e expressos na narrativa de Ana marcam percepções e representações sobre a proletarização do trabalho docente, quando articulam o fazer com o cumprimento de ordens, regras e normas arbitrárias, cabendo à professora executá-las como se fosse uma "operária" . As práticas implementadas, na grande maioria das escolas particulares, sobre o trabalho da coordenação e gestão escolar, centram-se numa perspectiva autoritária e fiscalizadora do trabalho das professoras, o que contribui, fortemente, para o acirramento da crise de identidade, da perda da autonomia sobre o seu trabalho e o desprestígio profissional, especificamente para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

A vinculação de Márcio como bolsista de iniciação científica, o faz aproximar o trabalho docente com a pesquisa. Sua narrativa marca em diferentes momentos sentidos atribuídos à pesquisa como significativa para a sua continuidade na universidade e como singular para a aproximação com o conhecimento de problemas relacionados à realidade escolar de comunidades de baixa renda. Sua implicação com seu bairro e *"[...] a experiência em sala de aula e a pesquisa [...]",* revelam dimensões de seu investimento na formação e na ampliação de seus conhecimentos sobre o trabalho docente, quando narra que *"[...] lembro quando comecei há três anos atrás: tinha bagagem teórica, pouca noção de prática, mas muita vontade de aprender, de me aperfeiçoar, de dar o melhor de mim e contribuir para a melhoria das alunas. E foi o que tentei e consegui fazer em muitas oportunidades [...]".* Esse olhar implicado e distanciado na sua formação, no seu bairro, no cotidiano e no espaço da escola são evidenciados na fala de Márcio, quando diz que *"[...] Outro fator que redefiniu minha prática e o meu curso de séries iniciais foi a pesquisa em educação que proporcionou o melhor conhecimento do universo ao qual meus alunos pertencem e também pertenço".* Desse lugar de falar

de si para si mesmo, Márcio compreende e reafirma na sua trajetória de escolarização e de formação o sentido autoformativo da pesquisa, como ímpar para ampliar a sua prática docente e engendrar procedimentos pedagógicos e didáticos para o trabalho docente no cotidiano escolar de sua comunidade.

É patente na literatura internacional e nacional o papel estabelecido à pesquisa como um princípio para a formação de professores, embora as políticas de formação, implementadas em conseqüência do neoliberalismo, insistam em esvaziar o sentido da pesquisa sobre a prática e na prática, com um aligeiramento da formação[158], desprivilegiando os tempos e espaços de formação e, conseqüentemente, os estudos e avanços indicados sobre a formação docente no Brasil.

Diferentes adjetivações são construídas sobre o sentido da pesquisa na formação de professores, as quais se ancoram em posições teóricas para pensar a relação ensino-pesquisa, como vem subsidiando e sendo apropriadas pelos movimentos de reformulação e implantação de novos cursos de licenciatura. A diversidade de adjetivações sobre a formação e o trabalho docente, com base na reflexão sobre a prática, vem agregando conceitos e categorias sobre o professor-pesquisador, prático-reflexivo ou professor reflexivo (Zeichner 1993, 1995 e 1998; Schön 1983, 1995, 2000; Perrenoud, 2002), o professor como um intelectual crítico (Giroux, 1997) ou críticas feitas sobre esses conceitos a partir da sistematização sobre a autonomia do professor (Contreras, 2002).

As metáforas que se engendram na contemporaneidade sobre a formação docente e suas vinculações com a pesquisa merecem olhares reflexivos e críticos, por expressarem postulados da tendência pós-positivista que, conforme Sacristán (2002), são apresentados por categorias, tais como 'profissionais reflexivos', 'professor investigador da aula', 'professor intelectual', 'professor autônomo', dentre

[158] Sobre essa questão, Souza (2003) apresenta no texto 'Cartografia histórica: trilhas e trajetórias na formação de professores', uma analise de questões sobre formação de professores, a partir de uma cartografia histórica sobre os embates travados entre o mundo oficial, representado pelas políticas de formação do MEC e o mundo vivido, através das posições construídas e assumidas pelas entidades e associações científicas, no que se refere à formação de professores desde a década de 80. A partir da relação contexto/conjuntura e demanda/legal, busco discutir e confrontar questões históricas sobre a formação de professores e o curso de pedagogia, numa perspectiva histórica abreviada, no que se refere às políticas de formação docente implementadas na sociedade brasileira, na tentativa de, a partir da Lei 9.9394/96, analisar as políticas de formação no Brasil.

outras, as quais são produzidas por quem constrói discursos sobre a educação e não por aqueles que estão na prática educativa.

A emergência dessas investigações para a formação docente vem se consolidando no espaço acadêmico, ao reafirmar o papel da pesquisa tanto em relação à formação de professores, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, repertórios de conhecimento, da identidade e da história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, implicando em outras compreensões sobre a prática e o lugar que ocupa a prática no espaço de formação, por indicarem pressupostos teóricos diferentes daqueles defendidos pela racionalidade técnica como viés único e como verdade absoluta para a formação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995a), entende que a prática reflexiva, conforme proposta por Schön, associa-se à idéia do desenvolvimento pessoal, remetendo o professor para o campo profissional, por abrir e constituir espaços de autoformação, através da análise das trajetórias de produção da vida e da profissão, como momentos inscritos nas experiências individual e coletiva dos sujeitos em formação. A prática reflexiva e a pesquisa como constituintes da formação partem do autodesenvolvimento como possibilidade de melhor compreender e intervir no processo de trabalho, ou seja, a investigação sobre o fazer demarca novos modos do pensamento do professor, remetendo-o para os saberes docentes e os repertórios de conhecimento da atividade profissional.

As experiências desenvolvidas no espaço das Disciplinas de Prática Pedagógica[159], conforme já sistematizado e construído pela Área de Didática, partem de uma proposta integrada de trabalho com as metodologias e assumem a práxis pedagógica como objeto de trabalho, por adotar a "[...] ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos no processo: professor e aluno [...]" (Sarno e Guimarães,

[159] Para maior aprofundamento dos propósitos do trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica desenvolvido no Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia, consultar o texto de Heloísa Curvelo Sarno e Zélia Fernandes Guimarães (1997), *'A vivência da Disciplina de Prática Pedagógica'*, quando sistematizam especificidades do trabalho na Habilitação em Educação Infantil. Ainda sobre essa questão, consultar o *'Caderno de Experiências Pedagógicas'* organizado por Lucinete Chaves de Oliveira (1997), quando tematiza sobre a *'Vida na escola; o exercício de uma utopia – a construção do conhecimento na escola pública'*, ao referir-se ao seminário final de Estágio da Habilitação em Séries Iniciais do ano de 1995, como síntese das experiências desenvolvidas durante o estágio, através de princípios da proposta de estágio da FAEEBA/UNEB. Também consultar a Proposta de Estágio da Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto do Curso de Pedagogia, Departamento de Educação - Campus I - UNEB, (2004).

1997, p. 222). Em síntese, a proposta de trabalho de Prática Pedagógica ancora-se numa prática de formação centrada na pesquisa e no fazer docente, superando, na medida do possível, a idéia de ensino como instrução. O trabalho no campo do estágio articula e supera a fragmentação teoria-prática, centrando-se numa perspectiva reflexiva do fazer docente e num constante investimento nas dimensões pessoal e profissional no processo de formação.

A ampliação e reafirmação dos princípios do trabalho de Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado vêm sistematicamente agregando outras possibilidades de construção das atividades de formação, a partir da utilização do recurso da narrativa autobiográfica no espaço do estágio e da formação de professores. A adoção da abordagem experiencial de formação e a utilização das narrativas no processo de formação constituem-se referência para a prática pedagógica e para o estágio, muito fortemente no Departamento de Educação do Campus I, como também no âmbito dos Encontros de Estágio Supervisionado, quando, no IV Encontro[160], elegemos como temática central *'Entre o pessoal e o profissional: o estágio e o processo de formação'*, porque compreendemos que a formação docente vincula-se as experiências e aprendizagens construídas pelos sujeitos em formação ao longo da vida, implicando no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A perspectiva do trabalho de investigação-formação que venho implementando no espaço do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, especificamente, no campo das Disciplinas de Prática Pedagógica II e III, 'locus' desta pesquisa, parte e assume como fértil a abordagem biográfica, o trabalho de escrita sobre si e sobre a prática docente, por entender que a potencialidade desta epistemologia de formação remete o sujeito a pesquisar sobre sua história e suas itinerâncias de formação e autoformação. No que se refere ao trabalho desenvolvido, com base nas referidas disciplinas, as alunas entendem que, por exigir muito a reflexão e a escrita de si e da prática, o mesmo configura-se como cansativo, porém válido e enriquecedor, remetendo-as

[160] O IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB aconteceu em Valença-Ba, no período de 27 a 29/11/01, organizado pela PROGRAD e pela Comissão central de Estágio da Universidade do Estado da Bahia. Neste encontro, Souza (2001), apresentei a comunicação *'Narrativas de formação e estágio supervisionado'* cujo propósito consistia em sistematizar aspectos concernentes à experiência desenvolvida no espaço da formação docente, no que se refere à utilização das narrativas de formação e suas implicações no desenvolvimento pessoal e profissional no espaço do estágio e da profissionalização.

para uma melhor compreensão de suas dimensões pessoal e profissional, por apreendo a formação e o estágio como espaços e tempos de iniciação.

Os trabalhos desenvolvidos em Prática II e III foram válidos e enriquecedores (apesar de serem cansativos), pois através deles pude refletir sobre diversas questões relacionadas à educação e escolher qual caminho seguir, caso venha a lecionar futuramente. (Simone)

Esses dois últimos semestres para mim foram os mais cansativos, pois as exigências eram bem maiores com o trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica II e III. Mas valeu a pena, pois todos eles para a minha carreira profissional exigem, principalmente a construção de projetos pedagógicos. Aprendi muito. (Beatriz)

Achei que foi um bom trabalho, no que se refere às atividades desenvolvidas, através da disciplina Prática Pedagógica III. Faço uma ressalva, porém, com relação ao número de atividades propostos, pois achei demasiado e até repetitivo nos seus conteúdos. (Ourisvalda)

Acredito que o trabalho de Prática II foi um pouco prejudicado pela greve e deveria ter entrado em sincronia com as metodologias. Mas ainda assim, foi muito proveitoso e cansativo, também; bem como Pratica III, porém, este foi mais organizado e amenizado pelos vários feriados que permitiram a diminuição do stress. Todavia o professor também ajudou bastante neste aspecto, ao manter a tranqüilidade, compreensão, disponibilidade para o dialogo, etc. (Ana Ivone)

O curso como um todo supriu as minhas expectativas e a disciplina de Prática também. Sua presença e paciência, habilidade no orientar e tato no lidar com situações difíceis foi fundamental para esse êxito. (Marcio Nery)

A matéria Prática Pedagógica III não foi como as outras, cheias de teorias, mas para nosso curso foi um momento culminante no nosso processo de graduação. O professor ajuda muito, deixando-no à vontade e ao mesmo tempo sabendo "cobrar" de forma flexível. Aqui com muita compreensão, paciência e ética profissional. A hora de praticar, pesquisar, trabalhar. Termino meu curso "carente" de muitas informações e aprendizados que deveríamos ter visto em matérias anteriores.
No último dia de aula, na festinha de encerramento do estágio, observando os olhinhos brilhantes daquelas crianças e sentindo os abraços repletos de carinho que eles me davam, pude compreender a importância do trabalho que realizei. Fiz muitas cobranças e

questionamentos em relação a mim mesma. Às vezes me achava impotente, faltou experiência em outras situações, mas aprendi que não poderia me cobrar tanto, estou apenas começando e não poderia fazer igual a alguém que possui 10 ou 20 anos de experiência. O respeito e as atitudes que demonstravam saudade junto com o progresso na aquisição me fez compreender que o trabalho que realizei foi bom e deixou "marcas" positivas na vida daqueles "baixinhos". Foi a parte mais gratificante de tudo. O sorriso ingênuo, o abraço aconchegante, a energia gostosa que nos envolveu no período de convivência, tornou o estágio um momento satisfatório o que fiz me estimular na minha continuidade profissional como educadora. (Rosana)

A percepção construída sobre o trabalho de estágio como sendo cansativo, mas enriquecedor e oportuno, aparece com regularidade nas narrativas, por tomar a escrita como base das atividades desenvolvidas. O processo de escrita da narrativa remete o sujeito a viver, enquanto ator e autor, sua singularidade, a partir do investimento em sua interioridade e no conhecimento de si que as atividades de pesquisa e de registros sobre si mesmo desvelam, através dos questionamentos sobre suas identidades que a escrita da trajetória de escolarização ou do diário de formação suscitam, enquanto atividades formadoras que antecedem e que marcam o estágio.

Nos excertos das narrativas sobre o trabalho das disciplinas, questões operacionais e concepções sobre a prática profissional são apresentadas nas falas das alunas, quando evidenciam que "a greve" e a dificuldade de implicação e "sincronia com as metodologias" interferiram na Disciplina de Prática II. Rosana contempla em sua fala a dicotomia entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, quando afirma que "A matéria Prática Pedagógica III não foi como as outras, cheias de teorias, mas para nosso curso foi um momento culminante no nosso processo de graduação [...]". A reflexão sobre si e as atividades de registro sobre a prática docente deixam marcas em seu relato, especificamente, porque revelam a implicação do seu fazer enquanto estagiária e os sentimentos expressos pelos seus alunos no momento de conclusão, fazendo-a superar as "[...] cobranças e questionamentos em relação a mim mesma [...]" e compreender sua prática enquanto inicial e em construção, quando diz que "[...] Às vezes me achava impotente, faltou experiência em outras situações, mas aprendi que não poderia me cobrar tanto, estou apenas começando e não poderia fazer igual a alguém que

possui 10 ou 20 anos de experiência [...]". Ao tempo em que aparece em sua fala uma fragmentação entre o conhecimento prático e a reflexão teórica construída no curso, destaca o sentido do saber da experiência (Tardif, 2000) para a constituição de seu processo identitário no seu desenvolvimento profissional. A relação estabelecida entre seu sentimento de impotência, diante de algumas situações da prática, com professoras com mais anos de trabalho, não pode ser compreendida como biunívoca, visto que o tempo na profissão pode potencializar transformações na prática e sobre a prática, como também pode cristalizar modelos pedagógicos e didáticos arraigados na cultura escolar.

Os excertos apresentados me remetem a compreender, conforme afirma Zeichner, que "aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar" (1993, p. 55). A síntese a que chega o autor reforça o entendimento sobre a formação e o estágio como iniciação, reconhece o papel que tem a reflexão sobre a experiência e os saberes da prática para a constituição do desenvolvimento pessoal e profissional do ser professoral em formação.

Através da narrativa da vivência escolar e do trabalho docente, no campo do estágio supervisionado, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque, o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. Desta forma, o diário de aula (Zabalza, 1994), como uma atividade de formação, caracteriza-se como fértil para o desenvolvimento profissional através do registro sobre a prática, exige implicação, distanciamento, reflexão e um olhar sobre o próprio trabalho, problematizando questões didáticas e pedagógicas da sala de aula e da cultura escolar, tendo em vista a re-elaboração do próprio fazer.

Para as alunas, a escrita do diário representa um momento de reflexão e de avaliação da prática e sobre a prática no processo de formação. A escrita do diário revela percepções sobre o que se planejou e como aconteceu, possibilitando reflexões sobre os "erros", os "acertos" e, conseqüentemente, uma revisitação do vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática. As representações sobre o registro no

diário de aula, como uma atividade de reflexão sobre a prática, aparecem com regularidade nas narrativas das alunas. O excerto da narrativa de Lúcia destaca sua percepção em relação à escrita e ao sentido que ela remete, quando diz que *"Confesso que no início achei um tanto tedioso e até desnecessário o diário de aula. Contudo, com a consecução do estágio percebi sua grande importância como meio de reflexão da prática."* (Lúcia). O diário de aula possibilita analisar a prática pedagógica, uma vez que instaura um relembrar sobre a prática em sala, que servirá para melhorar aspectos didáticos e pedagógicos vinculados ao trabalho docente. No início, eram recorrentes as queixas e reclamações sobre a escrita, mas, já nas primeiras partilhas sobre os diários, o grupo foi percebendo a fertilidade da atividade, o sentido de aproximar um olhar mais reflexivo sobre o cotidiano da escola e da sala de aula e rever posições, posturas e dispositivos engendrados sobre o trabalho docente revelado na escrita.

> *A escrita do diário foi muito importante, pois é um momento de elaboração e síntese de idéias compartilhadas em discussões que ocorrem entre alunos e professores. Com os registros diários podemos avaliar a aprendizagem do aluno, e o professor avalia também, a qualidade do seu trabalho pedagógico. E, através dos registros, identifica-se o nível de elaboração dos alunos e o tipo de dificuldade singular, para que se elabore situações didáticas e seqüências de intervenções com os desafios necessários à construção do conhecimento pelos alunos. (Sônia)*

> *Me faz refletir sobre aspectos que me ajudarão na minha vida de professora e de outros que não pretendo fazer na minha carreira. No estágio você faz na turma de outra professora, toma-se o lugar de uma pessoa que já está no ritmo e convivendo com ela desde o inicio do ano, ai até do inicio da vida escolar do aluno, e que vem de fora percebe certos aspectos, que talvez o professor regente não veja, e com a escrita do diário pude perceber os meus erros e o da regente também, o que me fazia mudar a metodologia e a escolha dos conteúdos e objetivos para que elevasse o nível de aprendizado dos alunos. (Beatriz)*

> *Serve como base para uma reflexão sobre erros e acertos. Confesso que no início achei um tanto tedioso e até desnecessário o diário de aula. Contudo, com a consecução do estágio percebi sua grande importância como meio de reflexão da prática. Através do diário o professor, com um olhar de pesquisador, consegue identificar os aspectos que precisam ser retomados e os meios de se favorecer o melhor andamento no processo ensino – aprendizagem. (Lúcia Maria)*

A escrita do diário de aula revelou-se importante instrumento de reflexão, de observação dos erros e acertos cometidos, permitindo a alteração de rumos na busca de um caminho possível e que conduzisse a resultados positivos, diferente do idealizado, mas revelador de desacomodação de luta, de esperança de mudança de reversão do quadro que ora se defronta, em sala de aula. (Ourisvalda Teles)

A escrita do diário foi importante na medida em que com o mesmo pude observar o gosto dos alunos, e, a partir daí desenvolver atividades que fossem prazerosas para os mesmos e ao mesmo tempo estimulassem o raciocínio. (Simone Carine)

O diário de aula foi o registro de uma experiência dolorosa; que certamente servirá como objeto de estudo desde o inicio da sua escrita. Pode ser feita uma comparação entre "diferentes" comunidades, estudo das metodologias e seus resultados, medição do equilíbrio emocional e profissional das estagiárias ao final do processo, grau de stress, etc. (Ana Ivone)

A escrita do Diário, para mim, foi um pouco desconfortável. Não sei explicar bem porque. Pode ter sido preguiça, ou pela obrigatoriedade de relatar os fatos diariamente, ou a falta de habito de escrever, ou a dificuldade em elaborar os textos, não sei. Confesso que não estou conseguindo passar uma definição concreta dos meus sentimentos. Ao ler o livro: A roda e o registro dei importância à escrita do diário e achei que seria fácil e interessante pô-lo em prática, mas no momento do estágio não consegui resgatar este interesse. Pode até ser que em outro momento, eu consiga tirar um melhor proveito na escrita do diário reflexivo. Para mim, foram muito mais significativas as reflexões que eu e minha companheira (Eline), fazíamos no final de cada aula ao analisarmos nosso desempenho e o progresso da turma em relação ao plano de aula. (Rosana)

Para Sônia o diário representa *"[...] um momento de elaboração e síntese de idéias compartilhadas em discussões que ocorrem entre alunos e professores. Com os registros diários podemos avaliar a aprendizagem do aluno e o professor avalia também, a qualidade do seu trabalho pedagógico [...]".* Lúcia entende que *"[...]. Através do diário, o professor com um olhar de pesquisador, consegue identificar os aspectos que precisam ser retomados e os meios de se favorecer o melhor andamento no processo ensino – aprendizagem".* Deste lugar de pesquisadora sobre a prática, Ana Ivone reafirma a compreensão construída por Lúcia, quando afirma que o diário refere-se ao *"[...] registro de uma experiência dolorosa; que certamente servirá como objeto de estudo desde o inicio da sua escrita [...]".* O

registro sobre a experiência docente, revelado através dos diários de aula, remete as estagiárias a vivenciarem na formação inicial, através da escrita sobre as práticas, uma política de sentido sobre o trabalho, um olhar de pesquisadora sobre o vivido e, conseqüentemente, implica um sentido formativo sobre o trabalho docente desde o momento inicial da escrita.

O deslocamento construído por Beatriz, quando da escrita do diário, a faz viver e relacionar dois papéis, um de observadora da prática da professora regente e outro concernente a sua própria prática, quando diz que *"[...] com a escrita do diário pude perceber os meus erros e o da regente também, o que me fazia mudar a metodologia e a escolha dos conteúdos e objetivos para que elevasse o nível de aprendizado dos alunos [...]"*. Os sentidos estabelecidos às condições pedagógicas e sociais sobre os registros evidenciam formas de ser e estar na profissão seja através do papel da estagiária ou das relações com o fazer docente da professora regente, distinguindo possibilidades de escolhas dos objetivos e conteúdos, implicando na metodologia utilizada pela professora e na opção que constrói frente ao trabalhado a ser desenvolvido com os alunos.

O sentimento vivido por Rosana, quando da escrita do diário como *"[...] um pouco desconfortável [...]"* ou como afirma Ana Ivone, como o *"[...] registro de uma experiência dolorosa [...]"*, remete-me à dialética entre a política de sentido do diário no espaço da formação inicial e do estágio e a superação do registro como uma tarefa ou atividade solicitada por outro, como mais uma obrigatoriedade do trabalho da professora. Tenho observado que a disseminação e adoção, em larga escala, da escrita narrativa[161] e da escrita do diário da prática docente das professoras de educação infantil e, pouco menos, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, configuram-se como uma atividade obrigatória de formação e de controle do trabalho da professora, deslocando o sentido e as perspectivas formativas da escrita. É preciso entender que a escrita do diário parte da implicação e dos sentidos atribuídos pelo sujeito em formação, superando a idéia de uma tarefa em si mesma e potencializando a perspectiva formativa da escrita no contexto da formação inicial e continuada de professores.

161 Sobre essa questão, Nóvoa faz uma significativa discussão, no texto *'Os professores e as histórias da sua vida'* (1992c, pp. 13/30), sobre as perspectivas metodológicas das Histórias de Vida, ao apresentar uma sistematização dos estudos desenvolvidos com ênfase na abordagem biográfica. Afirma o autor que é crescente o número, e de qualidade diversa, de diferentes pesquisas realizadas, na última década, sobre as histórias de vida, os ciclos de vida, as memórias de professores.

As dificuldades e sentidos estabelecidos à escrita do diário vão se revelando como singulares no processo do trabalho, após a apreensão construída, por cada estagiária, do registro como um modo de interpretação e de compreensão de uma política de sentido sobre a formação e autoformação contidas na escrita. A escrita sobre a prática docente revela possibilidades de compreensão e de intervenção no trabalho docente, por permitir ampliações sobre a práxis docente e superar dificuldades no cotidiano da sala de aula, por apresentar características do modo de agir do próprio trabalho, remetendo a professora em formação e no campo do estágio como iniciação a superar modelos reativados na sua memória de escolarização e construir intervenções possíveis sobre a prática e a partir da sua própria prática.

A reflexão vinculada à escrita remete a estagiária a compreender as condições de produção e os sentidos de sua própria escrita, a qual revela relações com o trabalho e formas de compreender a profissão e os saberes sobre a profissão. Os registros da prática e sobre a prática comportam descrições de atividades, dos sujeitos envolvidos, das interações e formas de apreensão, modos como o trabalho é controlado, dispositivos e rituais que são engendrados no cotidiano da sala de aula e na cultura escolar. O registro sobre o trabalho docente inscreve-se numa memória da profissão, num tempo de avaliação da prática e, mais significativamente, num momento constante de compreensão sobre o trabalho docente, comportando a re-elaboração e a modificação do vivido. É fundamental entender a política de sentido, o papel do registro e da escrita como atividade individual e coletiva da escrita de si e sobre si mesma na constituição de um processo identitário de tornar-se professora. A escrita do diário vincula-se à memória profissional, às experiências formadoras vividas no processo de formação e do estágio como iniciação do exercício docente.

Em tese, os sentimentos e representações construídos e expressos nesses excertos demarcam formas singulares de apreensão sobre a escrita oportunizadas no trabalho, visto que as mesmas caracterizam-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (Josso, 2002), e se inscrevem nas experiências vividas ao longo da vida de cada sujeito, configurando-se como atividade formadora.

A autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações, de estabelecer sentidos ao que foi vivido, através de significados particulares e coletivos de diferentes experiências formadoras, as quais são reveladas através da capacidade, do

investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história de vida e de formação que o sujeito constrói sobre si mesmo.

A escrita da narrativa de formação permite diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e formas de compreender a cultura escolar. A identidade profissional demarca-se como um processo constante e contínuo, articula-se a diferentes tempos e espaços, implica-se com as experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. A identidade docente também reflete as intenções e deliberações políticas e sócio-históricas forjadas nas políticas de formação, como forma de controle e de organização das mudanças educativas em seus diferentes tempos e espaços.

As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação. As referências contidas nas narrativas sobre o sentido da escrita de si no processo de formação revelam novos modos de compreender a epistemologia da formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, por revelarem itinerâncias dos sujeitos em formação.

> *Foi ótimo poder lembrar de minha infância, me fez sentir grandes saudades, éramos todos muito ingênuos, acreditávamos que toda miséria vivida tinha o seu princípio no destino ou em algo parecido, desconhecíamos as questões políticas/sociais, contudo éramos felizes.*
> *A minha prática tem muito de mim, do que eu vivi. Identifico-me muito com os alunos oriundos da classe popular e com eles mantenho uma relação cordial e de extrema sintonia.*
> *Tento passar para eles informações que não obtive na minha infância, conscientizando-os do porque dessa realidade cruel a qual ainda vivemos, e juntos buscamos encontrar respostas para as questões que envolvem as nossas vidas. (Lucia Maria)*

> *Algo que eu não esperava jamais, realizar principalmente através de uma proposta de atividade curricular. Realizei graças a Deus, sem grandes traumas, grandes desequilíbrios e com relativa calma. (Ourisvalda Teles)*

> *Resgatar os momentos mais significativos da minha infância e vivência escolar foi muito enriquecedor, pois contribuiu para minha prática no estágio, já que me fez encarar a*

educação de forma crítica e reflexiva, esclarecendo quanto à minha postura enquanto educadora.
Houve muita diferença entre minha vivência escolar e minha prática como professora, pois procurei não cometer os mesmos erros que os meus antigos professores cometeram, como por exemplo, a falta do lúdico e as atividades decorebas, as quais me prejudicaram muito. (Simone Carine)

Relembrar me fez reviver e aprender mais com as experiências passadas, reafirmando o que sou e "porque" sou. A minha postura como aluna/professora é resultado dos princípios e metodologias da minha época de aluna; o que não quer dizer que estou "condenada" ou condicionada a um determinado estereótipo. Saí uma cidadã crítica! (Ana Ivone)

Escrever minha historia de vida para mim, foi recordar na escrita, o que já faço no meio de meus irmãos e amigos de infância, quando nos encontramos. Amigos de escola não muito, pois os que conviviam mais comigo eram verdadeiros. Não faço muita relação com minha prática em sala de aula, se faço não percebo. (Beatriz)

Escrever sobre minha historia de vida foi prazeroso. A parte mais difícil foi fazer uma retrospectiva da minha vida escolar sob a reflexão que desenvolvo hoje como educadora. (Rosana Benevides)

Importante, mas normal. Não tenho o hábito de registrar acontecimentos do cotidiano. É um excelente instrumento de auto-analise, e como sou meio esquecido utilizo bastante o recurso do registro. (Marcio Nery)

Escrever a minha história de vida foi uma atividade de enriquecimento pessoal e profissional para mim enquanto educadora. Foi um momento de psicanálise, com o qual eu revivi momentos de minha vida, os quais influenciaram na minha formação como educadora.
Como aluna do Curso de Pedagogia mantida pela UNEB e docente numa Classe de Aceleração, vi que a inter-relação estabelecida entre estas duas posições, gerou transformações positivas em minha prática pedagógica. (Sônia)

Foi excelente! Retornar aspectos de minha vivência escolar ajudou-me a refletir sobre a importância de não incorrer nos mesmos erros cometidos por alguns de meus mestres, fruto da ignorância pedagógica. (Naurelita)

As vozes e os sentidos formativos expressos na escrita da narrativa das trajetórias de escolarização articulam-se ao lugar que exercem as histórias de vida no processo de formação e autoformação, através das aprendizagens experienciais e das recordações-referências. Aparecem com regularidade nas falas das atrizes da pesquisa sentimentos vinculados ao sentido da escrita de si e sobre as intersubjetividades que revelam experiências formadoras ao longo da vida. Para Ana Ivone, a escrita possibilita relembrar e *"[...] reviver e aprender mais com as experiências passadas, reafirmando o que sou e 'por que' sou [...]"*. Já Lúcia entende que a escrita de si e de sua trajetória de escolarização remete-a a entender que *"[...] A minha prática tem muito de mim, do que eu vivi [...]"*. Simone amplia a compreensão da escrita da narrativa e afirma que *"[...] Resgatar os momentos mais significativos da minha infância e vivência escolar foi muito enriquecedor, pois contribuiu para minha prática no estágio, já que me fez encarar a educação de forma crítica e reflexiva, esclarecendo quanto à minha postura enquanto educadora [...]".* Deste mesmo lugar, Ana Ivone entende que a escrita permite relacionar e superar dispositivos didáticos e pedagógicos, quando afirma que *"[...] A minha postura como aluna/professora é resultado dos princípios e metodologias da minha época de aluna; o que não quer dizer que estou 'condenada' ou condicionada a um determinado estereótipo [...]".*

A construção da narrativa de si remete o sujeito a vivenciar, no seu processo de formação, experiências formadoras e aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades. Referências contidas nas narrativas sobre o significado, a importância, o prazer e a dor que a atividade escrita vincula aparecem com freqüência nas falas das alunas, quando dizem que a escrita é enriquecedora, excelente, prazerosa, que foi algo inesperado, importante e caracteriza-se como *"[...] um excelente instrumento de auto-análise [...]"* ou como nos diz Sônia, configura-se como um *"[...] momento de psicanálise, com o qual eu revivi momentos de minha vida, os quais influenciaram na minha formação como educadora [...]"* ou como afirma Naurelita, quando relaciona a escrita de si com os modelos e dispositivos apreendidos em sua trajetória de escolarização, revelando que *"[...] Retornar aspectos de minha vivencia escolar ajudou-me a refletir sobre a importância de não incorrer nos mesmos erros cometidos por alguns de meus mestres, fruto da ignorância pedagógica [...]".*

Sob o ângulo da formação e das itinerâncias dos sujeitos em processo de formação, a escrita da narrativa, por partir das experiências formadoras e das recordações-referências (Josso, 2002), exige atividade psicossomática em diferentes níveis. Mesmo que o objetivo do trabalho não seja, a princípio, uma entrada terapêutica nas histórias de vida dos sujeitos, a escrita mobiliza associações livres sobre a interioridade, a socialização de autodescrições formadoras, competências verbais e relacionais sobre as trajetórias de escolarização, formação e autoformação no decurso da vida e da constituição de identidade e subjetividades. Embora apareçam nas narrativas das alunas referências à escrita como um trabalho de auto-análise ou como um trabalho terapêutico associado à psicanálise, entendo que o trabalho centrado na narrativa de formação evidencia questionamentos e potencialidades férteis sobre as experiências formadoras da profissão e saberes contextualizados num espaço e tempo histórico sobre a profissão.

A escrita autobiográfica configura-se como um ato de reflexão e invenção do eu. O mergulho na interioridade e as relações contextuais de desenvolvimento e formação, através do pacto autobiográfico, vivido pelo sujeito em seu processo de formação possibilita, a partir do conhecimento e da singularidade de cada ator e autor no seu percurso de formação, revelar dimensões histórica, cultural, contextual e constitutiva das identidades dos sujeitos em formação que a escrita de si e sobre si oportuniza.

O relato de formação permite ao sujeito refletir sobre as experiências, distinguindo-as dos acontecimentos vividos em sua itinerância, revelando sua identidade narrativa a partir da escrita. A adoção da escrita da narrativa como potencialidade de formação, através da abordagem biográfica ou experiencial, permite às alunas, mediante as entradas que fazem sobre suas trajetórias de escolarização, apreender dispositivos e rituais sobre as experiências vividas em suas biografias como alunas e, conseqüentemente, sobre as aprendizagens construídas ao longo da vida. A narrativa de formação apresenta-se como fértil por revelar experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam superar modelos construídos enquanto aluna e implicam nas aprendizagens sobre a profissão.

As histórias de vida em formação permitem explorar e aprofundar diferentes experiências que constituem as trajetórias de formação ao longo da vida, as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da

profissão. A escrita narrativa, por se tratar de uma entrada sobre a historicidade e subjetividade do sujeito em formação, tanto em sua dimensão pessoal, quanto profissional, revela experiências e compreensões construídas sobre a cultura escolar e as práticas instituídas e instituintes no seu cotidiano. Apresenta também formas de compreensão da organização escolar e das transformações das identidades em processo de formação, por se tratar de uma perspectiva contextual, visto que nos permite entrar no universo de relações culturais e sociais sobre a formação e a aprendizagem da profissão nas histórias de vida individual e coletiva dos sujeitos.

A escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras, numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos.

Em tese, a pesquisa narrativa e a escrita de si e sobre si mesmo desvendam modelos, dispositivos e procedimentos tácitos vividos pelos sujeitos, ao permitir entender como os professores em formação estabelecem sentidos a sua história de escolarização, ao trabalho escolar e como podem atuar, diferentemente ou próximo das experiências formadoras desenvolvidas ao longo da vida.

Neste momento final, busco em seguida (in) concluir a presente pesquisa, porque entendo que a implicação e a prática formativa desenvolvida através da abordagem biográfica ou experiencial de formação me faz aproximar, com mais clareza, diferentes significados e políticas de sentido sobre a formação de professores em um tempo marcado por muitas dúvidas, incertezas e questionamentos sobre a formação e a profissão.

UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO... NOVAS POSSIBILIDADES

Este é um momento de (in)conclusão. Um espaço-tempo que me remete, de forma implicada, a apreender como nos tornamos professores e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal - conhecimento de si -, o processo de formação, autoformação e suas implicações com o trabalho docente no campo do estágio supervisionado enquanto uma das instâncias da formação inicial. Evidenciar o sentido formativo e autoformativo das trajetórias de escolarização, revelado através da fertilidade das narrativas, vem marcar movimentos singulares de aprendizagens sobre a docência, no que se refere às afinidades entre a formação inicial, o estágio supervisionado e a adoção da escrita de si como perspectiva epistemológica e metodológica, como potencialmente significativas para compreender a singularidade do trabalho com a abordagem biográfica no processo de formação.

Refiro-me à (in)conclusão porque não entendo que os projetos tenham fim, uma vez que se desdobram em outras possibilidades, geram novos e constantes desafios sobre as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação, potencializando outros sentidos no caminhar, naquilo que fomos, vivemos e nos tornamos. Neste momento, vivo uma tensão dialética entre o pensamento, as lembranças sobre a escolarização das atrizes da pesquisa, o desejo de continuar apreendendo as itinerâncias e diversos conhecimentos históricos e profissionais sobre a profissão docente. As identidades e subjetividades expressas nos relatos me remete a (in)concluir, porque continuo utilizando a abordagem experiencial no contexto da formação[162], por entender que a latência para tal propósito vincula-se à intenção de apresentar sínteses provisórias sobre os objetivos, as questões da pesquisa e aspectos epistemológicos e metodológicos do

[162] Durante o primeiro semestre letivo de 2004, quando retomei as atividades acadêmicas nas Faculdades Integradas Olga Mettig, reafirmei a construção do Projeto Historiar: a arte de contar histórias, o qual utiliza a abordagem biográfica, através da utilização do recurso da escrita da narrativa, como uma das atividades desenvolvidas nas Disciplinas de Gestão e Assessoria Pedagógica ao Professor e a o Aluno I e Estágio Supervisionado I. As memórias de escolarização, no contexto deste projeto de formação, possibilitam aproximar, numa perspectiva teórico-prática, a compreensão do trabalho do coordenador pedagógico no espaço escolar.

trabalho desenvolvido, no que concerne à utilização das narrativas da trajetória de escolarização no processo de formação.

Evidencia-se que a singularidade e a subjetividade das narrativas possibilitam ao sujeito em formação, a partir de um trabalho sobre sua memória, lembrar e, de forma visceral, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional, através da sua própria trajetória de escolarização. A relação estabelecida entre a abordagem biográfica e o processo de formação inicial traduz outra perspectiva de compreensão da formação, como vinculada à historicidade e às experiências dos sujeitos em formação.

A apreensão da formação enquanto um processo e as potencialidades das narrativas no contexto do estágio e da formação inicial desvendam perspectivas sobre a dimensão pessoal, visto que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida. Os deslocamentos construídos pelo ator e autor no processo de formação configuram-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento sobre si, presente na escrita, que revela aprendizagem experiencial, recordações-referências e experiência formadora, através da abordagem biográfica inscrita nas aprendizagens que construiu ao longo da vida.

A escrita biográfica permite ao sujeito em formação apreender conhecimentos produzidos sobre si, sobre o meio, os outros, o cotidiano, seu entorno e, de forma relacional, sobre a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes revelados ou não na narrativa de formação[163]. As apropriações sobre as experiências desvendam um outro movimento de compreensão e de trabalho com a formação, visto que o sujeito se forma a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida. Superar a assertiva de que a formação reduz-se a um enunciado de técnicas e procedimentos didáticos e pedagógicos, como um dos axiomas da racionalidade técnica, é muito pouco, tendo em vista que a superação da heteroformação e a implicação no processo de formação, mediante o investimento no desenvolvimento pessoal e profissional, remete-me a entender a formação como um processo de construção e reconstrução

[163] O dito e o não dito remetem-me ao texto de Michael Pollak (1989), 'Memória, esquecimento, silêncio', especificamente no que se refere à discussão sobre a função do 'não-dito' e das fronteiras colocadas na escrita e em suas relações com o esquecimento, o dizível e o indizível, entre uma memória subterrânea e uma memória coletiva. Demarca o autor, de forma bastante singular, o significado que tem o relato da história de vida para o indivíduo, funcionando como um recurso de reconstrução da identidade, das relações consigo próprio, com os outros e com o social.

da identidade pessoal e profissional, a qual envolve saberes, experiências e práticas sobre a cultura escolar e a docência.

A utilização das narrativas da trajetória de escolarização na formação inicial de professores instaura-se como fértil, porque parte da historicidade e da subjetividade do sujeito, remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação e relaciona-se ao estágio supervisionado como uma das instâncias de iniciação da formação docente, porque partem da globalidade da vida, da memória de escolarização e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, espiritual, apreendendo a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, vinculando-o aos espaço-tempos em que está inserido.

A escrita da narrativa de formação permite diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e formas de compreender a cultura escolar. A identidade profissional demarca-se como um processo constante e contínuo, articula-se a diferentes tempos e espaços, implica-se com as experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. A identidade docente também reflete as intenções e deliberações políticas e sócio-históricas forjadas nas políticas de formação, como forma de controle e de organização das mudanças educativas em seus diferentes tempos e espaços.

As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação. Neste momento de (in)conclusão, convido as atrizes da pesquisa Lúcia Maria, Márcio Nery, Ourisvalda Teles, Maiesse Regina, Naurelita Melo, Simone Reis, Sônia Maria Sampaio, Ana Ivone, Beatriz Lima e Rosana Benevides, para que possam, num diálogo intertextual, apresentar as referências contidas nas narrativas sobre o conhecimento de si e o sentido da escrita da trajetória de escolarização no processo de formação, por revelar novos modos de compreender a epistemologia da formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, através das itinerâncias dos sujeitos em formação.

Foi ótimo poder lembrar de minha infância, me fez sentir grandes saudades, éramos todos muito ingênuos, acreditávamos que toda miséria vivida tinha o seu princípio no destino ou em algo parecido, desconhecíamos as questões políticas/sociais, contudo éramos felizes.
A minha prática tem muito de mim, do que eu vivi. Identifico-me muito com os alunos oriundos da classe popular e com eles mantenho uma relação cordial e de extrema sintonia.
Tento passar para eles informações que não obtive na minha infância, conscientizando-os do porque dessa realidade cruel a qual ainda vivemos, e juntos buscamos encontrar respostas para as questões que envolvem as nossas vidas. (Lucia Maria)

Algo que eu não esperava jamais, realizar principalmente através de uma proposta de atividade curricular. Realizei graças a Deus, sem grandes traumas, grandes desequilíbrios e com relativa calma. (Ourisvalda Teles)

Resgatar os momentos mais significativos da minha infância e vivência escolar foi muito enriquecedor, pois contribuiu para minha prática no estágio, já que me fez encarar a educação de forma crítica e reflexiva, esclarecendo quanto à minha postura enquanto educadora.
Houve muita diferença entre minha vivência escolar e minha prática como professora, pois procurei não cometer os mesmos erros que os meus antigos professores cometeram, como por exemplo, a falta do lúdico e as atividades decorebas, as quais me prejudicaram muito. (Simone Carine)

Relembrar me fez reviver e aprender mais com as experiências passadas, reafirmando o que sou e "porque" sou. A minha postura como aluna/professora é resultado dos princípios e metodologias da minha época de aluna; o que não quer dizer que estou "condenada" ou condicionada a um determinado estereótipo. Saí uma cidadã crítica! (Ana Ivone)

Escrever minha historia de vida para mim, foi recordar na escrita, o que já faço no meio de meus irmãos e amigos de infância, quando nos encontramos. Amigos de escola não muito, pois os que conviviam mais comigo eram verdadeiros. Não faço muita relação com minha prática em sala de aula, se faço não percebo. (Beatriz)

Escrever sobre minha historia de vida foi prazeroso. A parte mais difícil foi fazer uma retrospectiva da minha vida escolar sob a reflexão que desenvolvo hoje como educadora. (Rosana Benevides)

Importante, mas normal. Não tenho o hábito de registrar acontecimentos do cotidiano. É um excelente instrumento de auto-analise, e como sou meio esquecido utilizo bastante o recurso do registro. (Márcio Nery)

Escrever a minha história de vida foi uma atividade de enriquecimento pessoal e profissional para mim enquanto educadora. Foi um momento de psicanálise, com o qual eu revivi momentos de minha vida, os quais influenciaram na minha formação como educadora.
Como aluna do Curso de Pedagogia mantida pela UNEB e docente numa Classe de Aceleração, vi que a inter-relação estabelecida entre estas duas posições, gerou transformações positivas em minha prática pedagógica. (Sônia)

Foi excelente! Retornar aspectos de minha vivência escolar ajudou-me a refletir sobre a importância de não incorrer nos mesmos erros cometidos por alguns de meus mestres, fruto da ignorância pedagógica. (Naurelita)

As vozes e os sentidos formativos expressos na escrita da narrativa das trajetórias de escolarização articulam-se ao lugar que exercem as histórias de vida no processo de formação e autoformação, através das aprendizagens experienciais e das recordações-referências. Aparecem com regularidade nas falas das atrizes da pesquisa sentimentos vinculados ao sentido da escrita de si e às intersubjetividades que revelam experiências formadoras ao longo da vida. Para Ana Ivone a escrita possibilita relembrar e *"[...] reviver e aprender mais com as experiências passadas, reafirmando o que sou e 'por que' sou [...]"*. Já Lúcia entende que a escrita de si e de sua trajetória de escolarização remete-a a entender que *"[...] A minha prática tem muito de mim, do que eu vivi [...]"*. Simone amplia a compreensão da escrita da narrativa e afirma que *"[...] Resgatar os momentos mais significativos da minha infância e vivência escolar foi muito enriquecedor, pois contribuiu para minha prática no estágio, já que me fez encarar a educação de forma crítica e reflexiva, esclarecendo quanto à minha postura enquanto educadora [...]".* Deste mesmo lugar, Ana Ivone entende que a escrita permite relacionar e superar dispositivos didáticos e pedagógicos, quando afirma que *"[...] A minha postura como aluna/professora é resultado dos princípios e metodologias da minha época de aluna; o que não quer dizer que estou 'condenada' ou condicionada a um determinado estereótipo [...]".*

A construção da narrativa de si remete o sujeito a vivenciar, no seu processo de formação, experiências formadoras e aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades. Referências contidas nas narrativas sobre o significado, a importância, o prazer e a dor que a atividade escrita vincula aparecem com freqüência nas falas das alunas, quando dizem que a escrita é enriquecedora,

excelente, prazerosa, que foi algo inesperado, importante e caracteriza-se como *"[...] um excelente instrumento de auto-análise [...]"* ou como nos diz Sônia, configura-se como um *"[...] momento de psicanálise, com o qual eu revivi momentos de minha vida, os quais influenciaram na minha formação como educadora [...]"* ou como afirma Naurelita, quando relaciona a escrita de si com os modelos e dispositivos apreendidos em sua trajetória de escolarização, revelando que *"[...] Retornar aspectos de minha vivencia escolar ajudou-me a refletir sobre a importância de não incorrer nos mesmos erros cometidos por alguns de meus mestres, fruto da ignorância pedagógica [...]".*

Sob o ângulo da formação e das itinerâncias dos sujeitos em processo de formação, a escrita da narrativa, por partir das experiências formadoras e das recordações-referências, exige atividade psicossomática em diferentes níveis. Mesmo que o objetivo do trabalho não seja, a princípio, uma entrada terapêutica nas histórias de vida dos sujeitos, a escrita mobiliza associações livres sobre a interioridade, a socialização de autodescrições formadoras, competências verbais e relacionais sobre as trajetórias de escolarização, formação e autoformação no decurso da vida e da constituição de identidade e subjetividades. Embora apareçam nas narrativas das alunas referências à escrita como um trabalho de auto-análise ou como um trabalho terapêutico associado à psicanálise, entendo que o trabalho centrado na narrativa de formação evidencia questionamentos e potencialidades férteis sobre as experiências formadoras da profissão e saberes contextualizados num espaço e tempo histórico sobre a profissão.

A escrita autobiográfica configura-se como um ato de reflexão e invenção do eu. O mergulho na interioridade e as relações contextuais de desenvolvimento e formação, através do pacto autobiográfico, vivido pelo sujeito em seu processo de formação, possibilita, a partir do conhecimento e da singularidade de cada ator e autor no seu percurso de formação, revelar dimensões histórica, cultural, contextual e constitutiva das identidades dos sujeitos em formação que a escrita de si e sobre si oportuniza.

O relato de formação permite ao sujeito refletir sobre as experiências, distinguindo-as dos acontecimentos vividos em sua itinerância, através da narrativa de formação, revelando sua identidade narrativa a partir da escrita. A adoção da escrita da narrativa como potencialidade de formação, através da abordagem biográfica ou experiencial, permite às alunas, mediante as entradas que fazem sobre

suas trajetórias de escolarização, apreender dispositivos e rituais sobre as experiências vividas em suas biografias como alunas e, consequentemente, sobre as aprendizagens construídas ao longo da vida. A narrativa de formação apresenta-se como fértil por revelar experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam superar modelos construídos enquanto aluna e implicam nas aprendizagens sobre a profissão.

As histórias de vida em formação permitem explorar e aprofundar diferentes experiências que constituem as trajetórias de formação ao longo da vida, as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da profissão. A escrita narrativa, por se tratar de uma entrada sobre a historicidade e subjetividade do sujeito em formação tanto em sua dimensão pessoal, quanto profissional, revela experiências e compreensões construídas sobre a cultura escolar e as práticas instituídas e instituintes no seu cotidiano. Apresenta também formas de compreensão da organização escolar e das transformações das identidades em processo de formação por se tratar de uma perspectiva contextual, visto que nos permite entrar no universo de relações culturais e sociais sobre a formação e a aprendizagem da profissão nas histórias de vida individual e coletiva dos sujeitos.

A escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos.

Em tese, a pesquisa narrativa e a escrita de si e sobre si mesmo desvendam modelos, dispositivos e procedimentos tácitos vividos pelos sujeitos, ao permitir entender como os professores em formação estabelecem sentidos a sua história de escolarização, ao trabalho escolar e como podem atuar, diferentemente ou próximo, das experiências formadoras desenvolvidas ao longo da vida.

Através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel - Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) - **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** São Paulo: Papirus, 1998, pp. 99-122.

ALMEIDA, Jane Soares de – **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ANTELO, Estanislao – Hacia donde va el oficio docente? Transformaciones actuales em el oficio de enseñar. In: **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 479/484, jul./dez., 2003.

ALVES, Cláudia Costa – Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In: CATANI, D. e SOUSA, Cynthia P. de – **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, pp. 195/202.

Anais IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, 'Entre o pessoal e o profissional: o estágio e o processo de formação', 4: PROGRAD-Comissão Central de Estágio, Salvador: UNEB, 2001.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga – **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de - **O papel da pesquisa na articulação entre saberes e prática docente.** Anais do VII ENDIPE, Goiânia, v. II, 1994.

_____ - Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995a.

_____ - Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.) – **A pesquisa e a transformação do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b, pp. 99/110.

_____ - A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 83/99.

ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete Maria e BRZEZINSKI, Iria – Estado da arte na formação de professores no Brasil, In: **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, nº 68, pp. 301/9, 1999.

ARNAUS, Remei - Vocês que cuentan y vocês que interpretan: reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 61/77.

ARROYO, Miguel G. – **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens: Petrópolis: Vozes, 2000.

Atas 1º Seminários Docência, Memória e Gênero*,* 1: GEDOMGE-FEUSP, São Paulo: FEUSP, Ed. Plêiade, 1997.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de - Os meninos de rua e a questão da cidadania. In: **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia, faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, ano 2, n.º 2, pp. 35/62, Jul./Dez. 1993.

_____ - **Decifra-me ou devoro-te:** história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. 2ª Ed., São Paulo: Loyola, 1995.

_____ - **Clamor do presente**: história oral de famílias em busca da cidadania. São Paulo: Loyola, 2002.

AUGÉ, Marc – **As formas do esquecimento.** Trad. de Ernesto Sampaio, Lisboa: Imanedições, 1998.

BECKER, Howard S. – A História de Vida e o Mosaico Científico. In: **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: HUCITEC, 1997, pp. 101/116.

BENJAMIN, Walter - O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas. Vol. I, **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 198/196.

BERNSTEIN, Basil – **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, código e controle. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira, Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTAUX, D. – **Histoires de vie ou Recites de Pratiques?** Méthodologie de l'approche biographique em sociologie. Paris: Cordes, 1981.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari – **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOM MEIHY, José Carlos S. – **(Re)introduzindo história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996a.

_____ – Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996b.**

BOURDIEU, Pierre – **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz, 4ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) – **O educador**: vida e morte. 5ª ed., São Paulo: Graal, 1984.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina – Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre magistério. **Caderno de Pesquisa***,* São Paulo, nº 63, pp. 4/13, fev. 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União. Brasília:** Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) - **Formação de Professores***:* um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

_____ – Formação de professores: concepções básicas e Movimento de Reformulações Curriculares. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Formação de professores***:* um desafio. Goiânia, UCG, 1997a, pp. 13-28.

_____ – **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____ - Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? In: **Educação e Sociedade***,* Campinas, Cedes, nº 68, pp. 80-108, 1999.

_____ e GARRIDO, Elsa – Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. In: **Revista**

Brasileira de Educação, Campinas, ANPED – Autores Associadas, nº 18, set./dez. 2001.

_____ - **Profissão professor***:* identidade e profissionalização docente. Goiânia: Plano, 2002.

BUENO, Belmira A. Oliveira. **Autobiografias e formação de professores:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo: 1996, Tese de Livre Docência, USP.

BURKE, Peter (Org.) – **A Revolução Francesa da historiografia: A Escola dos Annales**, Trad. De Nilo Odália, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____ - **A escrita da história:** novas perspectivas. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, pp. 299-318, 1993.

_____ - Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, nº 2, pp 61/76, Mai./Ago. 1996.

_____ - A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998a.

_____ - Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos Professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998b, pp. 45/64.

_____ - "O Amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 11, pp. 151/171, dezembro 2000.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) – **Docência, memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.

_____ - História, memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In. CATANI, Denice Bárbara (Org.) et al. - **Docência, memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997b, pp. 15-44.

CATANI, Denice Bárbara - **Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos.** São Paulo, 1994. Tese de Livre Docência, USP.

_____ - Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, 4., 27 a 29 nov. 2001, Valença-BA. **Anais...** IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB. Salvador: Editora da UNEB, 2001a, pp. 09/26.

_____ - A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de – **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001b, pp. 53/72.

_____ - Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) – **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003a, pp. 119/130.

_____ e VICENTINI, Paula Perin – "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio et. al. – **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003b, pp. 149/166.

CAMARGO, Apásia; LIMA, Valentina da Rocha e HIPÓLITO, Lúcia - O método de história de vida na America Latina. In: **Cadernos do CERU.** N.º 19, São Paulo: 1984, pp. 148-180.

CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda Inês Fontenele – Discutindo a formação de professores e de professoras com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do Trabalho Docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 183/206.

CANDAU, Vera Maria F. – **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1983.

_____ – **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

CARDOSO, Teresinha Maria – Magistério primário: trabalho de mulher. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14, São Paulo, 1991. **Anais.** São Paulo: ANPED, 1991.

CARVALHLO, Anna Maria Pessoa de (Coord.) - **A formação do professor e a prática de ensino.** São Paulo: Pioneira, 1988.

CHARTIER, Roger – Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, R. – **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, pp. 121/139.

CHAVES, Mont'Alves de Iduina e SILVA Waldeck Carneiro da (Org.) – **Formação de professores:** narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet/Intertexto, 1999.

CHENÉ, Adele – Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean - Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.) – **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 11/59.

CONTRERAS, José – **A autonomia de Professores***.* Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) – **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

_____ - **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa educacional. Porto alegre: Mediação, 1996.

COUCEIRO, Maria do Loreto P. de P. **Autoformação e coformação no feminino:** abordagem existencial através de história de vida. 2000. Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

COULON, A - **A Escola de Chicago.** São Paulo: Papirus, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da – Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação - USP**, v. 23, n. ½, jan./ dez. 1997, pp. 185/195.

DE CERTEAU, Michel – **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri – Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de Morares Von (Org.) – **Experimentos com história de vida.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, pp. 44/105.

_____ - Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A – **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, **Cadernos do CERU,** 1992.

_____ e ANTUNES, F. F. – Magistério primário, profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, nº 86, pp. 5/14, ago. 1993.

_____ ; TENCA, Álvaro; TENCA, Sueli – **Velhos mestres das novas escolas:** um estudo das memórias de professores da 1ª República. São Paulo: INEP/CERU, 1985. (Relatório de Pesquisa).

DEMO, Pedro – **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____ - Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DIKEL, Adriana – Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do Trabalho Docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 33-71.

DOMINICÉ, Pierre - A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____ - **L´histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattam, 1990.

_____ - Enjeux de la pratique dês histories de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation dês formateurs. In: DESMARAIS, D. et PILON, J. M. – **Pratiques dês histoires de vie.** Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention, paris: L'Hamattan, 1996.

Encontro Nacional da CONARCFE. Documento Final. In O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. 1ª reimpressão. **Cadernos Cedes**, São Paulo, Cortez, nº 17, pp. 58/65, 1989.

ENGUITA, Mariano F. – A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 41/61, 1991.

FABRE, Michael – **Penser la formation.** Paris: PUF, 1994

_____ - La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. **Education permanente**, nº 122, Paris, pp. 179/189, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.) – **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1991.

_____ - **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

_____ - **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

FELDENS, Maria das Graças Furtado - Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional***,* Rio de Janeiro, nº 7, v. 2, pp. 26/44, abr./jun. 1983.

_____ **-** Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional***,* Rio de Janeiro, 13(61), pp. 16/26, nov./dez. 1984.

_____ - A pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios. **V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, 1989.

FERRAROTI, Franco - Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____ - **Histoire et Histoires de Vie.** 2ème tirage, Paris: Libraries dês Méridiens, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.) – **Entre-vistas:** abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

FERREIRA, Marieta de Morares e AMADO, Janaina (Org.) - **Usos e Abusos da História Oral**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000, pp. 183/192.

FIORENTINI, Dario et al. – Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do Trabalho Docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 11-21.

FONSECA, Selva Guimarães – **Ser professor no Brasil:** história oral de visa. São Paulo: Papirus, 1997.

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

FRAGO, Viñao Antonio – relatos t relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In:BENITO, Agustini E. y DÍAZ, José M. H. **La memória y el deseo:** cultura de la esculea y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, pp. 135/175.

FREIRE, Paulo – **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 4ª Ed., São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____ - **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) – **Narrativas de Professoras:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio – Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.) – **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 57-80.

GADOTTI, Moacir – **Concepção Dialética da educação:** um estudo introdutório. 5ª Ed., São Paulo: Cortes – Autores Associados, 1987.

GATTI, Bernadete A. – Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. In: **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 473/477, jul./dez., 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo – A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, António (Coord.) - **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 51-76.

GENOVESI, Giovanni. La escuela como narratividad - In: BENITO, Agustini E. y DÍAZ, José M. H. – **La memória y el deseo:** cultura de la esculea y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, pp. 245/263.

GEERTZ, Clifford – **A interpretação das culturas.** São Paulo: LTC, 1989.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

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

GOLDENBERG, Mirian - **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez – O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, António (Coord.) - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 93-114.

GOODSON, Ivor F. – Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.) – **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63-78.

GOODSON, Ivor F - **Studying the teacher's life and work.** Teaching and Teacher Education, 10 (1), pp. 29-37.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

HALBWACHS, Maurice – **A memória coletiva.** São Paulo: Vértices, 1990.

HALL, Stuart – Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da – **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103/133.

HOLLY, Mary louise – Ivestigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In. NÓVOA, António (Org.) – **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp.79-110.

HONORÉ, Bernard – **Para uma teoria de la formacion**. Trad. de Maria Teresa Palácios, Madrid: Narcea, 1980.

HUBERMAN, Michael - O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) - **Vida de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 31/62.

JOSSO, Marie-Christine - Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

_____ - **Cheminer vers soi.** Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

_____ - História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

_____ - **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____ - As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002a, pp. 130/146.

KENSKI, Vani Moreira - A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991, pp. 58/70.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim (Orgs.) – **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo – História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Bom – **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____ – Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. In: **Caderno do CERU,** São Paulo, Série 2, n. 11, 2000.

LALANDA, Piedade – Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. In: **Análise Social**, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, vol. XXXIII (148), pp. 871-883, 1998.

LARROSA, Jorge (Org.) – Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35/86.

_____ - **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

_____ - Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi, In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, nº 19, pp 20/28, Jan/Abr. 2002.

LAWN, Martin – Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. (Orgs.) – **A difusão mundial da escola.** Lisboa: EDUCA, 2000, pp. 69/84.

LE GOFF, Jacques – **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al., 4ª ed., Campinas; Ed. UNICAMP, 1996.

LIBANEO, José Carlos - **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984 (Coleção educar, V. 1).

LINHARES, Célia, FAZENDA, Ivani e TRINDADE, Vítor (Orgs.) – **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

LISITA, Verbena Moreira S. S. e PEIXOTO, Adão José (Orgs.) – **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2000.

LOPES, Eliane Marta santos Teixeira – A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação***,* Porto Alegre: Pannonica, nº 4, pp. 22/40, 1991.

LOURO, Gaucira Lopes – Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, nº 12, pp. 31/9, 1989.

_____ **- Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ - Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) – **A Escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 33/47.

LÜDKE, Menga – Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da ANDE**, ano 12, nº 19, 1993.

_____ – A pesquisa na formação de professor. **Anais do VII ENDIPE**, Goiânia, v. II, pp. 297/303, 1994.

_____ - A pesquisa na formação de professores. In: FAZENDA, Ivani (Org.) – **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995, pp. 111/120.

_____ - A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 101/114.

MACEDO, Roberto Sidnei – **A etnopesquisa crítica e multirreferencial:** nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACLAREN, Peter – **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio, Petrópolis: Vozes, 1991.

MALINOWSKI, Broniislow Kosper - **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira – Saberes Escolares: para além da escola. In. OSOWSKI, Cecília Irene (Org.) – **Provocações da sala de aula.** São Paulo: Loyola, 1999, pp. 41/60.

MARTINS, Adriana Costa Silva – **Cultura escolar e estágio supervisionado:** considerações sobre a rotina escolar e o estagiário. Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 1999. (xerox)

MARTINS, José de Souza – **A sociabilidade do homem simples.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MATOS, Junot Cornélio – Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Sãp paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 277-305.

MELLO, Guiomar Namo de – **Magistério de 1º Grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortes – Autores Associados, 1982 (Coleção Educação Contemporânea).

MOITA, Maria da Conceição – Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António (Org.) – **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 111-140.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo – **Histórias de leitura em narrativas de professoras:** uma alternativa de formação. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 2000.

NOSELA, Paolo – Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade,** São Paulo, nº 14, pp. 91/7, 1983.

NOVAES, Maria Eliana – **Professora primária**: mestra ou tia. 5ª Ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

NÓVOA, António – Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 109/139, 1991.

_____ - (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1992a.

_____ - (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1992b.

_____ - Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.) - **Vida de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1992c, pp. 11/30

_____ - O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) - **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1992d, pp. 13/34.

_____ - (Coord.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____ - **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

_____ - Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena menna Barreto (org.) – **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPURS, 2001, pp. 7/12.

_____ - **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002a.

_____ - Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António - **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002b, pp. 49/66.

_____ - A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. NÓVOA, António - **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002c, pp. 31/48.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias - **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S. - **Reforma educativa e formação de professores.** Lisboa: EDUCA, 1992.

NUNES, Clarisse – A sina desvendada. **Educação em Revista***,* Belo Horizonte, nº 2, pp. 58/65, dez. 1985.

Ó, Jorge Ramos do – **O Governo de si:** modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: EDUCA, 2003.

OLIVEIRA, Lucinete Chaves de - Vida na escola: o exercício de uma utopia - a construção do conhecimento na escola pública. **Caderno de Experiências Pedagógicas.** Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 1997. (xerox)

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.) – **Imagens de professor:** significação do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PASSOS, Elizete – **Palcos e Platéias:** as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA/NEIM, 1999.

PASSOS, Mailsa Carla – Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In. VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.) – **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 99-110.

PAZOS, Mercedes S - Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. In:BENITO, Agustini E. y DÍAZ, José M. H. **La memória y el deseo:** cultura de la esculea y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, pp. 105/133.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz – **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Marcos Vielela – Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 23/41.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal - **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe – **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____ - **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Ed., 1995.

PETERS, R. S. – Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.) – **Educação e análise filosófica**. Trad. de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães, São Paulo: saraiva, 1979, pp. 101/130.

PICONEZ, Stela (Coord.) - **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido e LIBÂNEO, José Carlos – Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade,** São Paulo, Cedes, n.º 68, pp. 239/277, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido - Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. In **Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.** v. 22, n. 2, Jul./Dez. 1996, São Paulo, FEUSP, 1996, pp. 72-89.

_____ - **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____ - Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN (Org.) – **Professor reflexivo no Brasil***:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17/52.

PINEAU, G., LE GRAND, J. L - **Les histoires de Vie***.* Paris: PUF, 1993. (Col. Que Sais-je?).

PINEAU, G., MICHELE, M. - **Produire as vie**: autoformation et autobiographie. Montréal: Edilig, 1983.

PINEAU, Gaston - A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias - **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.

_____ - Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre – **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

_____ - La formation em deux temps, trois mouvements. In: PINEAU, G. - **Temporalités em formation:** vers de nouveaux synchroniseurs. Paris; Anthropos, 2000, pp. 125/137.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de - **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural:** entre a persistência do passado e as imposições do presente. 2004, 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Orientadora: Stella Rodrigues Santos.

PINO, Ivany – A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) - **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 15/38.

POIRIER, Jean et al. – **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

POLLAK, Michael – Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, 1989, pp 3/15.

POPKEWITZ, Thomas S - **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de - Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. In: **Cadernos do CERU.** N.º 16, São Paulo: nov. 1981, pp. 107-115.

_____ - Relatos Orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga de Morares Von (Org.) - **Experimentos com história de vida.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, pp. 14/43.

RICOEUR, Paul - **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

REGO, Teresa Cristina – **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno – Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) - **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63/92.

_____ - Tendências investigativas na formação de professores. In: In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN (Org.) – **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81/87.

SANTOS, Fábio Josué – Por uma escola da roça. **Revista da FAEEBA –** Educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 19, pp. 147/158, Jan./Jun 2003.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. – Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.) – **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995, pp. 17/28.

SANTOS, Stella Rodrigues – A história (in)visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas. In: Reunião Anual da ANPED, 25, Caxambu, 2002. **Anais on-line**... Caxambu, 2002. Disponível em www.anped.com.br, acessado em 15.04.03.

SOUSA, Cynthia Pereira de - A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos**

Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, pp. 31/44.

_____ - Fragmentos de história de vida e de formação de professores paulistas; rupturas e acomodações. In: SOUSA, Cynthia Pereira de – **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998b, pp. 27/42.

SARNO, Heloísa Curvelo e GUIMARÃES, Zélia Fernandes - A vivência da Disciplina de Prática Pedagógica. **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, ano 6, n.º 7, pp. 221/29, Jan./Jun 1997.

SARTI, Flavia Medeiros. Histórias de vida escolar: o passado no presente de um curso de Magistério e a construção de um possível futuro docente. In: **Atas 1º Seminários Docência, Memória e Gênero***,* 1 (239/250): GEDOMGE-FEUSP, São Paulo: FEUSP, Ed. Plêiade, 1997.

SAUL, Ana Maria **–** Uma nova lógica para a formação do educador. In. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.) – **Formação do Educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, v. 1, 1996, pp. 115-126.

SAVIANI, Dermeval – Os saberes implicados na formação do educador. In. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.) – **Formação do Educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, v. 1, 1996, pp. 145- 155.

_____ – **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortes – Autores Associados, 1980.

_____ - **Escola e democracia.** São Paulo: Cortes, 1983.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela – Formação dos profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade,** São Paulo, Cedes, n.º 68, pp. 220/238, 1999.

SCHÖN, Donald - **The refective pratitioner.** Londres: Temple Smith, 1983.

_____ - Formar Professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.) - **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.

_____ - Educando o profissional reflexivo*:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIMSON, Olga de Morares Von (Org.) – **Experimentos com história de vida.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz - **Mulher, currículo e docência**: a atriz / autora pedagógica em questão. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Orientador: Paul Robert Malachi George Healey.

SILVA, Marilda da – **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da - **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ - **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Waldeck Carneiro da - **Formação dos profissionais da educação:** o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EDUFF, 1998.

_____ - Os Institutos Superiores da Educação e as Políticas para Formação dos Profissionais da Educação no Brasil. In,: CHAVES, Mont'Alves de Iduina e SILVA Waldeck Carneiro da (Org.) – **Formação de Professores:** narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet/Intertexto, 1999, pp. 45/66.

SOUZA, Elizeu Clementino de – Apresentação de trabalhos científicos: estrutura e normatização. In: **Revista da FAEEBA.** Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, n.º 11, pp. 209/236, jan./jun., 1999.

_____- História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. In: **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, n.º 16, pp. 169/178, jul./dez., 2001.

_____ - Narrativas de formação e estágio supervisionado. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB,

4., 27 a 29 nov. 2001, Valença-BA. **Anais...** IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB. Salvador: Editora da UNEB, 2001a, pp. 73/97.

_____ - Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 431/445, jul./dez., 2003.

TANURI, Leonor Maria – História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, ANPED – Autores Associadas, nº 14, pp. 61/88, Mai./Ago. 2000.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise – os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação,** Porto Alegre, nº 4, pp. 215/232, 1991.

TARDIF, Maurice – Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, ANPED – Autores Associadas, nº 13, pp. 05/21, Jan./Abr. 2000.

_____ – **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. De Francisco Pereira, Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul – A memória e o eu. In: **A voz do passado**: história oral. 2ª Ed., Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, pp. 197/216.

Proposta de Estágio da Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **Projeto do Curso de Pedagogia**, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade do Estado da Bahia, Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Educação do Campus I. Salvador, 2004.

VASCONCELOS, Geni A Nader (Org.) – **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALLE, Bertha de Borja Reis do – Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donaldo Bello de e FERREIRA, Rodolfo (Orgs.) - **Bacharel ou professor:** o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, pp. 54/67.

VIEIRA, Ricardo - **Histórias de vida e identidades:** professores e interculturalidade. Lisboa: Afrontamento, 1999.

WARDE, Miriam J. - A produção discente dos Programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. **Avaliação e perspectivas na área de educação (1982-1991).** Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993, pp. 51/81.

ZABALZA, Miguel Ágel – **Diários de aula:** contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. – A formação reflexiva de professores: **idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.**

_____ - Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. António Nóvoa (Coord.) - **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.

_____ - Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do Trabalho Docente:** professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 207/236.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. Formação de professores pesquisadores comprometidos com educação social. **Educação.** Porto Alegre, v.19, n. 31, pp. 37-74, 1996

APPLE, M. – Trabajo, enseñanza y dicuminación sexual. In POPKEWITZ, T. **Formación de professorado**. Valência: Universidade de valência, 1990.

BOURDIEU, Pierre – A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Morares E AMADO, Janaina (Org.) - **Usos e Abusos da História Oral**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000, pp. 183/192.

BOSI, Ecléa – **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

CANETTI, Elias - **A Língua absolvida.** São Paulo: Cia das Letras, 1987.

FERNANDES, Maria Esther – A “História de Vida” como instrumento de captação da realidade social. In: **Cadernos do CERU.** N.º 6, Série 2, São Paulo: mai. 1995, pp. 145/155.

SIMÕES, Helena Ralha – **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores.** Aveiro/Portugal: CIDINE, 1995.

Anexo

Anexo I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
HABILITAÇÃO: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PRÁTICA PEDAGÓGICA II

TRAÇANDO O SEU PERFIL – Março 2001

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome_____ Nascimento: ____/ ____/ ____

Endereço: _____

_____

_____CEP: _____

Fone: _____ Celular: _____ E-mail: _____

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não Há quanto tempo? _____

Empresa _____

Função _____

Endereço _____

_____ Fone: _____

Diretor (a) da escola _____

Coordenadora _____

II - QUESTÕES GERAIS

1. Quais expectativas você tem sobre esta disciplina?

2. Quais objetivos você espera cumprir ao longo do curso?

3. Quais são os temas/conteúdos que vêm a sua mente quando se trata desta disciplina?

4. Use o espaço a seguir para algumas sugestões necessárias.

Bom Trabalho!!!
Elizeu Souza

Terra, março de 2001.

Anexo II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
HABILITAÇÃO: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROJETO: Memória Educativa:
recortes de um eu em crescimento...

Estamos começando mais uma jornada. Temos certeza de que este é um momento fundamental para a definição do professor/professora, e conseqüentemente do trabalhador em educação que almejamos ser.

Resgatar a sua história de vida, é o marco inicial das atividades que desenvolveremos em Prática Pedagogia II durante este semestre.

Para tanto, é necessário que você compreenda seu papel enquanto estagiário/pesquisador demarcando, assim, os momentos significativos de sua existência, a partir de sua vivência escolar.

Nesse sentido, é preciso disponibilidade e sagacidade para que você possa "... aproveitar as atividades comuns de sala de aula e dela extrair respostas que reorientem sua prática pedagógica com os alunos..." (Kenski, 1994:41)

- **PROPÓSITO.**

1 - Resgatar a história de vida, remetendo-nos a uma leitura do que mais queremos enquanto professores/professoras, refletindo e recordando os momentos significativos de sua existência.

2 - Compreender seu papel enquanto professor/pesquisador demarcando, assim, os momentos de sua vivência escolar, tomando como base uma reflexão sobre a Educação / a Escola e a Sociedade atual.

- **METODOLOGIA.**

Vamos começar a fazer uma viagem, contar uma história, onde, com certeza, você é o narrador e o personagem principal, por isso, pense, reflita e busque recordar os momentos significativos de sua história de vida. Caso seja necessário consulte/colete documentos, relatos, fotos da época e procure narrar sua história com singularidade.

1 - Gênese: ao que mais quero?
2 - Minha Infância.
2 - Vivência Escolar:
    2.1. Significado da educação na conjuntura atual.
        - a escola que tive e que temos.
    2.2. Primeiras experiências com a escola;
        - aprendendo a ler (o mundo / a palavra);
3 - A educação: minhas perspectivas:
    - Função social da escola quanto:
        - aos conteúdos de ensino;
        - aos métodos;
        - a avaliação;
        - a disciplina da/na escola;
        - relação professor X aluna.
4 - Por que o Curso de Pedagogia.
5 - O ser professor/professora hoje: aprendizagens e desafios.

Sucessos e Bom Trabalho!!!!

Material elaborado pelo Prof.º Elizeu Souza, para fins didáticos.

Anexo III

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PRÁTICA PEDAGÓGICA II
HABILITAÇÃO: SÉRIES INICIAIS

PROJETO DE ESTÁGIO: orientações

Este é um momento de síntese, o qual envolve todos os referenciais teórico-práticos desenvolvidos durante o curso, para tanto, faz-se necessário organizarmos o PROJETO DE ESTÁGIO, possibilitando a compreensão do planejamento e da execução de forma crítica, contextualizada e transformadora, tendo em vista a sua atuação ou futura atuação enquanto educador no espaço escolar.

Este projeto tem como proposta retomar o Projeto Diagnóstico, à medida que construiremos o Planejamento Pedagógico, com base na Pedagogia de Projetos, na interdisciplinaridade, no Currículo por Atividades para as Classes Iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologicamente o trabalho será operacionalizado pelas duplas de estagiários da mesma série/escola , os quais sistematizarão teoricamente os princípios do planejamento por nós trabalhados. Indicamos, também, que sejam respeitadas as normas metodológicas da ABNT para sistematização do trabalho.

Após a elaboração do Projeto de Estágio, o qual compreenderá a escolha de um Tema gerador e sua contextualização da práxis educativa, os estagiários vivenciarão a experiência pedagógica à luz dos pressupostos teórico-práticos experienciados no curso.

Sonhar sempre, mesmo que acordado...

Por isso, propomos a construção do Projeto de Estágio constando de :

- **Marco Referencial.** (Introdução)
  Pressupostos teóricos sobre os fundamentos da educação, relacionando-os ao papel do Ensino Fundamental e a uma possível reflexão sobre o significado da educação na conjuntura nacional.
- **Diagnose.**
  Descrição da U. E. e da clientela alvo.
- **Plano Global:**
  1. Tema;
  2. Justificativa;
  3. Objetivo geral;
  4. Cronograma de Execução
  5.

Semana	Sub-tema	Obj. específicos	Conteúdos
Data/Período			

5. Operacionalização:
   - Concepção. Descrição do fazer.
   - Iniciação, desenvolvimento, culminância.
6. Avaliação (concepção/descrição)
7. Bibliografia

- **Plano Diário:**
  - Dados de Identificação

Tema
Sub-tema
Objetivo geral
Desenvolvimento

Obj. Específico	Conteúdos	Procedimentos	Horário	Recursos	Avaliação
Bibliografias:					
Observações:					

- **Conclusão;**
- **Bibliografia;**
- **Anexos.**

BOM TRABALHO!
Elizeu Souza

Anexo IV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
HABILITAÇÃO: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PRÁTICA PEDAGÓGICA III

PERFIL FINAL - Março 2002

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome_____ Nascimento: ____/ ____/ ____

Endereço: _____

_____

_____CEP: _____

Fone: _____ Celular: _____ E-mail: _____

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não Há quanto tempo? _____

Empresa/Escola_____

Função _____

Série ou Ciclo _____

Endereço _____

_____ Fone: _____

Diretor (a) da escola _____

Coordenadora _____

II - QUESTÕES GERAIS

1. Quando você começou a lecionar? Descreva um pouco a sua experiência inicial...

2. Por que a escolha do magistério?

3. Por que a escolha do Curso de Pedagogia?

4. Como foi para você escrever sua narrativa da vivência escolar? Você estabelece alguma relação com sua prática enquanto professora/professor (seja na sua sala de aula ou na sala que desenvolveu o estágio)?

5. Que significado tem para você a escrita do diário de aula?

6. Espaço reservado para comentários sobre o trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica II e III.

Terra, março de 2002.

Anexo V

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estado civil, RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da escrita do trabalho memória educativa – trajetória de escolarização – e dos diários de estágio, realizados no período de março de 2001 a março de 2002, no espaço das Disciplinas de Prática Pedagógica II e II, do Curso de Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para o Professor Elizeu Clementino de Souza, do Departamento de Educação do Campus I – UNEB, Matrícula nº 74.282650-4, usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua tese de Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, 15 de março de 2004.

_____
Assinatura

Anexo VI - Memórias Educativas (CD)