

LUCIANA TESTON SIVALLE

**FRAGMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: ESTUDO DOS MEMORIAIS DE
FORMAÇÃO DE ALUNAS DO PROESF**

PUC-CAMPINAS

2009

LUCIANA TESTON SIVALLE

**FRAGMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: ESTUDO DOS MEMORIAIS DE
FORMAÇÃO DE ALUNAS DO PROESF**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane

PUC-CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 Sivalle, Luciana Teston.

S624f

Fragmentos de construção da identidade docente: estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF / Luciana Teston Sivalle. - Campinas: PUC- Campinas, 2009.
109p.

Orientadora: Graziela Giusti Pachane.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Psicologia educacional. 3. Educadores - Aspectos sociais. 4. Política educacional. 5. Alunos. I. Pachane, Graziela Giusti. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane

1º Examinador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

2º. Examinador: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

Campinas, 05 de Fevereiro de 2009.

À minha família pelas oportunidades oferecidas,

Ao meu marido pelo companheirismo e incentivo,

À minha filha Julia que dividiu sua gestação
com essa pesquisa,

As minhas alunas-professoras que oportunizaram
histórias maravilhosas para esse trabalho,

E aos professores que de alguma forma incentivam
o desejo pela educação e pela pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À CAPES por financiar os estudos até a conclusão dessa dissertação.

À Profa. Dra. Dulce Pompeo de Camargo por ter acreditado em meu projeto de pesquisa, tendo incentivado meu crescimento profissional e pessoal.

À Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane por ter me acolhido como sua orientanda, sendo presente, pontual e amiga em todos os momentos.

Aos Prof. (es) Dr. (es) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Puc-Campinas que promoveram importantes momentos de reflexão e construção acadêmica nas aulas e grupos de pesquisa.

Aos Prof. (es) Dr. (es) José Carlos Souza Araújo e Elizabeth Adorno Araújo, membros da banca dessa dissertação, que contribuíram com apontamentos ímpares.

Aos Prof. (es) Dr. (es) responsáveis pela coordenação do PROESF, por autorizarem o uso dos relatórios do programa como fonte de informações.

À Fátima, secretaria do PROESF, pela colaboração com a seleção de relatórios do Programa.

“Quando uma mente se abre a novas idéias
Ela nunca mais volta no seu tamanho original.”

Albert Einstein
(1979 – 1955)

RESUMO

SIVALLE, Luciana Teston. Fragmentos de construção da identidade docente: estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF. Campinas, 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

Pesquisa sobre Memoriais de Formação apresentados como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício (PROESF), uma parceria dos Municípios da Região de Campinas com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para atender professores em exercício sem formação superior, numa proposta de educação emancipatória. Apresenta breve contextualização da formação de professores, o Programa do PROESF, a Memória como recurso na re-significação através de Memoriais de Formação, e análise de uma amostra de 24 Memoriais de Formação produzidos por alunas formandas de 2007, trazendo para discussão acadêmica suas narrativas autobiográficas, abordando os saberes do cotidiano e os saberes de professor, numa perspectiva de resgatar os caminhos de constituição da identidade profissional do professor.

Termos de Indexação: Formação do Educador, Memoriais de Formação, Identidade Profissional.

ABSTRACT

SIVALLE, Luciana Teston. *Fragments of the construction of teacher identity: a study of the memorials for training students of PROESF*. Campinas, 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

Research about Educational Memorials presented as a paper for completion of the Course of Pedagogy of the Special Program for Training Teachers in Practice (PROESF), a partnership of the region of Campinas and the State University of Campinas (UNICAMP) to assist in charge teachers without higher education degree, in a proposal of emancipatory education. We present a brief contextualization of teacher education, the Program of PROESF, Memory as a resource in the re-signification through Educational Memorials, and an analysis of a sample of 24 memorials produced by students in 2007, bringing their autobiographical narratives to academic discussion, approaching everyday knowledge and teacher's knowledge, in order to recuperate the paths of constitution of teachers' professional identity.

Index Terms: Teachers Education, Educational Memorials, Professional Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Demanda por campo de atuação profissional.....	35
------------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	DEMANDA DE PROFESSORES POR MUNÍCIPIO.....	36
Tabela 2.	Cursos noturnos oferecidos pela UNICAMP no período de 1989 a 2007/ Vagas oferecidas pelos cursos noturnos da UNICAMP.....	42
Tabela 3.	Graduação – Vagas no período de 2002 a 2005.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Eixos temáticos dos cursos de especialização e sua relação com as disciplinas do curso de Pedagogia do PROESF.....	38
Quadro 2.	Distribuição das disciplinas por ano do curso.....	41

LISTA DE ABREVIações E SIMBOLOS

AP	= Assistente Pedagógico (a)
CEFAM	= Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
COMVEST	= Comissão Permanente para os Vestibulares - Unicamp,
FE	= Faculdade de Educação
LDB	= Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCC	= Memorial de Conclusão de Curso
PEC	= Programa Pedagogia Cidadã
PUC-SP	= Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEFOPEX	= Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – Pedagogia
PROESF	= Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Metropolitana de Campinas
RMC	= Região Metropolitana de Campinas
UNICAMP	= Universidade Estadual de Campinas
USP	= Universidade de São Paulo
UNESP	= Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
1.1 A Pedagogia	25
1.2 A Formação Docente.....	26
1.3.A Formação Docente no Brasil	26
1.4.A Legislação Viabilizando Mudanças	29
CAPÍTULO II - O PROESF COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS.....	34
2.1. A Região Metropolitana de Campinas e o PROESF	34
2.2. O Curso de Especialização.....	37
2.3. O Curso de Pedagogia.....	40
2.4. O Trabalho Final de Curso de Pedagogia do PROESF: A Opção pelos Memoriais.....	45
CAPÍTULO III - OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO NO PROESF.....	49
3.1. O Recurso da Memória como Fonte para o Registro.....	49
3.2. A Memória numa Construção Histórica.....	51
3.3. A Memória e a Formação de Professoras do PROESF.....	54
CAPÍTULO IV - DANDO VOZ AS ALUNAS-PROFESSORAS.....	57
4.1. A Formação e a Construção da Identidade Profissional.....	61
4.1.1.Saberes do Cotidiano (Família, Vida Escolar e Trabalho).....	62
4.1.2.Saberes de Professor (Olhar de Professor, Formação e Conhecimento).....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
MEMORIAIS DE FORMAÇÃO PESQUISADOS.....	88
INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS.....	91
ANEXOS.....	92
ANEXO A:	93
Normas para Apresentação do Memorial de Formação.....	94
ANEXO B:	107
Critérios para avaliação do memorial de formação.....	108

INTRODUÇÃO

"O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros
E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história"
Walter Benjamin

Esta dissertação de mestrado é resultado de inquietações, (re) significações, (re) conhecimentos e (re) aproximações, de uma Assistente Pedagógica (AP) do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Metropolitana de Campinas (PROESF), professora de Educação Infantil e Diretora Educacional na Educação de Jovens e Adultos na rede pública do município de Campinas desde 1990, e que, por conviver com diferentes práticas pedagógicas no cotidiano escolar, pesquisou nos Memoriais de Formação de alunos do curso de pedagogia do PROESF a cerca das diferentes identidades de professores, e se essas determinam ou modificam práticas educacionais e/ ou vice e versa.

O curso de Pedagogia do PROESF funcionou no período de 2002 a 2008 formando aproximadamente 1600 professores que já atuavam como professores nos municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC), tendo o magistério em nível médio como formação inicial para essa prática profissional.

O curso de Pedagogia é parte do Programa que, segundo Pereira; Leite; Soligo (2007) foi organizado envolvendo três grandes dimensões, a saber:

[...] Curso de Especialização para a formação de Assistentes Pedagógicos que desempenham a função docente, orientados e supervisionados por professores da Faculdade; curso de Pedagogia; e organização de Núcleos de Formação Continuada para Professores em Exercício (p. 222).

Nesta dissertação apresentarei duas dessas dimensões: o Curso de Especialização, focando a formação dos Assistentes Pedagógicos, e a atuação da pesquisadora junto ao programa, e o curso de Pedagogia, contando sua história, contextualizada nas Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil, e analisando especialmente os Memoriais de Formação dos alunos apresentado como

trabalho de conclusão do curso, tendo-o como registro de histórias, culturas e identidades de professores na RMC.

Devido à especificidade do Programa, e especialmente pela demanda que superava em muito as possibilidades de atendimento pelo corpo docente de Professores-Doutores da UNICAMP, foram selecionados professores dos municípios da RMC para atuarem como Assistentes Pedagógicos (AP) o que abordaremos no capítulo 2.

Foram organizados três cursos de Especialização para Formação de 62 Assistentes Pedagógicos, sua especificidade também esta abordada no capítulo 2.

Nessa introdução apresentamos a experiência prática da pesquisadora como Assistente Pedagógico por considerar fundamental na escolha pelos Memoriais de Formação na perspectiva de construção de identidades dos professores, que foram alunos do Programa.

Atuei no Programa como Assistente Pedagógica (AP) em duas disciplinas “Multiculturalismo e Diversidade Cultural”, e “Educação Especial”, tendo sido preparada em um curso de Especialização durante o primeiro semestre de 2002.

Tanto a disciplina de Multiculturalismo e Diversidade Cultural, supervisionada pela Professora-Doutora Dulce Pompeo de Camargo, parte do primeiro semestre no curso de Pedagogia, quanto a disciplina Educação Especial, supervisionada pela Professora-Doutora Ana Maria Torezan, conteúdo do sexto semestre, abordavam a questão da diversidade presente dentro e fora da escola, uma com enfoque cultural e a outra revendo os fazeres da inclusão.

Escrever a trajetória de formação profissional no PROESF será um exercício de reflexão e de memória, buscando vivenciar passagens da constituição da identidade pessoal e profissional de formadores. Entretanto, reconhecer que transpor todas as falas, todas as observações, todas as experiências adquiridas com o trabalho no PROESF, retratando esse momento ímpar de formação seria impossível.

Na disciplina de Multiculturalismo e Diversidade Cultural, as APs selecionadas juntamente com a Professora Doutora Dulce Maria Pompeo de

Camargo, organizaram a proposta da disciplina selecionando textos, dinâmicas, músicas, vídeos, entre outros materiais pertinentes para abordar a temática.

Nas atividades propostas buscamos oportunizar a reflexão dos alunos, reconhecendo as diversas formas de educação dentro e fora da escola, considerando a diversidade cultural, os mecanismos de inclusão e exclusão; ampliando o repertório teórico para repensar a escola e o convívio dos diferentes grupos sociais.

A proposta da disciplina envolvia o conhecimento dos alunos, de seu conteúdo formativo para compor o perfil da atuação com cada turma; respeitando tanto os alunos, quanto as propostas das APs, que se diferenciavam na atuação prática, conforme seus trajetos de construção pessoal e profissional.

O grupo de APs sentiu de início a ansiedade, a curiosidade e as dúvidas dos alunos para compreenderem o que propunha a disciplina e o próprio curso de Pedagogia do PROESF, já que se tratava de uma proposta inovadora, que tentava romper com um olhar único sobre o conhecimento, permitindo redescobrir outros caminhos para a Educação.

A disciplina Multiculturalismo e Diversidade Cultural buscava também uma mudança de olhares diante das estruturas pré-estabelecidas, propondo reconhecer a interação das culturas, desvinculando-se dos padrões etnocêntricos estabelecidos por uma sociedade tradicionalista.

O debate do universo cultural expresso em questões étnicas, religiosas, de gênero não bastaria; seria necessário construir com os alunos do curso de Pedagogia, conceitos, e que estes redescobrissem sua identidade enquanto professores da rede pública. Para tanto, a metodologia da disciplina previa trabalhar a identidade pessoal e profissional, e a relação destas duas na construção da interação das diversidades; respeitando as fronteiras, praticando a alteridade.

Ao refazer o trajeto de construção e reconhecimento da identidade dos alunos, as APs da disciplina perceberam que em diversos relatos orais, a memória era elemento desencadeador de sensações, ora prazerosas, ora dolorosas, ora reconfortantes. Percebemos também, a dificuldade que alguns alunos tinham em reconhecer-se, e em escrever, quando solicitado, sobre sua trajetória de vida.

Outro ponto que consideramos, foi o fato de que alguns alunos reforçavam o discurso do paradigma dominante, desconsiderando o seu próprio valor na construção cultural e intelectual de discussões relevantes à educação.

Os alunos-professores, mesmo alguns que já haviam freqüentado outros cursos universitários, esses sentiram muita dificuldade na discussão conceitual, o que o grupo de APs atribuiu à naturalização de alguns discursos, e na estruturação de outros discursos que utilizam o "chavão" de politicamente corretos, sem necessariamente praticar esses discursos.

Uma atividade proposta para conhecer os alunos foi um breve relato escrito de sua construção de identidade, ou seja, de quem eram. Os alunos apresentaram diferentes reações, uns citavam a grande dificuldade de falar de si, de redigir sua própria história, de compartilhar; outros não se sentiam à vontade para compartilhar com "um desconhecido" sua trajetória pessoal e profissional.

Contudo, ao ler as produções, que não tinham a pretensão de serem textos acadêmicos, foi um grande encantamento, encontrei naquelas histórias o desejo de pesquisar, de buscar o reconhecimento da pluralidade dos professores, já que discutíamos a pluralidade dos alunos.

Se na escola deveríamos atender a diversidade, pluralidade e as necessidades dos alunos, porque não reconhecemos nos professores essas mesmas construções culturais?

A escola, através da elaboração do conhecimento pode ser um espaço para a garantia da diversidade cultural, individual e coletiva. Nela, o professor pode privilegiar ações pedagógicas que valorizem as culturas que estão presentes no interior da escola. Questionava nesse momento, se essas ações são diferenciadas devido às construções de identidade e diversidade dos professores, reconhecendo que as práticas emancipatórias são fundamentais para mudanças sociais, sendo um dos primeiro passo para efetivá-las no cotidiano escolar.

Em uma sociedade na qual se podem encontrar diferentes raças, culturas, dentro de uma sala de aula, essas ações podem garantir que o aluno encontre sua identidade e que sua história seja valorizada e difundida no meio social em que vive.

Ainda nesse sentido, o educador deve refletir sobre a sua trajetória, e perceber a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas discussões, agindo como um colaborador para a valorização e criação da cultura e dos vários saberes que se fazem presentes nesse ambiente.

Na disciplina de Educação Especial, assim como na disciplina Multiculturalismo, foi considerado o real da sala de aula, da diversidade, da alteridade; através da discussão de práticas que emancipassem não só os alunos tidos como “deficientes” quanto os alunos tidos como “normais”.

Em Educação Especial atuamos em outro grupo de APs supervisionados pela Professora Doutora Ana Maria Torezan, utilizando de metodologia variada de acordo com o perfil de cada turma.

As atividades visavam à sensibilização das turmas, propiciando o exercício da alteridade, colocando-se no lugar de seus alunos “excluídos” por diversos motivos, favorecendo a mudança na atuação profissional.

Na disciplina de Educação Especial foi possível notar maior resistência dos alunos-professores para mudança, para a aceitação do “diferente”, já que em muitos municípios da região não existe atendimento especializado de acompanhamento para os professores, e os alunos-professores já atuavam como professores e vivenciavam na prática os descasos no atendimento aos alunos deficientes na perspectiva da inclusão escolar.

A intencionalidade das duas disciplinas era mostrar caminhos para os professores na mudança de novos horizontes para a escola pública, deixando explícito que qualquer mudança desejada depende das mudanças pessoais, ou seja, das modificações de conduta da comunidade escolar.

Para que a escola assuma o papel que é seu, é importante trabalhar contemplando no currículo escolar a valorização das diversidades e trazer discussões de temas que são geradores de conflitos, isto é, de questões de poder que estão implícitas na desvalorização das culturas e dos saberes nelas produzidos.

O curso de Pedagogia do PROESF propunha essa mudança de olhares e de posturas. Entretanto, não há como garantir que as práticas sejam alteradas de

imediatamente no cotidiano escolar, se pensarmos nelas como um processo decorrente do percurso de formação profissional.

Acreditando nas possibilidades de transformações, e devido aos conflitos trabalhados na formação dos alunos-professores com as duas disciplinas, foi possível perceber a possibilidade de mudança de postura do professor através da reflexão de conceitos e valores indispensáveis à sua prática docente, e na crença de que façam a diferença no cotidiano escolar.

Com o intuito de atender a RMC de forma diferenciada o curso de Pedagogia foi organizado em três pólos: Campinas, Americana e Vinhedo, sendo atendidas dez turmas por ano com aproximadamente 40 alunos cada, num período de quatro anos, portanto, dentro do PROESF foram produzidos cerca de 1600 Memoriais de Formação no período de 2005 a 2008.

Como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do PROESF, os alunos-professores redigiram Memoriais de Formação tendo como eixo de desenvolvimento as reflexões sobre as transformações proporcionadas pelo curso, sobre si mesmos, sobre a atuação docente e sobre a atuação da educação em seus alunos, assim como apresentando elementos da história e da construção de identidade de profissionais únicos e singulares, objeto deste estudo.

A presente pesquisa que teve a duração de dois anos, utilizou-se da análise documental como metodologia de pesquisa, analisando uma amostra dos Memoriais de Formação dos concluintes de 2007. Estes estão disponibilizados na biblioteca virtual da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Além disso, foram analisados os relatórios do PROESF, disponibilizados pela Secretaria do Programa, e as entrevistas e pesquisas publicadas em forma impressa ou disponibilizadas na internet, com a intenção de contextualizar em quais circunstâncias os Memoriais foram produzidos.

Optamos por analisar uma amostragem dos Memoriais produzidos no ano de 2007 no município de Campinas. Pelo fato da pesquisadora ter atuado como AP neste Pólo foram escolhidos de forma aleatória 24 Memoriais, o que corresponde a 10% do total produzido no período.

Com um olhar investigativo e apoiado em estudos sobre a formação de professores, buscamos desvendar a singularidade de cada memória, de cada identidade. Como afirma Itani (2004),

[...] a singularidade de uma trajetória, que é sempre única, porque vivida como indivíduo e sujeito da própria história, como instituído e ao mesmo tempo instituindo e, por isso, marcando cada passo sobre cada um dos lugares de maneiras semelhantes e também diferentes (p. 62).

Durante a leitura dos Memoriais, levantamos dados sobre a identidade dos alunos-professores, analisando suas histórias, suas formações, e seus fazeres enquanto professores. As categorias foram explicitadas destas leituras, reconhecendo quem são esses alunos-professores que cursaram Pedagogia em um programa de formação para professores em exercício.

Os Memoriais de Formação foram para os alunos-professores momento de re-visitar não somente seu percurso de história de vida, mas também usá-lo como tempo de construções e (des) construções da teoria que refletem na prática profissional.

Ao re-viverem suas memórias, os alunos-professores, viabilizaram a troca de papéis entre o educador e o educando, repensando as ações na Educação, tendo nessa rememoração, segundo Vasconcelos (2003) a possibilidade de "(...) ver o presente de uma outra perspectiva – a partir do passado – quando ainda era interrogação, devir, percurso a ser explorado (...)" (p. 10). Buscando compreender que a sua formação não se restringiu ao conhecimento teórico, nem a práticas isoladas, sendo a formação um processo contínuo entre passado, presente e futuro, e entre teoria e prática.

Nesse sentido, os estudos de memória relacionados à vida e à prática profissional dos professores podem ser utilizados também como método auxiliar no processo de reflexão sobre a ação, com vistas à criação de uma nova cultura de formação de professores, levando à reconstrução da prática. Permeando os processos reflexivos nomeados por Schön (2000) a elaboração do conhecimento acontece a partir do pensar a sua prática pedagógica, ou seja, a "reflexão na ação", "sobre a ação" e "sobre a ação da ação".

Reconhecer a pluralidade presente nos processos de constituição da profissão docente nas entrelinhas dos escritos (dos saberes, dos fazeres) constitui requisito fundamental que propicia repensar a educação e suas práticas.

Ao resgatar e considerar a história dos alunos-professores do PROESF, demos voz a um dos atores do cotidiano escolar, o professor da escola pública, desvelando em seus relatos, vivências que desencadeiam práticas pedagógicas, que ora conduzem a mudanças e crescimento de seus alunos, ora apenas reproduzem a cultura dominante. Como relatado por Trindade (2000),

Uma professora fazia seu mural de Natal com muitos anjinhos, todos loirinhos. Quando alertada e indagada em relação aos anjos morenos, negros, ruivos... ela riu e disse que daquele jeito era mais fácil, só precisava recortar uma cartolina, a amarela (p. 10).

A partir das trajetórias de vida pessoal e profissional desses alunos do PROESF foi possível conhecer também os processos de opção e de formação docente, inserindo-os como sujeitos históricos, em uma compreensão de que as identidades são construídas e/ou constituídas nas múltiplas relações.

Diante da área do conhecimento a que se dedicaram profissionalmente era de se supor que os registros das memórias destes sujeitos expressassem diferentes representações acerca da infância, da escola e das suas práticas, dos métodos, das experiências vividas, dos atores e dos cenários, permeados pelo tempo e pela memória. A análise desses registros possibilitou resgatar, sob um enfoque singular, alguns traços significativos da história de vida de professores, sua identidade pessoal e a relação com a identidade profissional constituída. Nessa dissertação foi possível coletar dados, que serão apresentados no capítulo 4, relativos à identidade pessoal e profissional, delineando um perfil das alunas-professoras pesquisadas.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2003, p. 19-20).

Através destes entre-lugares, que dão significados para as identidades, e do descortinamento do olhar homogeneizante construído pela cultura dominante foi que buscamos nos Memoriais, estratégias para legitimar a singularidade de constituição profissional desses alunos-professores.

Para tanto, o primeiro capítulo aborda o percurso da Formação e Profissionalização Docente, através de um diálogo com as Políticas Públicas, fazendo um resgate histórico dessa formação no Brasil até a implantação do PROESF.

O segundo capítulo apresenta o PROESF como proposta de Formação Continuada na RMC; e também a criação, implementação e o funcionamento dos Cursos de Especialização e do Curso de Pedagogia, e finalizando com o trabalho de conclusão de curso no formato de Memorial.

O terceiro capítulo apresenta as discussões sobre a Memória e sua importância na construção histórica através do diálogo da pesquisa com a teoria sobre a temática, e os Memoriais de Formação no PROESF, trazendo também as justificativas do Programa sobre o registro através dos Memoriais de Formação, dando significado a essa produção acadêmica.

O quarto capítulo apresenta trechos extraídos dos Memoriais de Formação possibilitando que as vozes dessas alunas-professoras registradas nos seus Memoriais fossem revisitadas com o olhar específico da Formação de identidade profissional, analisando os fatores externos e internos que contribuíram nesse processo.

Nas Considerações Finais as vozes dos alunos-professores através dos Memoriais de Formação analisados, as argumentações teóricas, e o percurso da construção histórica da Formação de Professores contribuem para compreendermos alguns fatores que envolvem a construção de identidade profissional de 24 alunas-professoras da Região Metropolitana de Campinas, ex-alunas do Curso de Pedagogia do PROESF.

Buscamos entender, portanto, o processo de construção da identidade docente e como o PROESF contribuiu nesta construção, considerando a

multiplicidade de interações nos diferentes espaços formativos desses alunos-professores da RMC.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Toda mudança, sem um começo, é impossível
Mara de Sordi

Para falar do curso de Pedagogia do PROESF e dos Memoriais resultados dessa formação, faz-se necessário compreendermos a trajetória histórica da formação de professores, as políticas públicas para essa formação para a efetivação de programas permanentes de formação.

Entendemos por políticas públicas para formação de professores o conjunto de medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à Educação. Portanto, embora pontuais, a efetivação de programas temporários, ou como medidas emergenciais, também devem ser considerados como propostas de Educação que se pretende para o país.

1.1. A Pedagogia

A origem da Pedagogia, segundo SAVIANI (2008), se confunde com a origem do próprio homem, já que

Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo “pedagogia”. (p. 1)

O termo “pedagogia” surgiu na Grécia (SAVIANI, 2008) e a Escola que conhecemos teve início com o desenvolvimento do cristianismo na antiga Europa, voltada para uma Educação que salvaria almas. Isso perdurou até o final do século XIX.

Refletindo sobre a Educação que temos, é possível reconhecer que ela sempre serviu aos interesses da sociedade, sendo reprodutora de ideologias,

propiciando a manutenção do poder econômico e social, conforme os interesses de cada época; primeiro à Igreja e mais tarde ao Estado (PAPI, 2005).

1.2. A Formação Docente

A Formação de Professores também atendeu aos interesses de cada época conforme a história de sua institucionalização. Em 1684, em Remis, foi instituído por São João Batista de La Salle, o primeiro estabelecimento para Formação de Professores com o nome de “Seminário dos Mestres” (SAVIANI, 2008, p. 7). Entretanto, é somente no século XIX, após a Revolução Francesa, que aparece o problema da instrução popular, que surgindo as instituições encarregadas de preparar professores.

Em 1795 foi instalada em Paris a primeira instituição com o nome de Escola Normal, sendo “introduzida à distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário” (SAVIANI, 2008, p. 7).

1.3. A Formação Docente no Brasil

No Brasil, a Educação também segue as estruturas do poder econômico e social, tendo iniciado com a chegada dos jesuítas em 1549 e sofrendo reestruturações históricas.

A Formação de Professores e a criação do Curso de Pedagogia estão relacionadas, ao desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil, tendo iniciado através da lei de 15/10/1827. Com a criação das escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosas do império, iniciavam também os exames de seleção para mestres e mestras. Foi através dessa lei que se instalaram no Brasil as escolas destinadas à formação específica de docentes, determinando que os professores que não tivessem a necessária instrução, deveriam instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados nas escolas da Capital (SAVIANI, 2008).

Em 1835, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, foi criada a primeira escola normal, através da lei no. 10 do mesmo ano, determinando também sua organização interna. Essa primeira escola de ensino para professores teve curta duração, perdurando apenas até 1849. Segundo Saviani (2008),

Esse caminho aberto pela iniciativa fluminense foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (p.15)

Segundo Moacyr (1939), a consolidação da formação docente só ganharia êxito a partir de 1870 através das idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instituição primária. Anteriormente se apresentava um quadro de instabilidade dos cursos, já que além das deficiências didáticas, não havia interesse na carreira do magistério, mesmo quando o curso já previa uma cadeira no ensino primário, independentemente de concurso.

Somente após as Reformas de 1834, por ordem das províncias, é que se estabeleceram as primeiras escolas normais brasileiras. O modelo de formação de escola que se estabelece é o modelo europeu e, devido a nossa tradição colonial, fomos forjados na submissão da cultura européia, da domesticação do pensamento hierarquizado culturalmente pela hegemonia européia (MOACYR, 1939).

Nem mesmo a República favoreceu a expansão do ensino, o governo continuava a servir aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes, nesse momento, os produtores e exportadores de café. Devido à organização descentralizada dos governos regionais dessa época, o ensino também apresentava características diferenciadas, o que mostrava a necessidade da centralização do ensino. (MOACYR, 1939).

Apesar da busca de um ensino centralizado, os Estados organizaram-se de forma independente, aplicando as reformas de acordo com seus interesses e fortalecendo os modelos de alguns Estados.

Devido à organização que atendia aos interesses regionais surgiram diferentes modelos de ensino, como foi o caso do Estado de São Paulo, que efetuou

mudanças no ensino, inclusive na Formação de Professores, focando o papel disciplinar e a metodologia científica.

O ensino no Brasil, passou por várias reformas, seguindo a organização política de cada época, assim como nos dias atuais. Essas mudanças na organização do ensino refletem também nos curso de Formação dos Professores, mudando currículos viabilizados pelas inovações pedagógicas.

Em uma das reformas de ensino, Afrânio Peixoto, médico, político e professor, separou em 1917 o curso da antiga escola normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissionalizante (MOACYR, 1939).

A separação da formação docente e da formação no ensino científico, desvinculando prática pedagógica do saber científico, como sendo áreas distintas expressando as concepções de educação e um fazer pedagógico pode ser o indício de uma divisão entre quem produz e quem reproduz o conhecimento, como até hoje persiste.

Inicia-se uma fase de expansão das escolas normais, atendendo aos aspectos das regiões onde estavam instaladas, oferecidas tanto pelo poder público como pela rede privada.

Por volta do final de 1920, o quadro de atendimento de formação de professores nas Escolas Normais caracterizava a iniciativa privada como uma das principais mantenedoras da Formação de Professores, portanto, detentora do controle da qualidade de ensino (MOACYR, 1939).

Com a Revolução de 1930, com as grandes agitações sociais e com a necessidade de modificar a formação de professores, foi publicado por educadores representativos do País um documento chamado de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que

[...] traçariam a orientação geral a que deveria obedecer uma política educacional pelo poder público na organização do ensino público, em todos os seus aspectos, modalidades e níveis, e em todas as esferas administrativas. Esse documento apareceria mais tarde, em março de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 25 outros educadores de renome sob o título :A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dirigido “Ao Povo e ao Governo”. Esse documento foi considerado da maior importância por todos os meios intelectuais do País, e recebido como a única contribuição verdadeiramente

orgânica para a indicação dos rumos que a Revolução de 1930 deveria imprimir aos problemas de educação e ensino no País. Tornou-se, por isso um documento histórico no panorama educacional e intelectual do Brasil (LEMME, 1988, p.103).

A busca por mudanças significativas na Educação e conseqüentemente na Formação de Professores tem longo caminho de conquistas e perdas, o Manifesto dos Pioneiros intencionava mudanças, mas não foi garantia da efetivação de Políticas Públicas que efetivassem as propostas.

A vontade de mudanças e a efetivação de propostas dependem dos interesses políticos de cada época. Nesse trajeto, o país sofreu com o golpe militar (1964) quando muitos dos educadores que lutavam pelas mudanças, foram perseguidos, presos ou calados de uma forma brutal.

O País foi subjugado pelos militares, entretanto, com o fim da Era Militar, acreditava-se que as mudanças seriam possíveis, que através de eleições diretas e com a eleição de líderes advindos do desejo popular tudo seria diferente.

1.4. A legislação viabilizando mudanças

Em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começam as discussões acerca dos novos rumos para o país e também para educação. Em seu artigo 206, a Constituição estabelece a

Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por curso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Neste estudo, para compreendermos a profissionalização dos alunos-professores do curso de Pedagogia do PROESF, numa contextualização histórica, importa recorrermos à legislação como a expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas sem, no entanto, deixar de considerá-las em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo.

A Formação Docente contou com várias tentativas de mudanças e reformas, nem todas bem sucedidas ou com longa vida. Uma dessas tentativas de transformação social foi à criação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo, que teve início com o intuito de transformar a Educação, formando professores, se afirmando diferenciada.

Segundo Cavalcanti (1994), os CEFAM's, Centros de Formação do Magistério, foram criados num modelo e metodologias diferente dos magistérios normais em funcionamento na época. Nos cursos de magistério normal o curso durava 4 anos, funcionando com 5 horas/ aulas diárias, ou seja, período parcial, podendo conciliar o curso com o trabalho ou com outro curso profissionalizante. Já os CEFAM's funcionavam em período integral, também com duração de quatro anos, entretanto para ingressar era necessário que o candidato superasse exame e entrevista seletiva, sendo aprovados além de ter uma formação profissional os alunos recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo.

Apesar de ser considerado modelo de Formação de Professores no Estado de São Paulo, esta escola formou sua última turma no ano de 2005.

As tentativas de mudanças na Formação de Professores foram explicitadas também através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que no Art. 87 institui “a Década da Educação”, determinando no § 4º que até o fim da década somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, normatiza a exigência de Formação Superior para Docente no país sem considerar as grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, tendo uma única política nacional, determinando em seu Art. 62 que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Art. 62).

A diversidade na formação inicial dos profissionais da educação brasileiros foi desconsiderada, e mesmo na região sudeste, cuja situação sócio-econômica poderia nos levar a imaginar que a Formação para Professores em nível superior já tivesse se estendido à quase totalidade dos docentes em atuação, verificou-se a necessidade da formação universitária para um grande número de educadores.

Como tentativa de atender à determinação da lei, no Estado de São Paulo foram efetivados Projetos e Programas de Formação Superior que buscavam formar o maior número de docentes, fosse através de cursos presenciais ou semi-presenciais. Como exemplo, podemos citar o Programa Pedagogia Cidadã (PEC), destinado aos professores das redes municipais de ensino do interior de São Paulo realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o “PEC – Formação Universitária”, para professores efetivos da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, numa parceria do governo do estado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A UNICAMP também buscou atender à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação No. 9.394/96 (LDB/96), criando o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), atendendo 45 alunos por ano no período de 2001 a 2004, num curso específico para professores em exercício, que seguia a grade curricular do curso de pedagogia “regular”, conforme justificado no portal da Faculdade de Educação:

Em face de mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que determina a formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a Faculdade de Educação foi motivada a propor a criação de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício - Pedagogia. O curso (PEFOPEX) atendeu a professores em efetivo exercício das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e teve duração de oito semestres cada turma. O curso foi de licenciatura plena, desenvolvido no período noturno, com aulas presenciais diárias, seguindo o calendário normal dos cursos de graduação da Unicamp. Teve quatro entradas (vestibulares), de 45 alunos cada, entre os anos de 2001 a 2004¹.

¹ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri_pecopex.html>. Acessado em 10. Mai.2008

Todos esses cursos de pedagogia buscavam atender as determinações da LDB/96 , entretanto foi constatado na Região Metropolitana de Campinas (RMC) que a grande demanda de professores sem a graduação em curso de pedagogia exigiria novas estratégias de atendimento. É nesse contexto que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) organiza, um programa de formação de professores em serviço para professores que atuavam nas escolas municipais da RMC.

Segundo Pereira (2001),

Esta proposta de curso de Pedagogia para Professores em Exercício da rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas, está baseada nas discussões ocorridas durante o ano de 2001 através do Fórum de Secretários de Educação, com a participação de representantes dos professores/as da Faculdade de Educação da Unicamp, a Pró-Reitoria de Graduação e Secretários/as Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas. A proposição deste curso de Pedagogia destinado a professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, foi motivada por mudanças instituídas pela nova LDB a qual determina a formação superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental e estabelece um prazo de dez (10) anos para que os professores em exercício, ainda não graduados, possam adequar-se às novas exigências da lei (artigos 61 a 67 e 87) (p. 03).

O PROESF não teve seu início apenas em resposta à solicitação da LDB. Foi efetivado também por uma vontade política dos dirigentes municipais das regiões metropolitanas e de uma equipe de professores da Unicamp.

Apesar da inovação do Programa e da possibilidade de oferecer ampliação das vagas no curso de pedagogia, não foram elaboradas políticas permanentes para formação de professores nos municípios envolvidos, ou seja, não existiram propostas de formação continuada que discutissem o fazer pedagógico e as teorias educacionais, na busca de política emancipatórias.

Muitos Programas e Projetos de Formação de Professores podem representar ações esporádicas que podem significar que formar educadores não é de interesse dessa sociedade, nem tampouco de seus governantes.

O financiamento para formação dos professores que apesar de fazer parte das políticas públicas, vem sendo caracterizados por ações pontuais e localizadas. Essa é a característica do PROESF que surge para atender os “excluídos do interior”

(conforme concepção de BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001), como medida paliativa pela falta das políticas já citadas.

O PROESF teve início como ação pontual para atender as Políticas Públicas de Formação de Professores, entretanto, sua organização e proposta que apresentaremos, buscou ter um diferencial diante dos demais cursos oferecidos no mesmo contexto.

CAPÍTULO II

O PROESF COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS

Mestre não é quem ensina, mas
quem de repente aprende.
(Guimarães Rosa)

O Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) foi criado com a finalidade de atender professores da região que não possuíam habilitação em Pedagogia.

O Programa foi organizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com algumas prefeituras da Região Metropolitana, através de suas Secretarias de Educação, formando aproximadamente 1600 alunos no período de agosto/ 2002 a julho/ 2008, sua organização e especificidade estão apresentadas neste capítulo.

2.1. A Região Metropolitana de Campinas e o PROESF

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) nasceu oficialmente com a Lei Complementar 870, de 19 de junho de 2000, tendo como objetivo a formação de uma cidadania regional considerando que o morador de cada município, não é um cidadão apenas de seu Município, é um cidadão metropolitano, sendo responsabilidade conjunta o bem-estar e a melhoria da região.

A RMC é integrada por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo, que através de reuniões sistemáticas, definem as demandas da região buscando fortalecê-la.

No município de Campinas, onde atuo como professora, foi realizado levantamento através de questionário em 2001, encaminhados as Unidades Educacionais, dos profissionais da Educação que possuíam o curso de Magistério e

não tinha o curso de Pedagogia. Segundo a proposta do PROESF, sua elaboração teve por base as necessidades apresentadas pelas Secretarias de Educação e as possibilidades de atendimento da Faculdade de Educação da Unicamp, conforme citado no Projeto.

Num levantamento feito no ano de 2001 junto às Secretarias de Educação dos municípios da Região Metropolitana de Campinas quanto ao número de professores em exercício sem curso superior, temos que aproximadamente 2780 professores precisarão cursar Pedagogia. (PEREIRA, 2001, p. 8)

Assim, a UNICAMP, através do Professores-Doutores da Faculdade de Educação (FE) Ana Lúcia Goulart de Faria, Ângela Fátima Soligo, Elisabete Monteiro de Aguilar Pereira e Sérgio Antônio da Silva Leite apresentaram aos Secretários Municipais de Educação a proposta do PROESF.

O Projeto, através de acordo, também atendeu os municípios Amparo, Limeira, Piracicaba, Capivari e Rafard que não pertencem à Região Metropolitana de Campinas. Todos os municípios realizaram um levantamento das vagas potenciais para o curso, tanto para professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil no ano de 2001 através de suas Secretarias de Educação.

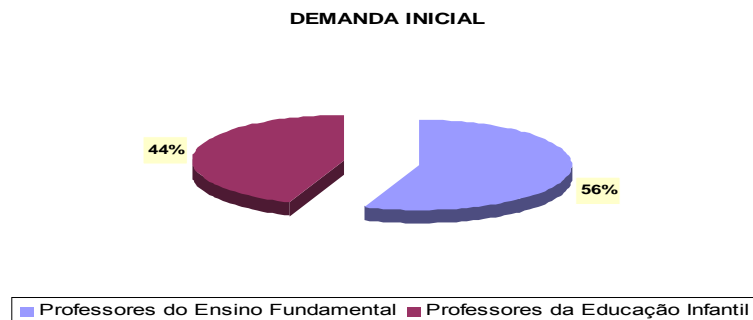


Figura 1 – DEMANDA POR CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISIONAL

FONTE: (PEREIRA, 2001, p. 12).

Nesse levantamento, verificou-se que 2780 professores necessitariam cursar Pedagogia, sendo que 1555 professores (56 %) atuavam no Ensino Fundamental e 1225 (44%) na Educação Infantil, conforme apresentado por Pereira

(2004) no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício (vide figura 1).

O Projeto de implantação do curso de Pedagogia do PROESF apresenta a divisão de demandas por municípios, ficando destacado que os municípios de Campinas e Hortolândia apresentavam maiores demanda, conforme dados coletados junto ao PROESF e apresentados no Tabela 1.

Tabela 1 – DEMANDA DE PROFESSORES POR MUNÍCIPIO

CIDADE	Professores sem curso superior
Americana	175
Amparo	139
Artur Nogueira	166
Campinas	592
Capivari	60
Cosmópolis	0
Engenheiro Coelho	26
Holambra	17
Hortolândia	436
Indaiatuba	243
Itatiba	142
Jaguariúna	18
Limeira	0
Monte Mor	70
Nova Odessa	62
Paulínia	0
Pedreira	0
Piracicaba	78
Rafard	15
Sta. Bárbara D'Oeste	114
Sto. Antonio de Posse	41
Sumaré	238
Valinhos	44
Vinhedo	104
TOTAL	2780

Fonte: (PEREIRA, 2001, p. 12).

Segundo dados colhidos junto à Secretaria do PROESF, a implantação do Programa aconteceu no dia 14 de Março de 2002, em sessão solene na qual formalizaram o convênio de parceria da UNICAMP com os municípios da região metropolitana de Campinas e as cidades de Amparo, Limeira, Piracicaba, Capivari e Rafard, sendo criado o PROESF.

2.2. O Curso de Especialização

Conforme citado na introdução dessa dissertação, para atender à demanda de alunos e viabilizar o curso de Pedagogia, a UNICAMP necessitava ampliar o número de profissionais que atuariam diretamente com os alunos para ministrar essa formação docente, já que seria inviável a execução do projeto somente com os Professores-Doutores da Faculdade de Educação. Assim, foram organizados três Cursos de Especialização que formaram os Assistentes Pedagógicos (APs). Os alunos desses cursos foram selecionados

pela Faculdade de Educação, a partir dos quadros que compõem o corpo docente das Secretarias Municipais dos municípios e que atendessem os seguintes critérios: • Professores/as com formação superior em Pedagogia e, de preferência, com Pós-Graduação ou Especialização. • Professores/as com reconhecida “liderança pedagógica” nas escolas e comprometidos com a educação. • Professores/as que tivessem interesse em participar do projeto, uma vez que teriam o compromisso com a docência no curso de Pedagogia e com a atuação nos futuros Núcleos [de Educação Continuada nos municípios] (PEREIRA; LEITE; SOLIGO, 2007, p. 224).

A seleção aconteceu primeiramente através da análise de currículo e posteriormente por entrevista coletiva, na qual os candidatos a APs foram divididos em dois grupos para discutir uma questão temática, sendo avaliados e classificados por uma banca de professores do Programa. Nessa atividade coletiva foi solicitado que os candidatos explanassem sobre sua formação profissional e que tecessem considerações sobre a temática “Violência X Educação” - A Educação é responsável pela Violência ou a Violência é responsável pela situação da Educação?

Um dos primeiros diferenciais do PROESF foi a formação oferecida aos APs sob a supervisão dos Professores-Doutores da Faculdade de Educação. Os

alunos dos Cursos de Especialização, após formação de quatro meses, em período integral, atuaram em, no mínimo, duas disciplinas do curso de Pedagogia, sendo considerada como atividade prática, prevista nos cursos.

O exercício das atividades docentes dos Assistentes Pedagógicos será considerado como “Práticas Pedagógicas Supervisionadas” e valerá créditos para a composição da carga horária dos Cursos de Especialização. Estas práticas terão a supervisão semanal de professores do corpo docente da Faculdade de Educação. Os projetos dos três Cursos de Especialização e do Curso de Pedagogia foram planejados conjuntamente e há uma íntima relação entre eles, o que confere a esses Cursos de Especialização um sentido original, que deve ser compreendido a partir da vinculação com o Curso de Pedagogia proposto (PEREIRA, 2001, p. 24-25).

Os três Cursos de Especialização foram organizados e denominados por três eixos temáticos distintos: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola, Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento, e Cultura Inclusiva e Políticas de Educação, sendo vinculados à Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE).

Os três Cursos de Especialização foram organizados para formar os APs nas 24 áreas curriculares/ disciplinas do Curso de Pedagogia do PROESF, sendo que cada um dos curso abordou apenas 8 disciplinas, conforme a distribuição relacionada no quadro:

Quadro 1:

EIXOS TEMÁTICOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROESF

EIXO TEMÁTICO	DISCIPLINAS
1: Cultura Teórico Educativa e Organização do Trabalho da Escola	Pensamento Filosófico e Educação;
	Pensamento Psicológico e Educação;
	Pensamento Sociológico e Educação;
	Pensamento Histórico e Educação;
	Política Educacional e Reformas educacionais;
	Planejamento e Gestão Escolar;
	Educação e Tecnologia; Currículo e Escola.

EIXO TEMÁTICO	DISCIPLINAS
CONTINUAÇÃO	
2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento	Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa;
	Teoria Pedagógica e Produção em Matemática;
	Teoria Pedagógica e Produção em Arte;
	Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física;
	Teoria Pedagógica e Produção em História;
	Teoria Pedagógica e Produção em Geografia;
	Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente;
	Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade
3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação	Multiculturalismo e Diversidade Cultural
	Pedagogia da Educação Infantil;
	Infância e Educação;
	Educação Não – formal;
	Avaliação;
	Pesquisa Educacional;
	Educação Especial; Temas Transversais.

Fonte: (PEREIRA, 2001, p. 17-18).

Cada AP poderia atuar como formador apenas nas disciplinas abordadas no Eixo Temático do Curso de Especialização no qual foi preparado.

Os APs atuariam preferencialmente em apenas duas disciplinas do Eixo Temático, sendo supervisionados pelos Professores Doutores da UNICAMP. A supervisão semanal ou quinzenal pretendia dar apoio teórico-prático aos Aps.

Os Cursos de Especialização foram organizados em três momentos: formação intensiva com aulas teóricas, prática supervisionada de docência e trabalho de conclusão do curso.

- a. Formação Intensiva: A formação intensiva teórica aconteceu no primeiro semestre de 2002, quando os APs foram afastados de suas atividades nos municípios de origem, tendo aulas com os Professores Doutores por 4 meses em período integral.

- b. Prática Supervisionada: A prática supervisionada de docência teve início com o curso de Pedagogia a partir do segundo semestre de 2002 até o primeiro semestre de 2008.
- c. Trabalho de Conclusão: O trabalho de conclusão foi orientado por um dos Professores Doutores, atendendo a dois formatos: artigo ou memorial de formação.

2.3. O Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi organizado com aulas presenciais, de segunda a sexta-feira, dirigido aos professores da RMC que atuavam nas escolas municipais da Educação Infantil ou das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e que fossem aprovados no vestibular específico para esse curso.

A organização do curso de Pedagogia do PROESF, conforme seu Projeto (PEREIRA, 2001), previu o atendimento da especificidade desses professores em exercício, pressupondo que as práticas pedagógicas desses professores seriam modificadas através do conhecimento e discussões teóricas.

Ainda segundo a autora, o curso de Pedagogia foi organizado em três anos com disciplinas semestrais, sendo que a cada semestre os alunos deveriam cursar 4 disciplinas de 5 horas-aulas/semanais, compondo as 24 áreas de conhecimento (1800 horas), 1 Prática Cultural/ Aula Magna² também de 5 horas-aulas/semanais (400 horas), as Práticas Curriculares (600 horas), o Estágio Supervisionado (400 horas); totalizando 3200 horas do curso.

A seguir, apresentamos as 24 áreas/ disciplinas distribuídas por semestre nos três anos de curso.

² PRÁTICA CULTURAL OU AULA MAGNA – Na grade curricular deste curso de Pedagogia foram previstas também Atividades Culturais. Estas ocorriam uma vez por semana, distribuídas nos semestres, envolvendo os seguintes temáticas: Ciência, arte e tecnologia; Cultura da infância e culturas infantis; Professor: profissão de gênero feminino?; Utopias e realidade; Organização e produção do conhecimento; Diversidade cultural e desigualdade - as diferenças étnicas; A educação fora da escola; O espaço físico; O papel da escola e do professor no mundo globalizado; Educação e mídia.

Quadro 2: DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DAS PRÁTICAS CULTURAIS POR ANO DO CURSO PROESF

1º ANO				
1º. SEMESTRE				
Educação e Tecnologia	Teoria Ped. e Produção em Língua Portuguesa	Práticas Culturais	Pensamento Histórico e Educação	Multicult. e Diversidade Cultural
2º. SEMESTRE				
Pensamento Filosófico e Educação	Teoria Ped. e Produção em Matemática	Práticas Culturais	Pensamento Sociológico e Educação	Pesquisa Educacional
2º. ANO				
1º. SEMESTRE				
Pensamento Psicológico e Educação	Teoria Ped. e Produção em História	Práticas Culturais	Avaliação	Teoria Ped. e Produção em Arte
2º. SEMESTRE				
Política Educacional e Reformas Educacionais	Teoria Ped. e Produção em Ciências e Meio Ambiente	Práticas Culturais	Teoria Ped. e Produção em Saúde e Sexualidade	Infância e Educação
3º. ANO				
1º. SEMESTRE				
Currículo e Escola	Teoria Ped. e Produção em Geografia	Práticas Culturais	Educação de Crianças de 0 a 3 anos	Temas Transversais
2º. SEMESTRE				
Teoria Ped. e Produção em Educação Física	Educação Especial	Práticas Culturais	Planejam/o e Gestão Escolar	Educação Não-formal

Fonte: (PEREIRA, 2001, p. 22-23).

O curso de pedagogia do PROESF se diferenciava do curso de Pedagogia “regular” da UNICAMP, e também do curso de Pedagogia do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), tanto pela grade curricular que seguia grade regular da Pedagogia, quanto pela forma de atendimento que se

limitava no atendimento de 45 alunos por turma, quanto pelas aulas ministradas pelos APs, o que viabilizou a ampliação de atendimento.

Pudemos verificar pelos dados apresentados no Anuário Estatístico de 2007 pela Comissão Permanente dos Vestibulares (COMVEST) – tabela 2 -, que nenhum outro curso noturno³ da UNICAMP criou número de vagas equivalente ao Curso de Pedagogia do PROESF.

Tabela 2:
CURSOS NOTURNOS OFERECIDOS PELA UNICAMP NO PERÍODO DE 1989 a 2007/ VAGAS OFERECIDAS PELOS CURSOS NOTURNOS DA UNICAMP

ANO	CURSO	No. DE VAGAS
1991	<i>Pedagogia – Licenciatura</i>	45
1992	Ciência da Computação – Modalidade: Sistemas de Informação	50
1992	Ciências Sociais	55
1992	Educação Física	50
1992	Engenharia de Alimentos	35
1992	Engenharia Elétrica	30
1992	Engenharia Química	40
1992	Física – Licenciatura	30
1992	Tecnologia em Processamento de Dados	45
1993	Ciências Biológicas – Licenciatura	45
1997	Tec. da Construção Civil – Modalidade: Edifícios e Obras de Solo	80
1997	Tec. Sanitária – Mod.: Controle Ambiental e Saneamento Básico	80
1998	Engenharia de Controle e Automação	50
1998	Geografia – Bacharelado e Licenciatura	30
1998	Química – Modalidade: Tecnológica	40
1999	Arquitetura e Urbanismo	30
1999	Ciências Econômicas	35
1999	Letras – Licenciatura	30
1999	Licenciatura Integrada Química/Física	30
2001	<i>Pedagogia – PEFOPLEX</i>	45
2002	<i>PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental</i>	400

Fonte: COMVEST (2007)⁴

³ O curso de Pedagogia do PROESF foi oferecido apenas no horário noturno, conforme demanda para funcionamento apresentada pelos municípios da RMC.

⁴ Disponível em:

<http://www.aeplan.unicamp.br/anoario_estatistico_2007PDF3_5_cursos_noturnos_criados.pdf>. Acesso em: 12/02/2008.

O curso de Pedagogia do PROESF ofereceu vagas até julho de 2005, após essa data não aconteceram novos vestibulares. Assim, o Programa foi encerrado em julho de 2008, com a formatura das últimas dez turmas.

A tabela 3 apresenta a quantidade de vagas por Pólos (Americana, Campinas e Vinhedo) nos quatro anos de realização do vestibular do PROESF (2002 a 2005). Os vestibulares eram realizados no mês de junho, com prova única, diferente dos demais cursos da UNICAMP, que acontecem em duas fases entre dezembro e janeiro.

Tabela 3 - PROESF – VAGAS NO PERÍODO DE 2002 A 2005

Opção p/ Ingresso	Período	2002	2003	2004	2005
Pedagogia – Prog. Especial de Form. – Americana (PROESF)	(N)	118	150	160	160
Pedagogia – Prog. Especial de Form. – Campinas (PROESF)	(N)	206	210	240	240
Pedagogia – Prog. Especial de Form. – Vinhedo (PROESF)	(N)	89	40	0	0

Fonte: COMVEST (2007)⁵

Assim, além do vestibular específico para o curso, as turmas do PROESF sempre iniciavam no segundo semestre letivo (agosto-dezembro), enquanto os demais cursos da UNICAMP têm entrada apenas no primeiro semestre de cada ano (janeiro-julho).

Apesar dessas diferenças operacionais, o curso aconteceu conforme as normas de funcionamento definidas para os demais cursos de graduação da UNICAMP, tendo os alunos do PROESF os mesmos direitos e deveres estabelecidos pela Diretoria Acadêmica (DAC) para qualquer aluno da UNICAMP.

Esse curso de graduação em Pedagogia foi considerado um marco na UNICAMP pela sua organização diferenciada, entretanto sua concretização não foi

5

Disponível em: <
http://www.aeplan.unicamp.br/anoario_estatistico_2007/PDF3_5_cursos_noturnos_criados.pdf>.
 Acessado em: 12/02/2008.

de forma branda e sem questionamentos, muito pelo contrário, foram várias as polêmicas levantadas pelo corpo acadêmico que questionava a validade do curso. Afinal, a UNICAMP, criada para atender as elites, de uma hora para outra “ousa” atender a classe trabalhadora, como relatou a professora Ângela Soligo em seu discurso na formatura da primeira turma do Curso de Pedagogia do PROESF em Agosto de 2005.

A Unicamp, universidade criada no regime militar como centro de excelência, não foi pensada para todos, como espaço democrático de formação, mas sim para a formação das elites. E nesta perspectiva foi construída. Meritocrática, seletiva, excludente. Trazer para a universidade um contingente de 400 alunos e alunas do PROESF por ano, saídos em sua maioria da classe trabalhadora, representou uma ousada subversão.

A professora Ângela lembrou, ainda, das dificuldades relativas à falta de espaço físico da universidade e de infra-estrutura, como laboratórios e computadores suficientes para o atendimento dessa demanda.

Não tínhamos laboratórios em número suficiente, não tínhamos anfiteatros que comportassem tantos alunos, não tínhamos professores para tanta gente. Construímos o projeto de formação dos Assistentes Pedagógicos, trazendo os professores dos municípios já graduados e pós-graduados, muitos deles, para a docência e o trabalho em conjunto conosco, criamos pólos fora da universidade, construímos e conquistamos novos espaços. Invadimos essa praia. Mas romper a barreira física foi talvez nosso menor obstáculo. Tivemos, e ainda temos, que enfrentar a barreira do preconceito, daqueles que acreditam que a Unicamp é para poucos, e que a presença do aluno trabalhador, de classes menos favorecidas, do aluno negro, faz decair a qualidade do ensino desta universidade.

Mesmo diante de críticas, das dificuldades estruturais, o PROESF concluiu a primeira turma e recebeu parecer favorável para seu funcionamento, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação na última reunião de dezembro de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23 de dezembro de 2005, Poder Executivo, seção 1, página 14, garantindo que a partir daquela data, os diplomas poderiam ser expedidos oficialmente, sem anotação alguma que os diferenciasses dos cursos de Pedagogia “regulares” ou dos diplomas de outros programas similares, como o PEFOPLEX.

A Faculdade de Educação da UNICAMP, através do PROESF, marcou lugar na história da educação de nosso país, e mesmo tendo sido um curso localizado, buscou cumprir seu papel para a melhoria da qualidade de ensino na RMC. Entretanto, não podemos esquecer que essa foi uma ação pontual, não garantindo continuidade se considerarmos a Educação como um processo gradativo e permanente.

2.4. O Trabalho Final de Curso de Pedagogia do PROESF: a opção pelos Memoriais

Para conclusão do Curso de Pedagogia do PROESF e como requisito parcial para obtenção do diploma de graduação a coordenação optou pela realização de um Memorial de Formação por ser considerado o gênero textual mais adequado à proposta de reflexão da prática pedagógica (PEREIRA; LEITE; SOLIGO, 2007).

Nos Memoriais de Formação, os alunos registram o desejo, o sonho e a luta para alcançar a formação mínima exigida para serem habilitados para o magistério, continuavam sonhando com a continuidade de estudos numa universidade. O PROESF, para muitos, foi à única oportunidade possível de realização desse sonho.

Para atender a proposta era necessária uma estrutura que atendesse não somente à leitura, correção e o conceito final, mas especialmente à orientação e acompanhamento da produção acadêmica dos 400 alunos de cada turma.

A forma escolhida foi reunir um grupo de 10 docentes – Grupo dos 10 (G10) com experiência com esse gênero acadêmico, para gerenciarem alternativas de atendimento coletivo, sendo que cada um desses professores ficou responsável por uma turma. Conforme Pereira; Leite e Soligo (2007),

A escolha do Memorial de Formação, como trabalho final, colocou inúmeros desafios para a coordenação do programa, sendo o mais relevante à questão da orientação dos alunos durante o processo de sua elaboração. Dada a total impossibilidade de montagem de uma estrutura de orientação individual para os 400 alunos de cada turma/ano, optou-se por um processo de acompanhamento coletivo do trabalho de cada classe (com 40 alunos), por um professor da Faculdade de Educação da Unicamp com experiência

anterior na elaboração e orientação de memoriais. Assim, foi formado um grupo de 10 docentes, conhecido como G10, encarregado de planejar, executar e coordenar todo o processo de elaboração e acompanhamento dos memoriais, em cada classe (p. 229).

Para viabilizar o acompanhamento dos alunos, foram inseridas duas disciplinas específicas: a MCC (Memorial de Conclusão de Curso) I e a II, nos dois últimos semestres do curso. O acompanhamento dos alunos, através dessas disciplinas aconteciam nas “Atividades Culturais”, conforme apresenta Pereira; Leite e Soligo (2007),

O trabalho específico dos membros do G10 concentra-se nos dois últimos semestres, através de contatos mensais, em uma das Atividades Culturais reservadas para este fim. Cada orientador faz o acompanhamento coletivo de uma classe, que geralmente envolve: um período inicial de dessensibilização sobre os “temores do Memorial”; discussão do conceito de Memorial de Formação conforme textos previamente disponibilizados para eles e que se encontram na página do PROESF; leitura e discussão de diferentes memoriais; levantamento de material relativo às experiências relevantes vivenciadas pelos alunos durante o PROESF; escolha dos temas/eixos condutores e discussão sobre suas possibilidades; início do processo de redação do Memorial; primeira redação do texto completo e entrega para avaliação; discussão das propostas de correção apresentadas na avaliação; reescrita final e entrega. (p.229)

Os Memoriais não tinham o caráter de Memorial Descritivo, mas de um Memorial de Formação. Conforme Prado e Soligo (2005) afirmam:

Sendo o memorial de formação, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação (p. 59).

Há que ser considerado que a rememoração dos alunos-professores sobre o seu percurso de formação profissional e pessoal acontece num determinado contexto, que pelo caráter avaliativo, e sendo um instrumento formal para conclusão do curso, seleciona e prioriza as lembranças que desejam ser contadas. Como afirmam ainda Prado e Soligo (2005).

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do

curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que forem acontecendo. Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica (p. 60).

Retomando as questões de organização para acompanhamento, leitura e correção desses Memoriais, foram convidados APS e alunos do mestrado ou do doutorado da FE para serem os leitores nesse processo de avaliação, para tanto, eram preparados pelo G10 em *workshop* específico para discutirem os critérios de avaliação e apresentarem o cronograma de todo o trabalho.

Cada leitor poderia acompanhar até seis Memoriais, retornando suas observações por escrito em folha específica de avaliação, depois de discutido o seu encaminhamento com o professor-orientador de turma.

Os Memoriais foram escritos como resultado de um processo de avaliação, já que foram utilizados como trabalho final para o curso de Pedagogia, portanto, estavam subjugados às regras escolares, tanto na forma quanto no conteúdo.

Assim, com o objetivo de dar transparência na elaboração e avaliação dos Memoriais, o G 10 organizou dois documentos para os alunos, disponibilizados no site da FE/ PROESF⁶, um com “as normas para apresentação do Memorial de Formação”, e outro os “critérios para avaliação do Memorial de Formação”.

O documento com as normas de apresentação refere-se às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a organização do

⁶ Disponíveis em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>>. Acessado em: 20/10/2007. Os referidos documentos foram anexados à dissertação podendo contribuir para compreensão da estrutura de elaboração desses Memoriais e dos critérios de avaliação. (ANEXO 1 e 2)

trabalho, já o documento com os critérios para avaliação faz referências aos critérios relacionados a aspectos formais, e critérios relacionados a conteúdos.

A leitura e correção dos Memoriais eram realizadas pelos leitores em dois momentos: primeiro, com apontamentos no texto sugerindo ajustes estruturais, ampliação teórica e/ou correções de escrita; em um segundo momento após a redação final, verificação das observações anteriores e após aprovação pelos critérios formais, de conteúdo e relação teórica, os Memoriais eram devolvidos para a coordenação com a nota definitiva para inserção no boletim acadêmico.

Após a formatura da 1ª. turma (agosto/ 2005) foram disponibilizados na página da FE/ PROESF⁷ 10 memoriais desses formandos como referência para os demais alunos. É possível acessar os Memoriais de todas as turmas no site da Biblioteca da FE⁸ ou diretamente pela base de dados⁹.

As histórias dessas alunas/professoras, e o entrelaçar delas no espaço escolar é que dão consistência as ações efetivadas nas práticas pedagógicas. Através desses Memoriais de Formação foi possível evocar questões do “Fazer”, do “Estar” e do “Ser” professor, sendo um exercício de rememoração do passado, repensar do presente, trilhando novas possibilidades para o futuro.

Nesse capítulo retratamos nossas observações sobre a organização do PROESF, procurando contemplar sua criação, a estrutura organizacional, tanto do Curso de Especialização, quanto do Curso de Pedagogia.

Ao apresentar o Curso de Pedagogia buscamos focar os Memoriais de Formação, evocando o sentido dessa escrita e o objetivo desse registro para as alunas e para o Programa. Sendo o objeto de análise dessa dissertação retomaremos os Memoriais em dois momentos, primeiro na perspectiva do registro escrito das memoriais como forma de reflexão do vivido e depois, analisaremos trechos dos Memoriais focando nos aspectos que constituem a identidade docente.

⁷ Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>>. Acessado em : 12/04/2007.

⁸ Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acessado em : 27/07/2007.

⁹ Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=121>>. Acessado em: 27/07/2007.

CAPÍTULO III

OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO NO PROESF

Para os navegantes com desejo de vento,
A memória é um porto de partida
Galeano

3.1. O recurso da memória como fonte para o registro

A partir dos Memoriais buscamos conhecer a formação pessoal e profissional dos alunos do PROESF, reconhecendo suas diferenças culturais e multiplicidade de fazeres e práticas pedagógicas, em um processo de construção de identidades do “Ser Professor”.

Na construção do “Ser Professor” entrelaçam-se as múltiplas faces de identidade constituídas no cotidiano pessoal e profissional, pois segundo Jesus (2003),

Não me fiz professora, me construo professora, cotidianamente, em diferentes instâncias nas quais tenho interagido, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas teias de relações que tenho tecido. (p. 39)

Para estabelecer relações entre as memórias, formação da identidade e formação profissional, indagamos acerca dos registros da memória, das percepções desta memória representadas no Memorial de Formação, presentes num determinado tempo e espaço específico como motivação que indicaram as opções e atuações de um grupo de 24 professores sujeitos desta pesquisa.

Assim, antes de apresentarmos o levantamento empreendido sobre a constituição profissional de professores no âmbito da produção de memoriais de formação, é necessário definir o que estamos chamando de “Memorial” e de “Formação”. Para isso, partimos das definições dos termos, contextualizando-os através dos verbetes memória, memorial, formação e formar.

Segundo o dicionário, memória é a “faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos. Lembranças, reminiscência.”. Memorial

vem na seqüência, assim definido: “escritos que relatam fatos memoráveis, memórias” (FERREIRA, 1999: p. 359)

Sobre formação, encontramos: “Ato, efeito ou modo de formar, constituição caráter. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter./ Formar: dar forma a (algo)” (FERREIRA, 1999: p. 258).

Podemos dizer, a partir daí, que a memória, sendo uma faculdade de retenção de idéias e impressões, quando relatada de forma escrita, adquire o status de memorial.

Entretanto, um Memorial de Formação é um exercício de reflexão que envolve muito mais do que registrar as memórias, suas narrativas autobiográficas, relata acontecimentos importantes que são considerados relevantes naquele dado momento em que são lembrados. Para Jesus (2003),

a memória vai sendo vasculhada, revirada e o que vem à tona é o que importa para o (a) narrador (a) naquele momento. A memória é viva. O passado, o presente e o futuro vão se misturando no agora (momento de contar) (p. 23).

Na busca pelo fio inicial desse grande novelo que é a memória humana, a história humana, a nossa própria vida, compreendemos que a memória é um conceito tão ligado à história, que se confunde com ela e, ao mesmo tempo, cria-se a partir dela; para alguns, a antecede.

A articulação das noções de memória e história pode contribuir na compreensão de processos sociais relativos à interpretação do passado, à construção de biografias, à construção de identidades e à compreensão do conjunto de elementos que construíram e constroem o homem em sua existência.

Segundo Meneses (1987) só temos as memórias porque esquecemos de outras menos significativas; para lembrar é preciso que aconteça um esquecimento.

O reconhecimento da priorização das lembranças e do que lembrar são de extrema relevância para essa pesquisa, se considerarmos que os registros feitos nestes Memoriais foram selecionados mediante alguns critérios pelo autor.

Salles (2004) apresenta a argumentação inicial na elaboração do seu Memorial.

Elaborar um memorial consiste em tentar reconstruir a minha autobiografia, buscando esquematizar minha trajetória profissional e acadêmica até o momento. Isso implica em olhar para o seu passado, só que é feito com olhar do presente e, é nesse momento, que através da memória a nossa própria história de vida é re-olhada. Ou seja, os fatos vivenciados podem estar sujeitos a distorções, pois são re-significados pela perspectiva atual (p. 141).

Compreender que o autor ou os autores dessas memórias registradas nos Memoriais re-significam o momento vivido, priorizam as memórias que desejam compartilhar, e dessa interação produzem um novo conhecimento para sua formação é o que permeou essa dissertação.

3.2 A memória como construção histórica

É na Grécia antiga, na mitologia, que vários autores iniciam seus estudos através de Mnemosyne, umas das titânides filhas de Urano e Gaia. Mnemosyne é a deusa da memória, para os gregos; da sua união com Zeus nasceram várias musas, entre elas Clio, a deusa da História.

Mnemosyne significa aquela que se preserva do esquecimento, frente aos perigos do esquecimento que, para os gregos, aparece como um rio a cruzar a morada dos mortos (o de letal esquecimento), o Hades, de onde as almas bebiam sua água quando estavam prestes a reencarnarem-se, e por isso esqueciam sua existência anterior.

Para o gregos, rememorar as lembranças dessas ou de outras vidas, possibilita ordenar um ciclo reencarnatório. E essas memórias narradas por cantos mantiveram viva a história de um povo, a lenda dos seus deuses e o início da história sobre a própria memória.

Na Coleção os Pensadores (1991), Aristóteles apresenta a primeira reflexão sistemática sobre a experiência da memória no tratado *Sobre a Alma*, especificamente no capítulo *Sobre Memória e Recordação*, propondo a memória como forma de trazer idéias à capacidade do raciocínio; com efeito, apresentou a experiência à faculdade da memória, ligada à condição para exercício do raciocínio.

Para ele, animais que têm memória para as sensações que tiveram são mais aptos a aprender; entre estes, aqueles que têm arte e raciocínio podem produzir experiência a partir do que ficou na memória.

Aristóteles apresenta também que o pensamento é materializado através de imagens, não concebendo o registro das memórias sem o registro da imagem, no caso a escrita, que é produto desse pensamento. Um pensamento produzido mediante a seletividade de quem lembra e registra, é portanto, submetido à lógica da subjetividade e não traduzido por quadros lineares e estáticos.

Os Memoriais são os registros escritos das memórias selecionadas do pensamento, os quais se desejam compartilhar, utilizando a lógica da subjetividade como bem apresentou Aristóteles séculos atrás.

Assim, a história, quando contada, está intimamente ligada ao movimento, à imaginação e ao poder de raciocínio do homem, apresentando como produto artístico de seu interlocutor, ligada também aos sentimentos, com estabelecimentos de relações, sendo subjetiva podendo dar sentido político e histórico para fatos individuais.

Portanto, a memória, e o registro dessa memória através dos Memoriais de Formação, são fontes históricas produzidas, construídas, sendo produções humanas, sendo registros que acompanham o homem a longo tempo (CHIZZOTTI, 2006).

A lembrança, produção da memória, subjugada às relações de afeto, carregada de sensibilidades, subjetividades, apresenta diferentes lados de um mesmo acontecimento histórico ou fato social, conforme a visão de cada pessoa.

De acordo com Lombardi (2004), assim como a filosofia, a psicologia e a própria história, apropriaram-se de estudos sobre a memória na busca de compreender como acontecem as produções humanas; por vezes, justificando-as, analisando-as, e em outros momentos dando um sentido para própria existência. É através da historicidade, compreendida como fenômeno educativo, que a história interpreta os fenômenos como uma produção do homem no contexto real, determinada por um contexto histórico, econômico e social.

A historicidade é diferente da narrativa, que tem um começo, um meio e um fim, a historicidade engloba diferentes narrativas sobre um mesmo tema.

Os autores compreendem a história baseados numa visão marxista, tendo-a como produção do homem, em um determinado tempo, mediante suas relações sociais e através dos registros que contam e reconstróem a história. Nessa perspectiva, o homem produz e é produzido pela história; compreendendo-a como via de mão dupla, sendo a história cultural, e se é cultural é porque é histórica.

Certamente que nem todas as ações históricas ficaram registradas para a posterioridade. São, pois, vivências sociais que apesar de terem existido, não poderão ser recuperadas e contadas, experiências e vivências do ser humano, também temos que conviver que desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória. São exatamente esses registros históricos que constituem os documentos, os testemunhos, os monumentos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo (LOMBARDI, 2004, p. 155).

A Memória como objeto de estudo do homem foi analisada de formas distintas através dos tempos. O pensamento humano, sua história registrada assume o status da preservação de comportamentos, pensamentos e cultura, em um determinado tempo e espaço constituído.

Todavia, a memória não é simples repositório de lembranças, mas supõe estruturação e organicidade; não só armazena e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar. Le Goff (1996) assinala que a memória é fenômeno individual e psicológico, mas liga-se também à vida social e, sua apreensão depende, portanto, do ambiente social e político. Logo, envolve certo modo de apropriação do tempo, supõe o domínio de regras do discurso e a posse de imagens que falam do passado.

Há, portanto, que se privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. Nas palavras de Thompson (1998), toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta. E, nesse sentido, não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória.

Na nossa pesquisa não utilizamos da fonte oral, contudo a escrita de Memoriais consiste na materialização das lembranças da história oral, do muitas vezes não verbalizado e do que ainda poderá vir a ser verbalizado.

Ao mesmo tempo em que o relato das lembranças é uma construção na qual os saberes e as vivências passadas emergem do inconsciente para o consciente na fala presente, esta apropriação se articula também com o que está por vir e com o futuro. A memória, desta forma, não é só passado, mas também é veículo que se move entre passado, presente e futuro. Constrói História e interfere nas relações espaços-temporais (PASSOS, 2003, p. 106).

Os Memoriais analisados trazem em suas histórias de formação dos professores, o testemunho vivo de um momento histórico da Formação de Professores na RMC, e esse protagonismo também permeia o seu registro, o seu lembrar, as suas argumentações reflexivas.

Portanto, não há como negar a interface da memória na construção de identidade dos autores desses Memoriais, a construção histórica de suas lembranças numa cronologia pessoal distingue essas lembranças de outras, distinguindo assim seus interlocutores.

3.3. A memória e a formação de professoras do PROESF

Somos seres de transformação constante, em um processo de construção, podendo considerar que a cada instante, somos a mais nova edição de nós mesmos. É neste sentido de constante reconstrução e transformação que abordamos nesta pesquisa a identidade do Ser Professor em um processo identitário como apresenta Nóvoa (1992),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (p. 16).

A busca de identidade dá consistência aos saberes emergentes da própria vida e prática profissional, e ao priorizar as intensidades vividas, permite ao professor situar-se na perspectiva da aprendizagem e da mudança.

Catani, Bueno e Sousa (2000) apresentam o relato de um trabalho de autobiografia, envolvendo professores, alunos de pedagogia e alunos de licenciatura,

sobre as marcas deixadas em suas vidas pelo ingresso na escola e pelos antigos mestres que tiveram, sobre a forma como essas marcas contribuem na construção de formadores.

Essas lembranças vêm através do biográfico que, apesar do nome, vão além do mero registro da história de vida de uma pessoa, sendo um processo de auto-conhecimento com um objetivo bem mais ambicioso: lembrar o passado para entender o presente e estabelecer metas para o futuro; assumindo responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, deixando de ser vítima e passando a ser agente transformador de sua vida e atuação.

Os registros escritos nos Memoriais das 24 alunas-professoras revelaram a cultura escolar como controle, seja através dos conhecimentos, ou pela própria organização da Escola.

Vasconcelos (2003) afirma que a formação acontece no cotidiano, e que,

[...] quem viveu boa parte de sua vida em uma escola sabe que, nas tramas da sociabilidade humana, tecidas no cotidiano, na convivência com os companheiros/companheiras de trabalho e com os alunos/alunas, os professores/professoras vão se formando (p. 16).

Camargo (2004), relatando sua pesquisa de doutorado intitulada “Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)”, apresenta as fontes de investigação, lembrando que,

[...] esses materiais não foram tomados apenas como fonte documental de práticas que lhes são exteriores. Se há neles registros, ainda que indicial, dessas práticas, neles se articulam, também, dispositivos de controle e produção da cultura escolar (p. 45, grifos nosso).

Da cultura escolar fazem parte os saberes escolares (TARDIF, 2002), uma vez que eles consubstanciam os próprios conhecimentos a serem construídos/elaborados pelos professores em formação que, por sua vez, originarão um saber-fazer próprio do espaço educativo/escolar, fundamentais para a atuação docente futura.

Diante dos diferenciais de estrutura, atendimento e organização do curso de Pedagogia do PROESF, e com o objetivo de que os alunos-professores

refletissem a prática pedagógica vinculada às questões teóricas optou-se pela realização de um trabalho de conclusão no formato de “Memorial de Formação”, como um dos instrumentos avaliativos para obtenção da graduação em Pedagogia, conforme citado anteriormente.

Como esses Memoriais são “de Formação”, e tratam de narrativas específicas sobre a trajetória pessoal e profissional de alunos-professores do curso de Pedagogia do PROESF, foi proposto que articulassem de forma crítica e reflexiva as experiências vividas nessa formação.

Ao pesquisarmos os Memoriais de 24 alunas-professoras do curso de Pedagogia do PROESF, buscamos referências sobre esse percurso de formação, ultrapassando as experiências vividas no curso, quando considerarmos as múltiplas relações estabelecidas que constituem a identidade profissional, reconhecendo que essas alunas-professoras tem muito a dizer sobre a sua história e o lugar de onde falam, ou seja, a Educação.

CAPÍTULO IV

DANDO VOZ ÀS ALUNAS-PROFESSORAS

Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que tomamos parte.
Paulo Freire

Para analisarmos os Memoriais de Formação das alunas-professoras do PROESF e compreender quem são essas professoras da RMC, em um primeiro momento levantamos seis aspectos que permearam suas histórias de formação: O Olhar de Professor, A Formação, O Conhecimento, O Trabalho, A Origem, e A Vida Escolar.

As professoras da RMC são chamadas nessa dissertação de alunas-professoras, já que no momento do estudo atuavam como professoras nos municípios da RMC, entretanto a produção dos Memoriais foi exigência do curso e, portanto foram elaborados como alunas do curso de Pedagogia do PROESF. Assim, optamos por uma designação que destacasse a condição de profissionais e estudantes das autoras dos textos analisados.

Durante a pesquisa analisamos 24 Memoriais, entretanto, utilizamos trechos de apenas 08 Memoriais que exemplificavam com clareza a temática desejada. Essas citações estão grafadas em itálico de forma a diferenciar-se da bibliografia de referência.

Os seis aspectos foram definidos durante e após a leitura dos Memoriais, nos quais a pesquisadora grifou trechos considerados relevantes para conhecer e reconhecer aquelas histórias.

Convém lembrar que os Memoriais analisados foram escolhidos de forma aleatória, sendo 10% dos Memoriais produzidos no ano de 2007 no Pólo de Campinas, onde a pesquisadora atuou como AP.

Optamos também em analisar as produções de alunas, já que tanto a profissão docente, quanto no Curso de Pedagogia do PROESF, os homens

configuram menor número. O curso do PROESF formou 1600 alunos, sendo que menos de 1% eram do sexo masculino, caracterizando-se, portanto, como um curso feminino. Assim, a análise restringiu-se ao universo feminino e os apontamentos das leituras de construção de identidade profissional apresentam essa marca.

Inicialmente, essa pesquisa considerava a singularidade dos professores, e sua diversidade cultural como fatores decisivos para sua formação profissional.

Através da fundamentação teórica, percebemos que essa singularidade é constituída não só pela diversidade cultural, mas pelas vivências e pelas relações estabelecidas no convívio com o outro.

Filho e Monteiro (2002) na apresentação do livro “Cultura e conhecimento de professores”, denotam que os trabalhos e pesquisas na área indicam

que as redes de formação cotidiana das professoras estão permanentemente articuladas às redes mais amplas de conhecimentos anteriores, tecidas dentro e fora da escola. Os contatos e enredamentos apresentados, pensados e vividos defendem a potencialidade formadora da relação entre reflexão e prática cotidiana de professoras, por sua vez mapeadora das trajetórias culturais de suas próprias formações (p. 08).

A pesquisa apontou, que os professores não constituem uma massa homogênea, muito pelo contrário, suas histórias se entrelaçam no cotidiano escolar, justamente por suas diferenças. Nas redes de conhecimentos também apontadas por Alves (2002) essas diferenças atuam não somente para trocas de atividades ou troca de informações, representam um espaço de produção e distribuição de códigos culturais.

Durante a investigação analítica dos Memoriais, um dos primeiros pontos observado foi que as alunas-professoras da RMC, formadas em Pedagogia pelo PROESF, reconheceram as dificuldades iniciais para sua formação profissional, especialmente a inserção no universo acadêmico, e que a constituição profissional é o resultado de um conjunto de fatores, oportunidades, relações afetivas, entre outros.

Essa dificuldade de inserção no universo acadêmico foi ressaltado no livro “Histórias de Professores (Re) construções em memoriais de formação”, no qual Soligo e Alexandrino (2007) organizaram e publicaram 15 memoriais de formação de alunas do PROESF do município de Hortolândia.

Um componente marcante nessas narrativas – o ingresso no Curso de Pedagogia – PROESF da UNICAMP, nos conta como a Universidade Pública estava longe da vida e das expectativas dessas brasileiras – o viés de classe social marcando uma relação quase impossível entre a vida dessas trabalhadoras, com seus baixos salários e dia a dia difícil, e a elitista Universidade Pública, acessível a poucos, em geral àqueles que têm melhores condições financeiras, para pagar boas escolas, estudar sem trabalhar, freqüentar curso pré-vestibular, etc. (p. 21).

Os autores afirmam ainda que,

É exatamente no encontro entre os fragmentos de tantas histórias, com suas semelhanças e diferenças, que vamos conhecendo as tramas da educação brasileira e compreendendo como essas se vinculam ao cotidiano de professores e alunos nas nossas escolas. É também, a partir dessa trama que nossos conhecimentos teóricos ganham outros coloridos e sentidos e podem alavancar novos conhecimentos e idéias (p. 21).

Essas histórias ao se entrelaçarem no cotidiano escolar constroem novas histórias de formação profissional, pedagógica e de vida. Nessa pesquisa não seria possível analisar as histórias de cada professor, entretanto foi possível buscar em fragmentos dessas histórias indicadores da formação profissional e algumas contribuições do PROESF nesse processo.

Durante uma segunda leitura dos Memoriais de Formação buscamos nos registros dessas 24 alunas-professoras dados relevantes que revelassem a construção de identidade profissional, porém percebemos que algumas aspectos iniciais estavam tão interligados que constituíam na verdade uma categoria única.

Ao utilizamos de fragmentos dos Memoriais, do registro das “vozes” das alunas-professoras do PROESF, que falam muito do que é “Ser Professor”, e que apresentam suas semelhanças e diversidades foi possível uma aproximação com Portelli (1997) que considera que para “construir das igualdades é preciso construir as diferenças”.

E essas igualdades e diferenças é que constituem o “Ser Professor”, a construção de sua identidade profissional pode ser compreendida através dos seis aspectos inicialmente levantados após a primeira leitura dos Memoriais, compreendendo-as de forma interligadas, co-autoras na sua formação.

Entendendo que esta formação não acontece apenas na relação com o conhecimento teórico ou com a prática cotidiana, mas sim nas múltiplas relações estabelecidas tanto com os conhecimentos quanto com seus saberes, numa comunicabilidade constante que constitui o “Ser Professor”, agrupamos os aspectos em dois eixos: saberes do cotidiano agrupando família (origem), vida escolar e trabalho, e em saberes de professor agrupamos: olhar de professor, conhecimento, formação acadêmica.

Segundo Grillo e Gessinger (2008),

A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo construída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam esta construção. Neste processo, ao longo de sua carreira estudantil é que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições (p. 01).

Compreendemos que as mudanças-influências proporcionadas pela vivência familiar, escolar e com os pares por um lado e as mudanças em si, enquanto sujeito, por outro, têm a ver com a trajetória, com a construção da identidade do professor (construindo sua história, seu pensamento, suas crenças, valores, ações...). Mas as influências são recebidas, inclusive, dos alunos. E a mudança se dá no profissional (atitudes, competências) e no lado pessoal, o sujeito, pessoa humana que convive com os outros. Dessa forma, o agrupamento das categorias não se deu de forma aleatória, foi organizado pensando nessa relação dos saberes vivenciados no cotidiano e saberes interiorizados pelo indivíduo em sua formação profissional.

Segundo Pimenta (1999),

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que

requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (p.30).

Freire (2007), ao apresentar sua reflexão sobre como se fez professor, reconhece que apesar dos sonhos de menino e adolescente, a constituição profissional se dá no convívio com as diferenças, seja pelas concepções, ou pelas formas de vivências.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor (p. 81).

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender (p. 89).

4.1. A Formação e a Construção da identidade profissional:

Buscando compreender a construção de identidade profissional das alunas-professoras, percebemos que o fio condutor central é a formação, não uma formação acadêmica, mas sim a formação compreendida de forma ampla, no contexto das relações, na interação de identidades e conhecimentos, na complexidade das mudanças internas e externas do indivíduo, na sua relação com a sociedade.

De acordo com Hall (2000), a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Ainda segundo o autor,

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (p.11).

A interação de identidades, o jogo de identidades iniciado no espaço familiar, amplia-se no cotidiano das relações, no convívio humano, nas múltiplas possibilidades vivenciadas por cada indivíduo.

Para Papi (2005),

Na dinâmica em questão, a identidade pessoal apresenta-se com natureza ambígua, pois o homem necessita ser igual aos outros para possuir um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, precisa diferenciar-se deles, para não se perder no anonimato, devido a uma exagerada identificação com os papéis estabelecidos (p.49).

A autora ainda entende que,

a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte (PAPI, 2005, p. 53).

Nessa perspectiva, e para as finalidades deste estudo, dividimos a análise em dois eixos, saberes do cotidiano e saberes de professor, como já citado, cabendo salientar que por vezes esses fatores se confundem na complexidade da identidade profissional.

4.1.1. Saberes do Cotidiano (família, vida escolar e trabalho):

As histórias descritas nos 24 Memoriais analisados revelaram que as alunas-professoras, 75% são oriundas de famílias simples, que residiam na zona rural e para estudar percorriam longos caminhos de estrada de terra, estudando em salas multisseriadas que oferecia no máximo até o 4º. ano primário; a continuidade dos estudos dependia de residirem na cidade, seja na casa de um parente próximo, ou no próprio emprego, já que muitas conciliaram o trabalho com o estudo.

Cerca de 30% das alunas-professoras registraram que, por serem mulheres, a prioridade não estava no estudo, mas sim no sustento familiar, tendo que adiar a continuidade de formação para anos mais tarde.

Entretanto, um ponto de grande relevância na constituição profissional dessas alunas-professoras é a visão do magistério como uma forma rápida de inserção no mercado de trabalho, ou como uma opção para a mulher que normalmente acumula diferentes funções, como ser mãe, mulher, dona de casa e no

tempo restante poder atuar como professora, como pode ser observado nos seguintes fragmentos de memória.

Após minha aprovação no “vestibulinho” comecei a cursar o tão esperado curso de Magistério que abriria as portas para um emprego, que ao meu ver, era tudo o que eu queria na época. Agora eu era aluna de uma escola tradicional de magistério e eu esperava que a minha brincadeira de faz de conta se transformasse em uma realidade (CANDIDO, 2007, p. 06).

Confesso que manter o “pique” da rotina profissional acrescida da atenção para com um marido, um casal de filhos e as responsabilidades de uma casa, não é o que poderíamos chamar de fácil, porém, com a compreensão e colaboração que recebo da minha família e a vontade de crescer fica menos difícil (A. C. SANTOS, 2007, p. 02).

Conciliar os papéis de mãe-avó-esposa-dona-de-casa-professora-estudante constitui-se numa grande carga de trabalho (CAMPOLI, 2007, p. 22).

Ao reconhecer a multiplicidade de papéis dessas alunas-professoras é possível compreender melhor Cerisara (2002), ao evidenciar a relação do espaço privado com o espaço público na profissionalização docente, em especial na Educação Infantil. Assim,

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente. (p. 25 e 26)

Essa relação de ambigüidade entre a função materna e a função docente, bem como a construção histórica de “dom” pessoal ou sacerdócio para o magistério reforçam a análise de Bruschini e Amado (1988) de que,

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” (...). Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher

as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (p. 7).

Na formação docente e na constituição da profissionalização dessas alunas-professoras não se pode negar a interface de gênero e as relações sócio-culturais estabelecidas historicamente, contudo minimizar a atuação a maternagem, ao “dom”, ao romantismo folclórico sobre a profissão é desconsiderar as múltiplas possibilidades de formação, numa visão reducionista do conhecimento adquirido e da aplicabilidade prática.

Mesmo com todas as dificuldades de subsistência ou de possibilidades de crescimento acadêmico, 95% das alunas-professora registram a importância da família, do afeto e das relações inter-pessoais em sua formação que básica, reconhecendo como fator decisivo na atuação profissional atual, como podemos identificar nesse trecho.

Nasci numa cidade pequena, cresci em um lar simples e desprovido de luxos. Não tive acesso aos supérfluos e tampouco satisfiz alguns desejos pueris. Se por um lado, minha vida foi marcada pelo básico, por outro, tive abundância de amor e afeto familiar. Fui uma criança feliz, daquelas que pulava corda na calçada, jogava betsi e vôlei na rua com as meninas da vizinhança e em casa muito colo e atenção dos meus pais e dos meus dois irmãos (OHASSHI, 2007, p. 02).

Fazenda (1994) reforça a importância do externo na formação do indivíduo e que na

identidade pessoal, consideramos que é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o grupo ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual está inserido (p. 48).

Essa multiplicidade de interações é ampliada no espaço do trabalho, na vivência prática com o outro, no respeito ao diverso e adverso, constituindo uma identidade profissional singular.

A relação com o trabalho perpassa as relações estabelecidas com o conhecimento e com o olhar de professor, reafirmando que os fatores internos e externos constituem esse profissional e sua singularidade.

No espaço de trabalho, ou seja, no espaço escolar o professor expressa implicitamente os valores, a cultura, o conhecimento e os conflitos vivenciados. As alunas-professoras ao relatarem o cotidiano trazem apontamentos que podem denotar modificação ou reafirmar as práticas.

Ah, quem dera eu tivesse naquele ano o conhecimento que tenho hoje acerca da contextualização do ensino, com certeza, o projeto seria melhor e nenhuma chance seria desperdiçada (OHASSHI, 2007, p. 33).

(...) Como era creche, havia dois horários de alimentação e o sono era incluído no período. Eu acreditava que esse sono dificultava um pouco o meu trabalho, mas hoje percebo que todo esse processo envolvendo as etapas da alimentação, higiene e sono, estava integrado ao processo de cuidar e educar (LIMA, 2007, p. 17).

Foi no início desse ano (2004), que com a chegada da nova diretora, pude começar a ouvir algumas “idéias” novas a respeito da Educação infantil. Primeiramente ela nos disse que gostaria de tirar todas as mesas e cadeiras de nossas salas, incluindo as mesas das professoras, isto é, as nossas mesas tão queridas e tradicionalmente arraigadas em nossa prática pedagógica. Foi uma verdadeira revolução e conseguimos permanecer com a nossa “velha prática” onde as mesas faziam parte do nosso dia-a-dia e não conseguiríamos ficar sem elas mesmo sabendo que em certos momentos elas mais atrapalhavam do que ajudavam, por causa do grande número de crianças na sala (CANDIDO, 2007, p. 15).

Logo no primeiro mês reformulei toda a organização de aulas planejadas porque não podia deixar de dar as tantas de matemáticas e de português. Onde já se viu você priorizar outras disciplinas? Então passei a trabalhar mais “quadradinha” dentro do sistema, que é maior que a nossa sala de aula (SOUZA, 2007, p. 22).

O registro escrito também possibilitou a percepção da opção profissional e da relação com o curso de Pedagogia do PROESF.

Retomamos aqui o discurso¹⁰ da professora Ângela Soligo na formatura da primeira turma (2005) que ponderou tanto as críticas ao Programa, quanto a sua inovação e reafirmação da UNICAMP como um espaço público e para todos, ressaltando os diferenciais e a luta pela concretização do curso de Pedagogia.

¹⁰ Encaminhado por e-mail aos APs.

O envolvimento de nossos alunos e alunas, a qualidade de seu trabalho, as mudanças que percebemos na sua forma de compreender e expressar suas análises da realidade, os reflexos de seu amadurecimento nas suas atividades educativas revelam a todo momento a insanidade do preconceito e mostram que o lugar de vocês, professores e professoras da escola pública, é aqui.

Olhar para o espaço formativo, para o espaço do trabalho, para o espaço pessoal e profissional não foi acaso e como possibilitou reflexões como a da aluna-professora A. V. Santos (2007):

Pois, assim como ainda vejo muitos professores agindo, eu agia e acreditava que o “bom professor” era aquele que passa horas do seu fim de semana, do seu feriado ou da sua noite, pensando e preparando aulas, atividades...sem ganhar nada em troca, prejudicando minha vida pessoal, minhas relações familiares e acreditando que era valorizada. (...) me recuso a me prestar a tais situações, o máximo que me admito fazer é, vez por outra, me pegar pensando sobre algo que irei realizar, E a partir daí minha vida pessoal se tornou menos estressada; eu passei a me valorizar mais e com a certeza de que não é por exercer minha função no local para o qual sou contratada para exercer que deixo de ser mais ou menos competente, ao contrário, sou uma Profissional que vende sua força de trabalho e tem um contrato muito bem estabelecido para isso (p. 11).

Ou da aluna-professora Lago (2007),

Não causei nenhuma revolução nas escolas por onde passei, mas procuro fazer do meu trabalho algo que me identifica, que acredito como pessoa e profissional. É um trabalho que caminha a passos lentos, mas é um começo, assim, acredito que o melhor que posso ensinar para os meus alunos e demais colegas de profissão, é o exemplo, pois só com teoria não se muda ninguém (p. 13).

A profissão docente está em construção e modificação constante, não existindo um modelo único de profissional, ou um modelo certo e acabado, por isso ouvir as vozes dessas professoras é tão significativo.

Nessa construção da profissão docente, cabe também o registro da vida escolar das alunas-professoras e das referências que tiveram, como relatou Candido (2007),

Lembro-me apenas de dois acontecimentos deste período. O primeiro com muita tristeza porque eu sempre fui uma aluna muito estudiosa e

comportada. Um dia, a minha professora, chamada D. Olga puxou a minha orelha porque eu estava conversando. Estava apenas com seis anos de idade e eu nunca mais me esqueci disso! O segundo, com muita alegria. Eu gostava muito da professora substituta, chamada Regina, e tenho na minha memória ela escorregando junto comigo no escorregador do parquinho. Como era gostoso! (p. 04).

Os registros da memória escolar, seja de pessoas, de objetos, ou do espaço formativo re-significadas no momento do registro dos Memoriais, denotam a importância que tiveram para a história formativa das alunas-professoras. Se considerarmos que para lembrarmos é necessário o esquecimento, portanto, só compartilhamos o que permitimos que o outro conheçam de nossas mais íntimas recordações.

E neste emaranhado de pensamentos algo me surpreendeu: vi a foto de um objeto nos slides, o qual jamais pensei em ver novamente, me fazendo inevitavelmente voltar a meus anos de primário e ginásio (hoje fundamental). Tratava-se das carteiras usadas nas escolas estaduais, onde o assento e a mesa formavam uma só peça, quando sentávamos, a mesa do amigo de trás balançava. Imagine senão gostávamos de fazer o colega errar o que estava fazendo, brincando e se divertindo. Esse tipo de carteira deixava fácil virar para trás e encontrar o amigo para conversar assuntos corriqueiros; o outro ficava mais perto do que agora, em carteiras que acentuam a individualidade (SOUZA, 2007, p.03).

Algumas das recordações retratadas são apenas registros para uns, mas para seus escribas tiveram o fator emocional na seletividade do que contar e na relação estabelecida com sua formação pessoal e posteriormente profissional.

Nesta escola eu tive a minha primeira experiência escolar, com apenas seis anos de idade eu já estava frequentando o primeiro ano do ensino primário, numa turma de novatos. Meu Deus! Que medo senti ao chegar. Todas as professoras levavam na mão uma varinha, com elas batiam na mão das crianças agitadas. Nunca apanhei, mas também nunca usei (A.C. SANTOS, 2007, p. 04).

Não lembro o nome de professores e pouquíssimo da fisionomia, mas recordo de algumas atitudes bobas como o balanço do braço da professora ao escrever na lousa, eram senhoras com mais de quarenta anos e se mantinham distantes, bem distantes. Quando vêm à minha memória só consigo vê-las na lousa ou em suas mesas (A.C. SANTOS, 2007, p. 19).

Acreditamos que esta pesquisa nos permitirá não apenas pensarmos sobre a formação dos alunos do Curso de Pedagogia do PROESF – Professores da

RMC – enquanto professores, mas, também, para refletirmos, discutirmos e analisarmos a diversidade desses profissionais no espaço escolar.

4.1.2. Saberes de Professor (olhar de professor, formação e conhecimento):

Ao separarmos em saberes do cotidiano e saberes de professor buscamos demonstrar que o indivíduo, no caso professoras da RMC, ex-alunas do PROESF, na sua formação de identidade profissional, estabelecem relações externas com a família, com os amigos, com o conhecimento, e com diversos outros aspectos, que quando interiorizadas ganham característica próprias traduzidas para as percepções pessoais, seja na sua visão de mundo, nos seus olhares, na sua relação com o conhecimento, e com sua própria formação.

Algumas das vivências e frustrações ficaram visíveis nos Memoriais, as alunas-professoras tornaram as públicas.

Jesus (2003) afirma que,

o “ser professor” não aparece nas vidas das professoras de forma naturalizada. Desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação” é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é esta profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão (p. 24).

Em 90% dos Memoriais fica evidenciada a visão romântica do magistério, do sacerdócio, do sonho em ensinar; esses são importantes indicadores de suas escolhas profissionais. No entanto, não garantem que sejam profissionais diferenciadas em suas práticas profissionais.

Essa visão romântica perpassa alguns registros, como demonstram as falas a seguir.

(...) meu primeiro dia de trabalho foi marcado por muita satisfação, era um mundo novo cheio de esperanças, eu acreditava que faria a diferença. Nesta escola eu teria a minha própria turma e esta era formada por crianças, filhas de pais de classe média alta, bem tratadas, cheirosas e educadas, tudo que eu tivesse que solicitar para a escola ou para os pais, eu seria provavelmente atendida. Era meu sonho de consumo (LIMA, 2007, p. 09).

Quando criança, nas brincadeiras, eu queria ser professora. Nesta época, saber e poder possuíam uma sistemática organizada de acordo com o conhecimento: eu pouco sabia sobre a profissão do magistério. O meu conhecimento se restringia apenas a um “ser” perfeito, que sabia tudo, bem vestidas, umas espécie de herói. Isso me bastava para exercer a profissão. (Qualquer semelhança com a vida real, é mera coincidência). Como eram lindas essas professoras! (LAGO, 2007, p.02).

Essa marca da visão romântica diante do ensino, da idealização do exercício do magistério, não diminui o profissionalismo dessas alunas-professoras, contudo é um ponto a ser considerado em sua formação, em seu percurso profissional. Papi (2005) afirma que,

Independente da análise feita sobre a profissão docente, a busca pela profissionalização do ensino remete a considerações sobre o que pretende com esse processo, porquanto a denominação profissional não se constitui em um termo ingênuo nem neutro, mas pode conter diferentes significados, dependendo do interesse com que e por quem é utilizado. Se a profissão se dá num contexto prático, isso não pode significar que analisá-la é tão somente considerar a prática, a qual, assim como outros temas relacionados à educação, precisa ser refletida a partir do que se espera dela e do que se diz sobre ela (p. 27).

Nóvoa (1992), abordando imagem e saberes docentes, aponta que,

ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência, devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa aureola algo mística de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres, nem ricos, não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc (p. 16).

Considerando esse “entre-dois” apresentado por Nóvoa (1992), há de se considerar também, que além do professor ficar nessa berlinda de lugares, continua a ser professor, mesmo fora da escola.

São as tramas e os múltiplos espaços de estar, ou não poder estar, do professor, que constituem sua identidade. É no enrolar e desenrolar dos vários fios da formação: contexto acadêmico, trocas entre pares, histórias pessoais, relações das mais diversas naturezas é que se tece o “Ser Professor”.

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros -, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora (...) Requer ainda romper com um tipo de análise que não está atenta às múltiplas relações de pertencimento desse sujeito que não pode ser entendido de forma fragmentada (VASCONCELOS, 2003, p. 12).

Para Nóvoa (1992), a formação não se constrói somente pela acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

As alunas-professoras têm em suas práticas profissionais muito do que acreditam ser a profissão docente, entretanto a formação teórica que tiveram no período de formação acadêmica junto ao PROESF e mesmo nos seus trajetos pessoais, em suas histórias de vida diversas, manifestaram que ou transformaram sua visão sobre a profissão, como afirmam as alunas-professoras.

Posso afirmar que abandonei a visão ingênua que tinha do mundo, o senso comum, e tornei-me uma pessoa consciente dos porquês da sociedade ser o que é, das desigualdades, das injustiças. Consciente e crítica, pois sei que o meu papel de educadora exige que as minhas ações sejam voltadas no sentido de mudar o "status quo", de resistir aos avanços e imposições da ideologia dominante, cujo desejo é que acreditemos que as coisas sempre foram assim e que nada podemos fazer para mudar (CAMPOLI, 2007, p.26).

Mesmo com dificuldades, a minha percepção foi abrangendo estes conhecimentos e meu olhar enxergando além do horizonte (OHASSHI, 2007, p, 20).

A compreensão de que a mudança de visão é um processo de acumulação e re-significação denota a importância da tomada de consciência reflexiva para o professor.

Nós professores precisamos tomar consciência de que somos parte de um processo transformador. Somos profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdos, de práticas pedagógicas, de atividades escolares (A.V.SANTOS, 2007, p. 13).

As alunas-professoras ao redigirem seus Memoriais conscientizaram-se de seu importante papel no espaço escolar, das mudanças que aconteceram no processo formativo do profissional que são hoje, como afirma Papi (2005),

Por todas as diferentes considerações, entende-se que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores consideram-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte (p. 53).

Constatamos, portanto, que o primeiro passo para a mudança profissional, para configurar-se o “Ser e Fazer” de Professores é o reconhecimento das relações estabelecidas no cotidiano, seja com um novo conhecimento ou com os demais atores do espaço escolar.

O percurso de formação das alunas-professoras analisados não teve início ou fim com o PROESF, mesmo sendo um período importante de suas histórias, não foi o único.

Como ressalta Papi (2005),

A formação inicial de professores se constitui em elemento fundamental, embora não único, para exercício profissional. Consiste em um processo em que ninguém se forma sozinho e no vazio, uma vez que se conta com a existência de trocas, interações e experiências (p. 51).

Assim, a negação de possibilidades escolares ou a luta por espaços formativos distinguem as alunas-professoras com histórias que poderiam ser iguais as de tantas crianças com as quais atuaram nos anos de magistério e que em algum momento precisaram desistir dos estudos ou adiá-los para ajudar no sustento familiar. O trecho destacado de um dos Memoriais ilustra como a necessidade social define as possibilidades de cada indivíduo.

No universo social em que vivi minha infância, a maioria das crianças, ao receber o diploma do curso Primário (correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental atual), encerravam sua vida escolar. Seus pais começavam a pensar em encontrar trabalho remunerado para elas. Estava na hora de ajudar no sustento da família, retribuir os esforços dos pais em tê-las mantido na escola por quatros anos, o que para muitos não era fácil (CAMPOLI, 2007, p. 03).

As alunas-professoras descrevem nos Memoriais o adiamento da formação por diversos motivos, como ajudar no sustento familiar, construir suas próprias famílias, criação dos filhos, ou por maridos e pais machistas, retratando que o contexto sócio-cultural interfere no processo de profissionalização, conforme afirma Papi (2005),

A ação docente, aqui suposta numa perspectiva de referência aos sujeitos, com sua cultura pessoal e profissional, seus compromissos, opções, vontades, conhecimentos, valores e representações, é um dos fatores para a consecução de metas assertivas dentro do processo de profissionalização docente (p. 36).

A necessidade de justificarem a assertividade permanente na atuação profissional conduziu algumas das alunas-professoras a acreditarem que no espaço acadêmico, e especialmente em um espaço diferenciado como supunham ser a UNICAMP, encontrariam todas as respostas teórico-práticas para suas dúvidas nas práticas educativas. Contudo constataram que as respostas não são tão simples e que o formar é uma via de mão dupla, na parceria do espaço acadêmico com o espaço escolar, como demonstra a aluna-professora Ohasshi (2007),

(...) Em minha ingenuidade, os professores PHDs em assuntos ligados ao ensino, trariam receitas testadas e prontas em belíssimas bandejas para nós alunas. Ledo engano! Descobri que na maioria das vezes, tal qual, os simples e mortais professores/alunos, eles, os professores doutores, também buscam respostas às suas hipóteses e dúvidas relacionadas à educação (p. 03).

A constatação de que as respostas educacionais não estão num único lugar, ou que a formação superior não finda o processo de constituição profissional do professor é marca em quase todos os Memoriais. Neles ressaltaram a importância do PROESF na viabilização de possibilidade de reflexão e de conhecimento, como veremos nesses trechos.

A opção pelo PROESF tem possibilitado, para mim, questionamentos e críticas que ampliam o campo do conhecimento que vem sendo construído por mim. Um desses questionamentos foi o fato de eu nunca ter me conformado e sempre ter inquirido como e qual é a escola que está inserida no contexto de vida dos alunos, como suas influências contribuem de forma mais ou menos significativa para o enriquecimento desses indivíduos (L. LIMA, 2007, p. 02).

Por isso, acredito que, apesar de ter realizado vários cursos que me trouxeram a fragmentação do saber, e isto esteve presente durante vários anos no meu comportamento profissional, o PROESF, me trouxe uma visão integral da educação trazendo a reflexão de uma educação mais significativa e dinâmica (L.LIMA, 2007, p. 29).

Quanta coisa nova surgiu durante esse tempo que estou na UNICAMP. E que estarei relatando ao longo do meu memorial, quantas idéias diferentes surgiram que resultaram muitas vezes em mudanças no meu comportamento, e o dia-a-dia da minha formação que contribuiu para o meu aperfeiçoamento como professora e ser humano que deseja ver um mundo melhor e mais justo a cada dia, principalmente em relação à Educação (CANDIDO, 2007, p. 01).

As discussões do PROESF,

balançaram, mexeram, questionaram os meus conceitos; muitas vezes provocaram um desequilíbrio bastante desconfortável nas minhas certezas, mas me ajudaram a me formar e não me formatam. Muitas vezes causaram dor, porque é doído constatar que nossas certezas estão erguidas sobre equívocos e ter que reconstruí-las, ainda mais quando no lugar das firmes certezas ficam questões, dúvidas de que pouco sabemos (E. SANTOS, 2007, p. 10 e 11).

Diante da evidência de que o conhecimento é um dos aspectos que constituem a identidade profissional, e de que não basta conhecer, a aplicabilidade é que dá consistência ao saber. Assim, apresentamos nas vozes das alunas-professoras vemos o reconhecimento das mudanças na prática propiciada através do conhecimento adquirido junto ao Curso de Pedagogia do PROESF.

Hoje faço uma retrospectiva e percebo, feliz e admirada, que estou cursando o último semestre do tão sonhado ensino superior. Quanta coisa mudou para mim desde que iniciei o curso! Quantos progressos obtive! Como minha prática profissional se aperfeiçoou! Inclusive na área de informática, pois levo meus alunos ao laboratório e oriento pesquisas, jogos e trabalhos. Há três anos atrás, isso seria impossível (CAMPOLI, 2007, p. 14).

O que fazer com a sociologia de Durkheim e a sua concepção funcionalista de educação que afirmava ser a criança uma tábua rasa a qual, o professor despejaria os conhecimentos necessários à vivência desejável em uma sociedade?

E quanto à psicologia behaviorista de Skinner, com a sua famosa previsibilidade das reações aos estímulos e reforços, na busca de resultados antecipadamente definidos pelo professor?

O que fazer se o ensino tradicional havia sido trocado por um tal de construtivismo que apregoava o tempo todo, a construção do

conhecimento, a interação entre os pares e o professor como mediador do conhecimento? (OHASSHI, 2007, p.04).

Desde então, comecei a relacionar a minha prática pedagógica com as teorias que aprendi aqui no PROESF e tenho percebido que o meu olhar para a Educação Infantil já não é mais o mesmo que eu tinha há quinze anos atrás quando ingressei na minha carreira de magistério, na rede Municipal de Campinas (CANDIDO, 2007, p.13).

O ingresso ao curso de Pedagogia me possibilitou uma maior autonomia e segurança para que eu pudesse me lançar inclusive na questão racial dentro e fora dos muros escolares. Possibilitou-me encarar tabus, preconceitos e resistências que através da busca pelo conhecimento me levaram a dar um passo maior na direção de um novo olhar acerca do meu papel e compromisso enquanto professora e pessoa (J. SANTOS, 2007, p. 03).

É claro que o conhecimento adquirido no período de formação no PROESF não pode ser tido como única via de conhecimento, como única referência que mobilizou mudanças, mesmo porque de acordo com Fiorentini (2000), a formação docente está constituída pela tríade professores, prática e saberes. Portanto, não podemos considerar o conhecimento, os saberes, dissociados das relações pessoais, nem mesmo da prática profissional. O autor enfatiza ainda que,

Os professores não podem ser considerados “idiotas cognitivos”, sem conhecimentos próprios e cuja atividade é prescrita e controlada por agentes externos. Ao contrário, são sujeitos que possuem um saber-fazer e um saber-ser que foram produzidos experiencialmente em situações complexas e adversas e que, por isso, possuem uma certa autonomia de produção do trabalho escolar (p. 189).

As alunas-professoras estão se constituindo nas interações de troca seja com o conhecimento, seja com as parceiras de sala de aula, seja com as APs, seja com seus alunos, ou mesmo com fatores que não ficaram claramente estabelecidos na aquisição de novos conhecimentos.

O PROESF pode ter constituído um espaço de construção ou sistematização de conhecimentos, aliado aos demais, que permitiram questionamentos, reflexões, olhar para realidade sob outra ótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) O apagar da memória ou o lembrar-se tem sempre uma relação com a questão afetiva.
Passos

A proposta deste trabalho foi a de identificar aspectos que pudessem contribuir para elucidar o processo de construção da identidade profissional de um grupo de 24 professoras da RMC, ex-alunas do PROESF, a partir de seus Memoriais de Formação redigidos como trabalho final no curso de Pedagogia. A análise realizada permitiu confirmar que a diversidade cultural, os diferentes caminhos percorridos, a formação acadêmica e as relações de convivência constituem as diferentes identidades profissionais dessas professoras.

Tentar traçar o perfil da identidade profissional das alunas-professoras significou considerá-las em seu contexto sociocultural, nas suas múltiplas relações de convívio. Por tratar de um grupo de mulheres não pudemos deixar de considerar a questão de gênero ao qual pertencem, entendendo-o como um fator relevante na constituição de sua identidade. Outro ponto relevante é que essas alunas tiveram acesso tardio à graduação por motivos diversos, como a família ou questões financeiras.

O acesso a uma Universidade Pública também foi de grande relevância para a formação teórica das alunas-professoras que tinham essa possibilidade como impossível, inatingível, quase utópica.

Os relatos das alunas-professoras sobre sua entrada no ensino superior – muitas de origem humilde, evidenciando nos seus Memoriais de Formação histórias de exclusão, persistência e sonho com o curso superior, não acreditando serem capazes de cursar uma faculdade, especialmente uma faculdade pública e renomada como a UNICAMP – propiciam, entre outras, reflexões sobre as políticas públicas, a falta de formação qualificada de nossos professores, e conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Apesar de Políticas Públicas Nacionais deficitárias que deveriam buscar uma formação diferenciada, com reformulação dos programas de formações atuais, não podemos calar a nossa voz de formadores desses educadores, lutando pela

educação com qualidade para todos com qualidade real que considere a diversidade cultural de nosso país.

Pensar na formação de educadores não é tarefa simples como fazem parecer muitos governos que, ao invés de definirem Políticas Públicas que pensem, repensem e coloquem em prática uma formação efetiva e eficiente, elaboram programas temporários, que nascem na emergência e são suprimidos conforme suas necessidades; sejam nas mudanças de governos ou por programas com maior interesse.

O presente trabalho não analisa o Curso de Pedagogia oferecido pelo PROESF, entretanto coube enfatizar os diferenciais de organização e atendimento, aquilo que o distingue dos demais Programas de Formação.

O curso de Pedagogia do PROESF propôs às alunas-professoras que permanecessem numa constante reflexão dos seus fazeres pedagógicos à luz do conhecimento teórico; como registro dessas reflexões o trabalho de conclusão do curso no formato de Memoriais de Formação que são fonte de memórias, histórias, fazeres e contradições do cotidiano escolar.

[...] São professores/professoras que nos trazem suas experiências múltiplas e diversificadas, tecidas cotidianamente em meio a processos sociais mais amplos. São pessoas possuidoras de sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias e, como tantas outras, dispostas a partilhar suas lembranças quando encontram ouvidos atentos que mostram interesse em conhecê-las. São pessoas que emprestam significações diferentes às suas vivências e ao entorno, mas que acabam muitas vezes ignoradas pelo olhar do alto na sua ânsia de generalizar, de tudo ver (VASCONCELOS, 2003, p. 08 – 09, grifos nossos).

Ao propor os Memoriais de Formação como registro da reflexão acadêmica, dando voz a esses professores, o curso do PROESF possibilitou que as alunas-professoras visitassem seus registros de Memória do “Ser Professor”, possibilitando múltiplos olhares sobre o “Fazer do Professor”.

*Escrever esse memorial é uma oportunidade única para mim; remete ao passado e me faz sentir uma pessoa vitoriosa, capaz de vencer as dificuldades mesmo depois de transcorrido tanto tempo.
Nele resgato as memórias da minha formação; do difícil caminho que percorri para concretizar meu sonho de criança e realizar-me como*

profissional na área de Educação. No entanto, entendo hoje que a formação não termina nunca... Novos desafios sei que virão (CAMPOLI, 2007, p. 01).

Conforme afirma Vasconcelos (2003),

Resgatar histórias de vida permite vôos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência e criação (p. 09).

E quando essas alunas-professoras ganham voz no seu fazer cotidiano através dos Memoriais ao descreverem suas trajetórias pessoais e profissionais, possibilitam o re-visitar de suas práticas, seja no pensar, no fazer ou no refazer do cotidiano escolar, denotando sua singularidade.

Segundo Tardif (2002), a construção do professor, de sua docência, deve acontecer de forma equilibrada sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência, integrando um saber docente e plural.

Ainda segundo Tardif (2000),

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (p.10).

No exercício de redação dos Memoriais de Formação, mesmo que sendo um instrumento de avaliação e, portanto limitante, foi possibilitado a esses alunos-professores olharem-se no espelho, refletindo o olhar que tem sobre a sua formação, o “Ser Professor”.

[...] o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem. Decerto uma história das relações com a escola, o

conhecimento e os professores pode nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas, ainda hoje estimuladas na produção de conhecimentos ditos pedagógicos (CATANI, 2000, p. 169).

Exatamente essas diferenças que buscamos nessa pesquisa. A leitura dos Memoriais demonstrou a singularidade das alunas-professoras, e que suas identidades pessoais e profissionais são o resultado de um processo em uma dimensão de tempo e espaço, e de processo social. É na relação com o outro que é possível o reencontro com o próprio eu, portanto,

Abordar o tema da identidade implica necessariamente falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. Mas como se acercar disso, se, especialmente nas narrativas autobiográficas, os limites entre realidade e fantasia e entre memória e pensamento são tão tênues e indefinidos? E parece praticamente impossível separar a memória do sujeito daquilo que constitui a memória dos outros? Em nosso caso particular, trata-se de saber de que modo os docentes realizam essa experiência quando se voltam para si mesmos e se perguntam como se tornaram professores. E, ao fazê-lo, têm que enfrentar a questão de saber se gostam ou não daquilo que fazem. E, mais do que isto, se gostam de ser "esse profissional" (CATANI, BUENO, SOUSA, 2000, p. 167-168).

Considerar a construção da identidade pessoal como elemento constitutivo desses professores, é reconhecer sua presença no mundo, Freire (2007),

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (p. 82).

Fazer-se professor, fazer-se profissional, é dar sentido aos saberes construídos na individualidade e coletividade. Fazer pesquisa também, e este trabalho, buscou no intercâmbio de olhares das alunas-professoras tão singulares reconhecer a construção de identidade do "Ser Professor".

É evidente que o PROESF esteja implícito na Formação, na interação com os outros (no caso colegas, APs e conhecimento) e na interação consigo, entretanto,

foi possível constatar que o Curso de Pedagogia não tem a exclusividade de formador, ou seja, foi de extrema importância, mas não único espaço/veículo de formação das alunas-professoras.

Para Schön (2000) é no inesperado, na urgência em responder a uma situação emergente que o professor se constitui. Portanto, podemos concluir que não existe um manual, ou uma fórmula única que determine a constituição profissional de professor, nos fazemos e refazemos na diversidade do cotidiano e das nossas experiências.

Em síntese, as alunas-professoras selecionadas testemunham através do registro de suas histórias a sua formação, re-significando-a, de forma que, “a memória aponta para a construção de um fazer. Mais ainda: a memória torna-se um saber” (PASSOS, 2003, p. 106).

Portanto, ao contrário do que eu própria chegue a afirmar”...sou professora por falta de opção”, sou professora por opção. Não me tornei professora por falta de opção ou porque nasci em uma família de professores e estava pré-destinada a isso, Mas depois de amadurecer, refletir, ponderar, questionar e com uma visão de mundo bem maior, escolhi ser professora (E.SANTOS, 2007, p. 03).

(...) coloco-me como protagonista de um memorial de formação que proporcionará, no mínimo, diálogos com outros profissionais e terá a valorização da produção escrita de professores na instituição acadêmica (P. SILVA, 2007, p. 04).

Segundo Cavaco (1995), ao re-significarem suas história de vida de professores, re-visitam seu passado estando vinculado à "necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro" (p. 184).

Podemos concluir como Vasconcelos (2003), que

São pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir de contextos sociais onde vivem seu cotidiano. É aí, na casa, no trabalho, na sala de aula, na igreja que elas vivenciam sua relação com a estrutura mais ampla. (p. 12)

E que, se na escola buscamos atender a diversidade, pluralidade e as necessidades dos alunos, podemos reconhecer também nas alunas-professoras essas mesmas construções que envolvem os diferentes saberes, nos diferentes

espaços, e que culminam no espaço no “Ser Professor” dentro e fora do espaço escolar.

Através da pesquisa foi possível concluir que a constituição da identidade profissional dessas alunas-professoras perpassa as multiplicidades de relações estabelecidas com o conhecimento, com as pessoas, e com as relações estabelecidas por esses interlocutores. Concluímos, também, que o curso de Pedagogia do PROESF foi um importante espaço formativo para a construção dessa identidade profissional, entretanto, não pode ser considerado como o mais significativo, ou como único elemento desencadeador nessas construções.

Uma nova pesquisa que focasse o Programa de Formação do PROESF sob outras perspectivas, encaminharia para novos saberes sobre a formação de professores da RMC, possibilitando ultrapassar os dados de uma análise documental através de entrevistas ou grupos de discussões específicos sobre formação em serviço e novas estruturas para formação de professores no país. Deixamos, assim, em aberto, o convite para novos estudos a respeito dessa temática ímpar que é a Formação de Professores, bem com a construção da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. A Experiência da Diversidade no Cotidiano e suas conseqüências na Formação de Professoras. In.: Filho; Castellano; Monteiro (orgs.). **Cultura e Conhecimento de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia: Construção da pessoa e Resistência Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**, 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL, **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acessado em: 24. Mar. 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1988.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – No. 9.394/96**, promulgada em 20/12/1996. Brasília, 1996.
- BRUSCHINI, C; AMADO, T. Estudos Sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, n. 64, fev., p. 4-131988.
- BURITY, J. (org.). **Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares**, R.J: DP&A, 2002.
- CAMARGO, D. M. P. de. Educação e Interculturalidade. In.: **Revista de Educação da PUC-Campinas**, n. 10. “Multiculturalismo, Diversidade cultural e Educação”, PUC – Campinas, p. 11 -14, junho de 2001.
- CAMARGO, A. J. G. Trajetória Docente: Ponto de Contrastos. In.: CAMARGO, A. J. G. (org.) **Fragmentos, Memória, Trajetória. História**. Rio Claro, SP: Paper Copy, 2004.
- CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A.. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª edição, 1990, 49-63.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996. p. 139-152.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Portugal : Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica para a Formação do Professor**. São Paulo, Cortez. 1994.

CATANI, D. B., BUENO, B. e SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. nº 111, dez. 2000, p. 151 - 171.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2ª. ed., 2002.

CERTEAU. M. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTI, A. Etnografia. In.: CHIZZOTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 65-76.

COMVEST. **Anuário Estatístico**. Disponível em: < http://www.aeplan.unicamp.br/anoario_estatistico_2007PDF3_5_cursos_noturnos_criados.pdf >. Acessado em: 12.Fev.2008.

Coleção Os Pensadores. ARISTÓTELES. VOL. 1. Nova Cultural, 1991.

CORRÊA, R. L. T. Cultura Escolar por meio de Concepções e Saberes em Projetos de Formação de Professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Campinas, SP, n. 1, 1996, p. 41- 52.

DAMAS, L. A. **Novo paradigma e seus desafios educacionais**. In.: Revista de Educação, n. 10. "Multiculturalismo, Diversidade cultural e Educação". PUC – Campinas, junho de 2001. p. 23-39.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007, p. 115-128.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP. Disponível em < www.fe.unicamp.br >. Acessado em 15. Mai. 2007.

FAZENDA, I. C. A. A construção da identidade fundamentada no autoconhecimento. In: FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994, p.47-51.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa** (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILHO, A. V. e MONTEIRO, S. C. F. Apresentação. In.: FILHO, A. V. e MONTEIRO, S. C. F. **Cultura e Conhecimento de Professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 07-12.

FREIRE, P. **Políticas e Educação**. Coleção Dizer a Palavra. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acessado em 15/10/2007.

FIORENTINI, D. Pesquisando com Professores: Reflexões Sobre o Processo de Produção e Ressignificação dos Saberes da Profissão Docente. In: MATOS, J. F., FERNANDES, E. (Eds). **Investigação em Educação Matemática – perspectivas e problemas**. Lisboa: APM, 2000. p. 187-195 (Trabalho apresentado no XI SIEM: Seminário de Investigação em Educação Matemática, Funchal/Portugal, 6-7/Nov/2000). Grupo PRAPEM da FE/UNICAMP, Brasil.

GRILLO, M; GESSINGER, R. M. **A Constituição da Identidade Profissional – Saberes Docentes e Prática Reflexiva**. Disponível em: < <http://www.pucrs.campus2.br/~jiani/gap/docencia2008/texto1.pdf>>. Acessado em: 22. Dez.2008.

HALL, S. A Identidade em Questão. In.: HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 4ª. ed., 2000, p. 07- 22..

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

ITANI, A. Caminhos e Trilhas: Uma Trajetória. In.: CAMARGO, A. J. G. (org.) **Fragmentos, Memória, Trajetória. História**. Rio Claro, SP: Paper Copy, 2004, p. 61-110.

JESUS, R. F. Sobre Alguns Caminhos Trilhados...ou Mares Navegados...Hoje, Sou Professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-42.

LÊ GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEMME, P. **Memórias. Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política**. São Paulo: Cortez, 1988, v. 2.

LOMBARDI, J. C.; História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In. LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação).

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DO PROESF – Formandos 2005 (10 selecionados). Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>>. Acessado em 12. Abr. 2007.

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DO PROESF (2005 a 2007). Disponível em <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>> ou <<http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=121>> . Acessados em 27. Jul. 2007.

MENESES, A. B. Memória: Matéria de Mimese. In.: BRANDÃO, C. R. (org.). **As Faces da Memória**. Coleção Seminários 2. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1987, p. 11-24.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império - Subsídios para a História da Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1939 (3 volumes).

NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. RJ: Paz e terra, 1985.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, nº. 74, Campinas: Cedes, 2001.

PAPI, S. de O. **Professores: Formação e Profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PASSOS, M. C. Memória e História de Professores: Como Praticar Também é Lembrar. In.: VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.99-112.

PEFOPEX – UNICAMP. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri_pefopex.html>. Acessado em: 10 Mai. 2008.

PEREIRA, E. M. A. **Projeto do Curso de Pedagogia do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas_- PROESF**. Campinas: Unicamp, 2001. (documento interno).

PEREIRA, E. M. A. **[Projeto do Curso de Pedagogia do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas_- PROESF]** 30.Nov. 2004. Apresentação em PowerPoint no I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício. Campinas: Unicamp, 2004.

PEREIRA, E. M. A.; LEITE, S. A, da S; SOLIGO, A. F.. A Formação Superior de Professores em Exercício: A Experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. **Revista de Educação – Educare et Educere, UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL**, vol. 2 nº 3 jan./jun., p. 221-241, 2007.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto de História** n. 15, São Paulo: Educ, 1997.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADO, G. & SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Entrevista Prof. Sérgio Leite. Campinas, Junho, 2004, vol.8 no.1. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a13.pdf>>. Acessado em 25. Mar. 2008.

SALLES, L. M. F. Aprendendo a ser professor: fragmentos de uma trajetória. In: CAMARGO, A. J. G. (org.) **Fragmentos, Memória, Trajetória. História**. Rio Claro, SP: Paper Copy, 2004, p.141-156.

SANFELICE, J., L. Fontes e história das políticas educacionais. In LOMBARDI, J., C. & NASCIMENTO, M., I. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, S. P: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SÃO PAULO, **Aprovação do Curso de Pedagogia do PROESF pelo Conselho Estadual de Educação**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, 23 de dezembro de 2005, seção 1, p. 14.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 29.501, de 5 de janeiro de 1989 criando** Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec29501_89.htm?Time=4/3/2008%201:41:06%20PM>. Acessado em 13. Fev. 2008.

SAVIANI, D. **Educação brasileira Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D.. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In. LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOLIGO, A. **Discurso da 1ª. Turma de Formandos em Pedagogia do PROESF (11/08/2005)**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebido por <lutestonsivalle@yahoo.com.br> em 17. Ago. 2005.

SOLIGO, A., ALEXANDRINO, R. (orgs.) **Histórias de Professores: (re) construções em memoriais de formação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>>. Acessado em 07. Nov. 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. nº. 13, p. 01-20, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUERICE_TARDIF.pdf>. Acessado em: 08. Dez. 2008.

TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública no Século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, abr.1998, p.35-58.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, (13), dez. 1970, p.7-98.

TANURI, L. M. (2000), "História da formação de professores". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), 2000, p. 61-88.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, A. L. da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In.:TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (orgs). **Multiculturalismo: Mil e Uma Faces da Escola**, 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 07-16.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

UNESCO/ **Educação**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/formprof/index_html/mostra_documento>. Acessado em 10. Mar. 2008.

UNICAMP. Faculdade de Educação. PROESF **Critérios para Avaliação do Memorial de Formação**. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>>. Acessado em 20. Out. 2007.

UNICAMP. Faculdade de Educação. PROESF. **Normas para Apresentação do Memorial de Formação**. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>>. Acessado em 20. Out. 2007.

VASCONCELOS, G. A. N . Puxando um Fio. In.: VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 07-20.

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO PESQUISADOS

CAMPOLI, A. J. O. **Memórias de Alice Sem País das Maravilhas**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

CANDIDO, C. R. P. **Repensando a Minha Prática Pedagógica**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

FALCÃO, N. R. **As Interações Sociais na Sexualidade**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

LAGO, A.D.N. **Crise Identitária da Escola X Crise Identitária do Professor: Quem (Dez) Fez Quem?** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

LIMA, L. R.F.P. **A Importância do Papel da Escola em Minhas Vivências**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007a.

LIMA, M. T. **Diferença de Gênero e Sexualidade**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007b.

NARDIRI, A. M. P. M. **O Lúdico e a Afetividade na Educação Infantil**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

OHASSHI, A. V. **Quem Fica Parado é Poste!!!** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

OLIVEIRA, P. P. **Afetividade, Alfabetização e Letramento: Os Caminhos para Uma Educação de Qualidade**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

PASCOAL, T. D. **Avaliação: Ação. Caminhos Percorridos**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

PETITTO, M. C. **Brincar um Ato de Aprender**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

RIBEIRO, A. M.C. **Metas, Ações e Movimentos.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

RIBEIRO, C. F. **A Relevância do Movimento na Educação infantil.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

ROCHA, C. F. **A Importância da Afetividade: O Cuidar e Educar na Educação infantil (Creche).** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

RODRIGUES, A. A. **Educação = Reprodutivista, Crítico Social, Transformadora?** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

SANTOS, A. C. **Política Educacional: Considerações os Sobre os Ciclos.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007a.

SANTOS, A. V. **Infância e Diferenças na Escola: Entre Rostos e Olhares, Desafios de uma Educadora.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007b.

SANTOS, E. T. **Minhas Memórias: entre Políticas, ideologias e Idéias.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007c.

SANTOS, J. M. **A Igualdade das Diferenças.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007d.

SILVA, A. D. **Disciplina/ Indisciplina é Positivo ou Negativo?** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007a.

SILVA, M. A. **Afetividade na Relação Professor-Aluno.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007b.

SILVA, P.R.C. **A infância e a Escola.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007c.

SOUZA, P. A. **Inter-Relações Dentro e fora da Escola.** Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007

TAMBAXI, M. C. S. **Inclusão: História e Caminhos**. Memorial de Formação apresentado ao Curso de Pedagogia do PROESF como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas: UNICAMP: FE, 2007.

INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS

- ❖ Fontes primárias (Memoriais de Formação)
- ❖ Anuário estatístico – CONVEST
- ❖ Discurso de formatura da Profa. Dra. Angela Soligo (cópia enviada por e-mail para os APs)
- ❖ Normas para apresentação do Memorial de Formação
- ❖ Critérios para avaliação do Memorial de Formação

ANEXOS

ANEXO A: NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DO **MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

O livro “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora” foi escrito por Magda Soares, em 1981, na ocasião do concurso para professor titular da UFMG. Em determinado momento do texto, a autora diz: “... tentei não apenas descrever minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la...” (p.15) Esse é o espírito que esperamos que possa conduzir vocês na produção de seus textos.

No entanto, algumas regras precisam ser definidas e padronizadas para a apresentação deste material. Elucidá-las é o que faremos aqui. As normas que se seguem foram discutidas e aprovadas pelo G10, grupo de trabalho responsável pelo planejamento e supervisão do processo de elaboração dos memoriais, e têm como objetivo fornecer aos alunos do Proesf todas as informações necessárias para a padronização editorial básica dos textos.

1. QUANTO À APRESENTAÇÃO

A estrutura de apresentação do memorial deverá conter, pela ordem, as seguintes partes:

1.1 Capa

Deve conter, no alto da folha, o nome da Unicamp, o nome da Faculdade de Educação e o nome do autor. O título deverá estar no centro da folha; cidade e ano, no final da folha (ver Anexo 1).

1.2 Folha de Rosto

Segue a mesma estrutura da capa, sendo que, logo abaixo do título, da metade da folha para a direita, deve aparecer uma explicação rápida e clara acerca dos objetivos institucionais do memorial, seguidos da instituição a que se destina (ver Anexo 1).



1.3 Dedicatória (opcional)

Esta folha não é obrigatória, mas o autor pode fazer um texto curto para dedicar seu trabalho a alguém (ver Anexo 1).

1.4 Agradecimentos (opcional)

Esta folha também não é obrigatória, mas o autor pode usá-la para agradecer às pessoas que contribuíram com o seu trabalho, ou prestar homenagem àqueles que estiveram diretamente envolvidos com a realização do mesmo (ver Anexo 1).

1.5 Epígrafe (opcional)

Trata-se de um pensamento de algum autor, cujo conteúdo tenha relação com o tema do trabalho (ver Anexo 1).

1.6 Sumário

O sumário é onde se encontram as divisões do trabalho. Os tópicos, títulos, subtítulos e assuntos do memorial deverão ser apresentados com o número das páginas nas quais se encontram.

1.7 O texto

O texto deve iniciar-se com uma Apresentação, seguida do desenvolvimento de seu relato/reflexão, o qual, por sua vez, deverá estar organizado em temas / títulos / subtítulos, que correspondam aos conteúdos escolhidos pelo autor do relato. No final do trabalho deverão constar as considerações finais.

A Apresentação deve explicitar ao leitor a estrutura do memorial e o processo vivenciado pelo autor durante a produção do mesmo. Apesar de vir logo no início do texto, geralmente a Apresentação é a última parte do memorial a ser escrita, por ter como objetivo demonstrar a organização de todo o trabalho.

Relembramos que o eixo central do memorial deve referir-se ao processo da sua reflexão sobre o que você aprendeu e as experiências que vivenciou durante o curso, que contribuíram de forma significativa para operar mudanças em você e em sua prática docente.

1.8 Referências Bibliográficas

Deverão ser organizadas em ordem alfabética, a partir do sobrenome dos autores todo em letras maiúsculas, seguido do nome em minúsculas. O título do livro / revista / dissertação / tese, destacado em itálico.

Seguem alguns exemplos mais comuns que poderão ajudá-lo(a):

a. Livro com um único autor:

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP
PROESF

Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas



b. Livro com até 3 autores, organizadores ou coordenadores:

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

Observação: se no livro constarem mais de 3 (três) autores, e nenhum deles tiver sido destacado como organizador ou coordenador, cite o primeiro nome e acrescente a expressão *et al.*

c. Artigos de periódicos:

Deve-se indicar o autor, o título, o nome da revista em itálico, origem, volume, página e ano.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A passagem para a 5^a. série: um projeto de intervenção. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

d. Capítulos de livros:

Deve-se indicar autor(es), título do capítulo, **In:**, nome do(s) autor(es) do livro, título do livro em itálico, cidade:, editora e ano.

SANTOS, Lucíola; LOPES, José de Souza. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

e. Trabalhos de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado:

OLIVEIRA, Sônia Regina. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1999.

f. Sites (importante apontar a data em que foi acessado):

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> . Acesso em fev. 2001.

g. Documentos oficiais:



BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 1999.

1.9 Anexos (se houver)

Deverão ser apresentados enumerados, conforme a ordem em que aparecem no texto e organizados seqüencialmente no final do mesmo.

2. QUANTO À FORMATAÇÃO DO MEMORIAL

As medidas de formatação do memorial deverão ser:

- Formato do papel: A4 (210 x 297mm)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Espaço nas referências bibliográficas: simples em cada referência e duplo entre elas
- Fonte do texto: Times New Roman - tamanho 12
- Margem Superior: 2,5 cm
- Margem inferior: 2,5 cm
- Margem direita: 3,0 cm
- Margem esquerda 3,0 cm
- Numeração de páginas: deverá ser feita na parte inferior e do lado direito. Enumera-se a partir da Apresentação.

3. QUANTO ÀS CITAÇÕES

Podem ser citados fragmentos de textos que mereçam ser destacados com as próprias palavras do autor.

Citações de texto maiores do que 3 (três) linhas devem ser recuadas 4 cm à esquerda, como no exemplo abaixo:

O olhar crítico sobre as concepções que estão presentes em nossa prática é indispensável. Sendo assim, fica clara a necessidade da reflexão do próprio trabalho e a

... necessidade da atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, buscando constantemente a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político-pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas que possibilitem a participação coletiva e o contínuo exercício da atividade reflexiva. (PERÓN, 2001, p. 354)



Quando o texto citado for de até 3 linhas, coloque-o entre aspas e insira-o no corpo do texto já com a referência bibliográfica, como no exemplo abaixo:

Citações de até três linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sem recuo especial, com a mesma fonte do texto.

Voltamos à epígrafe do capítulo: “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. (BOSI, 1979, p. 48).

Quando você fizer uma citação de uma citação, ou seja, transcrever uma citação de um autor citado por outro autor, a referência bibliográfica deve ser como no exemplo abaixo:

A Didática Magna começa pelo fim último do homem e, despertado nele o desejo de sua última perfeição, o conduz por meio de todos os graus intermediários, até a suprema fruição do seu desejo. (COMÊNIO, 1657 apud FATTORI, 1974, p. 112)

Citações referentes às aulas magnas, palestras, discussões em sala de aula, etc., devem ser incluídas em nota de rodapé, identificando o autor, o local e a data.

4. QUANTO AO USO DE IMAGENS (OPCIONAL)

Poderão ser inseridas imagens que, de fato, tenham ligação com os relatos de seu memorial, as quais deverão ser esteticamente colocadas no corpo do texto. Evite fazer um anexo somente com fotos.

Por fim, salientamos a importância de você padronizar o seu trabalho de acordo com as normas aqui propostas, o que possibilitará constituir um padrão de qualidade que caracterize todos os memoriais elaborados pelos alunos do Proesf.

Os professores do G10, responsáveis pela orientação das turmas, estarão sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas e dar toda e qualquer orientação necessária.

Bom trabalho a todos!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP PROESF

Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas



OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

1. A forma final do memorial impresso deverá ser acompanhada de um disquete ou CD, onde todo o trabalho deverá estar contido em um único arquivo no formato MS-Word.

2. O disquete ou CD entregue deverá estar etiquetado com as informações:

nome completo, RA, ano de conclusão e turma.

3. Disponibilizamos no nosso *site* para download o arquivo "Modelo-Memorial.doc" que já está com todas as formatações prontas (paginação, fonte, margens, etc.) para você começar o seu trabalho.

ANEXO 1

A seguir seguem exemplos de:

- Capa
- Folha de rosto
- Dedicatória
- Agradecimentos
- Epígrafe
- Sumário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA APARECIDA DE OLIVEIRA SOUZA

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia –
Programa Especial de Formação de Professores em
Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de
Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos
para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS
2005

**A todos os educadores comprometidos
com a Educação**

AGRADECIMENTOS

A meus pais,

À minha filha e companheira Isabella ,

Ao meu esposo e amigo Eric,

Às minhas colegas de Indaiatuba. pessoas a quem aprendi a respeitar e valorizar a cada dia durante o curso,

À Cristiane, Dênis e Lucilaine por todo o apoio oferecido nesses anos,

Aos professores do curso que foram pacientes e perseverantes ao ensinar “o pulo do gato” da prática pedagógica,

Às minhas colegas de “Topic”, por nunca me deixarem desistir ou mesmo fraquejar durante essas árduas noites de estudo.

Peço-lhe que pare de ficar se desculpando por ter a
profissão mais importante do mundo.
William G. Carr

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. QUANDO TUDO COMEÇOU	04
2. A PEDAGOGIA	10
2.1 As expectativas com a faculdade	12
2.2 A professora e a aluna universitária	22
3. A CONTRIBUIÇÃO DE DURKHEIM NA MINHA PRÁTICA	26
4. GESTÃO DEMOCRÁTICA: TEORIA E REALIDADE	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

ANEXO B: CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

PROESF G10

Critérios para Avaliação do Memorial de Formação

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

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

A) Critérios Formais

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

A.1) Clareza

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

A.2) Estrutura Textual

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

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

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

A.3) Escrita Ortográfica

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

Observação: O G10 entende que a indicação para reescrita deve ser determinada pela dimensão dos problemas textuais apresentados. Assim, problemas ortográficos podem implicar apenas na indicação de correção. Mas, problemas de estrutura e clareza textuais

podem implicar numa indicação de reescrita do texto, total ou parcial, dependendo de como e quanto esses problemas interferem na leitura adequada do texto.

B) Critérios relacionados com Conteúdos

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

B.1) Apresentação

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

B.2) Eixos

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

B.3) Argumentação (base teórica)

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

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