

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA PINHEIRO CARRILHO

**TORNAR-SE PROFESSOR FORMADOR PELA EXPERIÊNCIA
FORMADORA: vivências e *escrita de si*.**

**NATAL-RN
2007**

MARIA DE FÁTIMA PINHEIRO CARRILHO

**TORNAR-SE PROFESSOR FORMADOR PELA EXPERIÊNCIA
FORMADORA: vivências e *escrita de si*.**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

**Natal, RN
2007**

MARIA DE FÁTIMA PINHEIRO CARRILHO

**TORNAR-SE PROFESSOR FORMADOR PELA EXPERIÊNCIA
FORMADORA: vivências e escrita de si.**

Tese examinada e aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela comissão examinadora formada pelos professores:

Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos - UECE
(Examinador Externo)

Dra. Laeda Machado - UFPE
(Examinador Externo)

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB
Examinador Externo (suplente)

Dr. José Pires - UFRN
(Examinador Interno)

Dra. Érica dos Reis Gusmão Andrade - UFRN
(Examinador Interno)

Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho - UFRN
Examinador Interno (suplente)

Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi - UFRN
(Orientadora)

**Ao meu companheiro (in
memorium) e filhos
queridos Claudine e Diogo
Filho**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tantas oportunidades de aprendizagem nas quais vivi tantas alegrias.

A Conceição Passeggi, minha grande mestra, pela paciência e sensibilidade diante das minhas limitações e dificuldades, no decorrer da construção deste trabalho - seu exemplo de professora competente, dedicada, humana e corajosa me inspirou em todos os momentos dos percursos de estudante e de profissional;

Às amigas e companheiras do grupo de base Maria José Medeiros Dantas de Melo e Tatyana Mabel Nobre Barbosa, pelo apoio irrestrito em todos os momentos da construção da tese e nos percalços da vida.

Ao grupo da Base de Pesquisa, pelos momentos de apoio, de estudo e bem-vindas inquietações - Tatyana Mabel, Maria José Medeiros, Edileuza Barreto, Vera Pinto, Gilvete Gabriel, Vera Chalegre e Cristovão;

À direção e às Coordenações do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP - pela confiança no meu trabalho profissional e apoio para que eu pudesse concluir a escrita desta tese;

Aos professores formadores do IFESP, colegas de trabalho e participantes da pesquisa, pela disponibilidade e a colaboração com os dados da pesquisa e também pelo companheirismo demonstrado nas horas mais difíceis do trabalho;

Aos diretores e colegas da Escola Municipal Francisca Ferreira da Silva, pela paciência com as minhas ausências da escola e pela torcida amiga para eu chegasse até o final do trabalho;

Aos alunos e alunas da Escola Municipal Francisca Ferreira da Silva (crianças, adolescentes e adultos) e do IFESP (adultos, professores ou não) por me terem doado tantas energias positivas, nas tantas histórias de vida exemplares;

Aos meus familiares e amigos, por me terem dedicado inúmeras preces.

A Edileusa Gonçalves de Araújo, pela revisão preciosa do texto e a Iericê Duarte, pela execução caprichosa das ilustrações.

A todos obrigada

RESUMO

A tese toma como objeto de estudo a trajetória de formação um grupo de professores formadores, que contam como se tornaram orientadores de memoriais de formação (trabalho final do Curso Normal Superior - IFESP/RN). Do ponto de vista teórico-metodológico, adotamos a abordagem qualitativa e a perspectiva etnometodológica. O objetivo central é descrever como os participantes concebem o caminho percorrido e a sua situação de formação. Participaram da pesquisa 32 professores formadores, correspondendo a 78% do quadro docente da instituição. As fontes da pesquisa compreendem oito histórias de vida, 32 fichas de contextualização dos participantes, documentos oficiais, entrevistas com consultoras do projeto de implantação do IFESP. A análise das falas dos participantes revela que para a maioria dos formadores a função de orientador dos memoriais exige além do aprofundamento dos saberes docentes adquiridos, “outros saberes” inclusive sensibilidade e intuição. Os resultados põem em evidência que a formação do professor formador percorre, simultaneamente, dois caminhos: o primeiro é o da experiência vivenciada com seus orientandos e colegas na prática cotidiana, a qual vai se aprimorando ao longo dos anos; o segundo é caminho de retorno à universidade, onde o professor formador dará continuidade aos seus estudos pós-graduados. Assim, admitem que o saber ser orientador se faz no cruzamento dessas duas ordens de saberes no exercício da orientação dos memoriais, com repercussões positivas para a constituição de sua nova identidade como professor formador. Concluimos que em sua trajetória, os professores formadores articulam o campo da experiência prática e o campo teórico-metodológico, mas essa articulação implica um novo vínculo com a sua própria humanidade, o que lhes permite dar um novo sentido às aprendizagens, habilidades para apoiar o aluno na descoberta de si mesmo e, nesse processo, descobrirem, o que constitui a sua identidade de professores formadores e orientadores.

Palavras-chave: formação de professores - memorial de formação - trajetória de formação profissional- escrita autobiográfica – saberes docentes.

ABSTRACT

This thesis describes and analyzes the trajectory of education of an educator-teacher group to become tutor of memorials (final work of the course Normal Superior in Instituto de Educação superior President Kennedy – IFESP-Natal-RN). The writing of memorials (self-biographical writing) propitiates to the pupil that writes a reflection on his/her student and professional life, and to whom guides an evolution in his/her professional education. From the methodological point of view, we adopt an ethnomethodological perspective of qualitative approach which describes the reality of real citizens inserted in a real situation of education. It is constituted of participants of the research of 32 educator-teachers, deriving of three different areas of academic formation. The instruments of data collection consist of eight life histories, 32 contextualization applications of the participants of the research, interviews with two consultants of the project, as well as some documents. The results of the analyses put in evidence that the education of the educator-teacher goes for two parallel ways: the first deals with the experiences, interactions and elements of daily practice; the second with the academy experiences where the educator-teacher searches the post-graduation courses. The integration of these two ways defines the educator-teacher identity with foundation in knowings that constitute in the exercise of guidance of memorials. The teachers' knowings are considered insufficient by the majority and others knowings are mobilized to the knowing to be educator-teacher, memorial tutor. The thesis concludes that the trajectory of the educator-teacher constitutes an educator experience, in the direction of that implies an articulation among the learnings, abilities and knowings, to support the pupil in self-discovery, and that these multiple experiences favor the education of these teachers.

Key-words: Teacher Education - Memorial of Education - Trajectory of Education - Self-biographical Writing - Educating Experience.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet d'étude la trajectoire de formation d'un groupe de professeurs formateurs qui racontent leur parcours pour devenir orienteur de mémoire de formation (travail de fin de cours du Cours Normal Supérieur – IFESP/RN). En ce qui concerne l'aspect théorique et méthodologique de cet étude, nous avons adopté l'abordage qualitative et la perspective ethnométhodologique. L'objectif central est de décrire comment les participants conçoivent leur parcours et leur situation de formation. Trente-deux professeurs formateurs ont participé de la recherche ce qui correspondait à 78% du corps professoral de l'institution. Les documents source de la recherche comprennent 8 histoires de vie, 32 fiches de caractérisation des participants, des documents officiels, et des interviews avec les consultrices du projet d'implantation du IFESP. L'analyse des témoignages des participants révèle que pour la majorité des formateurs la fonction d'orienteur de mémoire exige, en plus d'un approfondissement des savoirs pédagogiques acquis, « d'autres savoirs », la sensibilité et l'intuition inclus. Les résultats mettent en évidence que la formation du professeur formateur suit, simultanément, deux chemins : le premier est celui de l'expérience vécue avec ses élèves et collègues dans leur pratique quotidienne, laquelle s'améliore le long des ans ; le second est le chemin de retour à l'université, où le professeur formateur continuera ses études de troisième cycle. Ainsi, nous comprenons que le savoir être orienteur se construit dans le croisement de ces deux ordres de savoirs dans la pratique de l'orientation des mémoires, avec des répercussions positives pour la constitution de sa nouvelle identité comme professeur formateur. Nous concluons que, en leur trajectoire, les professeurs formateurs articulent le champ de l'expérience pratique et le champ théorique - méthodologique, cependant cette articulation implique un nouveau lien avec leur propre humanité, ce qui les permet d'apporter un nouveau sens aux apprentissages, des habilités pour supporter l'élève dans la découverte de soi-même et, dans ce processus, découvrir ce qui constitue leur identité de professeurs formateurs et orienteurs.

Mots-clés : Formation de professeurs – Mémoire de formation – Trajectoire de formation professionnelle – Écrit autobiographique – Savoir professoral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 - Motivação para ser professor formador no IFP/IFESP	174
FIGURA 2 - Percorso formativo do professor formador	194
FIGURA 3 - Saber ser professor formador	248

QUADROS

QUADRO 1- Caracterização dos professores formadores participantes da pesquisa	39
QUADRO 2 - Os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados	41
QUADRO - As estratégias de apoio sugeridas por Carrilho (2002) e as estratégias identificadas pelos participantes da pesquisa (2005)...	145
QUADRO 4 - Trajetória da vivência: presença física do outro	182
QUADRO 5 - Trajetória da vivência: presença do outro no material de leitura	186
QUADRO 6 - Saberes necessários à orientação dos memoriais	204
QUADRO 7 - Professores formadores do 1º grupo - Saberes docentes Insuficientes	205
QUADRO 8 - Professores formadores do 2º grupo - Saberes docentes parcialmente suficientes	206

QUADRO 9: Professores formadores do 3º grupo - saberes docentes	
Suficientes.....	207
QUADRO 10 - Saberes necessários à orientação dos memoriais, para o	
1º grupo.....	208
QUADRO 11 - Saberes necessários à orientação dos memoriais, para o	
2º grupo.....	209
QUADRO 12 - dificuldades apontadas na orientação do memorial.....	225
QUADRO 13 - Campos da formação e aprendizagem na orientação dos	
Memoriais.....	232

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos professores formadores.....	157
GRÁFICO 2 - Graduação dos professores formadores, por área de	
Conhecimento	158
GRÁFICO 3 - Especializações cursadas, por categorias administrativas	160
GRÁFICO 4 - Titulação dos professores formadores.....	163
GRÁFICO 5 - Saberes docentes e a orientação dos memoriais	203
GRÁFICO 6 - Dificuldades na orientação dos memoriais	224
GRÁFICO 7 - Notas atribuídas pelo professor formador ao seu próprio	
desempenho.....	237
GRÁFICO 8 - Os professores formadores e a escrita de si	243

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

TABELA 1 - Sessões de formação	47
TABELA 2 - Carga horária do CNS e das disciplinas MF, MTC e MD – 1994-2004	136
TABELA 3 - Gênero e estado civil.....	156
TABELA 4 - Pós-graduação dos professores formadores, de 1998 a 2007	162
TABELA 5 - Pós-graduação dos professores formadores.....	163

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação Profissional dos Docentes
CNS	Curso Normal Superior
FAL	Faculdade de Natal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
IFP	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IUFM	Instituto Universitário de Formação de Mestres
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTC	Metodologia do Trabalho Científico
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
SECD	Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura e do Desporto
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

INTRODUZINDO O ASSUNTO.....	15
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
1.1 O caminho metodológico e o campo da pesquisa.....	30
1.2 A pesquisa qualitativa e a abordagem etnometodológica	34
1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	39
1.4 A pesquisa documental	43
1.5 O olhar das consultoras do projeto e participantes da implantação do IFP/IFESP	44
1.6 Sessões de formação.....	46
1.7 História de vida profissional dos participantes da pesquisa	49
1.8 Ficha de contextualização dos participantes da pesquisa.....	50
1.9 Metodologia de análise dos dados	51
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	55
2.1 A formação de professores	57
2.1.1 Formação, educação e informação	57
2.1.2 A formação de professores para a educação básica	59
2.1.3 A formação de professores para o ensino superior.....	64
2.2 O saber ser professor.....	73
2.3 Histórias de vida e memorial de formação	84
3 HISTORIANDO O INSTITUTO KENNEDY	97
3.1 O contexto histórico.....	99
3.2 Do projeto do IFP à consolidação do IFESP.....	106
3.3 Processo de Seleção e formação do quadro docente do IFP	107
3.4 Situação atual e perspectivas futuras.....	114
4 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO E AS SITUAÇÕES DE ORIENTAÇÃO.....	116
4.1 O memorial como gênero acadêmico.....	118
4.1.1 Memorial profissional/ Memorial de formação	118

4.1.2	Memorial acadêmico/descritivo	122
4.2	Diretrizes para a elaboração do memorial de formação	123
4.2.1	A valorização da história de vida pessoal e profissional do professor .	129
4.3	O memorial na matriz curricular do Curso Normal Superior.....	135
4.4	Os espaços de orientação dos memoriais	139
4.4.1	As disciplinas: Mediação Didática (MD), Memorial de Formação (MF).....	139
4.4.2	Metodologia do Trabalho Científico (MTC).....	141
4.4.3	As estratégias de orientação dos memoriais	143
5	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR	153
5.1	Perfil dos participantes da pesquisa	155
5.2	Reminiscências da escolarização	165
5.3	Motivações para ser professor formador	173
5.4	A formação do professor formador.....	181
5.4.1	Trajetória da vivência	181
a)	Presença física do outro.....	183
b)	Presença do outro no material de leitura.....	186
5.4.2	Trajetória na pós-graduação: uma contribuição para a função de orientador	190
6	SABER SER PROFESSOR FORMADOR: FORMAR FORMANDO-SE	196
6.1	Falando de saberes.....	198
6.2	O redimensionamento dos saberes docentes	201
6.3	Saberes necessários ao professor formador: a percepção dos dois primeiros grupos.....	207
6.3.1	Conhecimentos específicos: uma prioridade para o primeiro grupo....	210
6.3.2	Sensibilidade profissional	213
6.3.3	Experiência de orientação	220
6.4	Dificuldades e aprendizagem na orientação dos memoriais	223
6.4.1	As aprendizagens na orientação: a formação pela ação.....	231
6.4.2	O professor formador e sua auto-análise	236
6.5	Experiência formadora do professor formador: formar formando-se.....	240

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO	250
REFERÊNCIAS.....	259
ANEXOS	275

INTRODUZINDO O ASSUNTO...

*Resgatar o percurso de como me
tornei formadora foi uma chave
que abriu portas, janelas e gavetas.
Revi o passado com os olhos de
hoje e nesse (re)olhar descobri e
descobri-me, entendi e entendi-me
e, novamente, escondi-me e perdi-
me.*

(Professora formadora Teresa
Cristina Bernardo Câmara, 2005)

Durante o percurso da vida profissional, convivemos com leituras e discussões teóricas acerca da formação docente e inúmeras vezes formulamos questões na tentativa de melhor entender as implicações dessa formação no cotidiano das instituições de ensino nas quais desenvolvemos as atividades profissionais.

Mas foi na vivência com as narrativas docentes – elaboração e orientação dos memoriais de formação – que esta pesquisa-formação se gerou e nas trilhas delas é que se abriram os caminhos para observarmos os acontecimentos, os conflitos, os “saberes-fazer” e as experiências inerentes ao processo formativo de professores no ensino superior.

A pesquisa ora apresentada vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd - e objetiva apresentar os resultados das análises na construção da tese – **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si**. Deve, portanto, situar o leitor nos percursos concernentes à formação dos professores formadores no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy¹, no período de 1994 a 2006, cujas vozes, nas narrativas, fizeram emergir opiniões, representações e visões dos fatos percebidos no processo formativo, na construção das “novas” identidades profissionais.

A recente expansão do ensino superior no Brasil torna esse nível de ensino um espaço de formação profissional que produz impactos na sociedade, pela inserção dos profissionais graduados em várias áreas de trabalho no contexto da sociedade, e tem despertado em alguns pesquisadores uma observação mais atenta dos professores atuantes nesse nível institucional e o interesse em delimitar o ensino superior como legítimo campo para a pesquisa educacional brasileira. Mas não há, de fato, muitos pesquisadores trabalhando nessa problemática, principalmente tomando como objeto de estudo a voz dos professores que atuam no ensino superior.

Quanto à formação docente, a discussão é universal, polêmica e ampla. No Brasil, vários pesquisadores têm se dedicado aos estudos que envolvem questões a ela relacionadas. Todavia os estudos, na sua grande maioria fazem referências à formação de professores que atuam na educação básica. Quanto aos professores

¹ Ao longo deste texto, essa instituição aparecerá como IFP, IFESP, Kennedy e Instituto Kennedy.

do ensino superior – universitários ou não - , poucos estudos tratam de sua formação.

Disso decorre a ausência de materiais sobre estudos voltados para as atividades desenvolvidas pelos docentes do ensino superior, entre os quais a orientação de trabalhos de conclusão de curso, questão central deste trabalho.

Esta tese retoma e sintetiza algumas idéias acerca de elementos constitutivos da construção do “ser professor” em uma instituição de ensino superior e focaliza a trajetória da formação dos professores formadores².

A nossa dissertação de mestrado, defendida em 2002, tinha como objetivo analisar as estratégias de apoio do professor tutor³ no processo de elaboração do memorial de formação. Os resultados de nossas pesquisas apontaram o seguinte questionamento, que, nesta tese, nos propomos a responder: Como o professor formador percebeu seu percurso formativo para ser orientador de memorial no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy?

Nesta tese, trabalhamos com o resgate dos fatos que constituíram as histórias da formação do professor formador no IFESP. Primeiro, analisamos documentos, depois as opiniões das consultoras do projeto de formação docente do IFP/IFESP, para, em seguida, chegar à voz do professor formador sobre a sua formação para o trabalho de orientação dos memoriais.

Esses caminhos metodológicos têm justificativas. Pautamo-nos nas concepções que resgatam a formação docente. Assim, evocamos autores que abordam esse tema: NÓVOA (1992), CATANI et al. (2000), KENSKI (2000), entre outros. Segundo eles, as formas tradicionais de formação de professores ganham, nas últimas décadas, um componente diferenciado – a reconstrução das histórias da

² No IFESP, o professor formador é o profissional docente que ministra disciplinas específicas de acordo com a sua formação acadêmica, e disciplinas da formação pedagógica, como Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e Memorial de Formação (cursos Normal Superior, Letras e Matemática).

³ No Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, de 1994 a 2004, de acordo com o seu projeto político-pedagógico, a orientação de memoriais e da prática pedagógica era de responsabilidade do professor, na função de tutoria, que, por sua vez, compunha, junto com o ensino das diversas disciplinas da matriz curricular, as funções do professor formador. A partir de 2005, a matriz curricular do curso Normal Superior passa por uma reestruturação e a tutoria dá lugar a outra forma de relação professor formador x aluno. Na verdade, o professor formador continua a exercer as mesmas funções, no que se refere à orientação do memorial e da prática docente, mas, de outra forma, com outra dinâmica de trabalho e sem a denominação de professor tutor.

escolarização e das práticas profissionais, que é uma nova forma de estudo e reflexão na formação de professores. Para Kenski (2000), a reconstrução das histórias promove interações do passado com o presente, contribui para que o professor em formação tenha o conhecimento de si mesmo, porque recupera as motivações, o porquê das escolhas, retomando os sentidos atribuídos aos desempenhos nas histórias de vida.

Aprender uma prática através dos conteúdos curriculares vistos em exíguos períodos de carga horária, ou pela observação da atuação de outros docentes durante o estágio, não parece ser a melhor maneira. Para Kenski (2000), aprender a ser professor, ou (re)aprender, é uma construção, ou (re)construção, ao longo do tempo, das experiências da vida, em interação, no dia-a-dia, com outras pessoas da profissão. Essas interações vão imprimindo marcas, figuras na memória, as quais são (re)apropriadas em algum momento de atuação na sala de aula.

Em face da multiplicidade de aspectos que envolvem a temática da formação docente, colocamos a necessidade de definir um foco que direcionasse a análise dos dados coletados. Em síntese, o tema do nosso estudo é a formação docente para o ensino superior, na visão do próprio professor. Mas tratamos do docente que forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; ou seja, não tratamos de qualquer professor, de qualquer curso, de qualquer instituição de ensino superior. O foco da pesquisa foi, então, descrever uma experiência inédita na formação docente: *a formação do professor formador para o desenvolvimento de suas atividades como orientador do memorial*, em uma instituição de ensino superior situada em Natal - RN – nordeste do Brasil. Para nós, trata-se mesmo de uma especificidade.

Além do mais, neste estudo, não tivemos a intenção de analisar a atuação dos professores em todas as suas atividades de ensino, de uma maneira geral. O nosso interesse foi, sobretudo, observar e analisar como os professores perceberam a sua formação para uma das atividades docentes desenvolvidas por eles na instituição pesquisada, a orientação dos memoriais de formação – o qual vem a ser o trabalho de conclusão de curso escrito pelos alunos no último ano do curso. Nele, esses alunos escrevem suas histórias de vida enfocando a sua formação estudantil e profissional e refletindo sobre ela.

Diante das justificativas apresentadas, acreditamos que só através da pesquisa qualitativa poderíamos ter uma justa compreensão do tema. Trabalhamos

nas perspectivas etnometodológica e etnográfica para coletar, interpretar e desenvolver a análise dos dados. Isso significa que o processo foi, basicamente, descritivo, mostrando como, através dos anos, os professores formadores organizaram suas vidas no cotidiano institucional para orientar o memorial de formação, concebendo novos significados para sua prática e sua formação.

Nesta pesquisa, todos os registros das observações e coleta de material foram feitos no exercício das nossas funções na instituição pesquisada. Primeiro, na condição de professora da disciplina Metodologia do Trabalho Científico – colaborando com os colegas nas decisões relativas aos procedimentos de orientação dos memoriais e, ao mesmo tempo, orientando diretamente os alunos, com os demais professores formadores. Segundo, como coordenadora do curso normal superior, desde 2000, zelando pela qualidade e funcionamento do curso oferecido na instituição. Dessa forma, lidamos cotidianamente com as inquietações advindas da vivência nessas situações.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa compreendeu: as histórias de vida de oito professores formadores, entrevistas com dois consultores do projeto do IFP/IFESP, as fichas de contextualização (depoimentos sobre a formação e atuação na orientação dos memoriais) de trinta e dois (32) professores formadores orientadores dos memoriais, além de documentos que permitiram resgatar a história da instituição, incluindo-se aí a composição do quadro dos professores formadores.

Constituindo-se como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) com enfoque etnometodológico (COULON, 1995a) nossa pesquisa nos permitiu e aos outros informantes a oportunidade de falarmos da realidade como ela é, e não como queríamos que ela fosse. Dessa forma, descrevemos as concepções e representações presentes no cotidiano de seres concretos e reais.

Nas entrevistas, trabalhamos com as idéias de Kaufmann (1996) acerca da metodologia compreensiva e, em todos os procedimentos de análise dos dados, nos pautamos também nas orientações de Bardin [s.d.], que permitiram analisar o *corpus* sempre numa perspectiva qualitativa, quer dizer, privilegamos a descrição dos fatos, o processo, e não o produto.

Justificamos o nosso interesse pelo tema a partir da observação dos dizeres que traduziam os conflitos gerados pelo que representava a orientação e a elaboração do memorial, desde os primeiros anos de atividades da instituição.

Em relação aos professores formadores, chamava a atenção, principalmente no início das atividades na instituição, a insegurança diante da orientação dos memoriais, externada nas angústias e medos. Ninguém se achava preparado para desenvolvê-la. Não tínhamos modelos, não tínhamos os manuais de instrução para orientação e não sabíamos ao certo o conceito de memorial adequado para aquela situação. Enfim, não sabíamos como tratar a subjetividade presente no memorial. Além do mais, como lidar com o julgamento do trabalho pelos colegas e pelos profissionais de outras instituições nas bancas examinadoras?

No tocante aos alunos, a elaboração do memorial era considerada extremamente difícil, “um bicho de sete cabeças”, que amedrontava por ser desconhecido, porque propunha mexer com as reminiscências, com as experiências e saberes sedimentados nas ações cotidianas da sala de aula e exigia leituras com as quais eles não tinham familiaridade.

Tudo isso gerou algumas preocupações, como, por exemplo: qual a importância que as histórias de vida teriam para a formação docente? e como lidar com as histórias de vida dos alunos no contexto das nossas próprias histórias docentes? Estas preocupações guiaram o percurso de formação dos participantes da pesquisa ao longo desse período de orientação na instituição.

Por outro lado, no decorrer do processo de orientação dos memoriais observamos uma contrapartida de situações positivas. E levantamos a hipótese de serem efeitos produzidos nos professores formadores e alunos a partir do processo de orientação e escrita dos memoriais.

Nos professores formadores, percebemos: sentimentos de satisfação, emoção, envolvimento, interesse por material de estudo; forma diferenciada de olhar o outro (aluno ou colega), nas atitudes e nas formas de ser professor; a dimensão relacional entre as experiências de vida dos alunos e os aportes teóricos dos conteúdos disciplinares; a capacidade de enxergar o aluno além da condição de estudante e vê-lo como adulto aprendiz; a reavaliação dos próprios conteúdos disciplinares ministrados no curso; o relacionamento entre colegas e profissionais de outras instituições e a representação de si mesmo como profissional (melhora da autoestima).

Em relação aos alunos, algumas reações eram perceptíveis, principalmente na fase conclusiva de elaboração dos memoriais: melhora da auto-estima, maior segurança, visão diferenciada das experiências vividas na vida pessoal e

profissional, maior capacidade de enxergar o seu aluno no contexto da história de vida deste, melhoria no relacionamento com colegas e professores e, sobretudo, a capacidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico e a crença na superação das suas dificuldades.

Dessa forma, a justificativa central para este estudo seria trazer à tona a voz dos professores formadores para esclarecer acerca do seu processo formativo para o exercício de orientação dos memoriais, o que poderia provocar a sua auto-reflexão sobre essa formação e, assim, contribuir para a teorização das práticas de orientação de trabalhos no ensino superior.

Os questionamentos que guiaram esta pesquisa e nos conduziram na análise dos dados empíricos foram os seguintes:

- Qual a visão do professor formador sobre a sua trajetória de formação para tornar-se orientador de memoriais no IFP/IFESP?
- Quais foram os saberes necessários ao professor formador para o exercício da orientação dos memoriais?

Para dar conta do tema, recorreremos a um referencial teórico-metodológico que nos trouxe os subsídios necessários à fundamentação teórica da nossa investigação: as histórias de vida (autobiografias), a formação de professores e os saberes docentes.

Dentro da abordagem sobre histórias de vida e formação docente, não poderíamos deixar de fazer referência à nossa história, ao nosso percurso biográfico, para explicar algumas passagens peculiares à reflexão de quem se propõe escrever sobre si. Como sabiamente afirma Nóvoa (1992), é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Colocamo-nos dentro deste texto não só como participe dele, porém, mais que isso, como protagonista da história cuja narração tem todos os sentidos justamente por estar totalmente imbricada com o objeto de estudo. Em alguns momentos, estamos com o texto numa relação de paralelismo, concomitância, fusão, união total. Em outros momentos, mantemos um certo distanciamento dele, o que nos permitiu elaborar as análises e refletir sobre ele. Foi preciso e assim foi feito. Só as pesquisas que trabalham com a *escrita de si* permitem entender essa dinâmica processual de formação.

Como participante da pesquisa, procuramos revisitar a memória e recuperar algumas lembranças para com elas estabelecer ligações entre o que aqui foi narrado e a nossa formação, as teorias e as experiências vividas como professora formadora na orientação de memoriais⁴.

Iniciei a orientação de memoriais em 1994. Foram dezenas deles em que tive de inventar formas de fazer os alunos e alunas produzirem seus trabalhos. Em 1999, me auto-estivego: que estratégias são essas?

Bruner (1983) me forneceu resultados de pesquisas que me permitiram analisar as minhas estratégias de orientação como professora tutora. Foi um achado providencial, que veio pelas mãos da orientadora do mestrado, Conceição Passeggi. Mas, confesso, entrei em conflito: não sei de nada? ontem eu sabia como orientar meus alunos; hoje não sei o que fazer diante dos dados da minha pesquisa e preciso de orientação. Essa situação forçou minha capacidade de auto-análise e, assim, permitiu-me (re)aprender a ser aluna; ou a ser professora?

Conceição fornece pistas seguras para a pesquisa. Exige a “perfeição” do texto (bonito e bem feito) - mas exige do alto da sua doçura e entre os largos limites da sua sensibilidade -, para que aflore todo o meu potencial. Indica com generosidade todos os caminhos para se atingir o estado perfeito dos segredos da escrita. Pensei que estava (re)aprendendo a ser aluna, mas me enganava: (re)aprendi a ser, também, professora. Trilhei caminhos que já havia percorrido. Retomei a estrada várias vezes. Escrevo sobre a minha história, meu percurso de formação e aí aprendo a melhor definir os meus limites, minhas fragilidades, meus medos, minhas forças, minhas competências, minhas aprendizagens. Enfim, descubro o poder formador da escrita autobiográfica.

Essa é a perspectiva (dialética?) de quem se arrisca a falar de si, *no* e *como* objeto de estudo. Precisava distanciar-me do meu objeto de estudo. Distanciei-me, mergulhando profundamente nas leituras. Era o outro que dizia, que escrevia, que defendia, que expunha, demarcando limites, o que permitiu que eu me visse por um outro lado. Voltei e me aproximei, aos poucos, puxando os fatos da memória - os de ontem, os de hoje. Eram as minhas experiências, é o território do meu eu vivido. Só

⁴ Pedimos que nos conceda permissão para usar, neste trecho do trabalho, a primeira pessoa do singular, pois falaremos de sentimentos muito pessoais, embora nossa história de vida, por vezes, tenha se confundido com as histórias aqui analisadas, já que fazemos parte do grupo dos participantes da pesquisa que aqui externaram suas vozes.

então pude refletir sobre meu objeto de estudo e, finalmente, escrever sobre ele (como estou fazendo agora!).

Neste texto exponho todo o percurso da investigação. Faço isso amparada pelos autores nos quais busquei parcerias para refletir e escrever esta tese.

Mas, ao analisar esse percurso de formação, sinto necessidade de falar de algumas marcas pessoais, marcas essas que, nas histórias de vida de cada um de nós, tanto podem ser mais profundas como mais leves, embora todas tenham significados relevantes, no sentido de fornecerem o material que oportuniza uma auto-reflexão sobre nossa própria trajetória de vida.

No período do meu doutoramento, iniciado em maio de 2002 e estendido até 2006, enfrentei algumas dificuldades, as quais geraram grandes conflitos. A primeira, como ocorreu com tantos outros colegas, foi para reservar algumas horas do meu dia e dedicá-las ao estudo da tese, atitude imprescindível para a construção desta. As atividades profissionais das quais não consegui me afastar, por uma questão de sobrevivência material, preenchem de tal forma os tempos físico e mental que as energias se esvanecem deixando uma sensação estranha de que não tenho o domínio da organização do meu dispor individual para o mundo. Aí se estabeleceu o primeiro conflito, que conseguiu machucar a profissional responsável exatamente no limite entre o desejo de estudar e o cumprimento das tarefas inerentes ao cotidiano das obrigações profissionais. Há uma incoerência perversa da sociedade quando se trata dessa cobrança assimétrica, pois, de um lado, cobra o dever da profissional no exercício da função pública e, do outro, cobra prazos da estudante pós-graduanda privilegiada por estar inserida numa boa instituição pública de ensino superior.

A segunda grande dificuldade foi enfrentar a doença e o conseqüente falecimento do meu esposo. Além da dor que isso representava para mim e meus dois filhos, via-me dividindo as poucas horas de que dispunha para estudar com os cuidados e o acompanhamento ao doente. Não que isso me fosse custoso; pelo contrário, o fiz com toda a boa vontade. Mas fico pensando nas tantas vezes em que subtraí dele minha companhia para debruçar-me sobre os livros. E lembro com muito carinho da sua dor silenciosa e sufocada para poder oferecer-me a sua solidariedade diante dos meus esforços de estudante.

Afastei-me das atividades profissionais após obter as licenças médicas que o serviço público nos garante em situações como aquela e dediquei ao doente todas as horas do meu tempo. Mas abri exceção para os estudos e procurei manter uma

frequência regular às atividades de aula na UFRN e, conseqüentemente, o cumprimento das tarefas de leitura e escrita, minimamente. Foi o máximo que consegui. Quando meu marido descansou e se foi, chegou o momento de “juntar todos os pedaços” e reconstruir novas esperanças. Nesse momento de reconstrução, procurei contar com os estudos que havia realizado ao longo do período anterior e me surpreendi com um enorme vazio. Em que lugar da memória estavam registradas as leituras? Aí entra em cena o segundo conflito: constato que, na vontade de esquecer as lembranças de passagens tão tristes, eu, inconscientemente, havia jogado no esquecimento todos os registros relacionados ao período vivido, inclusive as leituras que realizara com tanto esforço. Descubro, então, que preciso recomeçar “quase do zero” e, concomitantemente, volta à tona o primeiro conflito – e o tempo?

Algum tempo depois, voltei a conviver com a dor da perda de alguém querido, meu pai. Chorei no ritmo das leituras que precisei fazer e novamente o tempo restante de que dispunha para concluir minha tese impôs limites com rigor. Estabeleci uma ligação direta entre minha história de vida, minha formação e a investigação que ora desenvolvia nesta tese. Reminiscências, saudades, lembranças, razões das escolhas profissionais e a constituição da minha identidade pessoal e profissional foram resgatadas na minha história, com ele - por tudo que me ensinou - e para ele - homenageando-o pelas firmes lições de vida, de homem íntegro e pai dedicado aos seus oito filhos, ensinamentos que contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje.

Fora esses conflitos, considero o percurso de estudo do doutoramento, com suas leituras, escrita e pesquisa, extremamente prazeroso e estimulante, principalmente porque represento, em todos os aspectos, o adulto aprendente - aquele que ingressa tardiamente nos estudos de um curso superior, e na condição de professora formadora de professores em nível superior, que construiu seus saberes com os elementos da prática cotidiana e dos estudos pós-graduados e que, neste trabalho, sistematizou grande parte das suas reflexões no processo de construir-se professora-pesquisadora. Embora pareça paradoxal, foi a vida profissional que me inspirou e impulsionou para retomar as atividades acadêmicas e

investigativas. E assim me tornei, além de professora formadora, professora pesquisadora⁵.

Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si, teve como objetivo geral descrever e analisar a trajetória da formação de um grupo de professores formadores para se tornarem orientadores de memoriais, em um instituto de educação superior.

Além desse objetivo geral, destacamos ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. situar algumas das perspectivas teóricas relativas à formação de professores da educação básica e do ensino superior;
2. contextualizar historicamente o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e o memorial de formação;
3. descrever e analisar a construção do memorial de formação como gênero acadêmico e as situações nas quais o professor formador realizou a sua orientação;
4. analisar a trajetória de formação do professor formador para o exercício de orientação dos memoriais;
5. identificar e analisar os saberes necessários para se ser professor formador na constituição de uma experiência formadora.

A arquitetura do trabalho está assim constituída: a introdução, seis capítulos e mais as considerações em aberto.

No primeiro capítulo, traçamos uma caracterização dos participantes da pesquisa e descrevemos todos os procedimentos metodológicos da pesquisa - os instrumentos de coleta, o tratamento e a análise dos dados.

No segundo capítulo fazemos uma abordagem de algumas perspectivas teóricas referentes à formação de professores. Procuramos definir o termo “formação”, discutir as principais tendências da formação do professor da educação básica, a responsabilidade sobre a formação do professor do ensino superior e as contribuições das histórias de vida na formação docente.

No terceiro capítulo, tratamos das dimensões históricas do Instituto Kennedy. Abordamos a história do IFP/IFESP, incluindo a história da seleção e formação do quadro de professores formadores, desde a criação do projeto para formar

⁵ Retomo o escrita usando o pronome “nós”.

professores da educação básica, passando pela implantação desse projeto, pela fase inicial, até o período atual.

No quarto capítulo, descrevemos o que é o memorial no IFESP como gênero acadêmico, a sua inserção na matriz curricular do curso Normal Superior e as situações ou disciplinas nas quais o professor formador realiza a sua orientação para que o aluno escreva seu memorial - as disciplinas Metodologia do Trabalho Científico, Mediação Didática e Memorial de Formação -, as cargas horárias correspondentes e o trabalho desenvolvido pelo professor formador nessas disciplinas.

No quinto capítulo, procuramos descrever o perfil do professor formador a partir da sua formação acadêmica e experiência na profissão docente. Analisamos também a visão dos participantes da pesquisa acerca das suas trajetórias - da vivência e da academia -, empreendidas no decorrer da sua formação para tornarem-se orientadores de memoriais no IFESP.

No sexto capítulo, abordamos a construção do ser professor formador, que passa pela motivação para a docência no ensino superior, pela constituição e aquisição dos saberes docentes, pela auto-avaliação do desempenho desse professor, pela percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de escrita dos memoriais, tudo isso compondo uma experiência formadora.

As considerações finais ficam em aberto, pois, mesmo apresentando os resultados e análises dos dados da pesquisa, os quais reforçam a tese de que o professor formador construiu uma experiência formadora no exercício da orientação dos memoriais de formação, preferimos não considerar este um trabalho acabado e deixar as “portas abertas” para que aflorem outras inquietações.

Convidamos o leitor para ler essa história e compreender a história do professor formador do IFESP na sua dimensão formativa, *com* a orientação dos memoriais de formação e *através* dela.

1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Minha história de vida profissional no IFESP significa a cada momento um aprendizado e a prática pedagógica desenvolvida diariamente se constitui para mim um importante espaço de formação.

(Professora formadora Maria das Neves Medeiros, 2004)

1.1 O caminho metodológico e o campo da pesquisa

Sabe-se que desenvolver uma pesquisa leva o pesquisador a situações desafiadoras e, às vezes, difíceis, principalmente quando ele ambiciona romper com modelos clássicos de pesquisa. Um exemplo inicial está relacionado às leituras, pois, durante esses procedimentos, tão necessários, encontramos algumas que são bem pertinentes, outras nem tanto, para o momento no qual o pesquisador toma o campo como ponto de partida para a sua problematização. E isso desmotiva um pouco o pesquisador devido à tarefa exaustiva que o aguarda, ou seja, tecer os encadeamentos argumentativos da sua pesquisa. E, nessas ocasiões, ele poderá sentir-se improdutivo e inoperante.

Ao mesmo tempo, flui no pesquisador um enorme desejo de “trabalhar” a pesquisa, levá-la adiante, redescobri-la, construí-la buscando respostas para as questões que o instigam e, sobretudo, vigora a necessidade de libertar a sua imaginação. Essa ambigüidade de sentimentos, como se fosse uma certa desordem, parece recorrente em situações de pesquisa, mas, de fato, gera um certo desconforto no pesquisador, que, em contrapartida, sente-se desafiado, pois sabe que, felizmente, essa fase será ultrapassada.

A busca e a retomada das leituras nos direcionaram para autores como Mills (1982), Bourdieu (2001), Geertz (2001), Kaufmann (1996), entre outros, cujas idéias expressam, de alguma forma, uma identificação com esse carrossel de sentimentos que mencionamos no início. Decidimos, então, expressar e (explicar?) as congruências dessas semelhanças. E somos consciente de que as obras citadas não esgotaram o estudo; apenas registramos a sua importância para o direcionamento deste trabalho. Todavia não estamos desconsiderando a relevância e a necessidade de outras tantas leituras; o que sentimos foi a premência e o desejo saudável de concretizar a tese e, sem dúvida, as leituras foram consumidas nessas situações de amadurecimento intelectual impostas no processo de evolução do objeto de estudo.

As leituras que forneceram o suporte teórico para o nosso estudo fizeram parte do universo das nossas preocupações, é bem verdade. Todavia ficamos aliviada quando encontramos um livro como o de Kaufmann (1996), que aborda a

metodologia compreensiva e tece descrições valiosas para o dia a dia dos pesquisadores. Fomos logo concordando com o autor em várias de suas colocações. A primeira delas, e que teve a ver com nossas angústias iniciais, foi a de que não há urgência de muitas leituras no momento inicial da pesquisa. Nesse sentido, argumenta o autor, é preciso ler apenas o necessário para iniciar ou prosseguir a coleta dos dados, pois dispomos da fase de análise do material empírico, que evidenciará com melhor clareza os teóricos que apoiarão as proposições dos resultados que buscamos encontrar.

Uma outra idéia, que nos deixou perfeitamente confortável para tomá-la como referência durante a pesquisa é expressa por Mills, tratando do uso da experiência pessoal no decorrer da pesquisa. Ensina ele que o estudante “[...] deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente” (1982, p. 212). Ainda segundo o autor, essa prática é também a de outros intelectuais: “[...] os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separar seu trabalho de suas vidas” (1982, p. 211).

Esses são pontos que retrataram alguns dos aspectos com os quais nos identificamos, porque caracterizaram uma prática de pesquisa que tomou em consideração a própria experiência de vida do trabalhador intelectual. Ou seja, “[...] unem-se a experiência pessoal e as atividades profissionais [...]” (MILLS, 1982, p. 212).

Unir nossas atividades intelectuais à experiência pessoal significou viabilizar nossos estudos sem receio de tornar essa relação vazia e apenas conveniente. A nossa intenção foi que uma atividade enriquecesse a outra, de forma que pudéssemos atender nossas inquietações contribuindo para a sociedade com os resultados da nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, exercer com competência nossas atividades profissionais.

Como pesquisadora da nossa própria prática docente, apreciamos as semelhanças nessas afirmações e “encaixamo-nos” nelas sem temer equívocos. Foi confortante compartilhar esse “estado”, pois isso diminuiu consideravelmente a sensação de angústia que nos assaltou algumas vezes.

A partir dessa questão - de unir a prática de pesquisa à experiência pessoal -, que nos parece bem estimulante para o pesquisador, chega-se à tomada de decisão para escrever sobre o *como* e o *porquê* do estudo – razão maior deste trabalho investigativo. Como afirma Mills, “Como e porque resolvi escrever esse estudo

mostra uma das formas pelas quais as experiências da vida alimentam nosso trabalho intelectual” (1982, p. 216). Ele continua, justificando que nada é mais oportuno para mostrar as formas pelas quais as experiências da vida alimentam o trabalho intelectual.

Mills (1982) ilustra bem essa idéia, sobretudo quando menciona o termo “artesão intelectual” e tece explicações afirmando que “significa evitar qualquer norma de procedimento rígida”. Para ele, o termo “artesão” se justifica pelo fato de o pesquisador construir o seu objeto, aos poucos e criativamente, baseando-se no diálogo permanente com as suas experiências pessoais.

Em relação ao *porquê* do tema que escolhemos para estudo, ensaiamos descrever com entusiasmo as nossas justificativas, já que consideramos os nossos motivos bem ancorados na nossa vida profissional. Buscávamos respostas para algumas das interrogações que desafiavam o “saber” que construímos, junto aos colegas professores, alunas e alunos, durante o período de orientação dos memoriais de formação no IFESP.

As nossas razões para desenvolver o estudo estavam latentes no nosso cotidiano profissional, à espera de termos a compreensão das questões e aperfeiçoarmos o nosso trabalho.

Dessa forma, não precisamos imaginar nenhuma estratégia especial para cercarmos-nos de um ambiente rico de elementos que permitissem proceder à recolha dos dados de maneira leve, sob um olhar espontâneo, mas curioso. Outros estudiosos, além dos citados anteriormente, ressaltam um outro aspecto da forma “não clássica” de visualizar o trabalho intelectual.

Quanto ao *como* do estudo, preferimos proteger-nos do peso da exatidão das certezas e admitir que construímos esse percurso observando, lendo, perguntando, ouvindo, refletindo e escrevendo. Como argumenta Kaufmann (1996), essa maneira de construção do objeto se inscreve em um modelo que parte da observação dos fatos, diferentemente do modelo clássico, que constrói o objeto seguindo uma evolução já codificada. Para esse autor, o pesquisador deve ser capaz de interpretar e explicar a partir dos dados recolhidos.

Para o atual estudo, que trata da trajetória de formação dos professores formadores no exercício da orientação dos memoriais, a escolha do campo de investigação recaiu sobre o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, instituição onde desenvolvemos, há doze anos (como professora formadora), nossas

atividades profissionais. Definimo-nos, ao mesmo tempo, como sujeito da pesquisa e como pesquisadora das atividades de formação docente que ali praticamos. “O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito”. Essa definição (BOGDAN E BIKLEN, 1994) do trabalho de campo corresponde à situação de pesquisa na qual nos encontramos.

O trabalho de campo desta pesquisa realizou-se de 2002 a 2005. Em 2002, procedemos à seleção dos documentos na instituição, revirando caixas e catando o que fosse significativo para o nosso estudo. Desse ano até 2003, realizamos as sessões de formação para ouvir os professores formadores e planejamos receber suas histórias de vida (o que não aconteceu). As anotações de campo foram feitas em decorrência das sessões de formação. Ainda em 2003, achamos importante entrevistar os consultores do projeto e, em seguida, em 2004, retomamos com os professores formadores a escrita das suas histórias de vida. Em 2005, sentindo falta de mais informações, decidimo-nos pela ficha de contextualização dos informantes (professores formadores).

Em resumo, utilizamos seis fontes de informação:

- 1) onze documentos;
- 2) quatro sessões de formação com os professores formadores;
- 3) quatro anotações de campo
- 4) Duas entrevistas, uma com cada uma das professoras consultoras do projeto;
- 5) oito histórias de vida de professores formadores;
- 6) 32 fichas de contextualização dos professores formadores.

Sentimo-nos numa posição confortável para a realização da coleta de dados, pois, de certa forma, os dados empíricos representaram situações do nosso cotidiano no IFESP.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que os dados empíricos são constituídos pelos materiais brutos coletados pelo investigador no ambiente escolhido para desenvolver sua investigação. Representam elementos fundamentais, pois “são simultaneamente as provas e as pistas” e fornecem a base da análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Em relação ao campo da nossa pesquisa, o Instituto Kennedy constituiu-se um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, por duas razões

principais: 1) o nosso objeto de estudo é o resgate da história de formação dos professores formadores; e 2) desconhecemos outro instituto de formação de professores no Brasil que tenha igual situação acadêmico-administrativa, o que impossibilita estabelecer comparações.

O IFESP é uma instituição de ensino superior pública estadual, com relativa autonomia administrativa e acadêmica. Sua proposta pedagógica está em consonância com as diretrizes propostas nas atuais políticas educacionais para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (no caso do curso Normal Superior).

A instituição está no seu décimo segundo ano de funcionamento e formou 1 307 alunos e alunas em nível superior, habilitando-os para serem professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (até 2006). Em média, foram 118,8 graduandos por ano letivo, o que significa número igual de memoriais orientados e concluídos na instituição.

1.2 A pesquisa qualitativa e a abordagem etnometodológica

A investigação qualitativa tem suas raízes históricas no final do século XIX e nasce da inquietação de cientistas sociais sobre o modelo de investigação das ciências físicas e naturais, com perspectivas positivistas - servir para o estudo das ciências humanas e sociais.

De acordo com André (1995), o historiador Dilthey foi o primeiro a propor o emprego de uma metodologia diferente para atender a complexidade e dinamismo dos fenômenos humanos e sociais. Para ele, a abordagem metodológica para a investigação dos problemas sociais deveria preocupar-se com a interpretação dos significados do texto e as suas inter-relações. Outra contribuição importante foi a de Weber, ao destacar a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Estes e outros estudiosos defendem a perspectiva do conhecimento chamado idealista-subjetivista ou fenomenológico, o qual valoriza a maneira própria

de entendimento da realidade pelo indivíduo, opondo-se à visão empirista da ciência.

Fundamentalmente, a fenomenologia considera necessário entender como as pessoas dão sentido aos acontecimentos, às experiências e às interações sociais da sua vida cotidiana. As idéias de Schutz trouxeram contribuições interessantes para esse paradigma: ele observou a vida cotidiana das pessoas, suas atividades corriqueiras. Para Coulon (1995a, p. 12), "este mundo social é um mundo intersubjetivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos atos da vida cotidiana são em geral realizados maquinalmente".

É, então, essa concepção que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, juntamente com as idéias surgidas no âmbito da antropologia americana, entre elas o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

Bastante próxima a essa formulação subjetivista está a corrente teórica do interacionismo simbólico, com origem na Escola de Chicago, assim rotulada porque foi um grupo de sociólogos investigadores, docentes do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nas décadas de 20 e 30, que forneceu significativas contribuições para o desenvolvimento da investigação qualitativa.

Outro teórico do interacionismo simbólico é o professor George Mead, também da Universidade de Chicago, e precursor da linha de pensamento que preconiza a relevância das interações sociais originando a visão que a pessoa cria de si mesma (COULON, 1995b).

A etnometodologia constitui outra corrente teórica que fundamenta a investigação qualitativa. Surgiu nos anos 60, na Califórnia, com Harold Garfinkel. Para Coulon (1995a) a publicação da obra de Harold Garfinkel *Studies in Ethnomethodology*, em 1967, que postula perceber os fatos sociais como realizações práticas, efetuou uma ruptura com o pensamento da sociologia radical e apresentou-se como uma nova postura intelectual.

De acordo com André (1995, p. 19), essa corrente tem como preocupação principal: "O estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir 'os métodos' que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca".

Para Coulon (1995a), a postura particular dos pesquisadores da corrente etnometodológica adota três princípios: 1) o caráter contextual de qualquer fato social; 2) o abandono das hipóteses prévias, permitindo ao pesquisador perceber o

problema através dos dados; 3) a descrição do que fazem os membros de uma comunidade para organizar a vida social em comum.

Ainda segundo esse autor, é a descrição o principal procedimento na pesquisa etnometodológica. Ele supõe duas posições para o pesquisador: a posição exterior, de ouvir, e a outra, de participante das rotinas, partilhando com os demais membros da pesquisa uma linguagem comum.

A etnometodologia permite ao pesquisador e aos informantes a oportunidade de falarem da realidade como ela é, e não como se quer que ela seja. Dessa forma, as pessoas falam de suas concepções e representações presentes no cotidiano de seres concretos e reais.

Na educação, a etnometodologia tem uma aplicação recente e valiosa, como afirma Coulon (1995a , p. 146):

A importância teórica, intelectual e prática, e a contribuição extremamente positiva dos estudos etnometodológicos em educação são consideráveis no sentido em que mostram como se realizam concretamente as discriminações na situação escola.

A etnometodologia da educação surge nos anos 60, objetivando avaliar os efeitos da educação. Posteriormente, preocupa-se em analisar as condições concretas do cotidiano escolar: número de alunos, métodos de ensino, tamanho das salas de aula, etc. Passa também a usar, na pesquisa de campo, dispositivos da etnografia, como a observação direta da sala de aula. Para Coulon (1995b), Mehan apresenta trabalhos precursoros, que envolvem os três momentos da vida escolar: sala de aula, aplicação de testes e entrevistas de orientação. Como a nossa pesquisa se volta para situações de sala de aula, destacamos os estudos desse autor (Mehan, citado por Coulon, 1995b) sobre a interação entre professores e alunos, produzindo a organização na turma.

Coulon (1995b) destaca, entre as pesquisas de Mehan, as que se referem à sala de aula; ou seja, a sala de aula como organização social. Para esse autor (Mehan, citado por Coulon 1995b), a interação entre professores e alunos é responsável por essa organização. As situações de troca, denominadas “marcadores

escolares”, estruturam e marcam as fronteiras das seqüências interacionais, reproduzindo a organização da vida cotidiana.

Ainda segundo Coulon (1995b), outro tipo de interação nas salas de aula é a utilização pelo professor de interações em sala de aula - mudanças de estratégias -, favorecem ou dificultam as aprendizagens dos alunos. Assim, o sucesso ou fracasso das aprendizagens depende da existência de relações de confiança entre professores e alunos.

Esses aspectos estudados por Mehan (citado por Coulon, 1995b) e característicos da pesquisa etnometodológica que envolvem a organização de sala de aula permitem-nos refletir sobre os processos interativos estabelecidos na sala de aula e a sua relevância para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

A descrição feita pelas pessoas para apreender toda a riqueza do processo de uma atividade social científica conta com o envolvimento da linguagem. No caso da escola, parece-nos interessante esse aspecto descritivo da pesquisa etnometodológica, o qual justifica a nossa escolha teórico-metodológica. Voltamos para essa concepção que centra seu interesse em *como* as pessoas desenvolvem sua vida cotidiana. Descrever as relações cotidianas entre um professor e um grupo de alunos constitui, sem dúvida, uma riqueza habitual e empírica (COULON, 1995b).

A utilização pedagógica da investigação qualitativa amplia perspectivas para a formação de professores, pois confia-se na eficácia dessa utilização para se compreender como os professores vêem os seus trabalhos e a si próprios (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Tal abordagem contribui para tornar os educadores mais reflexivos percebendo as experiências educativas através de um outro olhar.

Partindo dessa afirmação e tomando como referência esses autores, entre outros, podemos compreender que, entre os dois tipos de investigação qualitativa - a fundamental e a aplicada - tendemos a ajustar-nos ao segundo tipo, o que é justo, porque pretendemos aperfeiçoar nosso desempenho nas funções da docência compreendendo e empreendendo ações que proporcionem aos alunos melhores resultados.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, é importante dizer que o seu uso em educação é recente, iniciado por volta dos anos 70, apesar de ter uma larga e rica tradição em outras áreas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Suas origens estão em várias disciplinas, entre elas a sociologia, que, por volta do século XIX, nos Estados

Unidos, se volta para a investigação social – com denúncias de corrupção na gestão da cidade e de condições degradantes da vida urbana. Os levantamentos eram realizados através do método da observação participante, ou seja, “observava-se cuidadosamente o que as pessoas faziam no trabalho, no tempo de lazer, na igreja, na escola” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 20).

Dessa forma, a base do processo investigativo estava na descrição detalhada da vida das famílias pobres de trabalhadores na Europa.

Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.23).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características, que podem estar presentes integralmente ou não nos estudos. E uma importante referência de investigação qualitativa é a utilização da observação participante e da entrevista. São estas as cinco características:

- 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, onde o pesquisador recolhe informações pelo contato direto e no ambiente de ocorrência;
- 2) utiliza a descrição com palavras e/ou imagens para narrar determinada situação ou visão de mundo;
- 3) o interesse dos investigadores qualitativos centra-se no processo, e não nos resultados;
- 4) os investigadores qualitativos não se preocupam em recolher dados para confirmar hipóteses, mas constroem o quadro de acordo com o que recolhem;
- 5) a investigação qualitativa considera importante o significado que as pessoas dão aos acontecimentos dinâmica interna deles.

Dentro dessa perspectiva teórica, entendemos que os sentimentos, opiniões e narrativas dos informantes são fundamentais para as descrições e análises dos fenômenos observados, pois mostram como esses fenômenos ganham significado aos olhos dos próprios sujeitos da pesquisa.

1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Tomando por base as informações coletadas, organizamos a caracterização dos participantes da pesquisa com dados individuais referentes à identificação (nomes fictícios e faixa etária), experiência (anos de orientação e o número de memoriais orientados) e a formação na graduação e na pós-graduação (se cursou/cursa especialização, mestrado e doutorado), como mostra o Quadro 1.

Essas informações caracterizam os participantes da pesquisa nos aspectos que representam importância fundamental para ela; ou seja, como sujeitos que tiveram uma trajetória de formação para se constituírem professores formadores.

Nome ⁶	Faixa etária	Anos Orient.	Memoriais orientados	Formação			
				Graduação	Pós-graduação		
					Esp	Mest	Dou
1Manastê	35 a 44	04	16	Letras/Educ. Artística	X ⁷	-	-
2Manoel	45 a 54	07	10	Geografia	X	X	-
3Luisa	45 a 54	11	50	Pedagogia	X	X	Xc
4José Carlos	45 a 54	07	48	Artes	X	-	-
5Inês	55ou +	11	65	Geografia/Com. Social	X	X	-
6Leônidas	25 a 34	02	04	História	-	X	-
7Franck	35 a 44	10	30	Filosofia	-	X	X
8Maria	35 a 44	10	50	Pedagogia	X	X	Xc
9Elisa	45 a 54	05	11	Ciências Biológicas	-	-	-
10Hélio	45 a 54	11	30	Química	-	X	-
11Laura	25 a 34	02	03	Química	-	X	-
12Valda	45 a 54	11	110	Pedagogia	X	-	-
13Anete	45 a 54	05	12	Matemática	X	-	-
14Écio	55ou +	04	10	Administração	X	-	-
15Diana	45 a 54	09	24	História/Est. Sociais	X	-	-
16Dora	35 a 44	09	20	Educação Física	X	Xc ⁸	-
17Mércia	55ou +	09	60	Pedagogia	-	-	-
18Neiva	35 a 44	11	80	Pedagogia/ Sociologia	X	Xc	-
19Rosário	45 a 54	05	06	Pedagogia	X	-	-
20Marise	45 a 54	11	31	Matemática	X	X	Xc
21Tércia	35 a 44	10	20	Educação Física	X	X	-
22Berta	45 a 54	07	58	Psicologia	X	X	-
23Marinete	45 a 54	11	64	Ciências Biológicas	X	-	-
24Renata	45 a 54	11	20	Matemática	X	X	-
25Bia	45 a 54	11	35	Matemática	X	X	Xc
26Humberto	45 a 54	11	50	Ciências Biológicas	X	-	-
27Salete	55ou +	05	03	Pedagogia	X	-	-
28Nita	45 a 54	06	15	Geografia/Est. Sociais.	X	-	-
29Alice	45 a 54	10	30	Educação Artística	X	-	-
30Lye	45 a 54	06	100	Letras	X	-	-
31Sibilina	55ou +	11	56	Geografia/Est. Sociais	X	-	-
32 Ana	35 a 44	07	16	Letras/Filosofia	X	X	-

Quadro 1 - Caracterização dos professores formadores participantes da pesquisa

⁶ Nomes fictícios

⁷ X - cursou

⁸ Xc - cursando

Trabalhamos com 32 professores formadores, e mais duas consultoras, que foram entrevistadas. Aos 32 professores formadores foram propostos três instrumentos para coleta de dados e o resultado da adesão foi o seguinte: nas sessões de formação, 18 professores formadores se engajaram, oito 8 escreveram suas histórias de vida, e 32 responderam às fichas de contextualização (Quadro 2).

Os critérios principais para a escolha dos participantes da pesquisa foram: consultoras:

- participação efetiva na elaboração e implantação do projeto do IFP e vivência no cotidiano da instituição em função de coordenação administrativa e/ou assessoria, durante um período maior que cinco anos;

- professores formadores: exercício efetivo da docência e da orientação de memoriais na instituição pesquisada (no mínimo, dois anos).

Os motivos da escolha, no caso das duas consultoras, foi reunirem os critérios estabelecidos, além de ser fácil o acesso a elas para realizarmos as entrevistas. Quanto aos professores formadores, o motivo principal da escolha foi a condição de professores formadores e, sobretudo, terem orientado memoriais no IFESP.

O Quadro 2 resume as informações referentes aos nomes dos 32 participantes da pesquisa e das duas consultoras (coluna 2), e a sua participação nos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa (colunas 3,4,5,6).

Nº	NOME	Entrevista	Sessão de formação	História de vida	Ficha de contextualização
01	Manastê	-	sim	-	sim
02	Manoel	-	sim	sim	sim
03	Luisa	-	sim	sim	sim
04	José Carlos	-	sim	sim	sim
05	Inês	-	-	-	sim
06	Leônidas	-	-	-	sim
07	Franck	-	-	-	sim
08	Maria	-	-	-	sim
09	Elisa	-	sim	-	sim
10	Hélio	-	-	-	sim
11	Laura	-	-	-	sim
12	Alda	-	-	-	sim
13	Anete	-	sim	-	sim
14	Élcio	-	sim	-	sim
15	Diana	-	sim	sim	sim
16	Dora	-	sim	-	sim
17	Mércia	-	-	-	sim
18	Neiva	-	-	sim	sim
19	Rosário	-	-	-	sim
20	Marise	-	-	sim	sim
21	Tércia	-	-	sim	sim
22	Berta	-	sim	-	sim
23	Marinete	-	-	-	sim
24	Renata	-	sim	-	sim
25	Bia	-	sim	-	sim
26	Humberto	-	sim	-	sim
27	Salete	-	sim	sim	sim
28	Nita	-	sim	-	sim
29	Alice	-	sim	-	sim
30	Lye	-	sim	-	sim
31	Sibilina	-	sim	-	sim
32	Ana	-	-	-	sim
33	Miriam ⁹	sim	-	-	-
34	Carmem ¹⁰	sim	-	-	-
	total	02	18	08	32

Quadro 2 - Os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

No momento da coleta de dados, elencamos, no quadro da instituição, 41 professores formadores, cujas atribuições eram aquelas inerentes a todo profissional docente: planejar aulas e ministrá-las; atender aos alunos, quando necessário; corrigir trabalhos de alunos; preencher diários de classe; participar de bancas de memoriais e orientar memoriais; além das atribuições de gestão (participação em reuniões de colegiado, grupos de estudo, etc). Entre esses professores, cinco (5) não satisfizeram os critérios: quatro porque ainda não haviam tido a oportunidade de orientar memorial, e uma professora porque se encontrava de licença médica. Esta, no entanto, já tinha orientado memorial. Tínhamos, então, 36 professores que integrariam o universo da pesquisa. Desses, que reuniram os requisitos necessários

⁹ Consultora.

¹⁰ Consultora.

para a pesquisa, apenas quatro não se dispuseram a colaborar com informações para a coleta de dados. Trabalhamos, então, com 32 professores formadores.

Enfim, todos os professores formadores participantes da pesquisa tinham experiência com orientação de memoriais no IFESP. Apenas três professoras formadoras, na ocasião da coleta dos dados da ficha de contextualização, não estavam no exercício da orientação dos memoriais, devido ao fato de exercerem coordenações de cursos (inserimo-nos nesse pequeno grupo), embora estivessem em outras atividades docentes e acumulassem larga experiência na orientação de memoriais.

No intuito de proteger a identidade dos participantes da pesquisa, optamos pelo uso de nomes fictícios, alguns escolhidos pelos próprios sujeitos. No caso das consultoras entrevistadas, não lhes fizemos a solicitação da escolha dos nomes, mas no caso dos professores formadores, sim. Dos 32 professores pesquisados, 15 (46,8%) preferiram não sugerir um nome fictício, ou seja, deixaram sem resposta o espaço destinado às sugestões do nome fictício na ficha. Surpreendemo-nos com a pouca importância que deram a essa solicitação, o que, para nós, teve um significado. Pareceu-nos que eles queriam mostrar quem eram com suas faces verdadeiras e sem máscaras. Ousamos fazer essa dedução tomando por base os esclarecimentos de Bardin (s.d.), que propõe como indicador para o modo de contagem dos dados tanto a presença como a ausência do registro.

Ainda sobre o nome fictício dos professores formadores, insistimos lembrando-o no recebimento das fichas, e percebemos que não se tratava de esquecimento, pois, pelo menos cinco deles responderam: “pode usar o meu próprio nome”. Mesmo assim, por acreditarmos que é preciso proteger a identidade dos participantes da pesquisa, a nossa decisão foi utilizar nomes fictícios para todos, mesmo para aqueles que não os sugeriram.

1.4 A pesquisa documental

O primeiro instrumento para recolhimento de dados da nossa pesquisa foi constituído pelos *documentos* cujos registros revelaram a história das primeiras idéias oficiais do projeto do IFP, incluindo aí as intenções para se formar o quadro de docentes. Eles tornaram evidentes também os indícios constitutivos da proposta do curso referentes ao perfil do professor formador na função de orientador de memoriais. Selecionamos documentos produzidos posteriormente à implantação do projeto, para observarmos a sua continuidade ao longo dos anos.

De acordo com Laville & Dionne (1999), os documentos aportam informações diretamente, pois os dados estão lá; resta fazer a triagem e julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa.

No nosso caso, tivemos fácil acesso a algumas fontes impressas “guardadas” no IFESP, tais como projetos, relatórios, cartas e memorandos. Esses documentos, preciosos aos nossos olhos, e sem valor aos de outrem, estavam armazenados em condições nada ideais.

Trabalhamos com os seguintes documentos:

1. RN/SEC - O conteúdo e a metodologia da formação do professor - [1993?];
2. RN - Plano do Curso de Formação de Professores de 1º grau - 1ª a 4ª séries - 1993;
3. MEC/SEC-RN - Projeto de implantação de uma experiência piloto de formação de professores para o ensino fundamental - 1993;
4. MEC - Encontro Nacional sobre a qualidade na formação dos professores: um projeto de profissionalização - Relatório - 1993;
5. BRAULT - Projeto Franco-brasileiro para formação dos professores/ Cooperação Educativa - 1993;
6. RN - Projeto do ciclo de estudos para os professores formadores do curso de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental - 1993;
7. CARRILHO et al. - Diretrizes para a elaboração do memorial de formação - 1997;

8. RN/SEC - Projeto de credenciamento do IFP para o ensino superior e de autorização para o Curso Normal Superior - 2000;
9. IFESP - Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior - 2001;
10. IFESP - Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior - 2004;
11. IFESP - Conselho Científico Pedagógico - Resolução nº 1/2005.

Para nós, os documentos constituíram o ponto de partida para a coleta de dados na nossa investigação e a possibilidade de resgate de uma parte da história do Instituto Kennedy.

1.5 O olhar das consultoras do projeto e participantes da implantação do IFP/IFESP

Realizamos entrevistas com duas professoras – Carmem e Miriam¹¹ –, que participaram tanto da experiência de construção do Projeto do IFP como da sua implantação, além de terem vivenciado o dia-a-dia da instituição em cargos de coordenação e assessoria, de 1993 a 2004. A nossa escolha recaiu sobre essas pessoas justamente por terem acompanhado de perto o desenrolar dessa história da formação dos professores formadores, sob uma ótica própria de quem exerceu funções administrativas, e não docentes, na instituição pesquisada.

Podemos caracterizá-las como professoras que tiveram experiências na docência do ensino superior e em outros níveis de ensino em outras instituições, além da experiência em funções administrativas na SECD e no IFP/IFESP. A formação acadêmica de Carmem é em Direito e Pedagogia com mestrado em Educação; e Miriam é formada em Letras. As entrevistadas situam-se na faixa etária compreendida entre 56 e 70 anos.

A entrevista consistiu numa oportunidade de reviver algumas situações importantes na nossa vida profissional e, como instrumento para coleta de dados, na

¹¹ Nomes fictícios.

oportunidade de recolher um material importante para ser analisado, pois ouvir os pontos de vista do entrevistado, na perspectiva de investigação qualitativa, auxilia a compreensão do significado que as pessoas dão aos acontecimentos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nessas entrevistas, buscamos encontrar as opiniões sobre o projeto inicial de formação de professores do IFP (hoje IFESP), os critérios para escolha do corpo de professores formadores, as razões da escolha do memorial para o curso e averiguar se as pretensões do projeto foram asseguradas ou desvirtuadas no cotidiano, ao longo dos anos, na opinião dos entrevistados.

Para as entrevistas, usamos o seguinte script-guia:

- ⇒ o projeto de formação docente do IFP/IFESP;
- ⇒ razões da escolha do memorial como trabalho final do curso;
- ⇒ critérios para escolha do quadro de professores formadores.

Ao mantermos contato com uma das possíveis entrevistadas, percebemos boa receptividade para a entrevista. Explicamos-lhe, em linhas gerais, o que queríamos e adiantamos o desejo de entrevistarmos outra pessoa (mencionamos o nome), também presente na elaboração do projeto e na sua implantação.

Para nossa surpresa, a informante revelou o desejo de ser entrevistada junto com a segunda informante, e ofereceu-se para fazer, ela própria, o acerto. Isso significa que deveríamos ter habilidade suficiente para perceber e extrair dos discursos as possíveis diferenças e também semelhanças de opiniões. Todavia procuraríamos criar condições de uma escuta não-intrusiva, e sim de interação, entre pesquisador e pesquisadas. De acordo com Kaufmann (1996, p. 60), “O informador gera seu grau de implicação na entrevista e isso depende, em grande parte, da confiança que ele tem no pesquisador”.

Aguardamos o dia acordado e telefonamos para obter as informações a respeito do dia e hora da entrevista; o local seria a residência da segunda entrevistada.

No momento das entrevistas, achamos as duas bastante à vontade para falarem de um tema bem conhecido por elas. Ao chegar, entabulamos uma conversa sobre a situação político-administrativa atual da instituição pesquisada. Após 20 minutos aproximadamente, demos uma deixa, do tipo “no início do projeto...”. A intenção foi ajudá-las a lembrar o motivo da nossa presença ali. A anfitriã sugeriu

então que passássemos para o escritório da residência, que oferecia melhores condições de acomodação para a entrevista (mesa, espaço silencioso e reservado).

Iniciamos, então, mencionando o título da nossa tese e indagando se havia objeções à gravação da entrevista. Em seguida, expusemos os objetivos da pesquisa e a relevância das informações para o nosso objeto de estudo.

Ambas as professoras se empolgaram ao falar do IFESP. De nossa parte, nos esforçamos para não sermos contagiada por essa empolgação. Procuramos despertar confiança e empatia e mantivemos uma autovigilância, situando-nos entre o anonimato e a familiaridade (KAUFMANN, 1996). Isso não foi nada fácil, justamente porque o tema em questão dizia respeito a respeito de situações das quais também fomos e somos protagonista.

Como orienta Kaufmann (1996), sobre o papel do pesquisador na entrevista, é importante entrar no mundo do informante, ser amável e descontraído, para favorecer o seu engajamento ao tecer o fio que dá sentido às suas ações.

Em relação às duas entrevistas realizadas, achamos que obtivemos sucesso naquilo que nos propúnhamos. Como a entrevista é uma atividade dinâmica, embora guardássemos um script-guia na cabeça, fomos surpreendida pela emergência de algumas “falas” que enriqueceram as idéias iniciais. É justamente isso que torna a entrevista, na metodologia compreensiva, uma situação experimental.

1.6 Sessões de formação

Em 2002, fomos solicitada pelos colegas professores formadores para conversar sobre as dificuldades encontradas na orientação dos memoriais. Achamos então oportuno atender à solicitação dos professores formadores, para estabelecer esse diálogo e, na prática, unir nossas atividades de pesquisa às atividades profissionais. Ou seja, contribuir para a formação dos professores formadores e, ao mesmo tempo, coletar informações para nossa investigação.

Então formulamos uma proposta de sessões de formação para trabalhar com a superação das dificuldades apontadas na orientação dos memoriais. Essa proposta teve a pretensão de tomar como referência os estudos desenvolvidos nas pesquisas de Passeggi¹² (1999).

Mas tivemos algumas dificuldades na operacionalização das sessões. A maior delas foi encontrar um horário disponível comum, pois havia sempre alguém desenvolvendo uma ou mais atividades com os alunos. A partir da terceira sessão, a solução encontrada foi dividir o grupo em dois e atendê-los em dias e horários diferentes, o que ainda não resolveu por completo o problema, embora tenha viabilizado satisfatoriamente uma solução. Assim, as sessões se duplicaram e exigiu de nossa parte uma disponibilidade maior de tempo.

A Tabela 1 resume as informações referentes às sessões de formação: datas, atividades e número de professores formadores participantes, com o percentual em relação aos 32 (universo da pesquisa).

Sessões	Datas	Atividades	Professores Formadores	
			Nº	%
1º	25/10/2002	Exposição das dificuldades enfrentadas pelo grupo na orientação dos memoriais	16	50
2º	28/11/2002	Discussão sobre a fundamentação das histórias de vida	10	31,3
3º	17/03/2003 e 18/03/2003	Discussão sobre o conceito de “memorial de formação”	15	46,9
4º	17/04/2003 e 08/04/2003	Orientação dos memoriais: estratégias de apoio	12	37,5

Tabela 1: Sessões de formação

Na primeira sessão, o nosso papel foi de escuta: escutar e fazer algumas anotações. Todos externavam em relatos orais suas dificuldades e dúvidas em

¹² Projeto: Memorial de formação. Processos discursivos e construção da identidade profissional (1999). Coordenação da professora Dra. Maria da Conceição Passeggi - Departamento de Educação - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Representações Sociais - UFRN.

relação aos procedimentos de orientação da escrita dos memoriais. Os veteranos falavam das suas experiências, suas histórias, mas também ouviam com interesse as expectativas dos novatos. Percebemos que alguns desejavam ter maior compreensão sobre o memorial de formação. Ficou evidente então para todos que, talvez em decorrência da falta desse conhecimento, surgiam as dúvidas sobre como orientar os memoriais. No papel de pesquisadora, procuramos ouvir sem impor respostas (KAUFMANN, 1996). Mas aproveitamos a oportunidade e fizemos uma abordagem sobre a nossa investigação e o desejo de tornar esses encontros ocasiões para coleta de dados.

Na segunda sessão, procuramos trazer uma fundamentação teórica, com as idéias do livro *Les Histoires de vie* de Pineau e Le Grand (1996) sobre a origem, o percurso, e a elaboração teórica das histórias de vida¹³. Voltamos a falar da nossa pesquisa: expusemos resumidamente os objetivos do estudo e sugerimos a possibilidade de escrita das suas próprias histórias de vida como parte do material empírico que pretendíamos analisar também, para que os formadores experimentassem, tal como os alunos nos memoriais, as dificuldades mencionadas por eles para falarem de si.

Na terceira sessão, foi necessário subdividir o grupo para poder atender às suas disponibilidades de horários. Fizemos uma retomada dos encontros anteriores, para, em seguida, discutirmos um texto extraído da nossa dissertação de mestrado, intitulado: “Memorial de formação como gênero acadêmico”. Esse texto explora o conceito de “memorial de formação”, apresenta outros tipos de memoriais que circulam na academia, alguns autores que inserem nas suas publicações referências ao memorial, além de outros, como Passeggi (2000,2001), que pesquisam o memorial de formação do IFESP. Para os professores formadores, a discussão era importante, no sentido de apresentar subsídios para apoiá-los no processo de orientação.

Voltamos então a falar da escrita das suas histórias de vida e solicitamos que amadurecessem a idéia. Apresentamos algumas questões para facilitar a escrita das narrativas, como, por exemplo: como você chegou ao IFESP para ser professor?

¹³ Tivemos acesso a esse material através da professora Passeggi (tradução livre).

quais as dificuldades que enfrentou para orientar os memoriais? como se sentiu nesse processo de orientação?

Ao final de cada encontro, solicitávamos sugestões de questões para que pudéssemos preparar o material para o encontro seguinte. Com isso, esperávamos despertar o interesse do grupo para o próximo encontro, além de podermos caminhar no sentido de corresponder às suas expectativas.

A quarta sessão foi centrada nas discussões em torno das estratégias de apoio do professor na orientação dos memoriais (CARRILHO, 2002). De acordo com os professores formadores, essa discussão foi importante em dois aspectos: 1) eles perceberam que era possível utilizar estratégias já testadas para desenvolver essa orientação, funcionando como um apoio referencial para desenvolver a atividade; e 2) descobriram que se identificavam com algumas das estratégias, reconhecendo, de alguma forma, as similitudes na orientação dos memoriais entre o grupo. Para completar a reflexão, utilizamos o texto da nossa dissertação (CARRILHO, 2002) que menciona as competências do professor para realizar a tarefa de orientação.

Durante essas sessões, fazíamos pequenos registros, que eram finalizados quando chegávamos a nossa casa e que denominamos “anotações de campo”, as quais abrangiam as descrições, as impressões, as reflexões e os palpites nossos por ocasião do recolhimento dos dados durante as sessões de formação. Esses registros se constituíram em anotações mais reflexivas que descritivas, motivo pelo qual preferimos utilizá-las, prioritariamente, como material de consulta.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) assim definem as notas de campo: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

1.7 História de vida profissional dos participantes da pesquisa

A história de vida profissional de oito professores formadores orientadores de memoriais foi outro procedimento adotado na coleta de dados. Por ocasião das referidas sessões de formação, discutimos com os professores formadores sobre a

experiência de escrever suas histórias de formação de professores formadores. Sugerimos essa atividade tendo em vista dois aspectos relevantes. Primeiro, para que tivéssemos oportunidade de refletir sobre a nossa formação e, segundo, para nos colocarmos diante das dificuldades dos nossos alunos quando escreviam seu memorial. A proposta não só foi aceita como também despertou uma certa empolgação. Porém nosso afastamento involuntário (por licença médica) da instituição por um período relativamente longo interrompeu o encadeamento das atividades e, conseqüentemente, quebrou o curso da atividade. Ao retomá-la, um ano depois, os participantes da pesquisa já estavam envolvidos nas tarefas cotidianas e 'esquecidos' da atividade proposta. Apenas oito deles escreveram suas histórias.

Através das histórias de vida, queríamos compreender as concepções, as influências recebidas, os benefícios da orientação do trabalho acadêmico para os professores formadores, as dificuldades dos alunos e dos próprios formadores no processo de orientação, o percurso na constituição dos saberes necessários para orientar os memoriais, além dos sentimentos que afloravam no desenvolvimento dessa atividade. Ou seja, as "marcas".

Os indícios desse percurso constituíram importantes veículos para a compreensão de aspectos básicos da história da formação dos professores formadores. Como procedimento de pesquisa, argumentam Laville & Dionne (1999), uma das vantagens da história de vida é que ela permite captar de que modo os indivíduos fazem a história.

1.8 Ficha de contextualização dos participantes da pesquisa

Apesar do material que já havíamos coletado (entrevista, documentos, sessões de formação, anotações de campo e histórias de vida), ainda sentíamos falta de dados que esclarecessem melhor as questões nucleares do nosso trabalho. Assim, resolvemos preparar um instrumento que aliasse a agilidade na coleta de informações à capacidade de captar os dados objetivamente, sem, contudo, deixar

de refletir as opiniões individuais de cada professor formador. Nesse caso, nos decidimos por um questionário, que denominamos ficha de “contextualização dos informantes”.

O procedimento inicial que adotamos foi abordar os professores formadores, um a um, durante o expediente de trabalho no IFESP, na sala destinada para estudo dos professores. Primeiramente, explicávamos o objetivo do nosso estudo e enfatizávamos a imprescindível colaboração que só eles poderiam fornecer, como participantes da pesquisa. Tivemos a preocupação de consultá-los sobre a forma como desejavam receber a ficha: se enviada para seus respectivos correios eletrônicos ou pessoalmente, na forma impressa.

Em relação à ficha de contextualização, não foi percebida nenhuma rejeição dos professores formadores; pelo contrário, alguns comentaram a importância do tema pesquisado e todos se comprometeram a colaborar. Houve uma certa demora de alguns a entregar a ficha respondida e, quando lembrados, após decorrido o prazo estabelecido, alegavam falta de tempo, mas se comprometiam a respondê-la. Assim, fomos recebendo as fichas aos poucos: o prazo marcado para devolução foi estendido por mais duas semanas, atendendo às solicitações de espera, diante da justificativa de falta de tempo.

De posse do material coletado (32 fichas), a nossa reação foi de surpresa com o volume superior ao que nós havíamos previsto. E, agora, o que fazer com tanta riqueza de informações?

1.9 Metodologia de análise dos dados

Diante dos dados empíricos, assaltavam-nos várias interrogações, o que era natural, pois os dados brutos não têm muito significado para o pesquisador, no sentido de responderem às suas inquietações. É preciso iniciar uma metodologia de trabalho que faça saltar os elementos que forneçam as respostas às questões que guiam a pesquisa. Esse é o momento da análise do material.

Bardin (s.d.) menciona como atividade inicial, para a organização da análise dos dados, a pré-análise, seguida da exploração do material, e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Utilizamos, neste trabalho, essas orientações, todavia de uma forma que não se tornasse autoritária, pois entendemos que a teoria deve subsidiar a prática, e não o inverso.

Os procedimentos analíticos do material foram sendo desconstruídos, construídos e (re)construídos alternadamente e, às vezes, concomitantemente, à medida que a escrita das diversas partes dos capítulos ia sendo desenhada.

Entendemos que o pesquisador, quando escolhe os aportes teóricos que sustentarão a sua pesquisa, de certa forma, já encaminha a efetivação dos recortes que ordenarão as categorias, agrupando os elementos “em função de sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Os procedimentos que adotamos foram desenvolvidos conforme narramos a seguir.

A nossa primeira atividade foi realizar uma “leitura flutuante” sobre todos os dados (BARDIN, [s.d.]), a fim de estabelecermos contato com o material e absorvermos as impressões iniciais.

Os documentos contribuíram com informações que dizem da história. Apresentaram fatos que permitiram reconstituir as propostas engessadas em um discurso oficial (do governo). O procedimento de análise desse material foi a leitura exaustiva, para recortar o que havia sido escrito, traduzindo as idéias propostas na ocasião da elaboração do projeto de formação e nos primeiros anos da sua implantação.

No caso da transcrição das entrevistas, após realizá-las, iniciamos um procedimento de escuta e (re)escuta do material recolhido, paralelamente à leitura atenta do material transcrito. Essa fase interpretativa da pesquisa se fundamenta sobre a evidência de encaixes e regularidades que definem as marcas: frases recorrentes, contradições e contradições recorrentes. Ou seja, é a “desconstrução da narrativa”, a qual torna possível a composição das primeiras tabelas (KAUFMANN, 1996). Na prática, as análises preliminares fizeram despontar timidamente algumas dessas marcas, que exigiram um mergulho com maior profundidade nos argumentos teóricos, para que construíssemos os argumentos da nossa tese.

Fizemos uma leitura exaustiva e registramos as recorrências que figuravam nas histórias de vida, mas atentando para as individualidades.

Em relação às fichas de contextualização, a primeira providência foi organizar no computador o material coletado, de tal forma que não perdêssemos tempo quando fôssemos analisá-lo. Então, as arrumamos numa espécie de fichário no qual podíamos “jogar” as respostas de cada questão, e aí fomos lançando as informações à medida que recebíamos as fichas. Nem é preciso dizer que as idéias que surgiram a partir das primeiras leituras começaram a “fervilhar”. E nós sentíamos necessidade de recorrer à teoria, aos livros, aos documentos. Ante a “voz” dos professores, nos interrogávamos acerca do ponto de vista dos teóricos e fazíamos mentalmente o confronto. Era o momento culminante da pesquisa, quando o pesquisador confronta os dados empíricos com a teoria, daí brotando um novo conhecimento - o momento da “projeção de teorias adaptadas sobre o material” (BARDIN: [s.d.], p. 96).

Diante das fichas de contextualização repletas de informações, mesmo após lê-las repetidas vezes, nos pareciam estranhas, sem clareza, e sem sentido o discurso emitido naquelas respostas. Mas isso foi só até saltarem as primeiras recorrências, a partir de uma observação mais fina, formando as “unidades de registro”, como orienta Bardin (s.d.).

As unidades de registro, ou unidades de significação, forneceram as pistas para organizarmos as palavras-chave ou palavras-tema, que, por sua vez, permitiram a estruturação das primeiras interpretações. Começamos então a enxergar algum sentido significativo nos registros, e algumas respostas para nossas proposições começaram a surgir. Era hora de registrar esses elementos diferenciados que emergiram das respostas dos sujeitos e, enfim, classificá-los. Para isso, Bardin (s.d.) esclarece que é necessário identificar o tema como a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.

A tarefa seguinte foi iniciarmos os procedimentos para organizar a caracterização dos informantes, com o objetivo de sabermos quem eram os professores pesquisados e, assim, desenhar um perfil que revelasse as suas faces. Posteriormente, tentamos desenhar o percurso de formação dos professores. Para isso, fizemos a categorização que Bardin (s.d., p 119) descreve como “a passagem de dados brutos a dados organizados”.

Assim nasceram as primeiras tabelas. O autor citado acima ainda argumenta sobre a categorização “como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, [s.d.], p. 117).

Na análise das informações, procedemos a uma categorização pautada nas orientações de Bardin ([s.d.], p. 106), que diz: “[...] recorta-se o texto em função destes temas eixo, agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito”. Assim foi feito, e os resultados foram expressos em temas-eixos, categorias e subcategorias.

Em algumas questões, trabalhamos com a menção de mais de um tema por resposta, a chamada co-ocorrência, ou seja, “presença simultânea de duas ou mais unidades de registro, em uma unidade de contexto” (BARDIN, s.d., p. 112). Os referidos temas emergiram do material analisado, do qual saltaram os elementos que constituíram os indicadores de análise. Procedemos ao isolamento desses elementos e, em seguida, à classificação, repartindo-os organizadamente (BARDIN, s.d., p. 118). Assim, surgiram os capítulos da tese.

2

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

[...] a pesquisa narrativa e a escrita de si e sobre si mesmo desvendam modelos, dispositivos e procedimentos tácitos vividos pelos sujeitos, ao permitir entender como os professores em formação estabelecem sentidos a sua história de escolarização, ao trabalho escolar e como podem atuar, diferentemente ou próximo, das experiências formadoras desenvolvidas ao longo da vida.

(Dr. Elizeu Clementino de Souza,
2004)

2.1 A formação de professores

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, abordamos algumas concepções teóricas relacionadas à formação docente, considerando três enfoques. Inicialmente, procuramos definir sob qual aspecto exploramos o termo “formação”. Em seguida, evocamos alguns aportes teóricos sobre a formação do professor da educação básica realizada pelas instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores de educação), cujos projetos pedagógicos traçam os perfis dos profissionais que pretendem formar. E, por último, tratamos da formação do professor para o ensino superior - professor universitário e/ou professor formador - este último, objeto desta pesquisa.

Na segunda parte do capítulo, enfocamos os saberes docentes (conhecimentos, pedagógicos e experienciais) como elementos fundamentais para a constituição do saber ser professor/saber ser professor formador. Na terceira e última parte do capítulo, falamos das histórias de vida e dos memoriais de formação no contexto da formação docente.

2.1.1 Formação, educação e informação

Para falar de formação, primeiramente, é importante deixar claro que nos referimos à formação pedagógica do professor. E explicando melhor, tratamos dessa formação como processo.

Retomando o sentido de formação, recorreremos a Fabre (1994, p. 23) para explicar o significado da palavra *formar*. “Formar parece se caracterizar por uma tripla orientação: 1. transmitir os conhecimentos como instrução; 2. modelar a personalidade inteira; 3. integrar o saber à prática, à vida”. E esses sentidos se complementam para compor o significado global do que é formar.

Esse sentido de *formar*, definido por Fabre (1994), serviu de ancoragem para a ótica que atribuímos ao termo *formação*, neste trabalho de investigação, pois, o entendemos como aquisição de conteúdos e métodos que favorecem o desenvolvimento pessoal do sujeito em formação e a relação formador/formando, facilitando as aprendizagens (FABRE, 1994).

Zabalza (2004, p. 41) chama a atenção para o fato de o termo *formação* estar ultimamente vazio de sentido. Seus argumentos são esclarecedores acerca dos conteúdos necessários para a formação do professor, capazes de contribuir para dotar o sujeito de competência para desenvolver novos conhecimentos, além de aprimorar suas experiências. Segundo o autor

[...] devem integrar-se à formação os conteúdos formativos como dimensões que os indivíduos poderão desenvolver e aprimorar em consequência da formação oferecida: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, além do enriquecimento das experiências (ZABALZA, 2004, p. 41)

No momento atual, o sentido de *formação* está mais ligado à aquisição de habilidades específicas vinculadas ao mercado de trabalho, e não à idéia de desenvolvimento pessoal. Contrariamente a esse sentido, tomamos de Souza (2004, p. 55) uma outra perspectiva de entendimento do termo *formação*: “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”.

Fabre (1994, p. 29) complementa a idéia e explica que, do ponto de vista semântico, “formar é transmitir os conhecimentos com a preocupação de desenvolver a personalidade global na articulação da teoria e prática”.

O mesmo autor apresenta esclarecedores argumentos acerca da distinção entre *formação*, *educação* e *instrução*. Para ele, a “formação ocupa uma posição intermediária entre educação e instrução” e “apresenta sempre uma dimensão de saber”. Por sua vez, “a educação é a transmissão de valores afetivos e sociais” e “opera pela inculcação” (FABRE, 1994). Como dizem Bussmann e Abbud (2001), a tarefa educativa é exercida por todos no cotidiano. Já “a instrução se centra sobre o cognitivo”. Fabre (1994, p. 42) conclui enfatizando: “o que caracteriza a formação

didática é precisamente levar a sério todas as implicações (afetivas, sociais, e morais) de uma educação intelectual”.

Como estamos tratando da trajetória de formação de professores formadores, torna-se oportuno acrescentarmos outros esclarecimentos sobre o uso do termo *formação*. Tomamos também como uma das nossas referências as explicações de Zabalza (2004, p. 38) sobre a utilização do conceito de *formação*, no vocabulário pedagógico, reportando-se aos processos vinculados à aprendizagem: educação, ensino, instrução e treinamento. Para esse autor, o termo *formação* é mais freqüentemente “vinculado à formação profissional”. Ele entende também que uma visão completa da formação deve integrar conteúdos formativos, tais como novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores.

E Pimenta (2005, p. 29) acrescenta que “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Com esse entendimento, o termo *formação* esteve presente neste trabalho com um sentido abrangente, vinculado ao crescimento global dos sujeitos, que inclui as perspectivas profissionais e pessoais.

2.1.2 A formação de professores para a educação básica

Neste estudo, achamos relevante tecer algumas reflexões sobre a formação de professores da educação básica, por duas fortes razões: primeiro, porque os participantes desta pesquisa são professores formadores e atuam na formação de professores para esse nível; segundo, porque os próprios professores formadores foram todos professores desse nível de ensino (alguns ainda o são), portanto lidaram e lidam com essa experiência, tanto pessoalmente como profissionalmente.

Therrien (s.d.) faz um passeio por situações interessantes da dimensão teórica desse contexto de formação docente. Para o autor, as primeiras práticas docentes no Brasil sofreram a influência do caráter religioso dos jesuítas. Em seguida, transferiu-se o saber, que era do docente, para o aluno. Mais adiante, assiste-se ao movimento da escola nova, à expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista, à racionalidade cultivada no governo militar, às reformas do sistema de ensino universitário (1968), à criação das licenciaturas curtas, à expansão da teoria crítica. As décadas de 1980 e 1990 “caracterizam-se pela confrontação de duas correntes de pensamento na base da formação e das práticas docentes: uma educação tecnológica neo-liberal e uma educação crítica e libertadora” (THERRIEN, [s.d.], p. 224).

Para Therrien (s.d.) pode-se afirmar que, atualmente, três direções orientam a formação dos professores e cada uma arrasta paradigmas e orientações diferentes para organizar as suas ações. A primeira, mais tradicional, “claramente fragmentada e inspirada nas ciências instrumentais”, “defende a formação de especialistas em educação”. A segunda, sob o manto da renovação, “sugere a formação de docentes ecléticos, polivalentes e generalistas”. E a terceira defende o “docente globalista”, já que “tem por base a idéia de que os movimentos da sociedade constituem parâmetros cruciais para a reflexão social e educacional” (THERRIEN, [s. d], p. 225).

O debate atual sobre a formação de professores é uma tendência mundial, que se traduz em reformas educacionais. Mais do que necessárias, as reformas representam a preocupação com as políticas educacionais e a ruptura com as práticas tradicionais inadequadas para enfrentar a visão atual de que cada profissional deve tornar-se sujeito da sua própria formação. Tardif (2002) acrescenta que a base das reformas, em muitos países, nos últimos dez anos, é a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. E sobretudo

expressa a vontade de encontrar nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2002, p. 23).

Segundo Thierrien (s.d.) a Associação Nacional de Formação Profissional dos Docentes – ANFOPE -, com o intuito de contribuir para a ampliação das discussões sobre esse tema, traçou alguns princípios para orientar, no Brasil, a formação dos profissionais da educação, visando assegurar uma prática comum nacional, de tal forma que se garantam a esses profissionais: as condições da compreensão da realidade, para agir criativa e criticamente, respeitando a diversidade de idéias, de cursos e de regiões; os elementos teóricos indispensáveis para uma prática docente competente e articulada com o cotidiano; além de oportunidades concretas de democratização da escola. Para isso, é necessário que sejam redimensionados os projetos do estado, da sociedade, das instituições e do próprio indivíduo (THERRIEN, s.d.)

O desenvolvimento de uma base comum nacional definindo os eixos centrais que orientam a formação dos docentes depende do acordo entre as políticas internas das instituições de formação e os sistemas públicos de ensino, tal como da definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação (THERRIEN, [s. d], p. 226).

Mendonça (1999, p. 100 – 101) complementa essa análise e acrescenta que o debate atual sobre a formação de professores baseia-se em dois movimentos os quais revelam muito dos debates envolvendo as diversidades das instituições de ensino superior para a formação de professores:

Por um lado, se estabelece no texto legal [...] que, num prazo de dez anos (que já são oito), todo o magistério deverá ser formado em nível superior, desconhecendo-se a enorme diversidade nacional do ponto de vista dessa formação. Por outro lado, há uma defesa acalorada de que a formação do professor do ensino fundamental seja feita fora do âmbito da universidade, em instituições específicas, os institutos superiores de educação, desconsiderando-se todo o esforço que, nos últimos anos, se fez no sentido de que a universidade tomasse a si a responsabilidade com essa formação (MENDONÇA, 1999, p. 100 – 101).

Não temos tanta certeza se esses movimentos mencionados por Mendonça (1999) apontam os caminhos para resolver as questões relativas à valorização da formação docente no Brasil e à definição sobre em que consistiria a qualidade dessa formação.

Para Mendonça (1999, p.101), a mudança do *locus* institucional de formação do professor não resolve o problema de “redimensionar o conteúdo e os processos dessa formação”. Isso porque “o processo de academização/universitarização da formação de professores tende a transformar a preparação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações das práticas do terreno” (FORMOSINHO, 2001, p. 56).

Não percebemos como definidas as prioridades atuais nas propostas para formação de professores adequadas para o contexto brasileiro. Elas dependem muito da ótica a partir da qual se enxerga a problemática. Por um lado, a obrigatoriedade do curso superior para professores da educação básica até 2007, por exemplo, como está na LDB/1996, abre novos espaços e possibilidades de formação, fomentando a ampliação do leque de instituições superiores, entre elas os institutos superiores de educação (BARBOSA, 2003). E, nesse caso, levam-se em consideração as diversidades de oportunidades, as diferenças entre as pessoas, entre regiões, entre culturas que compõem o cenário educacional brasileiro. Por outro lado, tem-se instituições universitárias públicas lutando para manterem-se atuantes e cumprindo alguns papéis que só elas podem exercer na sociedade, dada a experiência adquirida ao longo dos anos, visto que, em muitos estados brasileiros, foram pioneiras na formação docente e nas preocupações com a pesquisa.

De uma forma geral, pode-se dizer que as instituições de ensino superior brasileiras se propõem contribuir para melhorar as estatísticas educacionais, abrindo possibilidades para diferentes públicos, entre estes os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na luta pelo acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, consideramos que o cerne da questão não é o local da formação, mas sim a necessidade de que o curso oferecido forneça ao estudante as condições para que ele possa romper com visões tradicionais de políticas e práticas, para ser capaz de executar uma reestruturação nas práticas pedagógicas reais nas instituições de ensino, seja na educação básica seja no ensino superior.

De acordo com Nóvoa (1992), instalou-se uma crise de identidade dos professores nas três últimas décadas, o que tornou a ação pedagógica essencialmente técnica e retrata as dificuldades enfrentadas pelos professores na profissão. Nos anos 60, eles foram ignorados, nos anos 70, foram esmagados pela acusação de pactuar com as desigualdades sociais e, nos anos 80, proliferam as formas de controle sobre eles.

Há, então, o entendimento de que superar a crise de identidade docente requer que o professor encontre respostas para autoquestionar-se sobre o porquê de ser o professor que é hoje. Ou seja, direciona para um processo de construção identitária que leva o professor a levantar questões, principalmente sobre sua atuação em sala de aula.

Percebemos que essa é uma das perspectivas do trabalho com as histórias de vida na profissão docente. A ineficácia das maneiras de formar professores permitiu chegar a essa compreensão.

Para Catani, Bueno, Souza e Sousa (2000), o percurso para se atingir essa perspectiva superou algumas resistências da própria história da educação. Idéias positivistas de temporalidade linear supervalorizaram a corrida para o futuro, e as inovações científicas estranhas às relações pedagógicas prevaleceram, em detrimento da memória. Como afirma a autora, “A memória docente deixou de ser palco de experiências, raramente modelares, mas sempre exemplares, capazes de trazer sabedoria ao presente e fornecer interrogações para direcionar o futuro” (CATANI et al., 2000, p. 24).

Zabalza (2004) nos lembra que as publicações de Schon sobre a idéia do profissional reflexivo transformaram alguns postulados básicos da profissionalização dos professores, rompendo com o pensamento de que a prática gera conhecimento. É preciso planejar, analisar, comparar. Só assim há crescimento efetivo, porque “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes” (ZABALZA, 2004, p. 126).

Nóvoa (2000, p. 144) enumera três tendências de formação que representam as mudanças na formação de professores. A perspectiva de professor reflexivo é defendida como a primeira das três tendências que merecem ser assinaladas na formação docente. A segunda seria abandonar “o princípio da separação entre os

lugares da prática e os os lugares da teoria [...]”. E a terceira seria passar de uma “lógica que separava os diferentes tempos da formação para privilegiar uma lógica integrada de desenvolvimento profissional”. Essas tendências, na opinião do autor, contribuiriam para “um novo entendimento da profissionalidade docente”.

O autor complementa suas idéias e amplia a visão acerca das novas perspectivas sobre a formação docente. Afinal, ele sugere um processo evolutivo da formação docente e resume, ao nosso ver, propostas atuais para formar professores. Tomamos a concepção de Nóvoa (2000) sobre as qualidades que a pessoa do professor deve cultivar, que inclui o autoconhecimento, a reflexão crítica, a valorização da experiência, as práticas dialógicas, os ambientes favoráveis à formação-inovação, aliados às práticas de escrita partilhada, como referência neste trabalho, para tentar estabelecer um vínculo com as histórias dos professores aqui analisadas.

2.1.3 A formação de professores para o ensino superior

No Brasil, a restrita bibliografia que trata da formação docente para o ensino superior, principalmente partindo da voz do professor, refere-se aos profissionais que se dedicam a esse nível de ensino denominando-os, comumente, “professores universitários”.

Neste trabalho, consideramos pertinente fazer uma sutil distinção entre professor universitário (o docente de qualquer instituição de ensino superior) e professor formador (o docente do IFESP, participante desta pesquisa), apenas para efeito de chamar a atenção para os sujeitos da investigação.

Severino (1999) esclarece que, no Brasil, a expansão do ensino superior, de fato, ocorreu há pouco mais de trinta anos, em decorrência das pressões empreendidas pela própria sociedade, em busca de enquadrar-se no desenvolvimento técnico-científico. E Kullo (2000, p. 57) lembra que a expansão do ensino superior se fez “ao correr das circunstâncias, sem plano de previsão ou mesmo propósito deliberado”. Essa expansão do sistema de educação superior

trouxe, então, à tona a inexistência de políticas públicas mais consistentes e voltadas para o ensino superior, o que revelou, entre outros problemas, a escassez de incentivos destinados às instituições públicas de ensino e o difícil acesso da população aos cursos oferecidos pelas universidades públicas.

Essa radiografia do ensino superior favoreceu a percepção de outras discussões que giram em torno de dois eixos: o da responsabilidade da preparação do professor para a docência do ensino superior e o dos conteúdos dessa formação. Analisamos, então, esses dois eixos, que nos pareceram fundamentais ao tema deste trabalho:

1. A responsabilidade da formação do professor para o ensino superior:

Adentramos nessa área de formação docente, mesmo atentando para o fato de que não se pode querer tratá-la como critério isolado no saneamento dos problemas educacionais do ensino superior brasileiro. Mas, neste espaço, focalizamos a discussão sobre a responsabilidade por essa formação docente, por acreditar que ela pelo menos nos incita a pensar e discutir sobre as relações que têm presidido às práticas de inserção dos docentes no contexto do ensino superior.

Por volta de 1970, o poder público implementa medidas as quais visavam instalar um sistema de pós-graduação no país capaz de preparar docentes para o ensino superior. São decisões voltadas para iniciar uma regulamentação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Em 1996, a LDB, no artigo 66, preconiza que a preparação para o exercício do magistério superior deve ser feita, em nível de pós-graduação, prioritariamente em mestrado e doutorado (SEVERINO; FAZENDA, 2001).

Todavia o ritmo lento da formação em nível de pós-graduação não acompanhou o ritmo da demanda por professores para o ensino superior, o que resultou na insuficiência de profissionais para atender a expansão do ensino superior (SEVERINO, 1999).

Assim, os docentes que atuavam nas instituições de ensino superior e não cursaram pós-graduação não estariam preparados para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou das Licenciaturas, que tiveram uma certa preparação sobre as relações de ensino e aprendizagem (ANASTASIOU, 2002).

Se o docente não estava devidamente preparado, a quem caberia a responsabilidade por sua preparação? Normalmente, a iniciação do docente, após a aprovação no concurso, não é objeto de preocupação e controle por parte do departamento universitário ao qual ele está vinculado. Na prática, o professor iniciante recebe ementas prontas, planeja individualmente e “deve se responsabilizar pela docência que exerce” (ANASTASIOU, 2002, p. 175).

De acordo com Anastasiou (2002, p. 175), o que acontece é que os professores ingressam nas instituições superiores por concurso (instituições públicas) ou convite (instituições particulares), porém, “[...] a partir do momento em que assumem uma sala de aula, a docência passa a ser uma profissão, *uma nova profissão*, que dependerá dos saberes da área que eles já trazem, mas também dos saberes próprios à profissão de professor” (grifos da autora).

A formação do docente deveria ser assumida pelas próprias instituições que o empregam. Mas não é bem o que acontece: “[...] o processo docente e a efetivação de uma profissão ficam entregues à própria sorte” (ANASTASIOU, 2002, p.176). Os docentes que cursam especialização, mestrado e doutorado têm a possibilidade de cursar uma disciplina chamada Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas, que para muitos, é a única oportunidade de refletirem sobre a questão do ensinar e do aprender (ANASTASIOU, 2002).

Em relação ao professor formador, é interessante que façamos uma retomada e situemos no contexto da formação docente alguns esclarecimentos a respeito da definição do *ser professor formador*. O projeto inovador do Instituto Kennedy trouxe para o Brasil algumas idéias inéditas para a formação docente em nível superior. Uma delas foi o uso do memorial como trabalho de conclusão de curso e o termo *professor formador*. Esses ineditismos pedagógicos na formação de professores, ao mesmo tempo que estimulavam o desafio da novidade, dificultavam a operacionalização deles, pela inexistência tanto de bibliografia especializada como de modelos que servissem de inspiração (isso está explicado no 3º capítulo).

A literatura que aborda a concepção de professor formador nos remete a outras situações que ajudam a nos esclarecer sobre o que significa esse vocábulo e sobre as funções do professor formador, antes de refletir sobre a quem coube a responsabilidade da sua formação. Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 10) explicam como surgiu o professor formador e falam da heterogeneidade de suas funções:

A esmagadora maioria dos que formam os professores ainda provém do mundo dos professores. Ensinaram, ou ainda ensinam, em escola, em colégio ou em liceu, dividindo-se entre seu estabelecimento de ensino e suas funções de formadores.

Snoeckx (2003), por exemplo, ao relatar as origens do professor formador em Genebra, diz que a denominação *formador de professor* é resultado de longas negociações, cuja evolução nada tem de harmoniosa, embora os problemas, as inquietações, as dificuldades apareçam pouco publicamente.

Na opinião de Lamy (2003, p. 51), a formação do formador, na experiência de Genebra, “permite a cada formador combinar todas as possibilidades de formação, construir seu projeto de formação e individualizar seu percurso”. Mas, Snoeckx (2003, p. 31) afirma: “Caricaturando, o formador de professor é um autodidata em potencial e em aceleração”.

Encontramos outros traços identitários do professor formador em outras vozes. Como diz sabiamente Maradan (2003, p. 140), “O indivíduo torna-se formador um pouco por acaso, um pouco por paixão, muitas vezes pelo jogo de necessidades ou de oportunidades”. Pedimos licença à autora e tomamos emprestada sua voz. Também somos professora formadora por paixão e também abraçamos a oportunidade de ser professora formadora movida pela necessidade.

Em suma, falar do professor formador revela que não se trata de uma profissionalidade única, pois as diferenças de práticas, inserções, níveis, instituições e identidades permitem afirmar que “não estamos tratando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11).

Em decorrência disso, a formação dos formadores foi assumida por estruturas diferentes, sem homogeneidade, e, em muitos casos, tardiamente.

[...] em vários sistemas educacionais, a formação inicial e a formação contínua foram assumidas durante muito tempo por estruturas diferentes, sem dúvida porque a formação contínua emergiu tardiamente [...]. A própria formação inicial foi e é frequentemente confiada a instituições diversas e díspares (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 10).

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 11), “significa que qualquer comparação internacional choca-se de imediato com um problema de *tradução*, de busca de equivalências aproximativas”, na questão do formador de professores (grifo dos autores).

2 Os conteúdos da formação:

Há uma certa polêmica em torno da capacitação própria para se ser professor do ensino superior, considerando-se que dilemas e tensões estão presentes nas relações próprias do lidar com o conhecimento e com o outro – o aluno. Além disso, há dúvidas sobre a eficiência da formação de pesquisador, adquirida nos mestrados e doutorados, para as atividades de caráter pedagógico no ensino superior. Todos esses componentes integram os conteúdos formativos que preparam o professor para o ensino superior.

Sabe-se também que a formação para o ensino superior tem como primeira exigência, nas instituições, o domínio de uma determinada área do conhecimento, ou seja, o domínio dos conteúdos da disciplina que se pretende lecionar. Supõe-se, porém, que a essas competências somam-se outras, igualmente significativas para o exercício da profissão, como, por exemplo, aquelas relacionadas com os aspectos didático-pedagógicos.

Em relação a essa questão dos conteúdos necessários à formação, a capacidade de inserir-se num contexto de formação que considere as circunstâncias históricas e as mudanças da sociedade é um pressuposto imprescindível para se exercer a formação de docentes no mundo atual. Masetto (1999, p. 169) explica toda a complexidade dessa profissão no mundo atual. Para ele,

O enfoque atual da formação do professor do ensino superior o considera como um profissional da educação, que se coloca diante de uma sociedade em profundas transformações políticas, ideológicas, tecnológicas, éticas e culturais, e que por sua vez exige profissionais, nas mais diferentes áreas, com perfis e características totalmente novos.

Batista e Batista (2002, p. 191) mostram preocupação com a importância dessa formação, que inclui o domínio dos saberes docentes, na conjuntura atual, como base para uma boa formação, que privilegie a elaboração do conhecimento:

[...] os saberes docentes não podem ser reduzidos a uma dinâmica de mera reprodução dos conteúdos filosóficos, sociológicos, psicológicos, por parte dos professores: estes terão que possuir instrumentos de reelaboração das teorias e dos métodos aprendidos, apropriando-se da sua atividade docente por meio da teorização de sua prática, ou seja, via elaboração do conhecimento.

É nesse cenário que enxergamos a relevância de uma formação que não contemple apenas o domínio de conteúdos da disciplina a ser ministrada, mas também a formação pedagógica, ou seja, o conhecimento da dinâmica da sala de aula. Assim, o professor deve ser capaz de motivar a aprendizagem do aluno, incentivando o debate e a discussão, e deve saber estabelecer um relacionamento com os alunos que fomente a parceria e a co-responsabilidade deste pelo processo de aprendizagem (MASETTO, 1999). Outra competência, não menos importante, é a que se refere à capacidade do professor de integrar-se com outros profissionais, visando desenvolver um ensino com características interdisciplinares. Esses são saberes que estariam mais ligados à docência.

Mas, a literatura pertinente ao tema destaca duas funções essenciais do professor do ensino superior: além daquelas relativas à docência, as ligadas à investigação. Muitas vezes, porém, essas funções são tratadas como independentes uma da outra, e não articuladamente, de forma a resultar na figura do professor-pesquisador.

Zabalza (2004, p. 154) concorda com a importância das duas funções e argumenta que “há necessidade de formação nessas funções (docência e pesquisa), mas, costumeiramente, as universidades privilegiam a atividade de pesquisa acreditando que esta constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior”.

Já a docência, é considerada como se fosse “uma atividade marginal dos docentes”. E isso se confirma no processo formativo do docente para a pesquisa, no qual existem os cursos de mestrado e doutorado, participação em projetos de

pesquisa, iniciação à pesquisa, etc. Zabalza (2004, p. 155) reafirma que a preparação para a docência “é um processo muito mais desacompanhado e irregular. Enfrentamos sozinhos, apenas com nossas forças, um grupo de alunos, muitas vezes, pouco antes de acabar o curso, sem nenhuma preparação específica para fazê-lo”.

Esta é uma real constatação no contexto atual da chamada “sociedade da informação”: valoriza-se o título de pesquisador, em detrimento do de docente, nas instituições de ensino superior.

Contudo não se pode e não se deve desqualificar a formação do pesquisador. Trata-se de um ganho intelectual que só se adquire na vivência do processo investigativo e os benefícios decorrentes extrapolam qualquer previsão de aquisição de conhecimentos, já que reelaboram e produzem novos conhecimentos. E isso é, sem dúvida alguma, fundamental para todo e qualquer professor.

A idéia que se defende é buscarem-se alternativas para aprimorar a formação do professor para a docência, sem, contudo, descuidar-se de manter a formação de pesquisador, pois, explica Zabalza (2004, p. 39): “A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas”.

Balzan (1999, p. 174) defende que, para o docente nessas duas funções, o que “é importante é sentir-se bem – gratificado, fortalecido internamente – em relação ao trabalho que se realiza. Este deve ter um sentido, um significado que se situe acima de seus resultados financeiros ou do status que confere”.

Em relação ao professor formador, Lamy (2003, p. 43) esclarece que, embora não tenha conhecimento de um programa institucional de formação inicial para formadores de professores, existem pelo menos certas passagens obrigatórias de aquisição de conteúdos que favorecem a profissionalização dos formadores.

O saber denominado *racional* divide-se em cinco pólos: 1. “concepção e organização pedagógica e material dos estágios, além da “construção de situações de formação”; 2. “gestão de grupos em formação”; 3. “avaliação e seus diferentes paradigmas”; 4. “relação de ajuda, especialmente as técnicas de entrevista e um trabalho sobre o acompanhamento dos professores e das equipes de formação”; 5. “conjunto de conteúdos que ajudem a se tornar um formador reflexivo, capaz de analisar sua própria prática” (LAMY, 2003).

Lamy (2003) menciona, ainda, um plano anual de formação de formadores desenvolvido no MAFPEN ou IUFM, que, em termos de conteúdos, refere-se a aspectos transversais. “Os conteúdos destes módulos não são destinados aos formadores para que eles os ‘transmitam’ ou os ‘ensinem’ tal e qual e diretamente a seus estagiários, mas para que os utilizem em suas formações como meio de ações”, esclarece a autora (LAMY, 2003, p. 49). Em síntese, o plano anual pautava-se em três linhas gerais:

- formação de base: “fase de observação de formadores mais experientes e co-animação em situação real”;
- aprofundamento de competências em formação: acompanhamento do formador, que lhe permitirá levar adiante seu projeto individual de formação;
- desenvolvimento de competências específicas em formação: o acompanhamento, a função tutorial, a escrita e a reflexão sobre a formação, o ensino e a aprendizagem.

Todo esse cuidado “[...] é um meio de envolver o formador em formação em uma reflexão sobre a formação que recebe mediante sua ação e, ao mesmo tempo, de redirecionar a continuação da formação de formadores [...]”. (LAMY, 2003, p. 53).

Aliado aos pontos importantes aqui mencionados que devem compor a formação para a docência no ensino superior, Alarcão (2003, p. 47) chama a atenção para um aspecto que reside na raiz da cotidianidade do professor. Como diz ela: “Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana”.

E foi esse desejo que fez mover a formação do grupo de professores formadores analisado nesta pesquisa. As situações novas que se apresentaram no processo de orientação dos memoriais foram constituindo a motivação e o “móbil” para equacionar os problemas que surgiam e exigiam solução imediata no exercício da orientação dos memoriais, pois formar-se no exercício da função requer uma dinâmica própria, às vezes imediatista, cujos benefícios são advindos desse ir-e-vir: formar o outro e formar-se. Sabiamente, afirma Paulo Freire (1999, p. 25): “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Na situação aqui analisada, esse aspecto teve destacada importância. Os professores formadores investigados, diante das suas funções docentes no ensino superior, das situações “vivas”, ou seja, das dificuldades para orientar os

memoriais no dia-a-dia, desejaram e precisaram resolvê-las e, assim, constituíram a formação para uma “nova” profissão, a de professor formador.

Ressalvadas as devidas diferenças entre as situações de professores formadores de outros países e a que aqui é descrita, mesmo assim serviram de referenciais institucionais e contribuíram para uma reflexão sobre a formação de professores formadores no Instituto Kennedy.

É importante trazer esses esclarecimentos para esta reflexão, pois algumas situações descritas por uma das autoras mencionadas, Snoeckx (2003), e que, como nós, também foi protagonista da história do professor formador no seu país nos levam a reconhecer traços comuns à situação dos participantes desta pesquisa, como, por exemplo, a legitimação da situação estatutária:

[...] uma ausência de estatuto específico à função, um saber construído sobre a experiência, campos de atividades em perpétua mudança, uma concepção mítica do campo e uma relação ambígua com a escrita. A mais conflituosa é, sem dúvida nenhuma, a necessidade da existência legítima e legitimada no sistema educacional sob a forma de um estatuto (SNOECKX, 2003, p. 27).

Afinal, toda formação docente envolve vários pressupostos, tanto teóricos como os práticos. Principalmente, pressupõe o envolvimento do professor que se forma. E, sobretudo, acerca dos saberes para tornar-se professor, inferimos que “o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam” (DOMINICÉ, 2001, p. 103).

A formação dos professores formadores, objeto desta investigação, viveu esse processo de reflexão da própria prática, como atestam as análises dos dados no quarto e quinto capítulos.

2.2 O saber ser professor

Neste item, fazemos uma abordagem sobre os caminhos do saber ser professor. Iniciamos com uma breve consideração sobre a identidade docente e, em seguida, discutimos acerca dos saberes docentes - específicos ou do conhecimento, pedagógicos e da experiência - em uma perspectiva do saber ser professor/saber ser professor formador.

Para tanto, nos apoiamos em diferentes leituras: Espósito, (2001); Pereira e Martins (2002); Freire (1999), Pimenta (2005); Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 2000); Brzezinski (2002); Tardif (2002); Charlot (2002).

Partimos do princípio de que o professor estrutura a sua identidade na profissão com base em elementos como: os objetivos pessoais e sociais, seu conceito de “profissional”, a regulamentação da profissão, os conteúdos específicos desta, o código de ética e a participação em entidade de classe. Em resumo: os professores constroem sua identidade a partir do ideal da docência, dos objetivos sociais e dos conteúdos específicos da profissão (incluindo os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os da experiência) (ESPÓSITO, 2001).

As características específicas da identidade docente, sedimentadas por uma “mistura especial de circunstâncias, sentimentos e histórias” (PEREIRA e MARTINS, 2002), aliadas ao confronto entre teorias e práticas que constituem os saberes no cenário da cotidianidade, emprestam à identidade do professor formador um alicerce seguro. Isso porque a identidade, de acordo com os argumentos de Pimenta (2005), reúne elementos do cotidiano, do significado singular de cada professor, das representações e sentimentos que dão sentido à profissão:

Constrói-se também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 77).

Nessa perspectiva, reafirmamos o caráter de processo da constituição do ser professor, no qual a aquisição dos saberes docentes implica considerar que a construção da identidade não dispensa as situações conflituosas do aprender a ser. Como argumenta Nóvoa (1995, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Brzezinski (2002) compartilha dessa compreensão e destaca a importância das competências específicas, que diferenciam a profissão docente em relação a outras profissões, com a argumentação de que a busca da identidade exige conhecimentos próprios da docência:

Do interior de sua categoria, os profissionais da educação partiram para a construção de seu profissionalismo, buscando sua identidade com as seguintes características: ser professor dotado de conhecimentos e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

Os argumentos de Tardif¹⁴ (2002) voltam-se sobre a importância de os saberes estarem aliados a uma tomada de consciência no desenho traçado com o conhecimento gradual da profissão docente, e que tem o conhecimento do eu profissional e as relações humanas como elementos integradores:

Os saberes não podem desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional neste ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho leva à construção gradual da sua identidade profissional (TARDIF, 2002, p. 86).

¹⁴ Para Tardif (2002, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Preferimos adotar, neste trabalho, a classificação de saberes docentes sugerida por Pimenta (2005).

Além disso, para Tardif, o saber dos professores [...] é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), e enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p, 15).

Gauthier¹⁵ (1998, p. 344 - 345) também afirma que “concentra a sua atenção sobre um tipo particular de saber: aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino”. Sendo assim, pode-se afirmar que o saber docente é um saber social. Tardif (2002, p. 14) diz que tenta escapar de dois perigos: o mentalismo¹⁶, que consiste em reduzir o saber a processos mentais, como representações, crenças, imagens, etc.; e o sociologismo, que procura “eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber [...]”.

Para escapar dos perigos mencionados, Tardif (2002, p. 16) situa “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema [...]”, tomando por base seis fios condutores:

a) o “saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho dele na escola e na sala de aula [...], mas, o saber está a serviço do trabalho”;

b) “há diversidade ou pluralismo de saberes que provêm de fontes variadas e naturezas diferentes”;

¹⁵ Gauthier (1998, p. 344 - 345) cita Lortie (1975) para explicar as cinco características dos saberes docentes: “1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição deles é acompanhada de uma socialização profissional, associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição; 4) são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando; nesse sentido, pode-se falar aqui de saberes pré-profissionais”.

¹⁶ Tardif (2002, p. 12) “A minha posição, no que se refere ao mentalismo, é que o saber dos professores é um saber social por vários motivos:”

1. “[...] porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização; 2. [...] porque um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional [...] resulta de uma negociação entre diversos grupos; 3. [...] porque o professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los; 4. porque o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais; 5. porque é adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 12 -14).

c) “o saber é também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ensinar supõe aprender a ensinar (experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial, a carreira profissional)”;

d) “A experiência de trabalho constitui fundamento do saber [...]. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”;

e) “[...]utilizam-se saberes humanos a respeito de seres humanos que resumem essa idéia de trabalho interativo”, quer dizer, o saber do professor “procura compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula”;

f) “é um saber que apresenta necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 16 - 20).

Então, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2002, p. 13). E isso marca a docência pela postura “dialógica, aberta, curiosa do professor [...] enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1999, p. 96).

Se a identidade do professor se baseia na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência e na articulação desses saberes com os desafios cotidianos da sala de aula, construídos tanto individualmente como de forma coletiva no seio da profissão, é relevante compreendermos o significado de cada saber no processo de formação do professor.

Sobre os saberes **disciplinares**, Tardif (2002) os define como os saberes “transmitidos nos cursos e departamentos universitários [...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdade e de cursos distintos” (TARDIF, 2002, p. 38). Esses conhecimentos asseguram ao professor um domínio de conteúdos disciplinares que serão “trabalhados” no interior das salas de aula.

Pimenta (2005, p. 8) afirma que o professor “nas áreas do conhecimento encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir

que os alunos se apropriem desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano”.

Por isso Pimenta (2005) ressalta que esses conhecimentos específicos das licenciaturas constituem o arsenal dos saberes disciplinares e que igualmente importante é a demonstração da capacidade do professor de analisar, confrontar, discutir esses conhecimentos no contexto da contemporaneidade. Em outras palavras, acredita-se que os conteúdos são apresentados de forma que provoquem processos de reflexão nos professores em formação.

Paulo Freire (1999) expressa sua preocupação com os conteúdos. Para ele, no momento de alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa, os conteúdos devem ser obrigatórios para a organização programática da formação docente, “Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora” (FREIRE, 1999, p. 24).

Freire (1999) ainda formula saberes como: ensinar exige pesquisa, exige segurança, competência profissional e generosidade, além de tomada consciente de decisões. Todos esses são saberes que requerem conteúdos ligados ao conhecimento. Segundo o autor, “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1999, p. 103).

Tardif (2002) afirma que procede o entendimento dos saberes **pedagógicos** como concepções sobre as quais se reflete a partir da prática para se tornarem condutas:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

De acordo com Pimenta (2005), na sua ação educativa o professor encontra “nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de *ensino*, que se dá em situação histórico-social, e ensinar em espaços

coletivos - as salas de aula, as escolas, as comunidades escolares, concretamente considerados” (PIMENTA, 2005, p. 8) (grifo da autora).

Pimenta (2005) se queixa de que os saberes pedagógicos são utilizados desarticulados dos outros saberes, o que gera fragmentação na formação de professores. Diz ainda, que a discussão sobre o saber-fazer é feita do ponto de vista teórico (o que se vai fazer ou o que se deve fazer) e nunca sobre o fazer (o que se faz). Isso permitiria que a prática se tornasse ponto de partida e de chegada no processo formativo e ainda mostraria a riqueza de possibilidades de a prática constituir a teoria: “Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados” (PIMENTA, 2005, p. 27).

Para a reelaboração dessa prática, um dos caminhos seria a escrita das experiências, que possibilitaria a análise das memórias e a reflexão sobre elas, levando ao revigoramento de novas práticas. Essa é uma atitude familiar aos professores formadores do IFESP, que trabalham com processos reflexivos dos seus formandos nos memoriais de formação.

Os saberes pedagógicos, na sua constituição, “se mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”, estabelecem uma íntima relação com a teoria, contribuindo para que se possa desenvolver e trabalhar “a pesquisa como *princípio formativo* na docência” (PIMENTA, 2005, p.28).

Em relação aos saberes pedagógicos, Freire (1999) nos gratifica com muitas lições, porque retoma a delicada relação professor - aluno ao apresentar como saberes docentes: o respeito aos saberes dos educandos, o respeito à autonomia do ser do educando, a disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos. Tais saberes exigem do professor uma postura de “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica como parte da aventura docente” (FREIRE, 1999, p. 153).

Freire (1999) ainda destaca que ensinar exige saber escutar. Quer dizer, o professor não deve centrar-se na sua fala, deixando de valorizar a necessidade de escutar o aluno, seus saberes e suas histórias.

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1999, p. 131 - 132).

Sem dúvida, os saberes mencionados por Freire (1999) são formas muito especiais de o professor saber lidar com o aluno ajudando-o no seu processo de aprendizagem. Não que os conteúdos estejam ausentes das preocupações desse autor, pois, como diz ele: “percebe-se a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Ao mencionar os conteúdos, ele não deixa de direcionar um olhar especial para o como devem ser apresentados esses conteúdos de forma que o aluno se torne sujeito do seu processo de aprender.

Freire (1999, p. 25) nos guia quando diz: “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção“. Vemos muito claras as suas indicações de um saber docente que procura maneiras de fazer acontecer a aprendizagem do aluno. Ele novamente chama a atenção para o fato de o ensinar não existir sem o aprender: “[...] foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1999, p. 26).

Os saberes **experienciais**, desconsiderados durante algum tempo, figuram hoje nos programas de formação docente como fundamentais para que o professor construa seu processo de reflexão (PIMENTA, 2005). Em outras palavras, são saberes que permitem ao professor estabelecer pontes entre sua história, suas aprendizagens ao longo da vida e sua maneira própria de ser e estar no mundo, com as teorias e as práticas, as suas e as do outro.

Pimenta (2005), tratando dessa questão, pontua as experiências que integram os saberes experienciais. Primeiramente, destaca as experiências de alunos que foram os professores durante o período de estudante. E Freire (1999) explica a importância dessa experiência, como exercício na formação para se ser professor:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã [...]. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Freire menciona, ainda, a existência da experiência socialmente acumulada, a experiência de atividade docente - ver-se como professor - e as experiências produzidas no cotidiano docente. Juntas e após serem objeto de reflexão, essas experiências acumuladas na vivência de cada professor constituem os saberes da experiência (PIMENTA, 2005).

Tardif (2002) complementa afirmando que os saberes da experiência representam “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos”. Isso significa que

são saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 48 - 49).

Por certo, considerar a história do professor, seu percurso no ofício, as interações com os colegas e com os alunos dá a certeza de que “o docente raramente atua sozinho”. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2002, p. 49). E, como “esses saberes brotam da experiência, são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

Altet (2001), entre os vários autores que abordam o tema do saber da experiência, contribui para a discussão sobre ele com idéias pertinentes. Para a autora, diferentemente dos saberes teóricos, a natureza dos saberes construídos na prática representa “situações concretas do ofício de professor”. E, a título de esclarecimento, declara: “Os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas

da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência” (ALTET, 2001, p. 87).

Aqui não podemos deixar de lembrar a velha discussão entre a teoria e a prática. No nosso caso, estamos falando do que representa a prática como elemento formativo, e do fato de ela não ter, entre alguns autores, o status da teoria. Tardif (2002, p. 48 – 49) admite que os saberes experienciais não possuem uma sistematização nos aportes teóricos utilizados nas instituições de formação docente:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

E Charlot (2002, p. 94) retoma a discussão sobre a teoria e a prática no contexto da formação docente e traz uma idéia inovadora que poderíamos adotar para explicar o processo formativo do grupo pesquisado neste trabalho. Para esse autor, “não existe um problema de diálogo entre teoria e prática”, e sim entre dois tipos de teoria, ou seja, a teoria da prática e a teoria desenvolvida na área da pesquisa.

O que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias idéias entre os pesquisadores (CHARLOT, 2002, p. 94).

De fato, os professores se sentem estranhos às situações apresentadas nas pesquisas, como se elas não se referissem ao seu cotidiano nas salas de aula. E o problema não está na veracidade ou não das situações descritas e analisadas nas pesquisas nem na inexistência do saber do professor, pois, quando o professor fala da sua prática, usa categorias, ou seja, desenvolve implicitamente uma teoria. Por outro lado, o pesquisador desenvolve uma teoria no ambiente de discussões com

outros pesquisadores, mas essa teoria se dirige para seus pares, e não para o professor, que não vê sentido na teoria fora das situações práticas.

Charlot (2002, p, 95) admite: “Acho que existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Os professores sabem coisas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas”. O autor propõe então “organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria”.

Na nossa compreensão, esse diálogo passa pela reflexão. E, de fato, Freire (1999, p. 43 - 44) explica que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Isso quer dizer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esse movimento de reflexão impulsiona o professor para conduzir sua formação profissional.

Retomando as considerações de Pimenta (2005) acerca dos saberes da experiência, destacamos as alianças que ela propõe para, a partir da experiência, refletida, reconhecer a formação que converge para a construção do ser professor:

[...] da **experiência** acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de seus resultados, é que o professor vai construindo seu jeito de ser professor (PIMENTA, 2005, p. 8) (grifo da autora).

Os aspectos que configuram a formação da identidade do professor construída pela mobilização dos saberes docentes, articulados com outros elementos da vivência da profissão na prática, se unem às novas tendências investigativas sobre a formação de professores pela reflexão. Remetem à reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O processo de reflexão na ação permite ao professor ser capaz de “aprender a analisar e interpretar sua própria atividade, descobrindo suas próprias teorias sobre ensinar e aprender que subjazem à sua prática docente” (KULLOK, 2000, p. 95).

Nóvoa (1992) sugere justamente nova maneira de pensar a formação docente - em uma perspectiva crítico-reflexiva “que forneça aos professores os meios de um

pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Os processos de reflexão vão além do domínio dos saberes docentes, se estes estiverem isolados na racionalidade. É preciso haver um deslocamento para ampliar esses saberes, mobilizando e articulando a produção de outros saberes. E isso significa que os aspectos de um investimento pessoal, somados ao desenvolvimento profissional e ao investimento educativo dos projetos da escola, são possibilidades de instaurar novos dispositivos para a formação docente (NÓVOA, 1992) e, sobretudo, novas aprendizagens, que implicam (re)elaborações e (re)fazerem de todos os saberes.

Esse movimento voltado para uma tendência reflexiva na formação de professores retoma a valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores conduzindo para o pleno sentido de consolidar novos saberes em suas práticas, e resignificando a formação dos professores. Afinal, “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2002, p. 35).

Freire (1999, p. 164 - 165) nos lembra bem: “Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentidos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]”. E ainda acrescenta: “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1999, p. 161).

Mesmo que Freire (1999) tenha sugerido outros saberes docentes desenquadrados de classificações mais clássicas, o mérito dele está em chamar a atenção para outros aspectos e dimensões igualmente relevantes na formação de professores, pois, ao contemplar essas outras dimensões dos saberes do professor, ele o fez dentro de um contexto de prática reflexiva crítica. Como ele salienta, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1999, p. 24).

E Pimenta (2005) ressalta a mobilização dos saberes do conhecimento (específicos), pedagógicos e experienciais como referências fundamentais para o professor construir sua identidade profissional - o seu saber ser professor.

É na mobilização dessa tríade de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2005, p. 8).

É a partir dessa perspectiva crítica, reflexiva, e refletida na construção do saber ser professor que nós trabalhamos com as abordagens autobiográficas (histórias de vida e memoriais de formação). Como diz Passeggi (2006, p. 2), “A formação através das práticas autobiográficas rompe, portanto, com a concepção de transmissão de saberes e se caracteriza como a busca da compreensão de si mesmo e de suas relações com o saber”.

2.3 Histórias de vida e memorial de formação

Este item trata das histórias de vida e memoriais de formação, enfocando três aspectos: primeiro, uma breve retomada da história das histórias de vida; segundo, a importância delas e sua utilização como uma nova perspectiva na formação docente; e, por último, a experiência formadora da orientação do memorial de formação (como narrativa autobiográfica) para quem o orienta - o professor formador.

Para estabelecer esse diálogo, buscamos apoio teórico em Pineau e Le Grand (1996); Passeggi, (2003, 2006); Nóvoa (1992); Delory-Momberger (2000); Josso (2001, 2004); Dominicé (2000, 2001); Souza (2004); Mignot (2003); Rego (2003).

Pensar e escrever sobre histórias de vida, além de ser uma oportunidade privilegiada para se conhecer o outro na sua dimensão histórica, constitui também uma bela e eficiente maneira de dar uma contribuição para o entendimento dos processos formativos no campo da docência. E Lejeune (1996) ainda acrescenta: “É também um prazer e uma aventura apaixonante [...]”.

Falar de história pressupõe historiar, narrar fatos do passado. E passado remete a memória. Quer dizer, refazer um caminho que, bem ou mal, foi percorrido, vivido. Daí remetermos ao que Ecléa Bosi (2003, p. 55) escreveu sobre memória: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”.

A expressividade das palavras de Bosi (2003) vai ao encontro da idéia de Pineau e Le Grand (1996, p. 109) ao definirem a história de vida como uma “*construção de sentido*”, que se dá em várias etapas, sendo a primeira delas justamente “o olhar de um presente sobre um passado, uma memória que produz sentido”. Isso porque as pessoas lembram, no presente, daquilo que tem significado para elas, de modo que as conexões e tessituras entre os arquivos de fatos, sentimentos e representações constituem fontes para visualizarem a percepção de si mesmas.

As afirmações de Pineau e Le Grand (1996) sugerem a ampliação do “*território das escritas do eu*”. Ou seja, incluem as três dimensões da história de vida como possibilidades naturais de expressão: o material gráfico, os relatos orais e os meios visuais.

Diante disso, presume-se que as inúmeras “passagens” do homem no tempo cronológico, no curso da vida, “enriquecidas de novas possibilidades e novos horizontes” (PINEAU e LE GRAND, 1996, p. 3), caracterizando cada século, credenciam essa ampliação das narrativas de si para abrigar as biografias, autobiografias, jornais e memórias, que “abrem um campo quase infinito de práticas” (PINEAU e LE GRAND, 1996, p. 5) (grifos do autor).

Gaston Pineau foi o pioneiro das histórias de vida na formação e “propôs que seja reconhecido e analisado o poder transformador da história de vida e examinadas as condições nas quais ela pode entrar num processo de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 241).

Reafirmando os sentidos atribuídos às histórias de vida, buscamos em Bruner (1997, p. 104) outras definições, como, por exemplo, “autobiografia” como sinônimo de “relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador”.

E Delory-Momberger (2000) conceitua história de vida como a “construção biográfica que o sujeito opera pela palavra ou pela escrita quando convidado a recontar sua vida e voltar-se sobre si”.

É consenso entre vários autores que as histórias de vida hoje representam importantes perspectivas teóricas e metodológicas no campo das pesquisas, em quase todas as áreas do conhecimento.

Todavia, anterior a essas perspectivas, há uma história que não é tão linear, cuja trilha percorrida está repleta de avanços e recuos, que permitiram o amadurecimento da própria humanidade sobre as suas origens, percepções, motivações e justificativas para a sua historicidade.

O “território das escritas do eu” (PINEAU e LE GRAND, 1996) compreende toda a literatura que contempla a exploração do aspecto mais íntimo do ser humano. Denota vários momentos da existência humana, emoldurando as crises identitárias sofridas pela humanidade ao longo dos séculos.

Se remontarmos à Antiguidade clássica, século V antes de Cristo, encontraremos na cultura grega as histórias de vida escritas como um movimento político e cultural de construção da identidade face ao povo persa. E, 400 anos depois de Cristo, as *Confissões* de Santo Agostinho levam as histórias de vida ao apogeu “como forma de busca de sentido da existência do sujeito” (PINEAU e LE GRAND, 1996, p. 26).

Delory-Momberger (2000, p. 33 - 34) esclarece que “na história da narrativa e do sentimento de si, as *Confissões* de santo Agostinho inauguram um duplo movimento: o da autobiografia e da identidade narrativa”. O movimento autobiográfico “da narrativa e do sentimento de si” na obra de santo Agostinho revela “as suas paixões e suas fraquezas” e constitui, sobretudo, a revelação de “vertiginosas interrogações sobre si mesmo”, pois contempla passado, presente e futuro, tudo “reunido no momento da escrita”.

Com o advento do Renascimento, surgem novos gêneros de escrita: memórias, diários, hagiografias e ensaios, o que, sem dúvida, veio impulsionar a emergência da explosão das histórias de vida. Foi nesse contexto, que surgiu a palavra “autobiografia”, por volta de 1800, na Alemanha e na Inglaterra. A autobiografia inova e como gênero literário, pois “escrever sobre si mesmo é um costume que data da antiguidade grega e talvez remonte às origens da escrita” (PINEAU e LE GRAND, 1996, p. 29).

Os séculos XVII e XVIII, caracterizados pela instituição do poder absoluto em torno da figura real, contraditoriamente marcam forte tendência para a “defesa do íntimo” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 65). Era como se o controle permanente exercido pelas instituições da corte favorecesse a fermentação de sentimentos pessoais vividos na interioridade, o que se refletiu nas escritas de memórias, conferindo os acontecimentos da vida privada.

O século XIX apurou o sentimento de individualidade, e a burguesia fez bom uso das inscrições identitárias que resguardavam os papéis da sociedade moderna. A correspondência e os jornais íntimos viabilizaram o exercício da transgressão, necessária diante das imposições constantes feitas principalmente às mulheres. “Se a correspondência é a arma algumas vezes secreta das mulheres, o jornal íntimo é o espelho onde se olham as jovens filhas” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 108).

No século XX, houve uma retomada das histórias de vida em situações de formação de adultos. Para Delory-Momberger (2000), a *narrativa de si* adquire popularidade no fim dos anos 70, principalmente na literatura, nas ciências sociais e nas práticas de formação. Mas, para Nóvoa (1992, p. 18), “a utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. O autor reitera que a atenção dispensada às abordagens (auto)biográficas expressou um movimento que “pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Esse “entusiasmo pela perspectiva biográfica aparece inseparável da reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (JOSSO, 2004, p. 20), reabilitação que corresponde a um processo de formação.

É ainda Josso (2004, p. 31) quem chama a atenção para o fato de que “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”. Ela entende que as histórias de vida postas a serviço de um projeto - “não podem ser consideradas como verdadeiras histórias de vida”.

A título de esclarecimento, Souza (2004) define “história de vida” tomando por base os estudos de Pineau, que esclarecem sobre a amplitude desse termo no sentido de formação e investigação:

A utilização do termo **História de vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2004, p. 144) (grifos do autor).

As demais denominações, como narrativa autobiográfica, narrativa de formação, relato de vida, memorial, memória docente, e outras, antes de apresentarem variadas perspectivas teórico-metodológicas, objetivam “compreender uma vida, ou parte dela [...]”, como afirma Souza (2004, p. 140). Por outro lado, “terminologias diferentes [...] refletem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores” (SOUZA, 2004, p. 140).

Como “[...] método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização” (SOUZA, 2004, p. 139).

Nesse sentido, tomamos as narrativas autobiográficas como histórias de vida a serviço de um processo formativo e como um veículo de reflexão. Elas permitem ao narrador e ao pesquisador importantes aprendizagens. Como oportunamente salienta Passeggi,

[...] a narrativa autobiográfica é, para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto (2003, p.2).

Segundo Rego (2003, p. 80), o trabalho com histórias de vida de professores mostra o “interesse de compreender suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças sobre as marcas da escolarização”. Nas narrativas

autobiográficas, “[...] a idéia é que o adulto em se reapropriando de sua história, se reapropriar de seu poder de formação”. Isso “[...] permitirá ao sujeito conduzir, através da narrativa de sua vida, uma atividade reflexiva sobre si e de identificar-se como produtor da sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 248).

Dominicé (2000, p. 166.) explica que “a formação toma lugar na história de vida como resultante dos processos de reapropriação que marcam a trajetória educativa de cada adulto”.

Justamente na década de 70, o universo educacional mostra interesse pelo movimento crescente que envolve os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas. Todavia, principalmente na formação de professores, a integração dessas abordagens com situações práticas e também com o campo teórico fez emergir, tanto o sucesso dessas abordagens como as críticas das correntes psicológicas e sociológicas (NÓVOA, 1992).

Sem dúvida, as histórias de vida inspiraram práticas e reflexões estimulantes beneficiadas pelo cruzamento dos diversos campos disciplinares. Na formação docente, elas estimularam “vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Afinal, as abordagens autobiográficas suscitaram perspectivas de mudanças que “residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Não se pode deixar de considerar que nesse movimento houve uma diversidade de estudos que abordam as histórias de vida e isso dificultou uma categorização “das preocupações de investigação, de ação e de formação” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Dentro dessas categorias, Nóvoa (1992, p. 23) admite que há “profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de histórias de vida”. Mas, insiste o autor, “[...] pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para Souza (2004, p. 140), “Nas pesquisas na área da educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de

formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores”, mas sem desprezar a ótica da história da educação, que apresenta, entre outras modalidades, as autobiografias e memórias. “De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas [...]” (SOUZA, 2004, p. 141).

No Brasil, o gênero memórias teve início no século XIX, com o Visconde de Taunay e Joaquim Nabuco. Já no século XX, pode-se considerar que os escritos memorialísticos de Gilberto Amado, Pedro Nava e Afonso Arinos de Melo representam o momento áureo do gênero (VENÂNCIO FILHO, 2000). No que se refere à situação das memórias de professores e educadores no Brasil, sabe-se que ocorreram ainda menos produções.¹⁷

As histórias dos professores deixam um legado importante para as gerações futuras, pois retratam o exercício do magistério num período de reformas educacionais e, sobretudo, contam a história da educação brasileira. Sobre essas histórias, Mignot (2003, p. 143) ressalta:

Seus histórias constituem-se em relatos [principalmente] de mulheres que procuram refletir sobre a importância do papel que desempenharam no interior das salas de aula, suas perplexidades e dificuldades, quando procuravam traduzir nas artes do fazer docente as inovações pedagógicas.

Entre as fontes documentais que contêm a história de vida de professores, elegemos a de Paschoal Lemme para representar e homenagear todas as memórias docentes. Através da sua figura, procuramos levantar e oferecer informações sobre seu itinerário, idéias e projetos para compreender a história da educação brasileira (FÁVERO; BRITTO, 2003).

¹⁷ Mignot (2003) resgata algumas dessas produções de “professores que romperam o anonimato ao publicarem as suas autobiografias”, como a de Maria da Glória Arreguy - *Antes que toque a meia-noite: memórias de uma professora*; de Selene Reginato - *Minhas memórias*; e de Hermengarda Leme Takeshita - *Um grito de liberdade: uma família paulista no fim da belle-époque*.

Venâncio Filho (2000) menciona outras três histórias cujos autores foram professores: de Aurélio Pires - *Homens e fatos do meu tempo* -, de Ina Von Binzen - *Alegrias e tristezas de uma professora alemã no Brasil* -, e de Fernando de Azevedo - *História da minha vida*.

O professor Paschoal Lemme¹⁸ foi educador e administrador em funções públicas importantes para a educação brasileira, incluindo a de membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), além de ter sido um dos principais articuladores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Sua autobiografia chama a atenção pelo ineditismo das suas *Memórias* e é marcada pela “simplicidade e humildade” na descrição de aspectos pouco ressaltados até então pelos autores da época, tais como “deficiências e problemas que [os professores] enfrentam, nem sempre com sucesso” (VENÂNCIO FILHO, 2000).

As *Memórias* evidenciam a importância do professor Paschoal Lemme pela sua real dedicação à educação e isso está contemplado na sua descrição quando ele menciona as “instituições nas quais trabalhou, os vultos expressivos com quem conviveu [...], ao mesmo tempo, permitindo ao leitor o conhecimento de fase importante da educação brasileira [...]” (VENÂNCIO FILHO, 2000, p. 8).

Nas suas *Memórias*, Paschoal Lemme aborda primeiramente a sua vida familiar “no exame de sua infância e adolescência” (Venâncio Filho, 2000); em seguida, a sua formação educacional; para, enfim, relatar as experiências docentes e administrativas que desenvolveu ao longo da vida. Venâncio Filho (2000) destaca a relevante contribuição de Paschoal Lemme “na função de cuidar do problema da educação de adultos”, em um período em que esse tema não representava ainda preocupação para a sociedade.

São de extrema relevância os registros deixados por Paschoal Lemme, pois “num país de pobre e escassa memorialística, devemos nos regozijar que tenha deixado escritos [...] como testemunho dessa atuação brilhante e fecunda” (VENÂNCIO FILHO, 2000, p. 14).

Contudo, sobre os registros da escrita autobiográfica, Mignot (2003, 146) faz um alerta sobre o sentido e a ressignificação da própria vida pela rememoração do tempo, via escrita:

O que moveu a escrita autobiográfica desses professores foi a possibilidade de ressignificar a própria vida e a experiência docente. Entregues às rememorações, recriam, por meio da escrita, um tempo já desaparecido. Fazem um balanço do vivido. Conferem sentidos à própria existência (MIGNOT, 2003, p. 146).

¹⁸ Consultar BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Paschoal Lemme - Memórias**: estudos de educação e destaques da correspondência. Brasília: INEP, 2000.

As narrativas docentes são extremamente importantes para a história da educação brasileira, porque são registros “pessoais” que representam fontes vivas de informações e fornecem um material bruto para análise extremamente precioso, do ponto de vista histórico. Essa é uma das perspectivas de pesquisa para as histórias de vida.

Mas, Delory-Momberger (2000, p. 242) nos lembra que “as histórias de vida surgem no campo da formação no momento em que o indivíduo busca achar seu lugar na história coletiva e se volta sobre si na definição de suas próprias marcas para fazer sua própria história”.

Há, então, uma outra perspectiva para se analisarem os *relatos de si* dos professores – como possibilidades de formação e autoformação. E aí reside nosso interesse maior.

Como método ou não, a abordagem biográfica ou história de vida tem sido utilizada em diferentes contextos e campos disciplinares. O que importa, na perspectiva deste estudo, é destacar a sua utilização nas pesquisas acerca da formação de professores. Souza (2004) acrescenta:

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, sócio-culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (SOUZA, 2004, p, 139).

Como a nossa pesquisa trata de uma experiência de formação de professores, nos voltamos para a “utilização das narrativas (auto)biográficas como possibilidade formativa e autoformativa relacionando-as com as aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2004, p. 131) tanto de quem as escreve como de quem as orienta. E, se o nosso entendimento sobre as “escritas de si” é considerar as narrativas autobiográficas como o lugar de colocar o “eu” no centro da situação dentro de uma perspectiva formativa, a nossa preocupação retoma, neste trabalho, a experiência de formação do professor formador no processo da orientação do memorial dos formandos. Lidar com os formandos nesse movimento de formação e

autoformação pela escrita das suas histórias de vida nos memoriais “é colocar-se entre a ambivalência das faces avaliativa e (auto)formativa dos memoriais” (PASSEGGI, 2006).

Se nos memoriais de formação os alunos e alunas narraram as histórias da sua escolaridade e da sua profissão e refletiram sobre as aprendizagens adquiridas, pareceu-nos interessante que os professores formadores (que os orientam) vivessem, igualmente, essa experiência formadora e tivessem a oportunidade de falar de si, de suas trajetórias profissionais, desnudando as suas escolhas e os seus motivos para ser quem são e, principalmente, colocando-se no lugar do outro - o formando. E nos parece que isso auxilia o professor formador diante da ambivalência das duas dimensões do memorial de formação, fortalecendo o seu papel de orientador.

As explicações de Passeggi (2003, p. 6 - 7) acerca do memorial como narrativa autobiográfica são esclarecedoras para que possamos compreendê-lo na perspectiva de uma formação na qual a escrita favorece os processos cognitivos e metacognitivos:

Memorial de formação é um ato de linguagem, que se materializa sob a forma da narrativa autobiográfica. O autor, no ato de escrever, mobiliza processos cognitivos, sócio-afetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história. Essa dimensão autobiográfica contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida. (PASSEGGI, 2003, p. 6-7).

No contexto da situação analisada nesta tese, o professor formador, para desenvolver a tarefa de orientar o memorial, enfrenta o desafio da sua formação, o que representa tornar-se capaz de contribuir para que o formando realize o redimensionamento de seus saberes pela escrita da sua trajetória.

Podemos chamar essa experiência de formadora porque “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividades, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva em numa representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 48). Josso (2004) ainda explica que, para uma experiência ser

formadora, precisa estar sob o ângulo da aprendizagem, uma aprendizagem que não se materializa fora dos “muros” da prática.

Dominicé (2001), como estudioso da prática de histórias de vida, afirma que, dentro de um percurso formativo, as aprendizagens não são exclusivamente as do *curriculum vitae*; existem aquelas que ocorrem fora da escola, as quais também marcam a existência do sujeito. Para esse autor, “A vida recupera seus direitos e parece qualificar e também desqualificar o que foi aprendido. A família, os acontecimentos, a experiência profissional, o engajamento social ou político, os momentos de ruptura [...] seriam aprendizagens que marcam a existência” (DOMINICÉ, 2001, p. 98).

O autor ainda pondera que, nas aprendizagens do adulto, deve-se considerar não só as aprendizagens formais, mas também as informais, pois estas tomam um outro sentido a partir do trabalho com as narrativas biográficas.

Entendemos que os sujeitos da pesquisa, por serem adultos em fase de formação, podem apresentar as três características da aprendizagem do adulto apontadas por Dominicé (2001, p. 98): 1) investimento pessoal – os estudos e diplomas obtidos têm sentido quando misturados aos acontecimentos da história de vida pessoal; 2) a ligação social – as lembranças escolares têm forte ligação com a vida social da escola, que inclui os traços da personalidade dos professores; e 3) os objetivos existenciais – saber como adquirir novas competências para se situar nos conflitos interpessoais ou conhecer os limites são aprendizagens requeridas para os objetivos existenciais de nossas histórias de vida. Em outros termos, essas características dimensionam os limites da aprendizagem do adulto em formação.

Josso (2001, p. 235) enfatiza que “em formação de adultos esse reconhecimento dos saberes experienciais abre a via para uma concepção renovada dos dispositivos de formação, das situações educativas e das modalidades de aprendizagem”.

As reflexões de Passeggi (2003, p. 6 - 7) são fecundas para a compreensão do papel do professor formador na escrita do memorial como escrita reflexiva dentro de uma experiência formadora:

A formação do formador [...] parece não admitir uma conceituação de algo que se aprende fora da prática. Ela exige, ao contrário, a reflexão permanente sobre a experiência formadora. Fecha-se o círculo. O que é bom para o formando, é primeiramente bom para o formador. (PASSEGGI, 2006, p. 11).

O papel do professor formador na orientação do memorial é o de “*mentor, amigo e conselheiro*” (PASSEGGI, 2006, grifo da autora). E é desafiador esse processo de formação, no sentido de que “formar-se no processo de formar o outro parece-nos uma via rica de construir trajetos de formação múltiplos e em permanente possibilidade de reconstrução” (BATISTA e BATISTA, 2002, p. 197).

Sem sombra de dúvida, os professores formadores perceberam/percebem mudanças positivas nos alunos por ocasião da escrita dos memoriais; são “idas e vindas reflexivas, entre a ação prática e o ato de dizer/escrever [...] refazem a sua história e as relações consigo mesmo, reestruturam saberes para compreender e recriar de outra maneira suas formas de agir, reagir e interagir no cotidiano”. De fato, essa é uma perspectiva de mudança, porém não consciente no formando (PASSEGGI, 2006, p. 5).

Nesse contexto, o papel do professor formador tem dupla dimensão: a avaliativa, que se caracteriza por um projeto de compreensão *de si para o outro*, e a (auto)formativa, na qual o narrador desenvolve um projeto de compreensão *de si para si*. (PASSEGGI, 2006, p. 5 - grifos da autora).

Enquanto prática autobiográfica, os *memoriais de formação* são elaborados graças à capacidade humana de re-configurar, através de narrativas, a experiência, o si mesmo e o mundo, como um projeto de compreensão *de si para o outro* (face institucional) e *de si para si* (face autoformativa) (PASSEGGI, 2006, p. 12, grifos da autora).

Para o professor formador, orientar o memorial de formação constitui-se, então, uma experiência formadora, porque ele aprendeu que a escrita do memorial, como prática autobiográfica, propicia ao formando a reflexão, que conduz à tomada de consciência e, na etapa seguinte, ao estado de mudança. Nesse cenário, a

formação do professor formador volta-se para a aquisição de habilidades e saberes que “ajudem o formando a fazer um *zoom* sobre suas experiências” e fortaleçam um saber distanciar-se na medida que apóie o outro - formando - “na descoberta de si mesmo, e de outros modos de pensar e de se conhecer” (PASSEGGI, 2006, p. 12).

3

HISTORIANDO O INSTITUTO KENNEDY

[...] Sou muito feliz de partilhar com todos vocês o reconhecimento do valor do que foi, que é, e será, cada dia, construído no IFP, através do envolvimento de todos. Seu trabalho e o valor científico dele estão hoje reconhecidos pela União, através do MEC. Parabéns! Nessas horas lembro nosso primeiro encontro há quase quatro anos. Que percurso! Aprendi que os nordestinos não são o problema do Brasil, mas a solução. O IFP apresenta hoje, sem dúvida, uma alternativa de qualidade na área da formação de professores do ensino infantil e fundamental. Je partage votre joie et votre légitime orgueil!

(Michel Brault, 1996)

3.1 Contexto histórico

Partilhamos com o Instituto Kennedy um tempo memorável e precioso desde 1985, quando ele ainda como Escola Estadual Presidente Kennedy. Nele trabalhamos como professora de 1º grau (anos iniciais do ensino fundamental), como supervisora pedagógica e como professora do curso Magistério, como já foi mencionado anteriormente.

Mas o nosso foco neste trabalho é o período a partir de 1994, quando se inicia a história do Instituto Kennedy como instituição de ensino superior. Seu objetivo, a partir de então, ficou sendo redimensionar o processo de formação docente no Estado do Rio Grande do Norte, já que o magistério (nível médio) não mais respondia satisfatoriamente às exigências de um ensino de qualidade. Sobre a formação em nível médio, estudos apontavam:

[...] problemas cruciais, como fragmentação de conteúdos, a fragilidade de uma formação comum de base, a desarticulação da teoria com a prática, e uma desmotivação crescente por parte dos formandos, diante da desvalorização da profissão e da descaracterização do papel social do professor (RIO GRANDE DO NORTE - PROJETO..., 1993, p. 5).

Voltamos no tempo e retomamos alguns antecedentes que revelam o caminho do Instituto Kennedy para tornar-se uma instituição de ensino superior (IES).

Maranhão (1993, p. 3) lembra que, em 1992, “o governo francês desenvolvia um programa de cooperação educativa para países em desenvolvimento e pôs à disposição do Brasil (Ministério da Educação e Cultura - MEC) uma consultoria técnica na área de formação”. Nesse contexto favorável, os representantes do MEC, os secretários estaduais de Educação e os representantes do Governo da França realizam o primeiro seminário de cooperação educativa e discutem a alternativa dos institutos de formação, inspirados em institutos correspondentes da experiência

francesa (GUERRA, 1996, p. 250). No Relatório do Encontro Nacional sobre a Qualidade na Formação dos Professores, realizado de 6 a 7 de maio de 1993, no MEC, discute-se sobre os projetos-piloto para a formação de professores, em fase de elaboração nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Norte: sobre a estrutura, os conteúdos, os métodos de formação. A gestão de recursos humanos e a modalidade de implantação desses projetos (MEC – RELATÓRIO DO ENCONTRO... , 1993, p.1).

O Estado do Rio Grande do Norte resolve implantar o projeto de formação em uma instituição estadual. Com o nome de Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy – IFP -, até então denominada Escola Estadual Presidente Kennedy (Lei 6575/1994) passaria a desenvolver propostas pedagógicas inovadoras para formar professores de 1ª a 4ª séries e da educação infantil, como um órgão de regime especial vinculado à Secretaria de Estado da Cultura e Desporto, com relativa autonomia administrativa e financeira. No ano seguinte, em 1993, tendo o projeto em mãos, o professor Michael Brault, consultor do projeto¹⁹, solicita um pedido de análise do projeto de formação ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Segundo Marcos Guerra (1996, p. 250), essa cooperação da universidade foi proveitosa, mas não o suficiente para fazê-la criar agilmente uma Faculdade de Educação com uma proposta diferenciada para formar professores:

Fizemos essa análise em conjunto com a universidade federal durante dois anos de excelente cooperação, mas a universidade não teve condições de agilidade para responder, criando algo diferenciado fora dos muros da instituição clássica de formação, que é a Faculdade de Educação.

Finalmente, o convênio foi estabelecido com a universidade estadual (URRN/UERN), para desenvolver a atividade formativa, como executora da experiência, em nível institucional.

¹⁹ Michael Brault, Inspetor Geral Pedagógico Regional e Inspetor de Academia na França, representante e enviado do governo francês ao Brasil para apoiar a implantação de duas experiências-piloto nos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

Em relação a essa década de 90, dentro do contexto da política nacional referente ao ensino superior, torna-se relevante lembrar, mesmo que de forma breve, os pontos centrais das principais reformas da universidade brasileira. Como nos esclarece Ribeiro (2002, p. 111),

Se o problema dos custos constituiu um dos argumentos centrais na defesa do modelo único na reforma universitária dos anos 60, o mesmo pode ser dito com relação à defesa da diversificação do sistema de educação superior na reforma universitária dos anos 90.

Não se pode ficar indiferente aos resultados dos anos de ensaios reformistas aos quais estavam sujeitas as universidades brasileiras. Argumentos como as dificuldades econômicas do país e o alto custo das universidades serviram para sustentar a tese da diversificação do sistema de educação superior, nos anos 90, abrindo espaço para outros tipos de instituições, ou seja, “oferta de cursos menos dispendiosos [...] e criação de instituições que deverão estar voltadas especificamente para a formação de professores” (RIBEIRO, 2002, p. 131).

No vácuo ocasionado pelo descaso do governo com as instituições de ensino públicas, foram criados os institutos de educação superior, para formar professores.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, Lei 9394, aprovada em 1996, regulamenta:

Art. 62. 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.

Art. 63. os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; [...].

(BRASIL. LEI....1996).

Para Silva (1999, p. 85 - 86), a LDB,

Em seu artigo 62, introduz os institutos superiores de educação como uma possibilidade, além das universidades, de se constituir num dos locais de formação de docentes para atuar na educação básica e, em seu artigo 63, inciso I, inclui, dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...] (SILVA, 1999, p. 85 - 86).

Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 23) argumentam que “[...] a lei representa um retrocesso, em especial quando cria um novo *lócus* para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação, e, dentro deles, o curso normal superior”[...].

Ainda nesse cenário de a favor ou contra a expansão das instituições de ensino superior, cabe registrar que o curso de Pedagogia padecia de uma crise de identidade que o tornava vulnerável às vacilações das políticas públicas para a formação de professores. Assim, se reacende a polêmica da questão que discute a dualidade de competência para formar professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil – universidades ou institutos superiores de educação (curso Normal Superior). A LDB “deu margem às especulações a respeito do curso de Pedagogia continuar ou não mantendo essa função que já lhe vinha sendo atribuída” (SILVA, 1999, p. 86).

Guerra (1996, p. 251- 252) explica que, para ele, esse é um “falso debate, se a formação deve ser em uma universidade ou em um instituto específico”. E argumenta que é uma questão de “decisões de estratégia”, que “é preciso uma perspectiva pluralista, pois não há uma solução única para o Brasil, e não há, sobretudo, nenhuma razão para brigas institucionais [...]”.

Todavia o nosso foco de estudo vai além dessa discussão e discute uma questão mais ampla, a de abrirem-se possibilidades no ensino superior para todos os que a ele têm direito como cidadãos. E, principalmente, para professores da rede pública que já se encontram há um certo tempo no exercício da profissão, distantes dos conteúdos curriculares veiculados nos cursinhos preparatórios para vestibulares

(vestibulares que, cada vez mais, se tornam inacessíveis nas universidades públicas, até para os jovens recém-saídos do ensino médio, devido à escassez de vagas oferecidas). Questionamos então: como esse professor concretiza a sua formação em nível superior, se, além da distância do tempo de conclusão do ensino médio (magistério, na sua maioria), leciona em dois ou três turnos e a sua remuneração não lhe permite adquirir livros, periódicos e participar de eventos educacionais (congressos, simpósios, jornadas, etc) para atualizar-se?

Esses professores constituem um público que o Instituto Kennedy abriga nos seus cursos. São muitas professoras e alguns professores, mais de uma centena todos os anos, que, uma vez alunos e alunas, confessam *a realização do sonho do curso superior*, e estampam nas atitudes a alegria pela reconquista da auto-estima que estava perdida e pela oportunidade de discutir e escrever sobre o seu cotidiano profissional. Esse foi um dos diferenciais: o alcance do público para quem se destina a formação oferecida no instituto ao qual nos referimos neste estudo.

Durham (2002, p. 4) esclarece muito bem a questão da democratização do ensino superior quando afirma que diferentes públicos buscam inserir-se no ensino superior e, certamente, não se pode oferecer o mesmo sistema tradicional de ensino com orientação acadêmica:

A abertura do ensino superior a amplas camadas da população não pode ser construída mantendo o sistema atual e simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção do diploma profissional, conservando o mesmo tipo de ensino, que exige uma formação de nível básico uniforme, de orientação acadêmica. A população que hoje procura o ensino superior é cada vez mais heterogênea, tanto em termos de formação anterior como de interesses e vocações.

Foi nesse contexto que nasceu o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, como uma experiência-piloto no Brasil, em 1994.

A despeito da discussão sobre a criação ou não dos institutos para formar professores, não podemos negar que o projeto de formação do Instituto Kennedy foi bastante ousado na época (1993-1994), por três motivos. Primeiro, pelo tempo despendido entre a apresentação do projeto e a implantação do instituto. Segundo,

porque o estado do Rio Grande do Norte concorreu com outros cinco estados, mesmo não sendo candidato pré-selecionado para implantar o projeto: “Houve todo um percurso, um verdadeiro combate, que nos permitiu efetivamente conseguir tomar parte” (GUERRA, 1996, p. 250 - 251). E, em terceiro lugar, a ousadia maior, na medida em que o projeto apresentava pretensões corajosas, como “recuperar a função pedagógica e social do professor”, “afirmar o papel da escola como agente de mudança” e “provocar resultados imediatos nas escolas de 1º grau” (PINHEIRO, SANTIAGO, SILVA, 1997, p. 5), medidas que eram extremamente necessárias, no contexto educacional, mas difíceis de consolidar em curto prazo, pois implicavam ações não só pedagógico-formativas, mas administrativas e, sobretudo, políticas.

Justamente por tudo isso, a formação, de acordo com o projeto (RIO GRANDE DO NORTE - PROJETO..., 1993, p. 12), primava por uma forma diferenciada de ministrar os conteúdos “através da articulação entre teoria e prática, formação acadêmica e profissional”. Quer dizer, a proposta era manter o professor atuando na sua sala de aula durante o curso, - era a chamada *formação em serviço* -, e mesmo após a conclusão dele. Como explica Guerra (1996, p. 251):

A proposta é que os professores, no Instituto, entrem com o 2º grau e façam ali o 3º sem abandonar sua sala de aula, obtenham um diploma e assumam um compromisso político de permanecerem ensinando nas séries iniciais mesmo tendo a formação do 3º grau.

Para viabilizar todas essas intenções, a proposta defendia uma sustentação teórico-metodológica ancorada em três eixos principais, para formar o perfil do professor:

- a) Competência intelectual e técnica:
 - domínio de conteúdos gerais e dos fundamentos da educação;
 - conhecimento dos mecanismos do ensino e da aprendizagem;
 - polivalência e capacidade de integração dos conteúdos
- b) Criatividade:
 - trabalho interdisciplinar;
 - renovação das práticas pedagógicas;
 - abertura cultural;
 - inovação.
- c) Consciência profissional e política:
 - conhecimento do papel da escola e do educador;
 - conhecimento do meio cultural;
 - ética profissional”. (RIO GRANDE DO NORTE/ PLANO DE CURSO..., 1993, p. 9).

Esses eixos solidificavam o processo formativo em missões a cumprir. “O IFP foi criado para atender as necessidades da rede pública através de três missões: a formação inicial qualificante, a formação continuada e centro de referência” (MARANHÃO, 1998, p. 136).

O projeto mencionado se inseria dentro das novas direções para as políticas de formação de professores, em nível local, mas adequando-se à política educacional dos contextos nacional e internacional, que, alegando preocupação com a qualidade da formação docente, julgava que projetos inovadores viriam beneficiar as políticas de qualificação e as novas concepções de profissionalização docente. O Relatório do Encontro Nacional expressa:

Só a profissionalização, a competência, a criatividade, serão capazes de reconstituir a imagem desgastada do professor e da educação, construindo uma trajetória do saber, do saber-fazer e da socialização profissional, que implica saber o que se faz, saber porque se faz, e em nome de quem se faz (MEC - ENCONTRO..., 1993, p. 2).

Eram indícios de uma nova proposta para formação de professores. Segundo Nóvoa (1992), após tanto desprestígio, torna-se preciso “recolocar os professores no centro dos debates educativos”, incentivá-los para um processo de reflexão que oportunize “cada um dizer como se sente e se diz professor”.

3.2 Do projeto do IFP à consolidação do IFESP

Em 2001, a Lei 7909//2001 transforma o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy em uma autarquia estadual, sob a denominação de Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - Centro de Formação de Profissionais da Educação - IFESP - , assim permanecendo até os dias atuais.

O fato acima mencionado representou uma conquista importante para a instituição, pois deu-lhe o respaldo legal para “caminhar com suas próprias pernas”, já que, de 1994 a 2000, ela esteve vinculada a uma universidade (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN), para conferir certificação. Mas, ao mesmo tempo, a condição de autarquia exigiu e exige dos profissionais da instituição maior responsabilidade diante da sociedade, dos alunos e dos próprios profissionais que nela atuam.

Ainda em decorrência desse fato, a partir de 2001 o curso oferecido passou a ser o Normal Superior, substituindo o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º Grau. Tratava-se apenas de uma troca de nome, pois a estrutura curricular não foi afetada em suas linhas gerais.

Na contramão do desenvolvimento de pesquisas sobre os memoriais, (projeto coordenado por Conceição Passeggi, 1999), a partir do citado período a instituição enfrenta sérios problemas de ingerências político-partidárias, que fragilizam as ações cotidianas, desmotivando professores, funcionários e alunos, diante da imensa falta de sensibilidade dele do Governo Estadual no sentido de equacionar as questões de responsabilidade dele e do seu órgão central – a Secretaria de Estado, de Educação, Cultura e Desportos.

Um pequeno grupo de professores formadores da instituição toma então a iniciativa de assumir interinamente – de fato, e não de direito – as “rédeas da situação” para não deixar morrer o projeto para formação de professores, sem ao menos ter sido analisado. Estamos entre esses professores. Entristecemos-nos ao ver o *locus* da nossa pesquisa em situação vacilante. Olhamos para os alunos e para as alunas e não podemos deixar de lembrar das suas histórias de vida narradas

nos memoriais e, principalmente, da contribuição ímpar que as instituições de ensino superior têm, nesse papel formativo, na vida dessas pessoas.

Em 2003, a instituição passou a oferecer mais dois cursos de licenciatura - Letras e Matemática - , além de novas vagas para o curso Normal Superior.

Em 2004, os professores formadores e os funcionários insistiram em que o Governo Estadual tomasse algumas providências no sentido de preservar a continuidade da instituição. As reivindicações foram parcialmente atendidas, contribuindo para o prosseguimento do projeto institucional, e fizeram renascer as esperanças de muitos profissionais, professores da educação infantil e ensino fundamental, além de outros que ainda não são docentes e esperam ter oportunidade de acesso ao ensino superior.

3.3 Processo de seleção e formação do quadro docente do IFP

Na história do Instituto Kennedy, queremos destacar a escolha e a formação do quadro de professores formadores para as atividades formativas, inclusive a de orientar os alunos na elaboração do memorial. Como professora formadora, desde 1994, somos protagonista dessa história. Torna-se necessário, então, voltarmos ao início da história da instituição, 1993 - 1994, para que possamos tecer os fios dessa trama.

Após os trâmites legais e institucionais de implantação do Projeto de Formação de Professores, em 1993, passou-se a pensar na escolha do corpo de professores, denominados *formadores*, para executar o projeto, a partir de 1994. Se o projeto de formação era inovador, requeria professores com competência “à altura” de desenvolver o currículo e os dispositivos de formação previstos.

A composição do quadro constituía uma das preocupações do consultor M. Brault, que chamou a atenção do Adido de Cooperação Lingüística e Educativa da Embaixada da França no Brasil afirmando:

De uma maneira geral, a preparação dos formadores do 'curso normal' para a especificidade da função de formadores não parece ter sido objeto de disposições particulares, seja em termo de recrutamento, seja de aperfeiçoamento (BRAULT, 1993, p. 4).

Ainda segundo o consultor, a ausência de uma co-intervenção poderia resultar em uma falta de "coerência de saberes", cujo efeito seria a "dupla cegueira: aculturação dos estudantes sem perspectiva profissional e profissionalização empírica sem reflexão sistemática acompanhada de uma ideologização das referências às ciências sociais e humanas" (BRAULT, 1993, p. 4).

O consultor insiste, em outros momentos, na sua preocupação com a formação dos docentes que iriam executar o projeto: "qual dispositivo de formação é previsto para eles [os formadores]?" (BRAULT, 1993, p. 9).

Procedia essa preocupação: uma experiência nova em formação docente estava sendo gestada e requeria profissionais com competências específicas. Mas que competências seriam essas? quais dispositivos de formação dariam as competências necessárias ao professor formador?

A equipe da SECD responsável pelo projeto se mobilizou para efetivar um processo de escolha dos professores. O Plano de Curso explicava:

Foi delineado o perfil [...] para o Professor Formador:

- Competência teórica e prática na ou nas disciplinas que ministra;
- Compromisso com a formação integral dos alunos;
- Ter, no mínimo, 05 anos de experiência em educação, preferencialmente em escola;
- Comprovar a participação em Seminários e Cursos nos últimos 05 anos oferecidos por instituições educacionais do Estado do Rio Grande do Norte;
- Demonstrar interesse pela busca constante de informação;
- Ser aberto a inovações pedagógicas e tecnológicas;
- Habilidade para trabalhar em grupo;
- Aceitar como condição primeira, que sua prática como professor deverá ser observada e analisada constantemente, desde que esta se constituirá em campo de pesquisa (RIO GRANDE DO NORTE - PLANO DO CURSO....., 1993, p. 19).

Essas eram as especificidades idealizadas para o professor tornar-se formador no IFP. Como não havia precedentes no Brasil de projetos para formação de professores em nível superior com as características do IFP, os modelos eram advindos da cultura francesa – Institutos Universitários de Formação de Mestre - IUFM - (recentemente criados, em 1991), ressalvadas as devidas diferenças culturais. Em decorrência, o termo *professor formador*, que não era usualmente empregado nas agências formadoras de profissionais da educação no Brasil, vem importado.

Supunha-se que o perfil desenhado para o professor formador atenderia às exigências do projeto de formação, cujas especificidades requeriam certas inovações presentes no trabalho com a memória docente, inaugurando no Brasil trabalhos dessa natureza em cursos de graduação. Quais seriam, então, as características de um professor formador para lidar com as histórias docentes ?

Os termos “inovador” e “reflexivo” atribuídos ao projeto de formação nos documentos não foi objeto de análise e de estudos. E isso implicava indefinição sobre quais eram os saberes, as competências e habilidades adequadas para quem fosse “mediar” essa formação – os professores formadores.

O recrutamento e a pré-seleção dos docentes para o projeto do IFP, em 1993, operacionalizou-se através de convites, mais a análise do *curriculum vitae* e, posteriormente, as entrevistas. Esses procedimentos foram encaminhados pela equipe de pilotagem²⁰, que observou alguns critérios para recrutar os professores e, posteriormente, constituir o quadro docente do instituto (RIO GRANDE DO NORTE/ PROJETO DE IMPLANTAÇÃO..., 1993, p.11 -12):

²⁰ Composta por técnicos da SECD: Maria Teresa D. Maranhão, Maria do Socorro G. da Costa, Edisa Campos S. Dantas e Maria do Carmo D. De Almeida.

- a) a escola terá um quadro permanente de formadores, além de docentes convidados, conforme a necessidade da instituição;
- b) aproveitamento de professores da instituição escolar, com base nas competências, mesmo que não possuam pós-graduação;
- c) oportunizar especialização aos professores da Escola Estadual Presidente Kennedy que façam parte do quadro permanente do Instituto;
- d) incentivar o exercício em outras instituições e/ou em outras funções;
- e) aproveitamento de pessoas de outras instituições e/ou em transferências;
- f) o formador do quadro permanente terá dedicação exclusiva e assumirá atividades de pesquisa e ensino, entre outras.

Isso significava a importância de considerar, dos candidatos a professores formadores, as experiências em instituições escolares, secretarias (órgãos do governo), ou com a formação de professores em nível médio, preferencialmente na Escola Estadual Presidente Kennedy, como também a disponibilidade para trabalhar em tempo integral (turnos matutino e vespertino). Mas todos deveriam ter vínculos efetivos com a Secretaria de Educação do Estado. Não era, portanto, um grupo com experiências homogêneas; era provindo de diferentes setores da educação básica.

Chamamos a atenção para a formação dos professores candidatos. Não havia a exigência de títulos de pós-graduação. Eram raros os mestres e poucos os especialistas, ou seja, não constituía um critério essencial para ser professor formador a titulação acadêmica pós-graduada.

Quais foram, então, os critérios fundamentais para a escolha do grupo de professores? as experiências com a docência?

Após a primeira etapa, pré-seletiva, o grupo foi submetido a um Ciclo de Estudos sob a responsabilidade do consultor e dos professores orientadores, o qual tinha

O objetivo de desenvolver estudos e promover discussões que oportunizassem ao professor formador:

1. delinear uma postura pedagógica compatível com a filosofia do Projeto do Curso que se pretende ofertar;
2. sistematizar conteúdos de ensino cuja ênfase recaía na relevância e atualização;
3. analisar e propor recursos metodológicos adequados à proposta pedagógica do curso;
4. estimular uma atitude de criticidade que permita ao professor formador uma constante auto-avaliação do seu desempenho (RIO GRANDE DO NORTE - PROJETO DO CICLO DE ESTUDOS..., 1993, p. 1).

De acordo com o nosso entendimento, o referido ciclo de estudos teve duas finalidades: 1) a seletiva, justificada pelo número de docentes candidatos, que excedia a quantidade necessária para se compor o quadro; 2) a formativa, uma tentativa de iniciar um processo de capacitação dos docentes para a nova experiência, objeto de preocupação do consultor (como já foi mencionado anteriormente). Mas faltou um terceiro objetivo, que seria dar unidade ao entendimento do projeto e, especificamente, do conceito de “memorial”, por exemplo.

A falta de inclusão desse objetivo acarretou inúmeras dificuldades na operacionalização do projeto, especificamente em relação ao memorial (definição do conceito, orientação, elaboração e avaliação), que exigia discussões, estudos e reflexões, que só aconteceram numa etapa posterior ao ciclo de estudos, até mais por iniciativa do grupo de professores formadores, ante a necessidade de operacionalizar a proposta no cotidiano.

No ciclo de estudos, a figura do professor orientador, representada por professores pesquisadores da UFRN e técnicos da SECD, dos quais era exigida a pós-graduação, garantia o caráter formativo para os docentes-candidatos. Assim esclarecia o Plano do Curso (RIO GRANDE DO NORTE - IFESP. **Plano do curso**..., 1993, p. 19) sobre a presença dos professores orientadores “[...] para assegurar o aprofundamento de estudos em função da análise da prática docente”.

O programa do ciclo de estudos (outubro a dezembro de 1993), sob a responsabilidade dos professores orientadores, contemplou três momentos: 1) informações gerais sobre o Convênio Brasil-França /Projeto de criação do IFP, sob a responsabilidade de Michel Brault; 2) estudos de Introdução à Metodologia do

Trabalho Científico, com Dr. José Pires; 3) sessões de estudo por disciplinas/áreas de estudo, a cargo dos professores orientadores (RIO GRANDE DO NORTE - PROJETO DO CICLO DE ESTUDOS..., 1993, p. 3).

Na última etapa do referido ciclo, houve a avaliação final, sob a responsabilidade de uma comissão constituída por dois professores orientadores, um representante do grupo de pilotagem, e eventualmente o consultor do projeto. Após essa última etapa de avaliação, foi definido, finalmente, o corpo de professores formadores que se responsabilizaria para dar início ao projeto.

Na opinião das duas assessoras entrevistadas que integraram a implantação do projeto, o ciclo de estudos foi “um ciclo de formação decisivo” e “uma espécie de nivelamento”. Mas elas chamam a atenção para uma situação de insegurança entre alguns candidatos a professor formador. Segundo Miriam, “alguns se apavoraram, mas queriam ficar, primeiro porque gostavam e depois porque tinham vontade de crescer”.

Sobre os critérios de seleção para o quadro de professores formadores, uma das assessoras entrevistadas enfatizou: “deu muito certo a seleção, acoplada ao ciclo de estudos” (Carmem). As duas assessoras reconhecem também que alguns professores formadores selecionados não ficaram isentos de sentir dificuldade para assumir algumas tarefas, entre as quais a orientação de memorial. Miriam atribui isso a acomodação do próprio professor, que, “não produzia, não lia, e vinha sendo um profissional que ensinava somente aquilo e não estava se incomodando com o resto das coisas!”

Ao longo desses doze anos, permaneceu na instituição o ciclo de estudos como condição de entrada para o quadro de professores formadores; porém não havia e nem há um programa oficial estabelecido. Cada grupo interdisciplinar²¹ elabora um programa a ser cumprido pelo(s) candidato(s) à vaga da disciplina do seu grupo, sempre tendo em vista dois objetivos: a formação inicial e a avaliação do desempenho do professor candidato para as funções previstas.

²¹ São quatro grupos interdisciplinares: 1. **Ciências da Educação** (Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II, Educação Sociedade e Cultura I e II, Metodologia do Trabalho Científico I e II, Educação Infantil I e II, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento I e II e Educação Especial), 2. **Ciências** (Matemática I e II e Ciências Naturais I e II), 3. **Ciências Sociais** (Geografia I e II e História I e II) e 4. **Comunicação e Expressão** (Língua Portuguesa I e II, Educação Física I e II, Arte I e II, Tecnologia da Informação I e II).

O professor José Carlos relatou, na sua história de vida, a sua experiência por ocasião do ciclo de estudos: “Quando vim para o instituto em 1997 [...] passei por um ciclo de estudos com sete etapas: entrevista, estudos, apresentação, aprender o que era grupo de base, mediação, tutoria, as disciplinas, no caso a polivalência”. Todas essas etapas visavam contribuir, tanto para a inserção do professor no instituto como também para a sua formação inicial no exercício das novas funções.

Passada as fases da seleção, da formação inicial e da consolidação da definição do quadro, era o momento de nós, professores formadores, nos auto questionarmos sobre as nossas competências para as tarefas prescritas no projeto.

Nos primeiros anos, o grupo de professores formadores procurou criar suas próprias alternativas para aquisição das competências para as tarefas inerentes ao seu papel na formação de professores em nível superior. A primeira providência foi realizar estudos de equalização de informações e de saberes, de maneira informal e, de certa forma, não sistemática. Isso porque, além da breve formação inicial adquirida no ciclo de estudos, o grupo dispunha de outros recursos também relevantes para fazer deslanchar o projeto:

- os saberes da experiência trazidos dos ensinos fundamental e médio (a maioria provinha da formação de professores – Magistério - e alguns do ensino supletivo);
- os saberes específicos da área da graduação, adquiridos na formação acadêmica;
- recursos externos providenciados pela instituição: o apoio da assessora Maria Isaura Medeiros Pinheiro e o acompanhamento, pelo menos por dois anos, do consultor Michel Brault.

Seriam suficientes esses recursos para os professores formadores conceberem suas novas funções e suas novas tarefas? Mas foi com tais recursos que se iniciaram as reuniões de estudo e de discussão que deram concretude ao que estava posto no projeto. Neste, muitos dos dispositivos eram tratados com breves referências, o que exigia do referido grupo um grande esforço para realizar, na prática, a compreensão e as adequações necessárias. Um exemplo dessa situação dizia respeito ao memorial e, em decorrência, às especificidades da sua orientação: de que saberes os professores formadores deveriam ter domínio para orientar os memoriais?

Na opinião de uma das consultoras entrevistadas Miriam, o sucesso do memorial dependia muito do professor formador: “Para atingir um bom nível [no memorial], precisava primeiro de um aluno que quisesse crescer e segundo de um bom professor formador como orientador”.

Em 2003, para atender a uma demanda de servidores estaduais (professores da rede estadual de ensino), o IFESP cria novos cursos – licenciaturas em Matemática e Letras -, e o quadro de professores formadores torna-se insuficiente para o atendimento aos alunos em pequenos grupos, da forma como estava organizado. Isso coincide com a necessidade de reestruturação da matriz curricular do curso Normal Superior. Assim, a partir de 2005, a orientação dos memoriais fica sob a responsabilidade do professor formador, sem prejuízo nem descaracterização do memorial de formação da forma como foi concebido.

3.4 Situação atual e perspectivas futuras

Funcionalmente, os professores formadores permanecem como professores dos ensinos fundamental e médio, vinculados à SECD na remuneração, nas condições estatutárias e no tratamento dispensado pelos representantes do Governo estadual. Nossa categoria funcional é singular: somos “cedidos” a uma instituição de ensino superior, com possibilidade de renovação anual da cessão. Os órgãos governamentais silenciam sobre a questão da regulamentação e definição do quadro docente efetivo do Instituto Kennedy.

Atualmente, há 38 professores formadores e 605 alunos na instituição, sendo 410 alunos do curso Normal Superior, distribuídos em 15 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, além do regime especial; 104 alunos do curso de Letras em quatro turmas e 91 alunos do curso de Matemática, também distribuídos em quatro turmas.

O curso Normal Superior foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em junho de 2006 e os outros cursos encontram-se em processo de reconhecimento.

Em relação às perspectivas futuras, em 2007, a instituição se prepara para realizar mais um processo seletivo para o curso Normal Superior, no turno noturno.. Ainda para 2007, estão previstas a realização de processos seletivos para os cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, provavelmente para o turno noturno.

A instituição está se organizando também, para realizar, ainda em 2007, os ciclos de estudos para docentes que queiram ser professores formadores e ocupar as vagas abertas no quadro pelas aposentadorias de cinco professores formadores.

Consideramos que o IFESP está conseguindo realizar as três missões determinadas no seu projeto para formação de professores, pois, como explicou Maranhão (1998, p. 144), “Cumpriu com os objetivos inerentes a sua primeira missão,[...] que atenderia ao universo de professores de ensino fundamental de Natal e outros seis municípios que compõem o que se chama Grande Natal”. Atendendo à segunda missão, realizou atualização pedagógica para os egressos, curso de especialização (em parceria com UFRN) em Educação Sexual, e atualização dos professores em tecnologias educacionais, através do Núcleo de Tecnologia Educacional. Quanto à terceira missão, tem como meta organizar um museu da educação do Rio Grande do Norte, expandir as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisa e consolidar-se como centro de referência na formação de professores, contribuindo para outras experiências (MARANHÃO, 1998).

4

**O MEMORIAL DE FORMAÇÃO E AS
SITUAÇÕES DE ORIENTAÇÃO**

Quando descobri os memoriais, as narrativas dos professores deram-me a impressão de encontrar um tesouro precioso demais para ser tocado. A alegria era (ainda é) a de me imaginar em contato com segredos insondáveis. A grande esperança continua sendo a de abrir frestas por onde deixem passar sua luz. Eles se tornaram meu objeto de estudo, porque me parecem ser uma forma de o professor tomar a palavra enquanto sujeito-autor de sua história. Um modo de convidar o outro para a escuta sensível do seu pensar. Uma abertura para o diálogo coletivo com a instituição formadora, colegas, formadores e pesquisadores. Estimularam-me a crer que somente a partir daí se poderia co-inventar a formação.

(Professora Dra. Maria da Conceição Passeggi, 2005)

4.1 O memorial como gênero acadêmico

4.1.1 Memorial profissional/memorial de formação

Chegamos cedo, muito cedo ao IFP: ainda não eram sete horas de uma manhã de março de 1994. Éramos professora formadora e ministrariamos, junto com duas colegas, Maria das Neves de Medeiros e Margareth Myria, a disciplina Metodologia do Trabalho Científico (MTC). Até aí, estávamos em situação de igualdade com os outros 37 professores formadores responsáveis pelas disciplinas integrantes da estrutura curricular do curso de formação de professores. Mas a disciplina MTC tinha uma responsabilidade diferenciada. O consultor, Professor Michel Brault, atribuiu à equipe dessa disciplina uma tarefa que nos parecia gigantesca: elaborar um documento em que deveríamos definir o conceito de *memorial* e elencar os principais pontos que servissem de base para a sua elaboração.

Estava claro, tanto para ele quanto para nós, que a idéia de memorial profissional que ele trazia de suas experiências nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFMs), da França, não poderia servir de modelo para o que chamaríamos mais tarde de *memorial de formação*, uma vez que o contexto institucional do IFP não correspondia à situação de formação naquelas instituições francesas.

Os IUFMs só recebem alunos que já têm um curso de graduação universitária, o que pressupõe certa familiaridade com o discurso acadêmico, contrariamente ao IFP, que surgia justamente com o objetivo de graduar os professores das escolas públicas para as séries iniciais. Na França, os professores, assim que acabam de passar no concurso para os ensinos fundamental e médio, ingressam nos IUFMs no segundo ano e, já com a remuneração de professor, realizam, durante um ano, a sua formação pedagógica, antes de ingressarem na

sala de aula. Os alunos do IFP, na época, deveriam cursar a graduação em dois anos, e no exercício de sua profissão.

Na França, o memorial profissional é utilizado, desde o final da Segunda Guerra Mundial, na formação de profissionais trabalhadores sociais. Seu uso na formação inicial de professores é recente: surge com a criação dos “Instituts Universitaires de Formation des Maîtres” nos anos 1991/1992. Esses institutos reagrupam as escolas normais nacionais de aprendizagem e os centros pedagógicos regionais. Inserido nesse movimento de inovação institucional, e sob a ótica da reabilitação profissional, “o memorial profissional traduz as novas perspectivas na formação de professores dentro de uma nova dimensão social de construção identitária” (CROS, 1998, p. 27).

Segundo Fabre (2000, p.38), nove, entre dez memoriais por ele analisados, tratam de problemas observados pelos professores durante o estágio. O professor estuda, assim, uma situação específica: “São esses alunos, desta sala de aula, desta escola, e considerando o que eu sou enquanto professor iniciante, que me levam a uma reflexão pedagógica.” Não se trata de fazer uma descrição exaustiva dos contextos, mas de situar e analisar elementos significativos de um determinado problema pedagógico.

Assim, o memorial profissional se constrói a partir da análise das práticas pedagógicas e deve permitir verificar a capacidade do professor estagiário para identificar um problema relativo à sua prática, analisá-lo teoricamente e propor pistas de reflexão ou de ação.

O memorial que nos propúnhamos orientar e definir centrava-se na análise crítica da vida profissional do professor, para que ele elucidasse suas dificuldades na prática pedagógica e, a partir daí pudesse continuar refletindo sobre sua ação. A nossa única referência era o memorial da Professora Magda Soares (SOARES, 1991). Mas, por se tratar de um trabalho de reflexão sobre a vida universitária e de professor-pesquisador, ele não correspondia à nossa situação. Tratava-se, portanto, de pensar num novo tipo de escrita acadêmica, ou, como sugere Fabre (2000), de inventar com todo o grupo um novo “gênero pedagógico”, um discurso que conduzisse à reflexão sobre a própria prática, com vistas a elucidá-la e a melhorá-la.

Com essa inquietação e essas responsabilidades, atravessamos a passarela que conduzia às salas de aula e dos professores. Ali, juntamo-nos às colegas Neves e Margareth e nos encorajamos, mutuamente, para realizar a primeira de uma série

de reuniões com os nossos colegas professores formadores. O primeiro ponto da pauta era discutir e formular o conceito de *memorial*. Naquele momento, por mais dúvidas que tivéssemos, não nos sentíamos no direito de expressá-las, pois havia 37 professores esperando que apontássemos algum caminho em nossa discussão para, no ano seguinte, procedermos às atividades de orientação de duzentos alunos que elaborariam os primeiros memoriais.

Após vários encontros, chegamos a alguns consensos e a outros tantos dissensos; às vezes, saíamos com mais dúvidas do que certezas. Mas começamos a delinear “o risco do bordado” (SOARES, 1991). Como acontece em situações semelhantes, alguns professores formadores enfrentaram com determinação o desafio, outros menos; mas todos recorriam às professoras de MTC para tirar suas dúvidas. E eram muitas! E as nossas dúvidas, com quem tirá-las?

Em 1995, após a fase de aprendizagem dos professores formadores, chegou o momento da aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, também se angustiaram, sofreram as mazelas da dúvida, das incertezas, autobloquearam suas lembranças e a capacidade de escrever, bateram de frente ora com o certo ora com o errado. Quando desconfiavam da competência do seu professor orientador, vinham, suplicantes, solicitar às professoras de MTC que lessem seus escritos, para “sentenciarem” se eles estavam no “caminho certo”. Montamos verdadeiros mutirões, que chegaram a nos causar problemas visuais, ocasionados pelo cansaço e excesso de leituras.

Mas, enfim, como chegamos a construir os princípios norteadores do memorial de formação? Em 1994, a sistemática era a seguinte: o Professor Michel Brault orientava e discutia com a equipe de professores de MTC os avanços de nossa reflexão sobre o memorial e nós, em seguida, discutíamos com os demais professores formadores. Na prática, os professores formadores reuniam-se, nas sessões de *mediação*, e iniciavam as orientações dos memoriais com grupos de aproximadamente cinco alunos.

Em 1995, chegamos a produzir o primeiro documento, intitulado *Memorial*, no qual foram sistematizadas e reunidas as primeiras discussões. Nesse documento, o memorial foi definido como “um relato crítico da vida estudantil e profissional”. E, mediante a observação cotidiana dos desafios presenciados no processo de orientação, a equipe de MTC tomou algumas decisões importantes. Em primeiro lugar, voltou a discutir com os professores formadores o conceito de *memorial* e os

possíveis encaminhamentos de orientação. Em segundo lugar, julgou imprescindível que todos os orientadores fizessem a leitura do livro *Metamemória-memórias*, de Magda Soares, para se apropriarem de um gênero discursivo próximo ao do memorial que deveriam orientar. Em terceiro lugar, a partir dos depoimentos dos professores formadores sobre as dificuldades de escrita dos alunos, a equipe fez um mapeamento da situação e analisou os principais entraves, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do dos professores orientadores. No que dizia respeito aos alunos, eles se concentravam em três pontos básicos: o desafio da própria escrita; a falta de tempo para escrever e a dificuldade de teorização para fundamentar o “relato crítico” exigido pela definição de *memorial*. Quanto aos professores orientadores, as dificuldades giravam em torno dos encaminhamentos na orientação, que podiam resumir-se nas estratégias de apoio aos alunos para a escrita.

Diante desse quadro, a equipe de professores de MTC decidiu, então, fazer um assessoramento individual aos alunos que não conseguiam escrever, enquanto, paralelamente, discutia as normas para apresentação e avaliação dos memoriais e iniciava a elaboração de tais normas.

Essas decisões foram importantes, pois os resultados delas mostraram-se bastante positivos: todos os alunos conseguiram dar continuidade aos seus memoriais e alguns chegaram mesmo a surpreender pelo bom nível do trabalho apresentado. Esses foram motivos de muita satisfação tanto para a equipe de MTC quanto para os professores formadores e o próprio consultor.

Nos anos seguintes, foram feitas várias revisões no texto do documento sobre memorial na tentativa de aperfeiçoar tanto a conceituação de *memorial*, e as normas que definiam as diretrizes para a elaboração, bem como as estratégias de orientação dos memoriais.

Passamos então a designar de “memorial de formação” um trabalho escrito durante o último ano do curso e apresentado a uma banca examinadora, com caráter de avaliação, para finalizar todas as atividades curriculares previstas. É importante salientar que o seu caráter não era apenas avaliativo, mas, fundamentalmente, formativo, pois abria possibilidades para que os alunos, a partir de uma reflexão sobre o seu percurso de vida estudantil e profissional, analisassem e reconstruíssem suas práticas pedagógicas, perspectiva que justificava a denominação “memorial de formação”.

4.1.2 Memorial acadêmico/descritivo

No Brasil, o memorial, ora denominado acadêmico ora descritivo, surgiu no meio universitário com fins de mudança de nível na carreira docente. Foi nessa situação que Soares (1991), atendendo ao requisito para a inscrição no concurso de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, escreveu o seu. A autora explica que tentou fazer mais que atender a uma exigência: “tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento passado” (SOARES, 1991, p. 15). A autora se dizia, ainda, defensora do memorial na carreira acadêmica, não por modismo, mas porque

obriga o professor universitário a ultrapassar o que fez, em sua vida acadêmica, para determinar por que fez, para que fez e como fez; ou seja: além da enumeração, que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa (SOARES, 1991, p. 25).

Lopes (in SOARES, 1991) estabelece uma relação direta entre o memorial e a autobiografia intelectual, memória e história de vida, trabalhos que têm importância e valor como recurso metodológico na História e nas Ciências Sociais. Para Soares, (*op.cit.*, p. 13) tudo é História: “são vidas recriadas e não revividas [...] valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas”. De fato, o memorial integra o gênero memórias, presente na literatura contemporânea.

Encontramos ainda nas resoluções que regulamentam o uso do memorial na universidade, outra designação para o memorial acadêmico. Na UFRN, ele é chamado *memorial descritivo* e, segundo a Resolução nº 145/95²² do CONSEPE, “constitui um dos instrumentos importantes no processo de progressão vertical sem titulação de professores da UFRN” (p.1). É assim definido esse documento:

²² A Resolução 006/05 atualiza a Resolução 145/95.

O Memorial é um texto em que o professor apresenta uma reflexão sobre suas experiências de trabalho e/ou de estudo na área de conhecimento de sua atuação, com base em sua trajetória profissional e, a partir dessa reflexão, indica suas motivações e razões para obter a referida progressão (UFRN / CONSEPE/ RESOLUÇÃO N. 145/95).

O uso do memorial em algumas universidades amplia-se para o ingresso na pós-graduação. Citamos como exemplo a UFMG - para o mestrado - e a UFRN - para o doutorado em Educação. Nessas duas situações, o candidato deve analisar o seu percurso acadêmico com vistas ao seu projeto pessoal de estudo e pesquisa.

Os poucos autores que abordam o tema não ultrapassam essas exigências. Em Moraes (1995), e em UFPR - Normas para apresentação de trabalhos (1995), não existem diferenças em relação à Resolução nº 145/95 do CONSEPE, que define *memorial descritivo* (UFRN) citada anteriormente. Normalmente, o que se requer é um relatório circunstanciado, a avaliação crítica da formação universitária e das atividades profissionais, principalmente docentes, e as motivações para o ingresso e/ou a progressão na universidade.

Severino (2000) inclui, a partir de 1998, em suas publicações sobre Metodologia do Trabalho Científico, uma explicação abrangente sobre os diversos usos do memorial na vida acadêmica. Afirma esse autor que, fundamentalmente, o memorial é uma “autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva [...] que deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor” (SEVERINO, 2000, p. 176).

4.2 Diretrizes para a elaboração do memorial de formação

Diante da pluralidade de dúvidas que emergiam tanto entre os professores formadores quanto entre os alunos sobre o conceito de *memorial*, pensamos em

elaborar um documento que reunisse, consensualmente, pontos de vista sobre o assunto e servisse de referência para a orientação dos memoriais.

As tentativas de sistematização se sucederam ao longo dos anos e até este momento foram elaboradas quatro versões do documento, mas não chegamos à definitiva. O ponto inicial foram as discussões que aconteceram na equipe de MTC com o Professor Michel Brault e as que aconteciam envolvendo a equipe de MTC e todos os outros professores formadores. Dessa discussão final é que emergia a compreensão mais geral para a sistematização das idéias acerca do conceito de *memorial* e da regulamentação para a sua elaboração, apresentação e avaliação.

A sistematização do primeiro documento tomou como ponto de partida, além das discussões já mencionadas, o livro *Metamemória-memórias* de Magda Soares (1991). Nele foram igualmente estabelecidos os primeiros parâmetros para normalizar a parte formal do trabalho e os critérios a serem observados pelos examinadores. Foram, então, ao todo, quatro versões:

1º documento: *Memorial*, 1995;

2º documento: *Memorial*, 1996;

3º documento: *Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação*, 1997;

4º documento: *Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação*, 2003.

Entre 1998 e 2002 trabalhamos na terceira versão, que recebeu dois pequenos ajustes. Em 1998, foi acrescido o item “Trabalhos científicos”, que reforçava o que devia ser contemplado no memorial na perspectiva de um trabalho científico. E, em 2002, foi incluído o item “Programa de estudos”, relativo a normas para o aluno refazer seu trabalho, caso isso fosse indicado pela banca examinadora. A versão de 2003 é, portanto, a que permanece até o presente.

Em relação à estrutura dessas diferentes versões, três pontos básicos serviram de guia: a) definição de *memorial*; b) normalização da apresentação e da parte formal; c) critérios de avaliação do memorial.

A versão de 1995, primeiro esboço, era tímida e enxuta, com poucas explicações. Nela, o memorial era denominado *memorial profissional*, certamente por influência do consultor, embora não correspondesse à definição do que se entendia por memorial profissional nos IUFMs franceses, dos quais o consultor nos trazia a idéia. O memorial proposto para a formação dos alunos do IFP, e que buscávamos definir, inspirava-se no memorial descritivo utilizado nas universidades

brasileiras, do qual o livro de Soares (1991) era uma grande referência. Assim, nesse primeiro documento, referíamos-nos à história de vida dos professores, às marcas de influências sofridas durante seu percurso de formação e aos rumos que pretendiam assumir. Basicamente, ele continha a definição de *memorial profissional* (certamente por influência do consultor e do trabalho realizado no IUFM) e pontuava itens dos quais o *memorial* deveria tratar, em relação ao seu conteúdo. Era tratado como relatório e fazia referência à história de vida, à autobiografia, às marcas de influências sofridas e a rumos que se pretendia assumir.

Quanto ao aspecto formal, o memorial devia contemplar uma estrutura simples, com três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e obedecer às normas de apresentação explicitadas no documento. Quanto à avaliação, tratava da composição da banca examinadora, estabelecia o prazo e o local de depósito, os critérios de avaliação e a discriminação das atribuições dos componentes da banca examinadora, assim definida no documento:

- Será constituída uma Banca Examinadora, designada pelo Diretor geral, composta de três membros: um convidado, um professor tutor e um professor formador.
- O presidente da Banca Examinadora será o professor tutor do aluno.
- Após a apresentação de cada trabalho, a Banca Examinadora se reunirá e cada membro emitirá o seu conceito e, consensualmente, o conceito final (RIO GRANDE DO NORTE - GOVERNO DO ESTADO/MEMORIAL PROFISSIONAL..., 1995, p. 1).

Os conceitos aos quais se refere o documento eram os mesmos utilizados na avaliação do desempenho acadêmico do aluno no cotidiano da instituição: Ótimo (competência assegurada), Muito Bom (competência evidenciada), Bom (competência em construção), Regular (competência em potencial) e Insuficiente (competência insuficiente). Os dois últimos conceitos eram considerados abaixo da média, o que obrigava o aluno a refazer o seu trabalho.

Na segunda versão, em 1996, o *memorial profissional* é, então, definido como “relato histórico, analítico e crítico”, ou “itinerário percorrido”. Manteve-se, nessa versão, como parte do trabalho de reflexão a ser feito pelo aluno, uma proposta sobre os rumos profissionais que ele pretendia assumir depois da formação no IFP.

Mas, contrariamente ao documento anterior, essa segunda versão não faz nenhuma menção à noção de história de vida. Na verdade, o apagamento da referência às histórias de vida, nessa reelaboração, resultou das críticas feitas aos memoriais pelos convidados de outras instituições que participaram de bancas examinadoras, em 1995, os quais não julgavam pertinente essa referência às histórias de vida no trabalho de memorial.

Quanto às normas de apresentação e à avaliação desse aspecto do trabalho pela banca examinadora, foram incluídos itens mais rigorosos que os que estava definido no documento anterior. Admitia-se, por exemplo, a possibilidade de o aluno não apresentar um trabalho compatível com os critérios exigidos, caso em que lhe eram concedidos dois meses para que reelaborasse o memorial, visando aperfeiçoá-lo.

Em 1997, a equipe de MTC decidiu reorganizar o documento, tornando-o mais elaborado, com explicações mais detalhadas sobre o conceito de *memorial*, tanto em relação à descrição do seu conteúdo, quanto à de sua forma. Essa já era, portanto, a terceira versão. E o documento resultante dessa reflexão denominou-se “*Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*” (CARRILHO et al., 1997). Como se pode observar, já se assume no título a designação atual, *memorial de formação*, deixando-se de lado a denominação *memorial profissional*. O documento explicita a finalidade do memorial de formação e emite as orientações gerais para a sua elaboração. A finalidade desse *memorial* está assim definida:

O memorial tem como finalidade descrever a trajetória estudantil e profissional do autor (aluno) de forma reflexiva, através de um relato crítico do seu percurso mostrando fatos e acontecimentos que marcaram a sua evolução como educador (...) permitindo, portanto, traçar rumos que possam contribuir para a reorganização da sua prática pedagógica (CARRILHO et al., 1997, p. 3 - 4).

É importante ressaltar que, embora a matriz curricular ainda usasse a denominação *memorial profissional*, as Diretrizes já avançavam na direção do *memorial de formação*, adotando a terminologia em uso entre os professores

formadores, pois havia um entendimento de que a denominação mais adequada ao trabalho que estava sendo feito era *memorial de formação*.

Na *Apresentação* das Diretrizes, a Professora Maria Isaura Pinheiro, assessora do projeto de implantação do IFP, assim descreveu o memorial: “Afinal, é a história do que nós professores vivemos e somos que está sendo contada”. Na *Introdução* das Diretrizes, está explícito que o trabalho aí apresentado resulta “de estudos e discussões realizadas durante os anos de 1994 a 1996 no IFP” (CARRILHO et al., 1997, p. 02 - 03).

Em relação ao conteúdo, o documento enfatiza que o memorial é um texto de caráter científico e nele o aluno deve “fazer um resgate da trajetória profissional” e “traçar rumos”. Reitera a preocupação com o conteúdo, ao pontuar três itens obrigatórios: 1) abordagem teórica, 2) abordagem da prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula; 3) competência e criatividade na apresentação da proposta dos rumos que o formando pretende assumir (CARRILHO et al., 1997, p. 4).

Havia, ainda, um espaço para que o aluno desenhasse o seu “plano provisório de trabalho”, no qual ele registrava os assuntos (temas), os aspectos da prática docente que seriam abordados e os rumos que pretendia assumir. Esse plano seria submetido à apreciação do professor tutor, como esboço inicial do memorial do aluno.

Toda essa preocupação com um documento único que servisse de base para todos, ações que denotavam zelo pela qualidade dos trabalhos produzidos e apresentados à banca e aos olhares dos convidados externos à instituição, contribuíram para manter uma postura de reflexão sobre o nível teórico dos trabalhos como também nos forneceram pistas para possibilidades de aperfeiçoamento. Em relação à parte formal do trabalho, o documento trata, detalhadamente, com exemplos e modelos, baseados nas orientações da ABNT, da elaboração do trabalho acadêmico.

De 2000 a 2002, essa terceira versão do documento “Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação” recebeu um pequeno ajuste, concernente às normas para o aluno refazer seu trabalho, caso fosse necessário. O tempo dedicado à reflexão sobre o memorial foi chamado de *Programa de estudos*, e o documento não fixa limite de período para essa tarefa.

Todavia, em 2003, na sua quarta versão, o documento, sem modificar seu nome, voltou a conceituar *memorial de formação* como uma autobiografia, relacionou-o com as histórias de vida e o definiu como “relato crítico das diferentes etapas de vida do professor”. No lugar de *texto científico* fala-se de “texto acadêmico, no qual o autor descreve sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”. Conceitualmente, o documento evoluiu, respaldado nos resultados de estudos e pesquisas do projeto da Professora Conceição Passeggi a que nos referimos.

O [memorial de formação] se constitui a partir de uma autobiografia, configurando-se como narrativa simultaneamente histórica e reflexiva; de relato histórico e crítico que dê conta de fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor; da capacidade de interpretar a sua experiência pessoal ou coletivamente analisando e refletindo criticamente (CARRILHO et al., 2003, p. 2).

Quanto às normas de apresentação, sofreram mudanças para se adequar à normalização determinada pela ABNT.

Atualmente, a equipe de professores formadores está retomando esse e outros documentos oficiais da instituição para reestruturá-los. As “Diretrizes para a elaboração dos Memoriais” tomam como referência as contribuições advindas das pesquisas realizadas pelo grupo de Passeggi e os trabalhos mais recentes publicados no Brasil sobre histórias de vida na formação docente, com o objetivo de avançar na conceituação e na forma de se conceber a orientação do *memorial de formação* para o curso e a instituição, de uma maneira geral.

A singularidade do *memorial de formação* e as características dos alunos em formação desafiaram a criatividade da equipe dos professores formadores e consultores do projeto para pensarem juntos num tipo de trabalho que fosse capaz de, ao resgatar histórias, alcançar o objetivo do curso: permitir ao aluno redimensionar sua prática.

As constantes discussões entre os professores formadores da instituição, aliadas à urgente necessidade de definir-se o que representava o *memorial* para o

curso resultaram em um razoável amadurecimento em torno do conceito de *memorial de formação*.

Se existe algum mérito nessa trajetória, este consiste no fato de se ter chegado ao produto final, relativamente original, sem “copiar” modelos. Os tipos de memorial utilizados nas universidades brasileiras, por exemplo, na sua maioria, destinavam-se a fins de concurso, ingresso e/ou promoção (para livre-docente, professor titular) na carreira universitária, exames de seleção ou de qualificação em cursos de pós-graduação (Severino, 2000). Já no memorial de formação, o que se busca, geralmente, é a reflexão sobre a retomada da formação inicial e continuada do professor-aluno durante o curso de graduação.

Um dos objetivos centrais da equipe de professores formadores do IFP, ao criar as *Diretrizes para elaboração do memorial*, foi torná-las acessíveis aos alunos. Essa nos parecia ser a maneira mais eficaz para que eles pudessem delas se beneficiar, para que elas os auxiliassem a produzirem um trabalho que dissesse do que eles sabem, sentem e pensam sobre a sua formação e a sua profissão. E isso não foi nada fácil, pois os nossos alunos em formação não tiveram oportunidade de vivenciar na sua formação inicial a prática de escrita de trabalhos dessa natureza.

4.2.1 A valorização da história de vida pessoal e profissional do professor

Em um curso de formação de professores, o memorial tem como principal objetivo (re)orientar o olhar do profissional em formação sobre si mesmo, levando-o a se considerar como detentor de saberes e experiências que são pontos de partida para o desafio de se sentir participante no seu processo de formação. Pinheiro (citada por CARRILHO et al., 1997) fala do memorial de formação como uma produção especial, que diz da vida, dos sonhos e de conquistas.

No memorial, o professor-aluno é o ator que diz do aluno que foi e do professor que é. Ele fala de marcas e conquistas... De sonhos que não viveu e de portas que se abriram [...] os palcos onde desempenharam os seus papéis e os contornos que delinearam esses palcos (PINHEIRO in CARRILHO et al., 1997, p. 2).

Mesmo nos seus primeiros momentos, o memorial não era um simples relato individual permeado de lembranças e esquecimentos selecionados pela memória. Nele, o autor colocava suas vivências, para que fossem recuperadas, discutidas e até mesmo analisadas, coletivamente. Ou seja, ele não se construía isolado. Essas vivências eram discutidas no interior de um grupo, objeto de questionamentos, embates, relatos orais, estudos e emoções. Esse era o ritual de orientação, que, de certa forma, preparava o ritual da defesa para a banca examinadora. O exercício de expor, oralmente, a sua produção perante o grupo de colegas, incentivava e fortalecia o aluno para defendê-la diante de uma banca, composta por seu orientador, um professor formador da instituição e um convidado de outra instituição de ensino.

Mais recentemente, vários autores da literatura especializada têm contribuído para ampliar a compreensão dos memoriais na formação docente. Particularmente, dentro das histórias docentes, o memorial de formação tem sido objeto de estudo e pesquisa de Passeggi (2000, 2001), cujas contribuições auxiliaram a esclarecer suas potencialidades. Para a autora,

Nos memoriais, o professor enfrenta o desafio de mergulhar no passado, falar do presente, projetar-se no futuro, apoiando-se em saberes teóricos, para conferir ao seu texto o caráter científico, exigido pela instituição (PASSEGGI, 2001, p. 2).

Tudo começou em 1999, quando Conceição Passeggi, professora e pesquisadora da UFRN, viu nos memoriais de formação apresentados pelos alunos do IFESP um vasto material de pesquisa e trouxe para discutir com os professores formadores a idéia de um projeto de pesquisa conjunto intitulado: “Memorial de formação: processos discursivos e construção da identidade profissional”. O

principal objetivo da pesquisadora era trabalhar na instituição e com os professores, sobre os memoriais, na tentativa de melhor compreendermos, juntos, o processo de elaboração desses textos e de que maneira ele mediava a (re)constituição da identidade docente. Para tanto, ela nos convidava a investigar com ela a nossa própria prática de orientação, teorizá-la. O objetivo geral da pesquisa era

Analisar os processos discursivos dos memoriais de formação, considerados como objeto elaborado (produto) e como objeto em elaboração (processo), procurando sistematizar pistas reveladoras da construção da identidade do educador, em situação de formação (PASSEGGI, 1999, p. 1).

Em seus estudos, Passeggi (2001, p. 2) ressaltou a importância do ambiente coletivo de produção dos memoriais, numa das disciplinas da matriz curricular denominada *Mediação Didática*. Para a autora, é esse processo interativo que imprime um caráter original no *memorial de formação*, que se constrói numa “relação de interdependência entre o que é narrado, pelo professor, na interação no grupo, e o que ele sistematiza na escrita do memorial”. A autora chama a atenção para a reflexividade da prática docente, através da qual o autor do memorial reelabora suas concepções teórico-práticas para (re)definir, na sua narrativa, o que pretende ser como professor.

A partir de então, nos engajamos nos projetos de pesquisa que se sucederam. Em 2002, participamos de um outro projeto de Passeggi, voltado para a compreensão da inter-relação entre autonomia profissional e representações identitárias, que objetivava

Estudar a ressignificação das representações identitárias e suas implicações para a autonomia profissional do professor, através da análise de trajetórias de vida, estudantil e profissional, de professores do ensino fundamental, produzidas, oralmente e por escrito, durante a formação continuada, numa instituição de ensino superior de formação de professores, em Natal-RN (PASSEGGI, 2002a, p.2).

Esses dois projetos trouxeram grandes contribuições para a formação do professor formador e para a teorização sobre os estudos referentes ao memorial de formação, pois colocavam à disposição da instituição os resultados alcançados pelo grupo, entre os quais cinco dissertações de mestrado por ela orientadas, que tratavam de pontos específicos dos memoriais:

1. Representações sociais de fatores mobilizadores da escrita reflexiva na formação de professores (DANTAS, 2003);

2. Heterogeneidade enunciativa mostrada: um estudo das citações nos memoriais de formação (XAVIER, 2005);

3. As representações sociais do ingresso na formação continuada e da ressignificação da prática docente (COSTA, 2004);

4. A ressignificação de gênero e da prática pedagógica: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher-professora (BARBOSA, 2002);

5. As estratégias interativas do tutor no processo de elaboração do memorial de formação (CARRILHO, 2002).

E uma tese de doutorado: Versões de si: o universo feminino e a formação de professoras (BARBOSA, 2006).

A produção do grupo, incluindo, evidentemente, a de Passeggi (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006), permitiu-nos avançar na compreensão teórica dos memoriais de formação, do seu processo de elaboração e, sobretudo, de sua constituição como trabalho acadêmico-científico. Essas investigações contribuíram para a valorização do memorial, da pessoa do aluno que o escrevia, e do professor formador que o orientava. Pois, contrariamente às críticas sofridas no contexto universitário, a teorização sobre essa nova prática que instituíamos no IFESP para a formação docente apontava caminhos para seu aperfeiçoamento. A coragem e a ousadia da pesquisadora colocou-a em sintonia com pesquisadores internacionais das histórias de vida e isso, sem dúvida, contribuiu, decisivamente, para inspirar outros pesquisadores na própria universidade.

A valorização da reflexão conduzida pelos professores sobre suas histórias de vida ocupava, à época, um espaço preenchido timidamente na literatura

especializada brasileira. Os trabalhos pioneiros do GEDOMGE/USP²³ (CATANI, BUENO, SOUSA, SOUZA 1997), por exemplo, retomavam a tendência iniciada em Portugal, com as pesquisas organizadas em torno de A. Nóvoa (1999), e preconizavam a relevância de tais pesquisas na formação docente. Mas, em torno dos memoriais de formação, ainda são poucos os grupos que, atualmente, no Brasil, estudam esse gênero discursivo.

Queremos ressaltar, portanto, a importância dos trabalhos do grupo coordenado por Passeggi, por estar direcionado, de fato, para o memorial de formação no IFESP, o que tem possibilitado esboçar uma teorização sobre esse documento. Convém ressaltar a repercussão prática desses estudos, sentida pelos professores formadores. Tem havido uma maior facilidade na orientação, uma produção de memoriais menos sofrida e menos críticas aos trabalhos apresentados por ocasião das bancas examinadoras, no decorrer dos últimos anos. Esses são pontos que consideramos como sinal de uma elevação na qualidade dos *memoriais* e que atribuímos aos projetos de pesquisa conjuntos e à formação de professores formadores do IFESP dentro do grupo de Passeggi, cujo retorno previa: capacitação docente (mestrado e doutorado de professores formadores) e produção científica do grupo, divulgada e discutida na instituição (PASSEGGI - RELATÓRIO..., 2001, p. 20).

É evidente que ainda estamos longe de construirmos um aparato teórico metodológico que dê conta do memorial. Passeggi (2005, p. 11) ressalta, por exemplo, que o memorial, como gênero discursivo, lida com visões divergentes sobre sua funcionalidade. Enquanto a instituição o toma como instrumento de avaliação de saberes docentes adquiridos durante o curso pelo aluno, este, por sua vez, centrado na dimensão avaliativa, não chega a refletir mais longamente sobre a dimensão autoformativa que lhe é proporcionada durante a escrita desse documento.

²³ “Reúne professoras e alunos da FEUSP, além de professores e professoras da rede pública do estado. Desde o início da década de 90, estes profissionais têm se dedicado a discutir e propor modos de análise e intervenção no domínio da história da educação e da formação de professores” (CATANI et al., 1997, p. 9).

Ver: CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

O grande desafio desse gênero discursivo é conciliar as duas dimensões que passam a coexistir durante o processo de escrita, opondo olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como instrumento de avaliação, e o do narrador que descobre, sem saber, seu alcance autoformativo (PASSEGGI, 2005, p. 11).

Portanto, os memoriais constituem-se em dispositivos de (auto)formação não só para os alunos, que continuam a elaborá-los, vivenciando um processo autoformativo, mas também para os professores formadores, que continuam a orientá-los, na medida em que ambos os processos envolvem a busca de conhecimentos que favorecem o melhor desempenho tanto do orientador como do graduando.

Nesse contexto, o memorial de formação poderá contribuir para a História da Educação com as histórias das inter-relações professor-aluno cotidianas nas salas de aula, consolidando uma nova fase das propostas sobre formação de professores em exercício.

Passeggi (2001, p. 2), em seus estudos, observa que o processo de autoformação que ocorre durante a escrita evolui acompanhando três movimentos: o primeiro é o da “tomada de consciência de si mesmo e do outro”; o segundo é o de “conscientização”, que só se efetiva na ação prática; e o terceiro é o de “responsabilização”, assumida pelo autor, para dar continuidade a sua formação. Ao evidenciar esse processo de construção das *representações de si* durante a escrita e pela escrita, a autora confirma os propósitos iniciais do projeto de implantação do memorial como dispositivo de formação, os quais tanto nos inquietavam quando demos início ao trabalho com os memoriais, pois esperávamos que, através dos memoriais, o aluno não só adquirisse novas aprendizagens, mas, sobretudo, reorganizasse e (re)elaborasse a sua prática cotidiana. Essa foi, sem dúvida, uma proposta ambiciosa que ousamos assumir todos juntos: a equipe de MTC com o Professor M. Brault e o grupo de professores formadores; a saber: visitar histórias para promover ações mais conscientes.

4.3 O memorial na matriz curricular do curso Normal Superior

A matriz curricular de um curso – no nosso caso, do curso Normal Superior – discrimina as disciplinas que constituirão o elenco dos conteúdos teóricos e práticos a serem adquiridos, durante o percurso, pelo profissional em formação, bem como as respectivas cargas horárias. Os cursos de licenciatura procuram assegurar aos graduandos a qualidade da sua formação pedagógica pelas disciplinas que escolhe para compor a sua matriz curricular.

O curso Normal Superior (CNS) do IFESP, quando foi implantado, inscreveu-se na “nova política de qualificação docente do MEC” (RIO GRANDE DO NORTE/PLANO... 1993, p. 3) e a estrutura da sua matriz curricular retomou como um dos princípios norteadores da formação a indissociabilidade da relação teoria/prática, dentro de uma proposta atualizada para formação de professores da educação básica.

Assim sendo, todas as disciplinas, e mais especificamente o memorial, voltaram-se para tornar essa relação efetiva, ao discutir e analisar constantemente, durante o curso, o cotidiano da sala de aula na sua relação com conceitos teóricos. Dentro dessa concepção, duas disciplinas estavam diretamente relacionadas à orientação e elaboração do memorial: A Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e a Mediação Didática (MD).

A Tabela 2 mostra a evolução da carga horária e dos respectivos percentuais das disciplinas Memorial de Formação, Metodologia do Trabalho Científico e Mediação Didática, na matriz curricular do CNS, desde a criação do instituto até a configuração atual (1994 a 2005).

Ano letivo	Matriz curricular (horas)	Curso duração (anos)	MF (CH)	%	MTC (CH)	%	MD (CH)	%	Total% (CH)
1994	2820	02	-	-	120	4,6	200	7,1	11,3
1997	3030	02	180	5,9	90	2,9	180	5,9	14,8
2000	3210	02	240	7,5	80	2,5	200	6,2	16,2
2002	2800	03	120	4,3	80	2,8	180	6,4	13,6
2005	2800	03	120	4,3	80	2,8	180	6,4	13,6
2005	2800	03	120	4,3	80	2,8	-	-	7,1

Tabela 2 - Carga horária do CNS e das disciplinas MF, MTC e MD - 1994 a 2005²⁴

Em 1994, quando o curso foi iniciado, a matriz curricular totalizava 2820 horas-aula, distribuídas em dois anos, e era dividida em três eixos: 1) Formação profissional, 2) Formação polivalente, e 3) Estágio, que integrados, se propunham fornecer os subsídios para formar o professor de Educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental.

À época, todos os procedimentos de orientação do memorial eram realizados, de fato, nas 120 horas da disciplina MTC e no espaço da Mediação (200 horas), que tinha como objetivo orientar o aluno na sua prática docente, além de fazer o acompanhamento do *memorial*. Até 1996, essas horas representavam 11,3% da carga horária total da matriz curricular voltada para a orientação do memorial (Anexo B).

De 1997 a 1999, houve uma reestruturação da matriz curricular, que implicou: aumento de 210 horas na carga horária total da matriz curricular, a qual passou para 3030 horas, distribuídas em dois anos, com a divisão em quatro áreas: 1) Fundamentos da educação, 2) Formação polivalente, 3) Formação profissional, 4) Formação complementar. Isso implicou a redução da carga horária da disciplina MTC, que passou de 120 para 90 horas e, pela primeira vez, a inclusão da disciplina Memorial Profissional. Essa disciplina nova, junto com a Mediação (que passou a chamar-se Mediação Didática), perfazem o total de 180 horas e integram a área da Formação profissional. Juntas, elas representavam 14,8% das horas direcionadas para a orientação dos memoriais (Anexo C).

Toda essa reorganização da matriz curricular teve três justificativas. Primeiro, os apelos dos professores formadores, que, na vivência do dia-a-dia, haviam constatado a necessidade de uma carga horária maior para solucionar as

²⁴ Fontes: Projeto para Formação de Professores - IFP e Projeto do curso Normal Superior-IFESP.

dificuldades encontradas na operacionalização da orientação do memorial. Em segundo lugar, o fato de que a orientação dos memoriais sendo realizada na Mediação, de certa forma, invadia o espaço da orientação da prática pedagógica. Finalmente, a necessidade de adequação à legislação e aos referenciais para a formação de professores estabelecidos pelo MEC.

Nos anos de 2000 e 2001, a carga horária total do curso cresceu, com mais 180 horas, passando para 3 210 horas. Mas foram mantidas as quatro áreas: Formação básica, Formação polivalente, Interação profissional docente, e Formação complementar. Algumas disciplinas passaram por modificações na carga horária. A disciplina relativa ao memorial foi acrescida de 60 horas, passando a ter o total de 240 horas, enquanto MTC teve uma redução de 10 horas, passando para 80 horas, e a Mediação didática aumentou para 200 horas, conforme mostramos na Tabela 2. O somatório das horas referentes a essas três disciplinas se constituía no maior percentual (16,2%) das horas-aula totais para a orientação dos memoriais. (Anexo D)

Em 2002, a carga horária da matriz curricular foi reduzida para 2800 horas, adequando-se à Resolução CNE/CP 2/2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas [...] (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002).

Essa redução se estendia para a disciplina Memorial de Formação (antes chamada Memorial Profissional). Assim passou-se de 240 horas para 120, MTC permaneceu com as 80 horas e a MD diminuiu 20 horas, ficando com 180. Percentualmente, permaneceu a representação de 13, 6% das horas totais para a orientação e a elaboração do memorial, na matriz curricular.

Em 2005, a carga horária da matriz curricular permaneceu com 2800 horas. Nela, a disciplina Memorial de Formação manteve-se com 120 horas, a disciplina MTC continuou a dispor das 80 horas e a Mediação Didática de 180 horas (Anexo E). O percentual das horas voltadas para a orientação do memorial ficou novamente inalterado.

Na matriz curricular (2005 e 2006), permanecem as mesmas 2800 horas. A carga horária da disciplina Memorial de Formação está distribuída nos dois últimos semestres do curso, com 40 e 80 horas, respectivamente, totalizando 120 horas, e MTC tem 80 horas (Anexo E). É nesse espaço, representado pelo percentual de 7,1% das horas-aula da matriz curricular, que o professor formador cria situações para desenvolver seu trabalho de orientação dos memoriais. Sem dúvida, essas foram modificações estruturais significativas porque refletem, além da observação às disposições da legislação vigente, a acomodação do quadro de professores formadores ao crescimento da instituição na ampliação de vagas no curso Normal Superior.

A matriz curricular atual do curso Normal Superior é flexível, dinâmica e, teoricamente, fornece ao aluno, ao longo do curso, as ferramentas necessárias para a elaboração do seu memorial e, ao mesmo tempo, as condições para as aprendizagens que darão o suporte para um exercício profissional competente.

A composição da matriz curricular inclui quatro núcleos/eixos integrados nas 2800 horas, distribuídas ao longo de três anos de duração (Anexo D) :

- Núcleo Comum, que dispõe sobre as disciplinas da formação básica;
- Núcleo da Formação Polivalente, que dispõe sobre as “disciplinas de fundamentação básica relativas à produção, ao conteúdo e ao saber didático do conhecimento” (IFESP/RESOLUÇÃO 01/2004, p. 3);
- Núcleo da Formação Complementar, que contempla as atividades acadêmico-científicas e culturais que aprofundam alguns conteúdos;
- Núcleo de Interação Profissional Docente, cujos componentes curriculares centram-se na ação e na reflexão sobre a ação educativa. Compõem o Núcleo: a Prática Pedagógica (trabalho de investigação didática, portfólio e seminários multidisciplinares de mediação pedagógica), o Estágio Curricular Supervisionado e o Memorial de Formação.

Como nenhum dos participantes da pesquisa que realizamos se manifestou quanto à insuficiência da carga horária das disciplinas relativas à orientação dos memoriais, em nenhum momento, inferimos que, atualmente, eles consideram a carga horária adequada para o desenvolvimento da escrita dos memoriais, durante o curso, o que representa um avanço em relação ao quadro inicial de orientação.

4.4 Os espaços de orientação do memorial

Neste item, descreveremos os espaços onde acontecem/aconteceram as orientações dos memoriais, ou seja, as disciplinas nas quais se realizam as interações entre o professor formador e os alunos para a escrita do memorial.

4.4.1 As disciplinas: Mediação Didática (MD) e Memorial de Formação (MF)

Em 1994, a *Mediação* era uma disciplina integrante do eixo Formação profissional, como acabamos de observar na matriz curricular do curso de formação. Brault (1994, p. 6) a justificava, salientando que o dispositivo de mediação configurava-se como um espaço novo que permitia “a inscrição da prática profissional como motor do processo de formação”. E pontuava:

As diferentes funções desse modo de formação são: regulação do conjunto do dispositivo, articulação dos aspectos teóricos e práticos, preparação do trabalho pedagógico cotidiano e formulação das problemáticas que seriam tratadas na formação profissional ou na formação polivalente (BRAULT, 1994, p. 6).

De fato, esse “espaço novo”, denominado *Mediação*, trouxe para a instituição, juntamente com o memorial, dois aspectos positivos para a formação docente. Primeiro, o ineditismo da relação face a face entre professor e aluno e, segundo, a responsabilidade do professor formador com a formação integral do seu aluno, através do que se chamou inicialmente de *tutoria*. Esses aspectos da relação professor/aluno contribuíram para efetivar as reflexões sobre a articulação teoria-prática dentro do processo formativo, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Baldi (2000, p. 162), que analisa a tutoria na sua tese, aponta que a mediação é um processo dinâmico de formação, pois “[...] valoriza a interação e a troca efetivada no âmbito restrito onde é valorizada a interação próxima, entre os iguais aluno e tutor”. A autora ainda destaca como os alunos definiam a mediação: “Momento de troca de experiências, esclarecimentos de dúvidas, aprofundamento metodológico, discussão da relação teórico-prática, reflexão sobre assuntos do cotidiano e reflexão sobre relacionamento (comportamento no grupo)” (BALDI, 2000, p. 134). Na definição citada estão resumidos os indicadores que representam as percepções dos alunos sobre a mediação como situação vivenciada “que contribui para a qualificação profissional” e é um “incentivo para o desenvolvimento de uma boa prática de ensino” (op. cit.). Baldi (2000, p. 138) então conclui:

Eles [os alunos] vêem nela [a mediação] a indicação de novos caminhos para a introdução de mudanças que se identifiquem com o processo de formação consciente, que lhes permita atingir, junto aos seus alunos, os objetivos de uma educação crítica e consciente, e consequentemente com a construção de uma cidadania responsável (BALDI, 2000, p. 138).

Durante dez anos, entre 1994 e 2005, a *Mediação*, assim como o *memorial*, tinham como objetivo discutir e orientar a prática pedagógica.

Somente a partir de 1997 é que a matriz curricular destina uma carga horária exclusiva para orientação do memorial de formação, embora a *Mediação Didática* tenha continuado abrigando as atividades de orientação dos memoriais. Acreditamos que, pelo fato de ela tratar do cotidiano do aluno, na sua sala de aula, tornava-se inoperante dissociar as discussões sobre a prática docente e a escrita do memorial, já que este tratava da mesma prática.

De 1997 a 2005, o trabalho da mediação didática, desenvolvido nos pequenos grupos (cinco, em média), funcionou de forma satisfatória, oportunizando aos alunos um atendimento individualizado no acompanhamento da sua prática docente e da escrita do seu trabalho de memorial. Baldi (2000, p. 167) enfatiza: “destacamos que a mediação compreendida com esse caráter de ajuda se constitui fundamental para as práticas dos alunos serem redimensionadas e modificadas”. E ainda ressalta

que “a mediação, em si, constitui essa maneira de ajuda ao nível do que o aluno precisa”.

Essa relação face a face entre professor e alunos gerou situações privilegiadas e facilitadoras das aprendizagens, o que foi muito gratificante para o professor formador e, essencialmente, estimulante para o aluno. Uma das situações importantes, para a elaboração dos memoriais, era a prática da leitura do memorial ainda em construção para o próprio grupo, para submetê-lo ao olhar avaliativo dos pares. Essa sistemática funcionou de forma exitosa e contribuiu para estabelecer, entre os alunos, sentimentos de parceria, de solidariedade, de partilhamento e de colaboração que os encorajavam no prosseguimento da escrita dos textos. Era como se as mazelas, as decepções, as esperanças, as dores, as alegrias e as expectativas da profissão docente, registradas desde os primeiros rascunhos do memorial, fossem divididas, de certa forma tornando-se mais leves para os que as vivenciavam.

O espaço da *Mediação Didática* organizava-se subdividindo-se as turmas, constituídas por 25 alunos, em pequenos grupos, com uma média de cinco alunos cada um. Cada grupo ficava sob a responsabilidade de um professor formador. Esses espaços favoreciam o desabrochar das histórias docentes, permitiam o resgate das experiências vivenciadas do cotidiano do interior das salas de aula e desencadeavam o processo reflexivo advindo da escrita autobiográfica.

A *Mediação* também acontecia, às vezes, coletivamente, reunindo os 25 alunos graduandos de uma mesma turma e os cinco professores formadores/tutores responsáveis pelos grupos. Eram oportunidades para se discutirem temas comuns aos pequenos grupos, o que desencadeava uma discussão mais ampla, beneficiando a todos pela pluralidade de idéias geradas no interior de cada grupo e discutidas num grupo maior.

Dantas (2002, p. 120) analisa os fatores bloqueadores e facilitadores da escrita do memorial de formação, a partir de uma dessas situações de mediação coletiva, na qual o grupo refletia sobre a escrita do memorial tendo como base a metáfora das “portas abertas” e das “portas fechadas”, “correspondendo, respectivamente, às facilidades e às dificuldades encontradas pelos alunos na escrita do memorial.” A autora observou o papel do professor formador como mediador da reflexão-na-ação e a importância da “abertura e flexibilidade para lidar com situações inusitadas”.

A partir de 2005, a disciplina *Mediação Didática* não figura mais com essa denominação na matriz curricular. A formação do aluno para a docência ficou contemplada na disciplina Prática Pedagógica (PP), com um total de 400 horas, distribuídas nos seis períodos do curso, com uma média de 60 a 70 horas por período.

Dessa forma, o espaço para a orientação do memorial, que anteriormente também se realizava na *mediação*, fica resguardado em duas disciplinas: Memorial de Formação I, com 40 horas, no 5º período, e Memorial de Formação II, com 80 horas, no 6º período do curso. Essas disciplinas, que se iniciaram, oficialmente, na matriz curricular de 1997, têm como finalidade assegurar os espaços para que o professor formador possa orientar e acompanhar o aluno, passo a passo, na elaboração do seu memorial, a partir da retomada dos conteúdos da disciplina MTC, sem prejudicar as horas destinadas à discussão e orientação da prática pedagógica.

4.4.2 Metodologia do Trabalho Científico (MTC)

Relembramos que, em 1994, o Professor Brault (1994, p. 12) atribuía aos professores formadores da disciplina MTC duas responsabilidades: a primeira seria “um trabalho preparatório sobre a idéia de memorial profissional” e a “elaboração de um documento que serviria de base para a discussão com os formadores”, e a segunda, “orientações técnicas aos alunos”. Acreditamos que, ao longo de dez anos (1994 a 2004) a disciplina conseguiu cumprir grande parte dessas determinações.

Nesse período, a disciplina de MTC permaneceu responsável pelas orientações técnicas gerais do trabalho com os memoriais. Sua finalidade mais geral continua sendo instrumentalizar o aluno para a leitura e a escrita de textos acadêmicos e científicos, incluindo os memoriais. A finalidade mais específica sempre foi a de realizar um trabalho de sensibilização do aluno, voltado para o desenvolvimento de processos reflexivos necessários à escrita do memorial. Esse trabalho de sensibilização ainda consiste em: levar o aluno a compreender o conceito de *memorial* e as razões de ser do memorial como trabalho final num curso

de formação de professores, e a elaborar, dentro das normas de um trabalho acadêmico-científico, uma escrita autobiográfica. Desse modo, a referida disciplina não se restringe à orientação da parte formal do memorial, mas se preocupa, sobretudo, com seu conteúdo, no sentido de fornecer ao aluno subsídios para ele descrever suas experiências estudantis e profissionais, de desenvolver sua capacidade para analisá-las à luz das concepções teóricas adquiridas durante o curso. Fundamentalmente, motiva o resgate da pessoa em formação para refletir sobre essa formação através da escrita do memorial.

A grande dificuldade de MTC, em relação à orientação do memorial como trabalho acadêmico, sempre foi a ausência de manuais que tratassem, de forma mais aprofundada, do memorial como gênero discursivo. Observávamos dois grandes tipos de dificuldades. Primeiramente, pouquíssimos manuais traziam explicações referentes ao memorial. Antonio Joaquim Severino (2000) é quase uma exceção. Na 21ª edição de seu livro *Metodologia do Trabalho Científico*, ele destinou apenas uma página para descrever o que é *memorial* e seus usos nas instituições de ensino superior. E essas foram explicações preciosas, que muito contribuíram, no início, para subsidiar os trabalhos de memorial. O segundo tipo de dificuldade era a ausência de instruções estratégicas para subsidiar o trabalho de orientação do professor formador.

Em relação às estratégias de orientação, como se tratava de um trabalho pioneiro, esse conhecimento foi sendo construído no cotidiano da instituição e repassado em conversas informais de professores mais experientes para aqueles que iniciavam suas atividades nessa tarefa. Cada professor formador se “re-inventou” na construção das suas estratégias de orientação, num processo de criação ímpar, para orientar os alunos na elaboração dos seus trabalhos.

Os procedimentos de orientação vivenciados no IFESP foram estudadas por Carrilho (2002). Com base nas pesquisas de Bruner (1983) acerca da função tutorial, a autora parte da noção de “estratégias de apoio”, para analisar o desempenho de uma professora formadora (ou tutora) no processo de orientação de um grupo de cinco alunas que elaboravam seus memoriais em 1999. É sobre isso que iremos tratar no próximo item.

4.4.3 As estratégias de orientação dos memoriais

Neste capítulo, em que tentamos recuperar os espaços disciplinares onde se desenvolvem/desenvolveram a orientação e a elaboração dos memoriais, não poderíamos deixar de mencionar as situações de interação entre professor e alunos e as estratégias postas em prática pelo professor para auxiliar o aluno na escrita do seu memorial.

Primeiramente, trazemos a definição de “estratégia” de Pozo (2002, p. 235), que diz: “As estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta fixada”. Dentro dessa conceituação, o autor aborda as estratégias de apoio como “processos auxiliares que apóiam a aprendizagem” (POZO, 2002, p. 237). Pozo (1996) esclarece que nas situações de ensino e aprendizagem, as estratégias de apoio estarão voltadas para o desenvolvimento de auto-instruções, como a motivação, a auto-estima e a atenção, elementos importantes no contexto de aprendizagem escolar. Para Vion (1992, p. 91), as estratégias estão estabelecidas no desenvolvimento de uma interação, constituída através de parcerias, cujas trocas acontecem mediante “condutas negociáveis e construídas em conjunto [...]”.

Procuramos identificar, então, essas estratégias que foram utilizadas pelos professores formadores para a orientação do memorial. Partimos dos estudos que realizamos em nosso mestrado (CARRILHO, 2002), cujo foco era a análise de nossa própria prática como professora formadora, na orientação dos memoriais, conforme mencionamos anteriormente. Com o intuito de ampliar os resultados anteriores, procuramos trabalhar a noção de “estratégia” com os professores formadores participantes da pesquisa, para sondar suas ações junto aos alunos e verificar possíveis convergências ou divergências entre as estratégias que integravam o arsenal de saberes construído pelos professores formadores, ao longo do período 1995 - 2005, e aquelas que conseguimos identificar em 2002.

Partindo das cinco funções de apoio estudadas por Bruner (1983) e que utilizamos para identificar as nossas próprias estratégias, solicitamos aos participantes da pesquisa que elencassem as estratégias que utilizavam com seus alunos para o desenvolvimento da escrita dos memoriais. Para uma maior elucidação dos dados relativos aos uso das estratégias pelos participantes, quantificamos as evocações de cada uma delas.

O Quadro 3 apresenta a comparação entre os resultados encontrados em Carrilho (2002) e aqueles que concernem à pesquisa com os professores formadores. Na primeira coluna, estão as cinco funções de apoio estudadas por Bruner (*op.cit.*); na segunda, as estratégias identificadas em Carrilho (2002); na terceira, as estratégias evocadas pelos participantes da pesquisa, com os percentuais correspondentes, unicamente, às estratégias dos participantes, os quais estão distribuídos em ordem decrescente.

Funções (BRUNER, 1983)	Estratégias (CARRILHO, 2002)	Estratégias dos participantes da pesquisa 2005 e seus percentuais	
Envolvimento: sedução e cautela (1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar para a realização da escrita do memorial ▪ Relacionar o memorial com a prática escolar ▪ Relacionar o memorial com as atividades da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fundamentação do conceito de <i>memorial</i> ⇒ Escuta sensível das histórias de vida ⇒ Relacionar o memorial à prática docente ⇒ Verificar os conhecimentos prévios do aluno 	<p>38,7</p> <p>28,1</p> <p>12,9</p> <p>12,9</p>
Desmembrament o das tarefas (2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipar a globalidade do processo de escrita ▪ Respeitar escolhas e ritmos dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e discussão de textos teóricos sobre os memoriais ○ Incentivo à escrita das histórias de formação ○ Procedimentos formais de organização do trabalho 	<p>54,8</p> <p>38,7</p> <p>12,9</p>
Manutenção da orientação (3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuste na compreensão do conceito de <i>memorial</i> ▪ Estímulo ao percurso cognitivo ▪ Fortalecimento da definição de papéis 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ajuste na produção do memorial ○ Estímulo ao percurso cognitivo do aluno 	<p>45,2</p> <p>41,9</p>
Sinalizaç ão das características determinantes (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir a reescrita do texto • Sublinhar, reforçando as propriedades do <i>memorial</i> • Criar situações para a correção dos desvios da tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reforço das propriedades do <i>memorial</i> ○ Retomada e aprofundamento do texto ○ Preocupação com a relação teoria-prática 	<p>45,2</p> <p>35,4</p> <p>32,3</p>
Controle das frustrações (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceder ampla liberdade nas primeiras produções • Considerar e valorizar os sentimentos do autor <p>Exemplificar situações de sucesso e de fracasso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ajuste e reescrita do material escrito ○ Ajuste na fundamentação teórica ○ Considerações dos sentimentos do aluno 	<p>67,8</p> <p>22,6</p> <p>6,4</p>

Quadro 3 - As estratégias de apoio sugeridas por CARRILHO (2002) e as estratégias identificadas pelos participantes da pesquisa (2005)

Comentaremos cada uma das cinco funções, começando com a discussão em relação às estratégias evocadas pelos professores formadores, para depois tecermos algumas considerações sobre a relação dessas estratégias com as identificadas em Carrilho (2002).

1) Envolvimento: sedução e cautela

A função de envolvimento diz respeito a atrair o interesse do aprendiz para a atividade.

Falamos de *sedução* no sentido de que o professor formador tenta envolver o aluno de modo a que este se volte com entusiasmo para a execução do trabalho. A *cautela* diz respeito também à atitude do professor formador ao deixar espaço para a manifestação das resistências do aluno e à possibilidade de abertura do processo de negociação entre eles.

Observamos, primeiramente, a preocupação dos professores formadores participantes da pesquisa com o processo de envolvimento, na ênfase dada à *fundamentação do conceito de memorial* (38,7%). A compreensão do memorial como gênero acadêmico gera oportunidade para o aluno falar de si, de suas experiências, de sua formação. Nesses momentos, é que surge a importância da *escuta sensível das histórias de vida estudantil* (29,1%), mesmo se as primeiras produções são ainda hesitantes. A professora formadora Alda explica que procura “ouvir o aluno, seus anseios, medos, sua história de vida”. Para Tércia, o envolvimento faz parte da fase de sensibilização e se dá através da “conversa informal sobre o trabalho [memorial de formação]. O que se sabe sobre ele. O que deve constar, etc.” Já para Diana, a preocupação consiste em “dar ao aluno referenciais teóricos a respeito do memorial de formação, o que inclui fundamentação teórica e filosófica sobre as histórias de vida” (Ficha de contextualização, 2005 – Anexo A).

A preocupação dos participantes da pesquisa com a prática pedagógica do aluno é outro elemento importante nos processos reflexivos a serem descritos no memorial. Daí a necessidade de se criarem condições propícias para que, desde o início, eles compreendam a importância da análise do cotidiano na sala de aula. Dos participantes da pesquisa, 12,9% citam como estratégia o procedimento de

relacionar o memorial à prática pedagógica do aluno, como afirma Hélcio: “Procuro trabalhar para que o aluno tenha conhecimento da sua prática pedagógica” .

Uma última estratégia mencionada pelos participantes da pesquisa, embora com frequência mais reduzida (12,9%), é o *trabalho com os conhecimentos prévios do aluno*, que requer o cuidado com os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o trabalho que irão produzir: “Verifico os conhecimentos prévios dos orientandos”, declara Elisa.

Em relação às estratégias identificadas em Carrilho (2002), observamos um maior entendimento, por parte dos professores formadores, em 2005, quanto à necessidade de trabalhar desde o início a conceituação de *memorial* e deixar mais espaço para a “escuta sensível” do aluno. Se Carrilho, dá ênfase à relação do *memorial* com as atividades no IFESP, os professores formadores deixam de lado essa preocupação e se voltam com mais insistência para a prática do docente. Por outro lado, também se preocupam com os conhecimentos prévios do alunos, na tentativa de identificar possíveis entraves à compreensão do memorial.

2) Desmembramento da tarefa

A segunda função, desmembramento da tarefa, diz respeito à tarefa do professor para auxiliar o aluno a desmistificar as dificuldades de escrita e a superá-las de forma gradativa.

A estratégia mais freqüente dessa função (54,8%), é a *leitura e discussão dos textos teóricos sobre memoriais*, o que, para os professores formadores, facilita a escrita do trabalho. Trata-se, portanto, de levar os alunos a compreenderem os aspectos teórico-metodológicos requeridos pela escrita acadêmica do memorial e pela reflexão crítica sobre seu percurso. Ana, uma das professoras formadoras, afirma, por exemplo, que trabalha “com a leitura e discussão de diferentes textos sobre memoriais”(ANA), e Mércia, que procura “desmistificar as idéias equivocadas acerca do memorial” que os alunos trazem antes de iniciar o processo de escrita (MERCIA).

A segunda estratégia mais citada, com um percentual de 32,3%, é o *incentivo à escrita das histórias de formação* do aluno, como um dos primeiros passos a serem dados no processo de escrita do memorial. Os participantes julgam “extremamente necessária” essa estratégia, pois os alunos tendem a supervalorizar

suas deficiências de escrita, em detrimento das suas potencialidades. Assim, boa parte dos professores formadores afirma usar esse tipo de estratégia, com o objetivo de estimular no aluno sua disposição para superar as dificuldades encontradas durante a escrita, apoiando-o com naturalidade e sem censuras na descoberta de suas possibilidades, durante a realização da tarefa: “Procuro deixar fluir naturalmente e sem censura os primeiros registros de seu memorial”, nos diz Marise; “Estimulo o aluno fazer o resgate histórico da sua vida estudantil” (HÉLIO), ou, “Solicito ao aluno que escreva” (ALDA).

Em terceiro lugar, e com pouca menção dos participantes da pesquisa, está a estratégia de *orientação dos procedimentos formais de organização* do memorial de formação (12,9%). Aparentemente, o professor formador não dá muita ênfase a esses aspectos, o que demonstra que ele valoriza, no início, outras estratégias mais voltadas para aspectos relacionados aos conteúdos do memorial, como, por exemplo: “Elaborar um plano de trabalho para o desenvolvimento dos escritos do memorial (BIA).

Em relação às estratégias identificadas por Carrilho em 2002, convém ressaltar a importância que adquire a leitura dos textos teóricos sobre os memoriais, estratégia que não é citada por essa autora. Essa menção é certamente possível graças aos trabalhos sobre os memoriais produzidos pelo grupo de Passeggi e ao acesso a outros textos teóricos colocados à disposição dos professores formadores.

3) Manutenção da orientação

A terceira função, *manutenção da orientação*, concerne ao uso de estratégias para manter o aluno motivado e atento à elaboração escrita do memorial.

Como estratégia principal, identificamos, na fala dos professores, *o ajuste na produção do memorial*, com 45,2% de evocações. Trata-se do processo da adequação dos primeiros esboços das narrativas produzidas ao que se preconiza nas *Diretrizes para a elaboração do memorial*. Leônidas explica: “Converso sobre os textos indicados, se atenderam suas expectativas e as dúvidas que despertaram”.

Ainda relacionado à terceira função, encontramos *o estímulo ao percurso cognitivo dos alunos*, correspondendo a 41,9% das evocações. Para os formadores, trata-se de levar o aluno a encarar com seriedade, confiança e de forma organizada

sua tarefa de escrita. A professora formadora Ana explica como procede: “Incentivo uma discussão sobre o ato de escrever”.

4) Sinalização das características determinantes

A quarta função de apoio, *sinalização das características determinantes* do memorial, diz respeito à tarefa do professor formador de buscar articular a produção dos alunos com os princípios orientadores das *Diretrizes de elaboração do memorial*, no decorrer do processo de escrita.

Identificamos como primeira estratégia o *reforço das especificidades do memorial*, citado por 45,2% dos participantes da pesquisa. Os professores formadores insistem na necessidade de o aluno “Estar consciente que quer e vai escrever sobre sua vida escolar e profissional” (MANUEL); “Faço um exame mais rigoroso do campo do trabalho com orientações mais sistematizadas acerca dos conteúdos discursivos e reflexivos” (FRANCK).

A segunda estratégia mais frequente é a *retomada e aprofundamento do texto*, citada por 35,4% dos participantes da pesquisa. Esse momento de elaboração do memorial exige do professor formador firmeza na indicação dos aspectos característicos do trabalho, para que o aluno retome seu texto e o aperfeiçoe. Trata-se, para Tércia, de levar os alunos a “pinçar fatos relevantes e provocar aprofundamento sobre eles”. Já Elisa realiza uma “orientação permanente durante a escrita dos capítulos sempre sugerindo o referencial bibliográfico necessário à fundamentação”.

Os participantes da pesquisa fazem, ainda, menção a sua *preocupação com a relação teoria-prática* (32,3%). E não poderia ser diferente, visto que o *memorial de formação* “favorece o registro histórico e reflexivo dos professores quanto à sua formação e docência” (CARRILHO et al., 1997, p. 1). A professora Diana assim justifica essa estratégia:

Sugiro aprofundar o olhar no sentido prático do memorial que consiste em ter consciência do aprendido e estabelecer relações na prática desse conhecimento adquirido ao se refletir sobre o percurso pessoal e profissional [...].

Trata-se da reflexão fundamental ao memorial, uma vez que a ação docente é o ponto central da formação, como esclarecem, ainda, outros professores formadores: “Faço o aluno refletir sobre sua ação e formação profissional” (HÉLIO); “Estimulo o aluno a fazer a relação da teoria com a prática” (ALICE).

5. Controle das frustrações

A quinta função, *controle das frustrações*, diz respeito às tentativas do professor formador de controlar a frustração e o risco no processo de escrita.

A estratégia mais lembrada é o *ajuste e reescrita do material*, com 67,8% das ocorrências mencionadas pelos participantes da pesquisa. O professor formador vê-se diante de uma produção que avançou no volume, mas que precisa de ajustes, de acordo com as *Diretrizes de elaboração do memorial*. A participação do grupo é, então, considerada importante para apontar os caminhos da reescrita, sem frustrar ou desestimular o aluno. As professoras formadoras consideram importante “Rever, reler, e refazer a escrita quantas vezes se fizerem necessárias (MÉRCIA). “Sugiro ao aluno a reescrita do texto a partir dos elementos apresentados pelo próprio grupo (LUIZA).

A segunda estratégia mais mencionada é o *ajuste na fundamentação teórica do trabalho* (22,6%). Como explica a professora formadora Bia, quando constata a ausência de amparo teórico no trabalho do aluno, ela o orienta a buscar “referenciais teóricos para fundamentar” sua escrita.

Encontramos pouca referência à estratégia *consideração dos sentimentos do aluno* diante de possíveis frustrações no processo de escrita. Apenas 6,4% dos participantes da pesquisa a mencionaram. Eles alegam que, quando o trabalho de orientação insiste, desde o início da escrita, numa boa compreensão do conceito de *memorial*, as possibilidades de frustração dos alunos tendem a diminuir no decorrer da escrita.

Quando esse sentimento de frustração ou desencorajamento é percebido em algum aluno, a solução encontrada por Maria, por exemplo, é “socializar as produções no grande grupo visando ao fortalecimento de sua identidade”. Esse partilhar com os pares dá segurança ao que o aluno está produzindo e desmistifica o que ele considera como “trauma”.

Em relação às estratégias identificadas por Carrilho, em 2002, podemos inferir que, em 2005, a elaboração dos memoriais, se faz com mais segurança por parte dos alunos e que as frustrações são, portanto, menos frequentes.

É importante lembrar, antes de chegarmos a algumas conclusões, que as estratégias identificadas por Carrilho (2002) apoiaram-se em dados coletados em 1999. Já as estratégias apontadas pelos professores formadores apoiaram-se em suas atividades desenvolvidas em 2005, o que corresponde a seis anos de reflexão a mais sobre a prática de orientação dos memoriais e a seis anos a mais de experiência com esse gênero discursivo na instituição pesquisada.

Na análise comparativa entre os resultados do estudo de Carrilho, em 2002, e a pesquisa realizada em 2005, é possível constatar dois pontos essenciais. Em primeiro lugar, os resultados sugerem que os participantes da pesquisa evoluíram no processo de orientação entre 1999 e 2005, o que era esperado, mediante a experiência adquirida pelo grupo ao longo dos anos e o apoio recebido pelos projetos de pesquisa de Passeggi, desenvolvidos na instituição. Os professores formadores puderam contar com a circulação de textos sobre as histórias de vida, as disciplinas oferecidas na UFRN pela professora Passeggi, o acesso a trabalhos de pesquisa realizados sobre o memorial de formação nos mestrados concluídos e o trabalho desenvolvido na instituição pesquisada pelos professores formadores, que atuaram como agentes multiplicadores junto ao aluno. Percebemos, então, um amadurecimento dos professores formadores quanto ao aspecto teórico que definia o memorial como gênero acadêmico.

Em segundo lugar, percebemos que as estratégias de controle das frustrações, das emoções e sentimentos de insegurança dos alunos no processo de escrita, são menos frequentes em 2005 que em 1999. Consideramos que esse resultado revela, por um lado, maior segurança dos alunos, resultante do bom trabalho de orientação desenvolvido pelos professores formadores, dada a melhoria de sua formação e, por outro lado, que, reduzindo-se essa preocupação, os professores formadores podem desenvolver, junto aos alunos, outras estratégias mais voltadas para uma reflexão sobre os ajustes de suas narrativas à escrita acadêmica. Isso se expressa nos percentuais elevados das seguintes estratégias: *leitura e discussão de textos teóricos sobre memoriais* (54,8%); *ajuste na produção do memorial* (45,2%); *reforço sobre as especificidades do memorial* (45,2%); *ajustes na reescrita do memorial* (67,8%), *relação teoria/prática* (33,2%).

Esses são resultados que consideramos importantes para a instituição que investigamos pelo esforço despendido por seu quadro docente, que viveu a angústia de dar início à aventura de implementar um dispositivo de formação docente

inovador, ainda completamente desconhecido, e que contribuiu para a difusão desse dispositivo em outras instituições que adotaram a experiência dos memoriais de formação desenvolvida no IFESP como fonte de inspiração para os seus cursos de formação de professores.

5

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR FORMADOR**

No nosso cotidiano profissional nos deparamos com situações diversas para as quais não encontramos respostas pré-elaboradas. Falar sobre o cotidiano dos professores e de nós mesmos é falar da sala de aula, espaço privilegiado onde afloram as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões relacionadas ao conhecimento e aos valores dos que compõem o cenário do ato pedagógico – o professor e os alunos.

(Professora formadora Maria José Medeiros Dantas de Melo, 2004)

Este capítulo procura delinear algumas características dos participantes da pesquisa, na expectativa de apresentar traços que parecem marcantes de sua trajetória para se tornarem professores formadores. O capítulo está subdividido em quatro itens: 1) o perfil dos participantes da investigação; 2) as reminiscências que eles guardaram da escolarização; 3) as motivações para serem professores formadores; e 4) a trajetória de formação.

5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

A partir das informações reunidas por meio dos instrumentos utilizados para coletar os dados da pesquisa, procuraremos traçar, neste primeiro item, um perfil global dos 32 professores formadores participantes da pesquisa, tomando como base os seguintes aspectos:

- a) gênero, estado civil, faixa etária;
- b) formação acadêmica (graduação e pós-graduação);
- c) experiência profissional em educação.

a) GÊNERO, ESTADO CIVIL E FAIXA ETÁRIA

Em relação ao gênero, do universo de 32 professores formadores, 78% são do sexo feminino e 22% do masculino.

Sabemos que tradicionalmente o magistério tem sido uma profissão feminina, principalmente nos níveis iniciais da educação básica, porque se associou o cuidar à mulher. E essa tradição prolonga-se igualmente na formação profissional de professores, o que torna o magistério uma profissão feminina (BATISTA; CODO, 1999). À mulher são atribuídas características adequadas ao lidar com o outro, ou seja, paciência, abnegação e carinho, como se o sexo masculino também não possuísse esses atributos. Batista e Codo (1999) lembram que as atividades realizadas na escola foram consideradas como um prolongamento do trabalho doméstico, principalmente no que se refere ao cuidado e à educação das crianças.

É bem verdade que estamos assistindo, nos últimos trinta anos, à “desfeminização” da profissão docente, pelo ingresso de homens na carreira, motivados pela crise de emprego e pela mudança do papel social da figura de chefe de família. Embora esses fatores contribuam para romper os limites tradicionais da profissão docente como espaço exclusivo da mulher, essa profissão ainda deixou de ter as mulheres como maioria. Dados do Censo da Educação Superior 2003 (BRASIL/MEC, 2005) afirmam, por exemplo, que a presença feminina na educação superior aumentou 102% entre 1996 e 2003, enquanto o número de professores homens cresceu 67,9%.

Quanto ao estado civil do grupo pesquisado, houve uma predominância de casados (53%) sobre o total de mulheres e homens como mostra a Tabela 3. Em relação aos homens, 57% declararam-se casados e 43% solteiros. Entre as mulheres, 52% afirmaram ser casadas e 48% solteiras. Consideramos solteiros também os desquitados, separados e viúvos que são chefes de família.

ESTADO CIVIL	HOMENS		MULHERES		HOMENS +MULHERES	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%
CASADOS	04	57	13	52	17	53
SOLTEIROS	03	43	12	48	15	47
TOTAL	07	100	25	100	32	100

Tabela 3: Gênero e estado civil²⁵

Em relação às idades dos participantes da pesquisa, optamos por trabalhar agrupando-as em quatro faixas etárias. A primeira corresponde às idades de 25 a 34 anos, e nela estão 7% dos professores formadores. A segunda compreende os professores formadores de 35 a 44 anos e corresponde a 19% do total; a terceira corresponde às idades de 45 a 54 anos e representa a maior concentração dos participantes (58%); e a quarta abrange os professores formadores de 55 anos ou mais e compreende 16% dos professores formadores, conforme mostra o Gráfico 1.

²⁵ Fonte: Ficha de contextualização do professor formador.

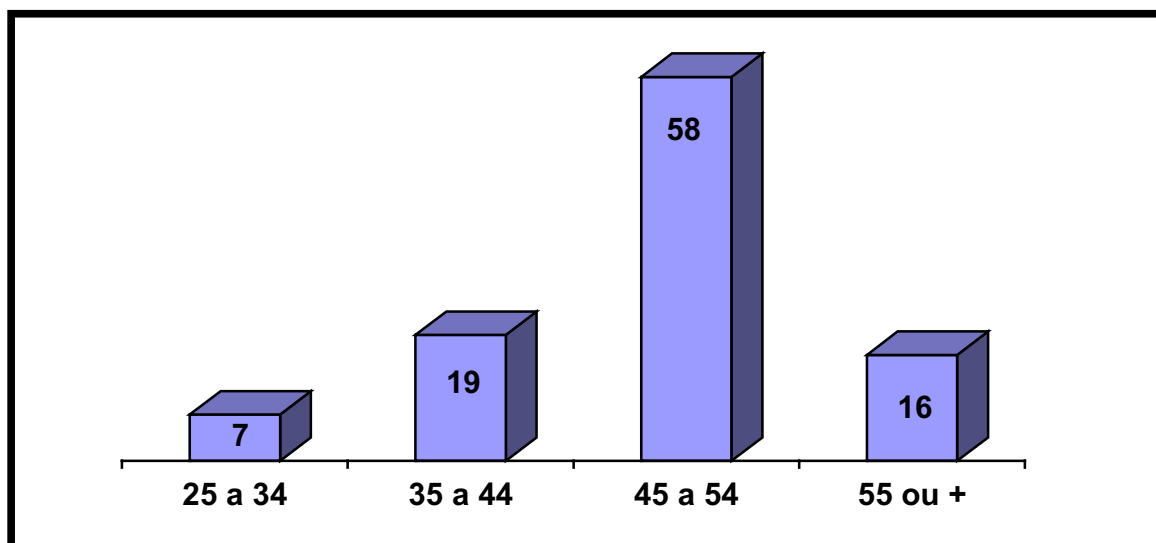


Gráfico 1: Faixa etária dos professores formadores²⁶

Observamos que, quando a orientação dos memoriais se iniciou, em 1995, ou seja, há onze anos, a maioria dos participantes, que hoje está na faixa etária dos 45 aos 54 anos, tinha então entre 34 e 43 anos. Acreditamos que, nesse período da vida, os participantes da pesquisa já haviam encontrado uma certa estabilidade profissional e a perspectiva de aposentadoria, para os mais velhos, sinaliza que já não buscavam recomeços, e sim a permanência numa situação estável no ciclo de vida profissional.

Os componentes dos dois grupos cujas idades se situam entre 35 e 54 anos, e que representam juntos 78% dos participantes da pesquisa, nasceram entre 1951 e 1970 e tiveram acesso à escolarização por volta do período compreendido entre 1958 e 1976, ou seja, viveram períodos nos quais se deu muita ênfase aos movimentos de cultura popular, mas viveram também as repressões e o autoritarismo do governo militar brasileiro, além da valorização das ciências instrumentais de cunho positivista. Isso significa que esses professores formadores não ficaram imunes à postura rígida e autoritária adotada pela escola tradicional nesse período da história da educação brasileira.

O grupo pesquisado, ao entrar no IFP, enveredou pelo recomeço da profissão em uma fase da vida profissional cuja característica, para Huberman (1992, p. 31), é a de proximidade do “desinvestimento”, o “recuo e interiorização no final da carreira

²⁶ Fonte: Ficha de contextualização do professor formador

profissional”. Contrariando essa característica mencionada pelo autor, ocorreu com o grupo pesquisado o contrário: houve uma busca por novos estudos quando optaram pela inserção no projeto de formação de professores formadores no IFP.

b) FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- GRADUAÇÃO: a diversidade de cursos

A formação dos participantes da pesquisa no ensino superior é bastante variada: compreende 38 cursos de graduação, no total. Seis docentes possuem dois cursos de graduação (dos quais, dois de licenciatura curta). Os cursos contemplam três áreas do conhecimento: ciências humanas (71%), ciências exatas (16%), ciências biológicas e de saúde (13%), conforme sintetizamos no Gráfico 2.

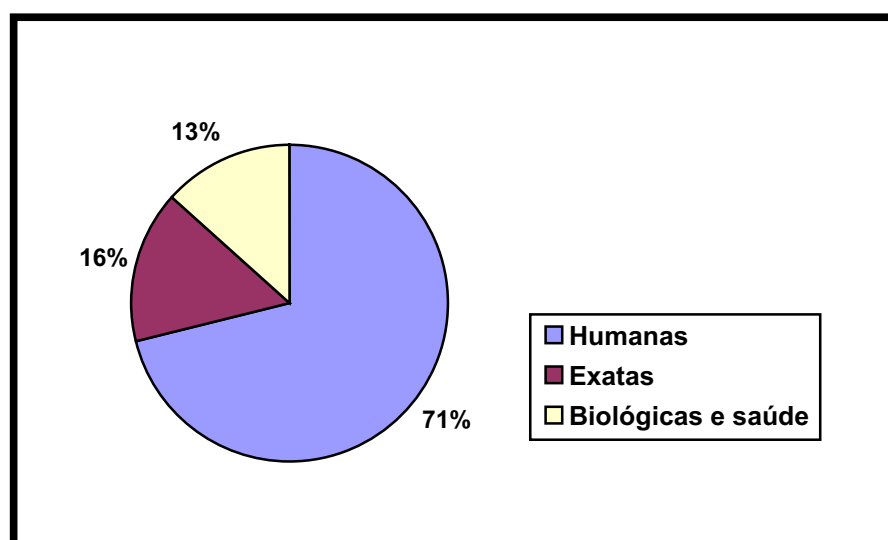


Gráfico 2: Graduação dos professores formadores, por área de conhecimento²⁷

Como podemos observar no Gráfico 2, há uma evidente predominância de cursos da área das ciências humanas, condição natural, tratando-se de cursos de licenciatura para formação de professores. Os cursos são: Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Letras, Geografia, História, Estudos Sociais, Educação Artística e Administração na área das ciências humanas. Na área das ciências exatas há professores formadores com os cursos de Matemática e Química e, na área das

²⁷ Fonte: Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior.

ciências biológicas e saúde, com os cursos de Educação Física e Ciências Biológicas.

Achamos interessante registrar não só os cursos de graduação dos professores formadores, mas também o lócus dessa formação. A análise dos dados mostra que 92% dos cursos realizados pelos participantes da pesquisa foram feitos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e apenas 8% se realizaram em outras instituições, fora do estado: na Universidade Federal de Pelotas - RS e na Faculdade Integrada Amaro Motta - RJ.

O período de conclusão dos cursos de graduação se estende de 1968 a 2000. No contexto da história do ensino superior do Brasil, esse período foi palco de duas reformas universitárias: a de 1968 e a dos anos 90. A reforma universitária em 1968, bem representada na Lei 5540/ 68, se caracterizou por defender um modelo único para o ensino brasileiro e também pela consolidação de um moderno sistema de educação superior (RIBEIRO, 2002). Já a dos anos 90 tem como destaque a defesa da diversificação do ensino, que coincide também com a crise do orçamento para a educação, o qual mantinha, principalmente, as universidades. Lembra Ribeiro (2002, p. 185 -186) que essa reforma rompeu radicalmente com o modelo anterior ao extinguir a exigência da organização universitária como único modelo do ensino superior no país, o que permitiu a criação dos institutos superiores de educação.

- PÓS-GRADUAÇÃO: cursos de especialização

A pós-graduação no Brasil está organizada nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. A modalidade *lato sensu* abrange cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização profissional, presenciais e a distância. Observamos que, no grupo pesquisado, os cursos de especialização são os que apresentam o mais alto percentual. Sobre esses cursos, esclarece Demo (2002, p. 69): “O sentido maior da pós-graduação *lato sensu* é o da atualização constante, permanente, cuja lógica é a do aprender a aprender.”

Os dados analisados mostram que, no período de 1979 a 2005, os professores formadores fizeram 36 cursos de especialização, todos vinculados à área da educação (Gráfico 3). Alguns desses professores formadores investiram em mais de um curso de especialização. Acreditamos que a entrada no IFP motivou-os a buscarem novos conhecimentos, por se sentirem desafiados para enfrentar novas situações de ensino, daí a necessidade de realizarem novos estudos para poderem

dar conta das atividades docentes na instituição e melhorarem a atividade de orientação dos memoriais.

Em outros termos, até 1993, apenas dez professores formadores tinham realizado curso de especialização. Entre 1994, ano da criação do instituto, e 2005, ou seja, em onze anos, 26 professores formadores concluíram cursos de especialização, o que representou um aumento de quase 170% na qualificação do corpo docente, nesse nível da pós-graduação.

Pelo que se observa no Gráfico 3, esses professores formadores procuraram as universidades públicas (federais e estaduais), nas quais foram realizados 83% dos cursos de especialização. Nesse sentido, a participação das instituições privadas de ensino superior, na qualificação do quadro docente, teve um percentual pouco representativo (17%). Em resumo, os cursos de especialização dos professores formadores foram realizados em três categorias de instituição: a primeira são as públicas federais, com destaque para a UFRN, a UFPB, o MEC/SETEB e a Universidade Federal de Pelotas onde foram cursadas 69% das especializações. Na segunda categoria, estão as universidades privadas, entre as quais encontramos a FAL (Faculdade de Natal) e a UnP (Universidade Potiguar), atingindo 17%. Na terceira categoria, estão as instituições públicas estaduais, destacando-se a UNB (Universidade de Brasília - DF) e a UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN), nas quais foram realizados 14% dos cursos.

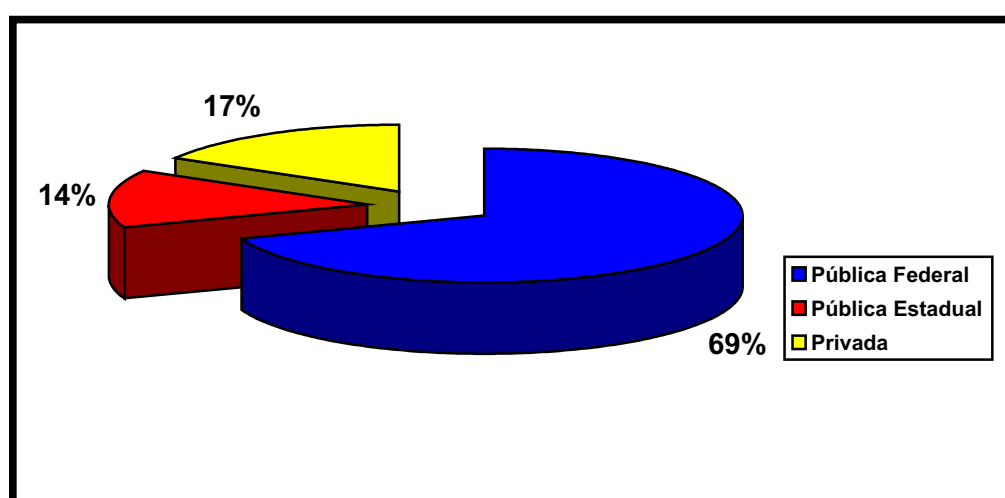


Gráfico 3: Especializações cursadas, por categorias administrativas²⁸

²⁸ Fonte: Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior

Foi curioso constatarmos que os dados do Censo da Educação Superior 2003 indicam um aumento de apenas 6% no crescimento das IES públicas entre 2000 e 2003 na oferta de pós-graduação *lato sensu*, enquanto o setor privado cresceu 57% (MEC/INEP, 2004, p. 35). Apesar da constatação desse crescimento recente no setor privado, o Censo da Educação Superior 2003 afirma: “O setor público continua a ter uma maior representatividade percentual com relação à titulação do quadro docente [...]” (MEC/INEP, 2004, p.45).

- PÓS-GRADUAÇÃO: cursos de mestrado e doutorado

A LDB 9394/96 recomenda que as IES mantenham nos seus quadros 30% de professores com pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e/ou doutorado. Na instituição pesquisada, 50% do quadro docente tem qualificação no nível *stricto sensu*, satisfazendo, portanto, a exigência da LDB.

De acordo com Pimenta (2002, p. 40),

A LDBEN, nº 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, [...] contém referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior ao exigir que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação.

Toda essa formação tem acontecido em serviço, o que significa que os estudos são concomitantes às atividades docentes cotidianas. O afastamento dos docentes é necessário, mas só acontece parcialmente. O grupo interdisciplinar ao qual o professor formador que está cursando pós-graduação está vinculado assume e redistribui as tarefas do(s) semestre(s) letivo(s) de modo a desincumbir esse professor de algumas tarefas para que possa dedicar-se ao programa de estudos da pós-graduação.

Ao mesmo tempo, o não afastamento da instituição torna a investigação que o professor formador deve realizar uma atividade viva e pulsante. Dá oportunidade ao pesquisador de se questionar continuamente sobre seus dados, confrontando-os com situações reais e atualizadas. Seria mesmo contraditório o afastamento total dos professores formadores para realizar os estudos pós-graduados, visto que os

alunos da instituição pesquisada se qualificam em serviço, conciliando suas atividades profissionais com seus estudos.

Podemos dizer que 50% dos participantes da pesquisa investiram na sua formação em nível de pós-graduação, buscando sua qualificação em níveis de mestrado e doutorado. A instituição responsável por essa formação é a UFRN (93%).

A Tabela 4 mostra, na primeira coluna, as áreas de conhecimento, na segunda, as instituições em que foram realizados os cursos de pós-graduação; e, na terceira, o ano de conclusão dos cursos.

MESTRADO		
ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO (conclusão)
Química	UFRN	1998
Educação	UFRN	1998
Educação	UFRN	2002
Educação	UFRN	2002
Educação	UFRN	2003
Linguística Aplicada	UFRN	2003
Educação	UFRN	2004
Educação	UFRN	2004
Ensino de Ciências e Matemática	UFRN	2004
Ensino de Ciências e Matemática	UFRN	2004
Geografia	UFRN	2005
Geografia	UFRN	2005
Ensino de Ciências e Matemática	UFRN	2005
Educação	UFRN	2005
Educação Popular	UFPB	2006
Educação ²⁹	UFRN	2007

Tabela 4: Pós-graduação dos professores formadores, de 1998 a 2007³⁰

A concentração dos cursos nas áreas de formação de mestrado apresenta-se da seguinte maneira: Química: 6%; Linguística Aplicada: 6%; Geografia: 13%; Ensino de Ciências e Matemática: 19%; e Educação: 56%.

Do ponto de vista das titulações acadêmicas adquiridas, o quadro de professores formadores está assim constituído: 6% dos professores formadores são graduados, 44% são especialistas e 50% são mestres (uma mestranda*), conforme se pode observar no Gráfico 4.

²⁹ mestranda.

³⁰ Fonte: Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior.

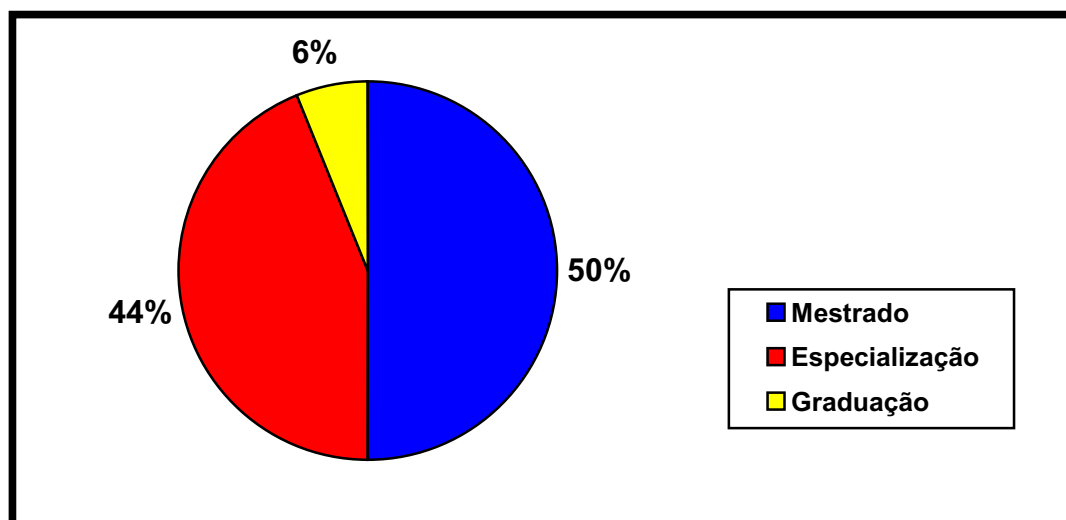


Gráfico 4: Titulação dos professores formadores³¹

Os dados coletados evidenciam que a formação em nível de pós-graduação dos participantes da pesquisa, iniciada em 1998, estender-se-á até 2009. A previsão foi feita tomando-se como referência as informações de entradas, até 2006, em cursos de mestrado e doutorado.

A Tabela 4 mostra que cinco participantes da pesquisa envidaram esforços para dar continuidade aos seus estudos de pós-graduação no curso de doutorado na UFRN, um dos quais já concluiu a tese e dois estão em fase de conclusão. Os demais formadores devem concluir seu doutorado em 2009.

DOUTORADO		
Área	Instituição	Ano conclusão
Educação	UFRN	2006
Educação	UFRN	2006
Educação	UFRN	2006
Educação	UFRN	2007
Educação Matemática	UFRN	2009

Tabela 5: Pós-graduação dos professores formadores³²

³¹ Fonte: Projeto Pedagógico para o curso Normal Superior.

³² Fonte: Projeto Pedagógico para o Curso Normal Superior - IFESP

c) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

As experiências profissionais docente e não-docente na educação básica constituíram-se em elementos marcantes na composição do perfil dos participantes da pesquisa. Esses dados tiveram significado especial por se tratar de professores que atuam na formação docente para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

A partir das informações coletadas, constatamos que 81% dos participantes da pesquisa atuaram e/ou atuam no ensino fundamental e alguns na educação infantil. A história profissional dos professores formadores na docência do ensino fundamental abrange um período de atuação que se estende por dois a 26 anos.

Em relação à experiência no ensino médio, os dados revelaram que 84% dos participantes da pesquisa tiveram e/ou têm experiência nesse nível de ensino em um período de dois a 24 anos. Essa experiência, às vezes, concomitantes, com o ensino superior, permitiu aos participantes da pesquisa trazerem para o novo contexto de atuação as práticas que serviram de referência à sua formação.

Em relação à experiência no IFP/IFESP, uma análise mais fina mostra que 50% dos professores formadores desenvolvem essa atividade na instituição desde o início, o que, sem dúvida, garantiu a manutenção de algumas das idéias originais do projeto e, de certa forma, a formação dos colegas que foram chegando à instituição.

Foram, principalmente, esses professores formadores que, ao longo desses anos, acumularam experiências com as quais construíram, junto com outros, dispositivos e uma base de saberes para orientar os memoriais na instituição pesquisada.

Alguns professores formadores ficaram algum tempo afastados, parcial ou integralmente, da atividade de orientação dos memoriais, por motivo de licença médica, licença-prêmio, por estarem cursando pós-graduação ou coordenando curso.

5.2 Reminiscências da escolarização

As histórias pertencem ao universo da nossa memória. Elas contemplam as fantasias que recheiam o imaginário infantil e se fazem através dos acontecimentos mais intensos na vida adulta. No primeiro caso, quando se trata de fantasias, são prazerosas de ouvir e contar; no segundo, nem sempre: por vezes são reveladoras de verdades cruas. É talvez por essa diversidade que elas nos fascinam. Acrescente-se a isso que “As pessoas atribuem um certo caráter formativo não apenas às histórias que ouvem quando crianças, mas também aos episódios que elas mesmas viveram nesse período” (FOME DE HISTÓRIAS, 2005, p. 102).

Retomamos, neste item, algumas dessas dimensões que emergem dos relatos das histórias de vida de oito professores formadores, “permitindo que eles se ouçam e se façam ouvir” (CATANI et al., 2000, p. 32). Empenhamo-nos para escrever e refletir sobre as nossas histórias de vida retomando fatos e acontecimentos referentes à nossa formação para ser professor formador e, nessa narrativa, destaca-se a menção à escolarização. Segundo Rego (2003, p. 16 -17), que discutiu “o papel da escolarização na formação de singularidades [...], a escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa”. Ao desvendar o papel da escola no desenvolvimento psicológico dos sujeitos, essa autora se preocupou “em compreender suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças sobre as marcas da escolarização” (REGO, 2003, p. 80).

Resgatamos longínquos fatos relacionados à escolarização dos participantes da pesquisa, na tentativa de estabelecer uma relação entre essas imagens e as trazidas pelos alunos nos memoriais e com as quais o professor formador lida cotidianamente. Quem sabe foi esse “lidar” com as histórias dos alunos que inspirou nos professores formadores a disposição para escrever as suas próprias histórias.

Então, que lembranças marcam os professores formadores nos primeiros contatos com a escolarização? Certamente, essas lembranças influenciaram a

representação dos professores formadores em relação às situações de formação de professores da educação infantil e ensino fundamental, cujas narrativas nos memoriais retomam a própria formação. Como bem esclarece Souza (2004, p. 303),

As vozes e os sentidos formativos expressos na escrita da narrativa das trajetórias de escolarização articulam-se ao lugar que exercem as histórias de vida no processo de formação e autoformação, através das aprendizagens experienciais e das recordações-referências.

Por acreditar na relevância da escrita autobiográfica como possibilidade de reflexão e de autoconhecimento, resgatamos esses elementos, sem dúvidas importantes para a formação dos participantes da pesquisa. Rego (2003, p. 355) adverte, muito lucidamente: “Isso se faz ainda mais necessário na medida em que se busca compreender, por meio de recordações, o papel desempenhado pela escolarização na constituição de cada pessoa”. Ainda para a autora, “os depoimentos tornam-se fontes valiosas no esforço de reconstruir e compreender o papel exercido pela escola na história de cada sujeito” (REGO, 2003, p. 77).

As análises fazem emergir aspectos comuns e singularidades que nos permitiram mapear traços de semelhanças nas histórias narradas sobre as suas reminiscências, nas quais figuram as lembranças do início da vida escolar como marcas da escolarização.

As lembranças dessa fase de escolarização dos participantes da pesquisa foram dados interessantes para o nosso estudo, no sentido de que, no papel de professores formadores que orientam memoriais, eles tiveram a oportunidade de (re)significar essas lembranças e (re)desenhar para seus alunos e com seus alunos um outro modelo pedagógico, com estímulos mais positivos ao longo da formação.

Em seus depoimentos, eles evocaram lembranças vivas da escolarização, apesar de estarem há bastante tempo afastados dela. E, ainda assim, foram capazes de recordar com nitidez muitas passagens desse período, muitas vezes com riqueza de detalhes. Naturalmente, nem todos lembraram dos mesmos fatos, nem com a mesma intensidade e significado, até porque foram recordações

selecionadas com o olhar do presente carregadas das marcas de cada história pessoal. Além disso, compreendemos que “a escola não é impermeável às injunções políticas e culturais do contexto social em que ela se insere” (REGO, 2003, p. 356). Assim sendo, cada professor expressou, na sua história de vida, o que o constituiu, mas suas representações se aproximam quando eles trazem para suas narrativas três elementos de significação ímpar numa certa fase da escolarização: a própria escola, a figura da professora e a aquisição da leitura e da escrita.

- A escola: o prédio escolar e o rigor da disciplina

Para 25% dos professores do grupo pesquisado, o prédio escolar, no seu aspecto físico, foi lembrado como possuindo uma arquitetura bonita e organizada: “era grande e com muitas árvores que davam boas sombras” - como lembra Diana. Em geral, um prédio arejado e com pátios amplos, o palco ideal para as brincadeiras com os colegas. José Carlos afirma: “Era um prédio com dois andares e vários pavimentos, um pátio coberto, um gramado imenso nas laterais, rodeado com pés de ameixas”. Para os demais professores formadores, o prédio escolar não mereceu comentários.

Já as normas institucionais constituem lembranças nem sempre agradáveis. A respeito delas 63% dos professores formadores mencionam aspectos negativos, como o rígido controle comportamental, os castigos, juntamente com a ausência de oportunidades de brincadeiras e de alegria. Sentimentos de angústia, medo e timidez estão aliados ao rigor da disciplina imposta no interior das salas de aula e, às vezes, fora dela.

Sobre isso José Carlos, Diana e Luísa afirmaram, respectivamente:

Na escola tudo era gostoso, ou quase tudo; quando a sirene tocava corríamos para entrar em forma, cantar o Hino Nacional e depois irmos para a sala: meninos na frente e meninas atrás. Lá íamos nós, feito uns carneirinhos amestrados. [...] eu tinha um medo danado de D. Bolota! (JOSÉ CARLOS).

[...] da escola eu só não gostava dos castigos, como a palmatória, ficar de joelhos, etc. (DIANA).

[...] eu era considerada, no colégio, uma boa aluna: obediente, calada (tímida), assídua, e com boa memória (para decorar tudo que mandassem). Essas eram as qualidades que o ensino tradicional exigia dos alunos, nas décadas de 60 e 70 (LUÍSA).

A obediência e o silêncio dos alunos condizem com a postura autoritária do professor. O sexo feminino sempre colocado em segundo plano e o respeito aos símbolos da pátria foram elementos que marcaram os primeiros anos escolares, coincidentes com o período da ditadura militar - nas décadas de 60 e 70 - cujos ícones representam essa postura.

Entre os participantes da pesquisa, 27% não emitiram opinião sobre as normas da instituição escolar.

Acreditamos que as referências ao universo escolar trazidas para as histórias possibilitaram reavivar marcas do desenvolvimento pessoal e a importância destas para o processo formativo. Souza (2004, p. 191) reitera o papel das aprendizagens nos ambientes escolar e familiar quando diz: “a trajetória de escolarização numa dimensão relacional e como conhecimento de si revela [...] as lembranças e as aprendizagens sobre a formação construída nos espaços familiar e escolar”.

- A figura da professora: rigidez e meiguice

Quase todos os participantes da pesquisa (88%) se referiram a uma figura feminina nas recordações da pessoa que os iniciaram nas primeiras letras; apenas 12% se referem a uma figura masculina. Mas, entre os professores formadores, alguns trazem imagens de professoras com posturas rígidas, autoritárias, presas aos conteúdos disciplinares e métodos mecanicistas, como declara Luísa:

[...] a freira me obrigava a escrever páginas e páginas cheias das letras *m* e *n*, e eu continuava errando quando as utilizava na escrita. Eu pensava que ela poderia me explicar a diferença, em vez de me castigar [...].

A imagem de professora, para outros, é diametralmente oposta: estes guardam lembranças de uma professora atenciosa, paciente, meiga e elegante.

Minha primeira professora chamava-se D. Miriam. Era elegante e calma e me dava muita atenção (DIANA).

[...] eu gostava muito da minha primeira professora, pois ela cuidava dos alunos com toda a atenção. Àqueles mais danados ela tinha uma atenção especial (JOSÉ CARLOS).

Os dados revelam que a maioria dos professores formadores (75%) foi alfabetizada em casa, por seus familiares (pai, mãe, tia, irmã). Isso pode explicar, em parte, a razão pela qual guardaram boas e agradáveis recordações dessa figura de professor(a) alfabetizador(a), o que leva a crer que a lembrança d(o)a professor(a) como uma figura austera se refere à experiência vivida na instituição escolar.

Os professores formadores evocavam lembranças agradáveis, quando se tratava de eventos de letramento em família:

A minha primeira professora foi tia Julia (irmã de mamãe). Com ela aprendi a identificar as letras do alfabeto, as sílabas e a escrita numérica [...]. Aprendi a ler e escrever de forma tão natural que foi difícil retroceder no tempo e trazer de volta essas lembranças. São imagens que me vêm agora de forma clara e com a certeza de que a leitura e a escrita na minha vida foram momentos significativos com o doce sabor de descobertas (MARISE).

Os que se queixaram do autoritarismo no ambiente escolar lembram da falta de diálogo entre professor e alunos e do despreparo da professora:

A postura da professora era de autoritarismo e não era permitido ao aluno expressar suas idéias, nem tão pouco dialogar com os professores. As respostas dadas pelos alunos teriam que ser de acordo com o pensamento da professora (SALETE).

A professora não tinha nenhuma formação pedagógica: era uma dona de casa que possuía alguns conhecimentos de leitura e de escrita, a tarde disponível e enveredou no caminho do ensinar (MANOEL).

Afloram, nessas recordações, situações que podem parecer contraditórias. A explicação para isso é que, a princípio, são mencionadas as boas lembranças da figura d(o)a professor(a) alfabetizador(a), mas, em seguida, são evocados fatos que não foram agradáveis relacionados à inserção no espaço escolar. Nesse segundo aspecto, as recordações refletem representações da escola tradicional características do contexto político do período da ditadura militar.

- A aquisição da leitura e da escrita

Como vimos no item anterior, nas reminiscências do grupo, foi no ambiente familiar que os professores formadores iniciaram a aquisição da leitura e da escrita, seja através dos próprios familiares (pai, mãe, tia ou irmã) ou de professores (leigos), escolhidos na própria comunidade onde residiam. Eles se recordaram da cartilha de ABC, das repetições do be-a-bá, e têm, quase todos (75%), uma lembrança sempre prazerosa da alfabetização como um “doce sabor das descobertas”, quando se referem ao ambiente familiar.

Fui alfabetizada aos seis anos por minha mãe com a cartilha do ABC (SALETE).

Em minhas recordações me vem à lembrança que aprendi a ler com meu pai, pois ele era muito instigador e fazia de nossas brincadeiras momentos de muita diversão e aprendizagem (TÉRCIA).

A professora Tércia, que afirmou ter aprendido a ler em casa, com o pai, refere-se ao ensino fragmentado que encontrou na escola:

Na escola o ensino era fragmentado. Aprendíamos as letras, as sílabas, as palavras e, por fim, a frase e o texto. Era mais ou menos assim: “Ivo viu a uva”, “o boi bebe”, “a casa caiu”, etc. (TÉRCIA).

Com vimos, as lembranças de autoritarismo, quando mencionadas pelos participantes da pesquisa (63%), estão sempre ligadas à instituição escolar. Uma das professoras formadoras, por exemplo, recordou sua alegria no aprendizado informal, em casa, mas lembrou, com pesar, o contato com a escola formal:

Lembro que aprendi a escrever brincando no espelho da cama da minha mãe [...]. Antes de entrar para o sistema oficial de ensino, já sabia decodificar os símbolos e escrever o meu nome e algumas palavras, mas, mesmo diante dessa situação, o primeiro contato com a escola formal não foi motivo de muita alegria [...] (NEIVA).

Rego (2003, p. 61) ressalta com propriedade o valor das experiências vividas na família para os seus entrevistados e lembra como são enfatizadas como referência para a aquisição de modelos no desenvolvimento de suas experiências de escrita:

As experiências vividas no âmbito doméstico em torno do texto escrito podem auxiliar as crianças a estabelecerem determinados tipos de relação com a leitura e com os suportes de texto, já que os pais ou outros membros mais experientes da família funcionam como modelos (REGO, 2003, p. 61).

Todavia, Rego (2003) aponta a importância do papel da escola na socialização do indivíduo, mesmo admitindo o papel motivador da família nesse processo, ao afirmar que,

Mesmo que se admita a importância capital da família, entendida como agência que exerce poderosa influência na socialização primária, os traços que caracterizarão a criança e o jovem durante o seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, entre eles, a escola (REGO, 2003, p. 57).

Tardif (2002, p. 73) esclarece que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”. Essas afirmações vêm reforçar a opinião da professora formadora Tércia, que enfatiza o papel relevante da sua família na definição de ser quem é, hoje:

Hoje, afirmo sem sombra de dúvidas, que o ambiente alfabetizador, crítico e de respeito aos outros que tínhamos em casa, me ofereceu as bases necessárias para a pessoa que hoje sou e por tudo isso só tenho a agradecer a meus pais, pois, apesar de terem tido, sempre, muitos compromissos profissionais durante nossa infância e adolescência, souberam aproveitar, com bastante maestria, todo o tempo que passamos juntos (TÉRCIA).

Os nossos dados também confirmam essa tendência da influência familiar no processo de escolarização, lembrada por Rego (2003) e Tardif (2002). Mas constatamos que os professores formadores que vivenciaram algumas situações difíceis na fase inicial da escolarização, no ambiente escolar, procuram desenvolver em seus alunos as habilidades de escrita em situações de aprendizagem escolar bastante diferentes daquelas que evocaram em suas lembranças. Ou seja, eles trazem para as situações de formação imagens escolares mais estimulantes. Para Tardif (2002, p. 214), “a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor”, mas esses antecedentes tanto podem

levar a uma reprodução da situação como conduzi-los à invenção de situações inversas, como no caso de professores formadores que (re)configuraram imagens da sua escolarização para se tornarem sensíveis às histórias de vida dos alunos durante a escrita dos memoriais.

Souza (2004, p. 305) enfatiza a perspectiva da fertilidade da narrativa de formação para as experiências formadoras e a construção da profissão:

A narrativa de formação apresenta-se como fértil, por revelar experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam superar modelos construídos enquanto aluna e implicam nas aprendizagens sobre a profissão.

Os registros das situações vividas pelos participantes da pesquisa são representações que, conscientemente ou não, compõem as imagens que constituíram o processo de (re)configuração da profissão docente em cada um, ao longo da sua formação. E, assim, seja escrevendo as próprias histórias, seja discutindo as narrativas docentes dos e com os alunos, inscrevem-se em um dispositivo de formação que trabalha com o resgate dessas lembranças para imprimir novas configurações à docência.

5.3 Motivações para ser professor formador

A pesquisa biográfica tem como principal objetivo valorizar a voz do professor formador. Os participantes da pesquisa, ao descreverem a sua experiência na orientação dos memoriais no IFP/FESP, permitiram-nos fazer inferências sobre as suas principais motivações, o que constituiu mais um dado significativo para compreendermos, no seu processo de formação, o que os levaria a exercer a atividade de orientar os memoriais.

Em nossas análises, retomamos a voz do professor formador para buscar entender seus motivos, necessidades pessoais, desejos e/ou expectativas para se dedicarem ao ensino superior formando professores da educação básica.

Os percentuais contabilizados a partir de suas respostas foram calculados de acordo com as recorrências dos indicadores, e não do número de participantes. Quer dizer, o mesmo professor formador evocou, em sua resposta, mais de um indicador. Estes foram elencados em quatro grandes categorias, que apresentamos na figura abaixo e descrevemos em seguida.

A Figura 1 apresenta, da esquerda para a direita e por ordem decrescente dos percentuais, as incidências das motivações dos participantes da pesquisa para serem professores formadores e orientadores dos memoriais.

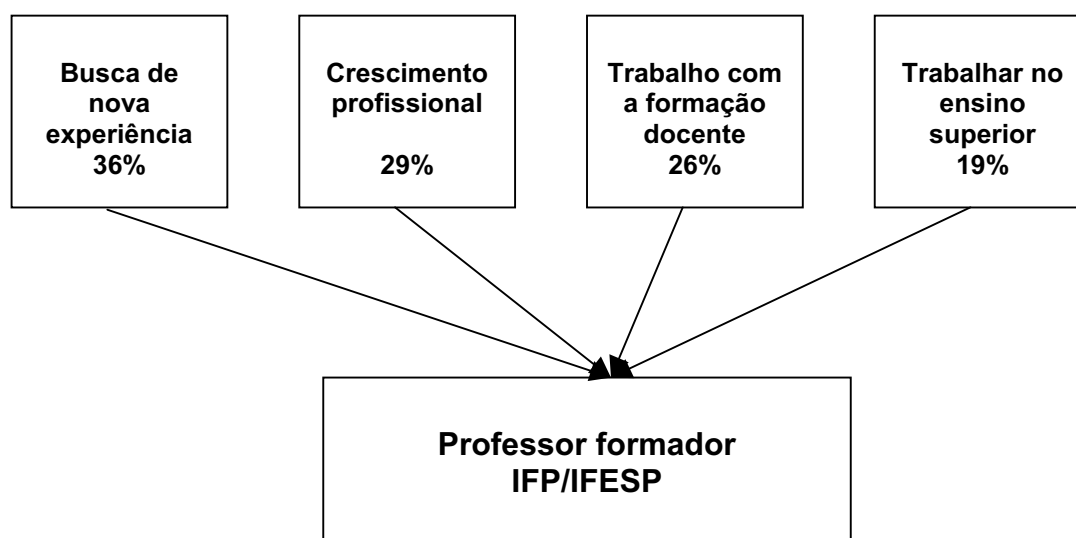


Figura 1: Motivação para ser professor formador no IFP/IFESP

1) *A busca de nova experiência profissional*

Dentro dessa categoria, reunimos as respostas que os participantes da pesquisa expressaram em relação à nova oportunidade que lhes era oferecida pelo IFP, na sua vida profissional. Os termos: “desafio”, “oportunidade”, “mudança”, “realização”, utilizados por 36% dos participantes da pesquisa, nos parecem

significativos indicadores de expectativas presentes em suas principais motivações. A análise de suas respostas nos leva a supor que nelas se entrelaçam seus interesses profissionais e os interesses pessoais. É o que observamos, por exemplo, nas boas lembranças que lhes evoca a estrutura física do IFP como local que abrigou o antigo Instituto de Educação Presidente Kennedy, onde eles cursaram o magistério ou exerceram a função de professores.

Esse caso é exemplar para mostrar a inter-relação da história pessoal e afetiva com a vida profissional em construção, na época. É o que evoca Nita, quando afirma que ser professora do IFP foi uma “Realização pessoal, talvez por ter sido aluna do magistério”.

Retomamos, então, algumas respostas dos professores formadores nas quais eles expõem o que acreditam ter sido as suas principais motivações para ingressarem no IFP que os ajudaram a vencer o desafio das mudanças na sua vida profissional.

Fui motivada a aceitar o desafio de uma nova experiência profissional (RENATA).

O que me motivou para ser professora formadora foi a busca por novas experiências profissionais e necessidade de mudança (INÊS).

Renata e Inês, assim como Humberto e Maria, assumem que viam no IFP novas oportunidades profissionais, porque estimavam que essa nova experiência lhes permitiria adquirir outras competências e vivenciar situações diferentes daquelas experimentadas até então, as quais, presumivelmente, não os havia estimulado a investirem mais concretamente na profissão.

Vi como principal motivo da minha entrada no IFP a oportunidade de adquirir novas competências para minha formação (HUMBERTO).

[...] procurar situações diferentes das vividas no [ensino] fundamental. Algo mais consistente, com finalidades mais concretas, metodologias mais arrojadas que ajudem no meu percurso profissional ao me possibilitar experiências diversificadas (MARIA).

Os professores formadores mencionam em suas falas desejos e expectativas de realizarem trabalhos que possibilitem experiências ainda desconhecidas para eles na docência, sobretudo porque estimam que estas seriam diferentes das situações vividas e experimentadas nos níveis do ensino fundamental e médio, nos quais exerciam sua profissão inicialmente.

2) *A procura de ascensão profissional*

A busca de ascensão profissional foi a segunda categoria mais mencionada pelos professores formadores, com um percentual de 29%. De certa forma, o desejo de ascender profissionalmente não está dissociado da busca de uma nova experiência, pois nela projetam seu crescimento profissional.

Minha maior motivação foi o desejo de crescer como profissional (MARINETE).

Vim para o Kennedy para ter maior crescimento profissional e pessoal (LAURA).

Vemos, sobretudo na motivação de Laura, a conjugação da vida pessoal com a profissional, como, aliás, sugere Zabalza (2004, p. 140), quando afirma: “A carreira profissional não acontece à margem do que somos ou do processo pessoal que seguimos nos demais contextos da vida”.

Essa é uma constante nas lembranças das professoras formadoras. Veremos a seguir que, em suas motivações, estão embutidos, como já foi mencionado, interesses profissionais e pessoais, tais como: melhoria salarial, melhores condições de trabalho profissional, nova perspectiva profissional - por passarem a atuar no ensino superior - e oportunidade de formação continuada.

Luísa afirma que vê seu trabalho no IFP “como oportunidade de receber um salário melhor” e Hélio declara que sua vinda para a instituição deveu-se, sobretudo, ao fato de esta ter passado “a ser de nível superior e oferecer melhores condições profissionais”.

O desejo de experienciar o trabalho no ensino superior, segundo as lembranças dos professores formadores, lhes conferia a perspectiva de ascensão profissional, que não possuíam no ensino fundamental e médio, conforme lembram Elisa e Marise quando dão os motivos que as trouxeram ao IFP:

A possibilidade de enfrentar uma experiência nova em um outro nível de ensino ainda não trabalhado, bem como pela perspectiva de um crescimento profissional (ELISA).

A oportunidade de trabalhar com a formação de professores em serviço e em nível superior possibilitaria o meu crescimento pessoal e profissional (MARISE).

Esse crescimento profissional, freqüentemente citado pelos formadores, justifica-se pela possibilidade de formação continuada, que deveria ser propiciada pela instituição ao seu quadro docente. Essa é, sem dúvida, uma das fortes motivações para os formadores, como sugere Dora:

Vim para o IFESP [...] pela oportunidade de formação continuada. Investi na entrada nesta instituição, pois sabia que ali encontraria esta oportunidade (DORA).

Embora as motivações configurem a junção de várias situações pessoais e profissionais, entendemos que, para acontecer o crescimento profissional aludido pelos participantes, não lhes bastaria o desejo, condicionado à vontade de cada um; seria preciso a “confluência de condições favoráveis” para que isso acontecesse de fato e propiciasse um exercício profissional de melhor qualidade. Ao externar essas

motivações, os professores formadores viam no projeto de formação de professores do IFP/IFESP condições favoráveis à sua ascensão profissional, o que de fato ocorreu para muitos desses professores, conforme mostramos no item referente à formação em pós-graduação realizada pelo quadro docente.

3) A vontade de *trabalhar com a formação docente*

A formação de professores como motivação para trabalhar no IFP foi mencionada por 26% dos participantes da pesquisa. Como uma boa parte desses professores formadores era professor do magistério, pudemos observar em suas falas que havia uma perspectiva de continuidade desse trabalho de formação docente, só que, dessa vez, no ensino superior:

Sempre trabalhei com formação de professores e quando soube fiquei motivada para trabalhar na experiência [...] (ALDA)

Aprender mais sobre formação de professores, como também adquirir experiência em outra modalidade de ensino (BIA).

Outros formadores também estabeleceram uma continuidade, não mais entre níveis de ensino, mas quanto ao público. Para Manoel, por exemplo, a formação de professores relacionava-se com o trabalho que ele vinha desenvolvendo na educação de adultos: “Sempre gostei de trabalhar com adultos e atuar na formação docente foi significativa”. É importante lembrar que, entre os professores formadores, havia também quem nunca havia trabalhado com formação de professores, mas que se sentia motivado para isso, visando tanto ao crescimento pessoal como ao profissional:

Vim para o Kennedy por estar insatisfeito com as escolas nas quais trabalhava de 5ª a 8ª séries. Mesmo não tendo experiência com formação de professores, resolvi tentar uma vaga para ser professor no Kennedy sempre pensando que cresceria profissionalmente (JOSÉ CARLOS).

Uma das professoras formadoras, ao mencionar seu desejo de permanecer atuando na formação docente, acrescenta a importância de vivenciar um trabalho que privilegiasse uma formação reflexiva:

Já lecionava no Curso Magistério de 2º grau. Desejava trabalhar uma formação de professores significativa. Eu sonhava com uma formação capaz de refletir sobre sua prática pedagógica de modo real (MARIA).

4) O desejo de *trabalhar no ensino superior*

O desejo de trabalhar no ensino superior foi evocado por 19% dos professores formadores. Diz Salete:

Eu já trabalhava na instituição e demonstrava interesse em atuar como professora no ensino superior (SALETE).

Acreditamos que esse desejo não se justificava apenas pela possibilidade concreta de novas e melhores perspectivas na vida profissional, como vimos anteriormente. Alguns participantes da pesquisa evocaram, sobretudo, o sentimento da responsabilidade e o desejo de contribuir para a melhoria de pontos cruciais da educação brasileira, tais como o fracasso escolar e seus sucedâneos: a evasão, a exclusão e a repetência dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Sibilina diz que deseja:

Contribuir para a qualidade da formação de professores, em nível superior, no intuito de diminuir os altos índices de evasão e repetência dos anos iniciais do ensino fundamental (SIBILINA).

Os professores formadores, ao rememorem suas motivações, lembram como construíam expectativas e viam como um sonho a oportunidade de trabalhar no nível superior:

Realização de um sonho: trabalhar com a formação de professores em nível superior (ALICE).

O objetivo maior foi trabalhar com a formação de professores em nível superior (LYE).

Fica evidente o desejo que os entrevistados manifestam de mudar para outro nível de ensino no qual o contato com outras formas de ensinar ensejaria novas e diferentes experiências profissionais:

Procurar situações diferentes das vividas no [ensino] fundamental. Algo mais consistente, com finalidades mais concretas, metodologias mais arrojadas que ajudem no meu percurso profissional ao me possibilitar experiências diversificadas (DIANA).

As motivações que moveram os participantes da pesquisa a se tornarem formadores no IFP evidenciam igualmente que as experiências na educação básica os deixavam desmotivados. Como Freire nos ensina (1999, p. 81), “uma das nossas brigas como seres humanos deve ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza”.

Essas motivações parecem vir a preencher lacunas deixadas pelos desencantos, decepções e frustrações dos professores formadores no cotidiano vivido nas instituições escolares de educação básica onde atuavam/atuaram. Assim expressões como: “conhecer outra realidade”, “ter outra experiência no ensino superior”, “conhecer outras formas de trabalhar mais consistentes”, “mais arrojadas” surgem como possibilidades de experiências novas, diferentes e exitosas que julgavam menos prováveis de serem vivenciadas nos ensinos fundamental e médio.

Essas são motivações recorrentes que depreendemos das histórias dos participantes, as quais vêm confirmar o que diz Cavaco (1995, p. 185): “a falta de esperança é responsável pela busca de novas experiências, novas ocupações, que façam renascer velhos projectos que permitam fugir às rotinas programadas e ao determinismo institucional”.

5.4 A formação do professor formador

Já apresentamos, no terceiro capítulo, quando historiamos o Instituto Kennedy, uma retrospectiva sobre a formação do professor formador, focalizando a definição de suas funções a partir de uma pesquisa documental, da entrevista com duas consultoras responsáveis pela organização e implantação do projeto do IFP, e de nossa própria experiência. Aqui e agora, nos reportamos às vozes dos professores formadores que nos falaram da construção do seu próprio percurso de formação para orientar os memoriais. Essa triangulação nos parece importante para melhor compreendermos a história da trajetória da formação do formador na instituição pesquisada.

Para tanto, partimos das respostas dadas a duas questões que lhes colocamos durante a pesquisa: *Com quem aprenderam a orientar os memoriais? Como aprenderam a ser orientadores?*

Sabemos que toda formação profissional requer a aprendizagem de conteúdos específicos, de procedimentos e estratégias necessários ao exercício da profissão. Mas sabemos também que, paralelamente a esses conhecimentos, existem outros que se originam na vivência pessoal de cada um e que, comumente, são repassados nas situações de interação com os pares.

Os resultados apontam para duas trajetórias que se desenvolveram como linhas paralelas: a trajetória da vivência prática na instituição e a da formação pós-graduada. É o que passamos a comentar a seguir.

5.4.1 Trajetória da vivência

Neste trabalho, o sentido de *trajetória* refere-se ao percurso formativo vivido pelos participantes da pesquisa nas situações de aprendizagem de saberes e

fazerem, para fazer face às dificuldades enfrentadas no exercício da orientação dos memoriais.

A análise dos dados nos permitiu identificar que os participantes da pesquisa vivenciaram coletivamente uma trajetória formativa que se construiu no próprio exercício de atividade de orientação dos memoriais. Foi orientando que eles aprenderam a orientar. Esse processo de aprendizagem pela experiência não se fez, no entanto, sem a ajuda do outro. E Tardif (2002) explica que os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores, em confronto com as condições da profissão. E reitera: “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2002, p. 49).

O resultado das análises que realizamos nos permitiu identificar dois temas-eixo que traduzem essa trajetória da experiência: o primeiro é a “presença física do outro”; ao segundo, denominamos “presença do outro no material de leitura”.

Os Quadros 4 e 5 apresentam uma visão geral dos elementos marcantes dessa trajetória. O primeiro registra o tema-eixo: presença física do outro. O segundo, a presença do outro no material de leitura. Ambos apresentam as categorias e as subcategorias. Os percentuais correspondem às ocorrências das categorias, incluindo as subcategorias, e foram computados a partir do número de evocações. Assim, um mesmo professor formador pode ter evocado mais de uma categoria.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	%
colegas	F. Carrilho, Neves, professoras de MTC	71
alunos	orientandos	21
consultores	M. Brault e José Pires	5
pesquisadores	professores da UFRN	3
total		100

Quadro 4 - Trajetória da vivência: presença física do outro

a) *Presença física do outro*

A análise dos dados permitiu-nos perceber a grande importância da *presença física do outro* na formação dos professores formadores. É importante ressaltar que todos evocaram com mais frequência a presença dos próprios colegas do que a de seus professores, a dos pesquisadores e dos consultores do projeto como fator importante de sua formação na instituição pesquisada.

O item *colegas* teve, portanto, o percentual mais elevado (71%) e evidenciou uma situação de co-participação no grupo, nas trocas de informações ou no repasse das experiências entre os professores formadores mais antigos e os iniciantes, nos diálogos estabelecidos entre eles nas diversas situações de formação. Ou seja, a presença dos colegas revela que foi com eles, e entre eles, que os professores formadores aprenderam a orientar os memoriais.

Esses resultados comprovam as observações de Tardif (2002, p. 87) quando ressaltava que “uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”. De fato, os participantes são unânimes em enfatizar as situações de aprendizagem favorecidas pela discussão com os colegas na construção do seu papel de orientador. Para Barbosa (2003, p. 2), “a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente”.

Vejamos como os participantes da pesquisa ressaltam a presença dos colegas na orientação dos memoriais. Laura afirma, por exemplo, que aprendeu “a orientar os memoriais pedindo orientações aos colegas” e Bia considera que, como os demais formadores, aprendeu “a orientar memoriais com a troca de experiências com os colegas de trabalho”.

Acreditamos que esse resultado reflete, tanto as situações vivenciadas de discussão e planejamento da disciplina Mediação Didática, em que os formadores se reuniam, durante dez anos (1994 a 2004) para planejar a orientação dos memoriais, como os contatos com os colegas professores formadores da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Os colegas citam nominalmente as professoras formadoras F.Carrilho e Neves, responsáveis pela elaboração das “Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação” (1997). A discussão com essas professoras formadoras aparece nas falas dos professores pesquisados como momentos importantes de relação entre pares, pois lhes ofereciam as bases para a orientação da escrita do

trabalho, principalmente em relação à parte formal e ao referencial teórico necessário à elaboração do memorial:

As professoras da disciplina Metodologia do Trabalho Científico me orientaram a lidar com esse modelo de orientação, embora o desejo me estimulasse a aprender (MARIA).

As primeiras e decisivas lições para a construção do modelo do nosso memorial vieram dos estudos realizados e coordenados pelas professoras de Metodologia do Trabalho Científico - Fátima Carrilho e Maria das Neves (MARISE).

Aprendi através de alguns encontros no IFESP orientados pela coordenadora do Curso Normal Superior - Fátima Carrilho (ELISA).

O segundo percentual mais elevado (21%) concerne à evocação dos próprios *alunos* como aqueles que ensinaram os professores formadores pesquisados a orientar, como explicaram em suas falas:

Nos tornamos orientadores de memoriais orientando os nossos alunos e aprendendo com eles. Afinal, o melhor caminho a seguir foram eles que nos disseram respondendo de forma positiva/negativa às nossas orientações (MARISE).

Aprendi [...] em seguida, com os alunos em processo de construção de suas histórias de vida (BERTA).

As possibilidades de aprendizagem no convívio com o aluno são previsíveis, se considerarmos que o professor orientador (re)elabora seus saberes a partir das respostas dos alunos, em várias ocasiões: na dinâmica de interação face a face, no momento das diferentes leituras do memorial, na discussão com eles sobre as

reformulações que vão sendo feitas ao longo do ano, e mesmo no momento da defesa do memorial. A disciplina Mediação Didática ofereceu amplas oportunidades para essas fases de aprendizagens pois, ao adotar dinâmicas de interação face a face, ampliava a reconstrução de novas concepções dos processos reflexivos do ensinar e do aprender.

Os professores Michel Brault e José Pires são lembrados em um percentual de (5%) das evocações. Ambos tiveram participação marcante, principalmente no início das atividades do instituto: o primeiro como consultor, e o segundo pela expressiva colaboração na elaboração do projeto de implantação do IFP e, sobretudo, em atividades como o ciclo de estudos para a seleção do quadro docente de professores formadores e a orientação inicial dos professores da disciplina MTC, como mencionam as professoras formadoras:

Apreendi através das [...] considerações do consultor Michel Brault (ALDA).

Continuamos a aprender a orientar os memoriais. [para tanto] Contamos com as orientações de professor Pires e de Michel Brault (NEIVA).

Os depoimentos acima foram dados por professores formadores mais antigos na instituição, por isso se referem aos consultores e às situações das quais participaram no período da fundação do Instituto Kennedy. Sobre pesquisa por exemplo, a professora formadora Neiva lembra as lições fecundas do professor Pires: “o educador-pesquisador está comprometido com a criação do conhecimento. Esta é a sua tarefa” (PIRES, 1991, p. 21).

Embora concordemos com Pimenta (2002, p. 215), quando afirma que “Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicados”, temos que admitir que alguns participantes (3%), ao se referirem aos *pesquisadores*, professores da pós-graduação na UFRN, lembram que os tomaram como modelos de orientadores:

Apreendi a orientar os memoriais com minha professora da pós-graduação (LEÔNIDAS).

Observamos, ainda, em nossos dados, a menção a outros fatores que contribuíram para o *tornar-se professor formador* no exercício da orientação dos memoriais. No item seguinte, abordaremos o que chamamos de *presença do outro no material de leitura*, que, junto com os itens do primeiro tema-eixo - *presença física do outro* - compõem a trajetória de formação dos professores formadores. Trata-se, portanto, da presença que se faz através de diferentes suportes: livros, documentos, revistas, acesso aos mais diferentes tipos de informação disponibilizados na Internet, como se observa no Quadro 5.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	%
livros	Soares, Freire, Arroyo, Tardif, Catani, Moysés, outros	67
documentos institucionais	memoriais e outros	27
material virtual	acessado à internet	3
revistas	-	3
total		100

Quadro 5 - Trajetória da vivência: presença do outro no material de leitura

b) Presença do outro no material de leitura

Neste segundo tema-eixo, a menção à *presença do outro no material de leitura* representa a evocação do outro através do material escrito. Destacamos, portanto, nas falas do professor formador, o papel relevante da leitura como subsídio para a sua formação na prática de orientação, conforme destacou Bia, ao apontar com quem aprendeu a orientar memorial:

Aprendemos a orientar [...] através de discussões e leituras de textos e livros sobre memórias e vida de professores. Destaco *Meta-memórias* de Magda Soares, *Vida e ofício de mestre* de Catani, *Ofício de mestre* de Arroyo, entre outros textos sobre memoriais e histórias de vida (BIA).

É importante observar a proximidade entre os percentuais em relação à aprendizagem com o outro: presença física do colega (71%) e presença do outro no material de leitura (67%), no processo de formação do formador, como sugere uma professora formadora:

Aprendemos com a troca de experiências com os colegas de trabalho, através de discussões e leituras de textos e livros sobre memoriais e vida de professores (BIA).

A menção ao livro *Metamemória-memórias*, de autoria de Magda Soares (1991), foi o material de leitura mais citado pelos participantes da pesquisa (40%). Ou seja, os professores formadores mencionaram essa obra como uma referência concreta para subsidiar sua compreensão do memorial, principalmente no início da sua atuação como orientadores. Inclusive, essa foi uma das recomendações do consultor Michel Brault (1994, p. 12): “O trabalho de Magda Becker Soares, *Metamemória-memórias*, seria uma referência interessante para subsidiar o trabalho dos professores de MTC”.

Mesmo esse livro focalizando um outro contexto institucional, e sendo um trabalho apresentado pela autora para o concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais, ele foi um chão concreto para os primeiros passos na construção do memorial de formação e figurou sozinho como modelo durante os primeiros anos do Instituto Kennedy. A leitura “obrigatória” dessa obra foi estendida aos alunos, como um exemplo de escrita de memorial, embora eles a considerassem difícil, o que exigiu um trabalho paciente dos orientadores para que eles o compreendessem, como explicam as professoras formadoras Luísa, Marinete, Inês e Tércia:

A leitura do livro *Metamemória-memórias* de Magda Soares foi leitura obrigatória para todos no IFP. Inicialmente foi indicado por Michel Brault para os professores formadores, que estenderam a indicação para os alunos. Até a coordenação e a assessoria fizeram questão de compartilhar das discussões suscitadas pela leitura do livro (LUÍSA).

A prendi fazendo e lendo Magda Soares (MARINETE).

Apreendi [...] estudando e lendo *Metamemórias*, de Magda Soares (INES).

[...] a orientação teórica inicial foram apenas o livro de Magda Soares – *Metamemórias*, e Paulo Freire – *A importância do ato de ler* (TÉRCIA).

Gradativamente, com a produção dos primeiros memoriais, a ‘obrigatoriedade’ de leitura do *Metamemória* deu lugar à sugestão de leitura (LUÍSA).

Os professores formadores também citam outros autores que contribuíram para “teorizar” as práticas de orientação dos memoriais.

[...] socializávamos as nossas angústias e dificuldades e fazíamos estudos e discussões sobre alguns livros, dentre eles o *Metamemória Memória* – Magda Soares -, *A importância do ato de ler* – Paulo Freire - e *O Desafio de saber ensinar*, de Lúcia Moysés (MARISE).

O projeto de formação desenvolvido no Kennedy encontrava nas idéias de Paulo Freire amparo para que os professores formadores sugerissem aos alunos outras formas de ser professor, com pedagogias não-autoritárias, baseadas no diálogo.

Apesar de Paulo Freire figurar como um dos maiores educadores do Brasil, com reconhecimento internacional desde a década de 70, suas idéias surgiram na fala dos professores formadores como se estivessem sendo redescobertas para a aplicação da prática docente no instituto. Observamos, em nossa própria prática, que tanto os formadores quanto os alunos lutavam para evitar que suas atividades pedagógicas se assemelhassem à “educação bancária”, tão bem definida por Freire, de modo que os professores formadores retomam com freqüência as mensagens

desse autor nas questões referentes à dialogicidade e à incompletude do ser, como observa esta professora formadora:

Nas orientações lembro o que nos diz Paulo Freire sobre a inconclusão do ser humano ao afirmar que o seu inacabamento é próprio da “experiência vital”. Considero que a experiência vivida ao longo desses onze anos me credita a construção de saberes e competências para dialogar com os alunos (MARISE).

É importante salientar que essas referências vão sendo progressivamente alternadas com os memoriais que vão sendo defendidos e disponibilizados para as novas turmas na biblioteca da instituição. Estes passam então a servir como material de referência mais adequado ao modelo esperado pela instituição e, portanto, mais acessível e mais inspirador para os alunos. A partir de então, os orientadores despertam para aspectos pouco explorados em trabalhos acadêmico-científicos, tais como: o papel da subjetividade na formação de professores, a valorização das histórias docentes, a reflexão das experiências vividas na sala de aula. Esses temas passaram a figurar como fundamentais para a compreensão do processo formativo no que diz respeito aos fatores que influenciam a prática do professor formador.

Assim, na categoria *documentos institucionais* (27%), os memoriais produzidos pelos alunos no instituto a partir de 1995 tornaram-se uma referência fundamental para alunos e professores formadores, conforme mencionam as professoras Rosário e Ana:

Lendo, pesquisando, e com os próprios alunos partindo de suas necessidades. Quanto às referências teóricas foram textos adquiridos com colegas que me deram um certo direcionamento, e também lendo memoriais anteriores (ROSÁRIO).

Apreendi com os colegas formadores: através de leituras e reflexões sobre o tema, além de leituras e análises de memoriais (ANA).

A presença do outro no material de leitura foi lembrada pela professora formadora Manastê, que acrescenta outros elementos aos já citados: as revistas (3%) e os acessados na internet (3%).

Aprendi a orientar [memoriais] com os colegas, Fátima Carrilho, documentos da instituição, pesquisa bibliográfica em livros e revistas e meio_virtual (MANASTÊ).

A partir de 1999, as leituras das obras de Catani (2000), Arroyo (2000), Tardif (2002), Nóvoa (1988), Pineau (1996) e de outros autores relacionados às histórias de vida foram fruto das pesquisas desenvolvidas em colaboração com Passeggi. Essas leituras permitiram recuperar-se uma referência sutil às histórias de vida, timidamente utilizada quando da implantação do memorial na instituição, mas que foi posteriormente abandonada. Passeggi não só recuperou a idéia como fortaleceu o estudo teórico acerca das histórias de vida, abrindo espaço para perspectivas teóricas de aprofundamento da compreensão da conceituação de *memorial*.

Fica, portanto, evidente, para fecharmos este item, que os participantes da pesquisa mencionaram, nos seus depoimentos, não um, mas vários elementos utilizados no seu processo de formação. Mas o ponto central do seu percurso formativo foi sempre a presença do “outro”, seja a sua presença física, seja a sua presença no material de leitura.

5.4.2 Trajetória na pós-graduação: uma contribuição para a função de orientador

No início deste capítulo, apresentamos um perfil esquemático dos participantes da pesquisa em relação à sua formação na pós-graduação. No

presente item, o nosso objetivo é analisar as contribuições dessa formação para o processo formativo dos 32 sujeitos - para alguns se tornarem orientadores e outros aperfeiçoarem sua prática - a partir de suas próprias falas.

Todos os sujeitos cursaram, inicialmente, uma (ou mais de uma) licenciatura, com exceção de um professor³³. Comumente, os professores não refletem sobre a sua formação graduada, parecem desconhecer, por exemplo, a importância de se questionarem sobre o que representaram as aprendizagens da graduação para o seu desempenho profissional, e também sobre qual o significado para a sua vida do curso de graduação que fizeram. São raras, portanto, as reflexões acerca da formação em nível de graduação. Normalmente, as representações dos graduados é a de buscarem compensar as lacunas deixadas pela graduação com aprendizagens adquiridas nas experiências cotidianas da profissão.

Arouca (2001) também considera que nem sempre a graduação fornece todas as ferramentas para o exercício da profissão. Para a autora, nesse período, o aluno recebe uma formação pluralista e eclética, o que significa conhecimentos geralmente amplos e, às vezes, de pouca serventia na prática. Mas, contrariando o pensamento de Arouca (2001), uma professora formadora, Luísa, assim refletiu sobre sua graduação, destacando a importância do curso na sua formação pessoal e profissional:

Para mim a universidade representou um momento especial na minha vida: escancarou-me um mundo que eu não conhecia e que eu achei maravilhoso. Abriu todas as portas para o exercício da minha profissão. Em resumo, mudou toda a minha vida (LUÍSA).

Moroz (2001) explica que, dentre os papéis atribuídos ao ensino superior, estão o de “formar profissionais e o de gerar novos conhecimentos”. Esses são dois pontos enfatizados em alguns programas universitários acerca da necessidade de engajar o aluno graduando e o pós-graduando nas atividades de pesquisa, desenvolvidas dentro das universidades. É uma tentativa de preparar o aluno para ter uma visão de pesquisador, no sentido de produzir novos conhecimentos. Assim, concordamos com Severino e Pimenta (2002), quando defendem que, na formação

³³ O referido professor cursou Administração e realizou curso de formação pedagógica.

de professores, a pesquisa deve ser um princípio formativo, portanto um componente essencial. Daí a relevância da pós-graduação, cuja perspectiva é a formação do professor para o ensino superior, através da pesquisa. Acreditamos que de fato as aprendizagens só se realizam através da pesquisa, pois esta leva em conta que “educar, ensinar e pesquisar é buscar a qualidade na educação, é construir a capacidade de questionar [...]” (AROUCA, 2001, p. 87).

Os dados coletados nesta pesquisa permitiram identificar que 10% dos participantes da pesquisa, todos com especialização e mestrado em educação, mencionaram e estabeleceram uma relação direta entre o aprender a ser professor formador e a pós-graduação. Eles afirmaram que aprenderam a ser orientadores de memorial com seus professores da pós-graduação e atribuíram à pós-graduação a atualização necessária para essa atividade:

Em relação à postura de um orientador devo esse aprendizado a professora que me orientou durante o mestrado (LEÔNIDAS).

Aprendi a orientar com [...] meus professores orientadores da pós-graduação (LUÍSA).

Os participantes da pesquisa reconheceram as aprendizagens provenientes do período vivido, como discentes, na universidade, como significativo para melhora do seu desempenho como orientadores. Eles admitem que incorporaram atitudes de parceria e de aprendizagem mútua vivenciadas nos cursos de pós-graduação, como afirmam as professoras Luísa e Maria:

Aprendi com a orientadora da pós-graduação não só a postura de professora orientadora mas também atitudes cotidianas de participação dentro de um grupo. Quer dizer, exemplos e vivências de aprender a aprender, partilhar saberes, cultivar ajudas mútuas e pensar juntos para agir melhor (LUÍSA).

Sou professora da disciplina que ensina a escrever o memorial de formação [...]. A minha formação de pós-graduação ajuda a me tornar atualizada, embora o hábito de estudar também contribua [...] (MARIA).

Finalmente, é importante ressaltar a influência indireta da pós-graduação para o conjunto do quadro docente do IFESP, pois, mesmo não tendo sido mencionada, explicitamente, percebemos nos depoimentos dos formadores que a atuação da universidade subsidiou direta e indiretamente a formação do formador nas discussões dos textos que passaram a circular nos grupos. Assim, os cursos de especialização, mestrado e doutorado, realizados pelos professores formadores, não só beneficiaram aqueles que se pós-graduaram, mas também tiveram um efeito multiplicador para o conjunto da instituição (entram aí as mencionadas trocas entre colegas na interação no grupo), pois, pelo fato de haver sempre professores formadores realizando cursos de pós-graduação, ou participando de projetos de pesquisa, a interação entre pares fomentou situações formativas nas trajetórias dos professores formadores.

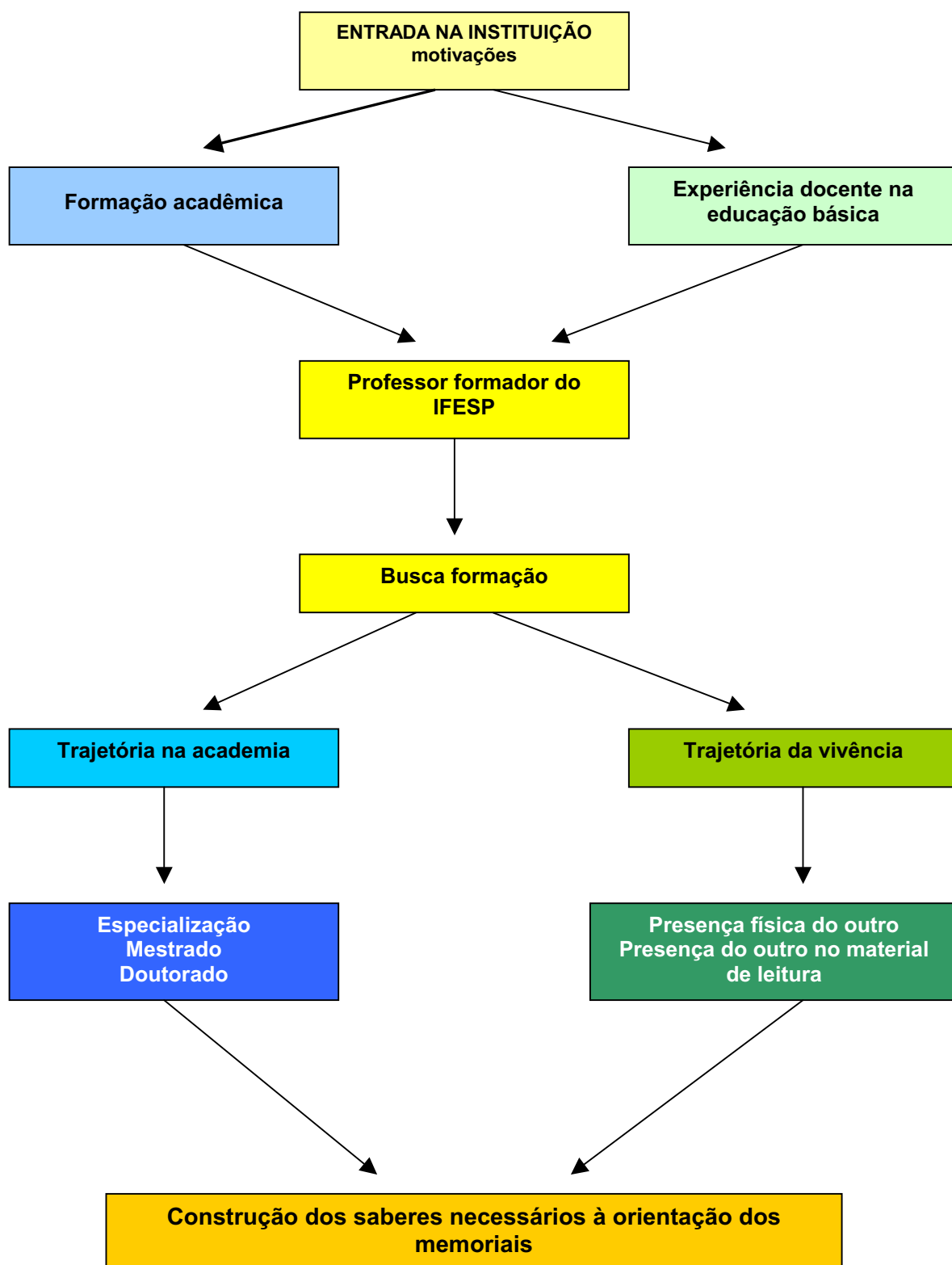


Figura 2: percurso formativo do professor formador

Em síntese, os participantes da pesquisa se tornaram professores formadores inseridos num projeto inovador abraçado pelo IFP/IFESP para formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Chegaram à instituição com uma formação acadêmica de graduação, raros cursos de especialização e com experiências vivenciadas na educação básica. Sentiram-se motivados pela expectativa de vivenciar uma nova experiência profissional e foram alimentados pelo forte desejo de crescimento pessoal e profissional. Resgataram suas próprias lembranças e ouviram outras tantas de seus colegas e alunos, desconstruíram e reconstruíram representações da escola, da professora, da profissão, que resultaram numa maior consciência do seu papel de professor formador em prol da educação.

A análise das narrativas desses professores formadores permitiu-nos aprofundar a observação. Assim, destacamos que, para eles se tornarem professores formadores, foi necessário um elenco de aprendizagens que, juntas, forneceram habilidades, saberes e fazeres para o exercício da profissão. Eles buscaram uma formação que os auxiliasse a melhor compreender como se dão os processos de construção e desconstrução de saberes através dos memoriais de formação, que colocam no centro do processo reflexivo a pessoa em formação.

Vimos que esses professores percorreram a trajetória de formação, tanto individual quanto coletivamente, através de duas vias. Na primeira, a trajetória da vivência, construíram aprendizagens na interação com o outro - colegas, alunos, consultores, professores da UFRN, teóricos e os elementos da prática cotidiana - fazendo circular informações, (re)inventando práticas e partilhando com os colegas as aprendizagens e as experiências adquiridas. Na segunda via, representada pela “trajetória na academia”, investiram nos cursos de especialização, mestrado e doutorado oferecidos, principalmente, pela UFRN, que lhes propiciou a qualificação esperada. Essas aprendizagens e essas experiências geraram saberes que todos os professores formadores pesquisados reconhecem como importantes para o exercício da orientação dos memoriais de formação.

Em síntese, houve, de fato, um grande esforço por parte dos formadores na busca de uma formação que lhe permitisse melhor adequar-se à nova situação profissional e cumprirem, dentro dos limites de suas possibilidades, suas funções de professor formador e orientador de memoriais.

6

SABER SER PROFESSOR FORMADOR
Formar formando-se

Faço uma pequena reflexão sobre minha trajetória e considero pertinente me fazer uma pergunta: como eu era como profissional, antes de vir para o IFESP e como me sinto hoje? Sinto-me muito diferente! Antes eu buscava algo que me faltava para que eu me sentisse, de fato, professora. Hoje, me sinto valorizada, vejo um sentido prático naquilo que faço, percebo como os alunos progrediram, melhoraram. O trabalho pedagógico do IFESP, pela sua peculiaridade, nos proporciona esse sentimento de interação, com o aluno, com o colega e com a nossa profissão de professor formador!

(Professora formadora Denise Pinheiro Fontes, 2004)

6.1 Falando de saberes...

No capítulo anterior, analisamos trajetórias de formação (da vivência e da pós-graduação) dos professores formadores, procurando focalizar suas aprendizagens nesse percurso. Este último capítulo volta-se para a análise do que eles nos dizem sobre os saberes advindos dessas aprendizagens em relação ao saber ser professor formador no exercício da orientação de memoriais.

Para a grande maioria, passar a orientador de memoriais no IFESP significa, antes de tudo, assumir uma nova identidade: a de professor formador. Esse lugar está de tal modo marcado que, mesmo para quem exerce a docência há alguns anos, faz-se necessário a aquisição de “outros saberes”. No projeto inicial da instituição, conforme explicitado no quarto capítulo, estavam definidas as atribuições e funções do professor formador. Todavia, a partir da análise dos documentos e entrevistas que nos servem de fontes, é possível perceber a distância entre o que foi idealizado e registrado nos documentos oficiais e a sua implementação na prática cotidiana. E é justamente nesse espaço fronteiriço, entre o instituído e o instituinte, entre o discurso e a ação, que os professores formadores afirmam ter, progressivamente, construído esses “outros saberes”, necessários à orientação dos memoriais.

Em nossas análises, tomaremos a seguinte questão para nortear a reflexão neste capítulo: *O que dizem os professores formadores sobre o que precisaram aprender para se tornarem orientadores de memoriais?*

A análise evidencia três aspectos. Em primeiro lugar, como eles se referem aos *saberes docentes* que já possuíam, a fim de verificar se os consideravam, ou não, suficientes para a orientação os memoriais. Em segundo lugar, tentamos identificar as dificuldades por eles encontradas no exercício de orientação, assim como os benefícios desta prática para a sua formação. Finalmente, buscamos apreender qual a sua percepção sobre a *escrita de si* e como dela se apropriam como experiência formadora para orientar os memoriais.

Antes, porém, será oportuno retomar as preocupações de Tardif (2002, p.193) quanto ao enfoque dado nas pesquisas sobre o que se entende por *saber dos professores*. Para o autor, apesar de o termo *saber* ter sido amplamente utilizado,

há muito desacordo entre pesquisadores e a noção não é clara: “ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que satisfaça todo o mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber”. O autor ainda esclarece que pouco se conhece sobre o que os próprios professores denominam por *saber docente*. Assim, trata-se de perguntar “o que se deve considerar como *saber*? São as representações mentais, as opiniões, as percepções, as razões de agir ou outros elementos de seu discurso?” (TARDIF, 2002, p. 185). Para Tardif, o saber docente está relacionado com a pessoa e a identidade do professor.

O saber dos professores é o saber ‘deles’ e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Pimenta (2005, p. 8, grifos da autora) destaca a idéia de que “a identidade do professor se baseia na tríade **saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência**”. É justamente na articulação desses diferentes saberes em situações desafiadoras, correntes no cotidiano das salas de aula, que o professor “constrói e fundamenta o seu **saber ser** professor.” Na definição de Pimenta (2005, p. 8), os saberes da docência podem ser representados por, pelo menos, três enfoques: os conhecimentos teóricos, os conhecimentos pedagógicos e a experiência acumulada. Assim,

- “As áreas do **conhecimento** fornecem o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural que garantem a apropriação do instrumental para o desenvolvimento humano”.
- “A área **pedagógica** fornece o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de *ensino* em situação de espaços coletivos - as salas de aula [...]”.
- “A **experiência** acumulada na vida, refletida, analisada, confrontada com as teorias e as práticas, as próprias e as de outrem, favorece a construção do ser professor [...]”.

É pela mobilização desses saberes que o professor constrói diuturnamente sua identidade. A autora explica que nesse processo o professor percorre três etapas: primeiramente, ele mobiliza os saberes da experiência; em seguida, discute a questão dos conhecimentos nos quais é especialista; e, em terceiro lugar, “começa a olhar, ver e analisar as escolas existentes com os olhos não de alunos, mas de futuros professores” (PIMENTA, 2005, p. 30).

Anastasiou (2002, p. 186) estabelece uma relação entre esses diferentes *saberes* e considera a experiência vivida no exercício da profissão como ponto de partida e de chegada no processo de reflexão do profissional docente:

A relação hoje necessária entre os saberes científicos e pedagógicos passa pela análise dos saberes das experiências vividas nas instituições de ensino, nas salas de aula, tomando-as como ponto de partida e de chegada da reflexão e da construção processual como profissional docente (ANASTASIOU , 2002, p. 186).

Finger (1988, p. 82) posiciona-se quanto à questão “da formação da pessoa em relação ao saber científico moderno”. Segundo o autor, o saber científico “se apresenta sob a forma de informações” e é “exterior à pessoa”. Ele se indaga então, se, “ao lado do saber moderno moldado pela ciência e pelos especialistas, não pode existir um outro tipo de **saber**, mais pessoal e mais humano?” Para Finger, este último tipo de saber se contrapõe ao saber racional construído pela ciência. Nesse sentido, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2000, p. 322) destacam a importância da contextualização do saber da experiência, “produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, onde estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais”.

Paulo Freire (1999, p. 103) lembra, sabiamente, o posicionamento ético do professor diante do seu processo de formação e de aquisição de saberes necessários à profissão: “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Entendemos, com Tardif (2002, p. 255, grifos do autor), que, para pensarmos uma epistemologia da prática profissional docente, seja ela a da sala de aula, ou a

da orientação acadêmica, torna-se necessário que os estudos considerem o “conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. Por essa razão, juntamente com o autor, damos à noção de “saber” um sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber fazer e saber-ser”. Esse sentido amplo reflete sobremaneira o que pensam os próprios participantes da pesquisa sobre os saberes necessários à orientação, como veremos mais adiante.

É a partir dessas considerações teóricas, que procuraremos problematizar o que pensam os professores formadores sobre os saberes necessários à orientação dos memoriais.

6.2 O redimensionamento dos saberes docentes

Para observar os caminhos percorridos pelos professores formadores na construção de *saberes* necessários à orientação dos memoriais, deixamo-nos guiar por suas vozes, na expectativa de encontrarmos categorias pertinentes à especificidade dessa atividade docente. Ainda segundo Tardif (2002),

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel desempenhado tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 256).

Procuramos, portanto, analisar, como os professores formadores se referem aos “*seus saberes docentes*”. Esse “retorno à realidade”, como propõem os estudos fenomenológicos, nos ajudará a evitar a imposição de modelos produzidos pelos conhecimentos sistematizados, adotando como hipótese que os saberes construídos pelos professores formadores são saberes da ação, *que eles incorporam e produzem no seu trabalho* cotidiano; daí a importância de verificarmos sua percepção sobre os saberes docentes que possuíam e se os consideravam, ou não, suficientes para a orientação dos memoriais.

Para facilitar nossos comentários, chamaremos de **primeiro grupo** os professores que julgam os saberes docentes insuficientes para orientar os memoriais. Eles correspondem ao total de 63% (20) dos participantes. O **segundo grupo** compreende aqueles que julgam esses saberes parcialmente suficientes, e corresponde ao total de 25% (8) dos participantes. O **terceiro grupo** congrega os professores formadores que consideraram os saberes docentes suficientes para a orientação dos memoriais; são, no total, 9% (3). Finalmente o **quarto grupo**, correspondendo a 3% (1), compreendendo aquele participante que não opinou sobre a questão.

Conforme sintetiza o Gráfico 5, a análise dos dados revelou os seguintes percentuais. Para 63% dos participantes, os saberes docentes que possuíam eram insuficientes para o exercício da orientação dos memoriais; para 25%, esses saberes eram parcialmente suficientes; 9% os consideraram suficientes para seu desempenho como orientador; e um participante não respondeu à questão.

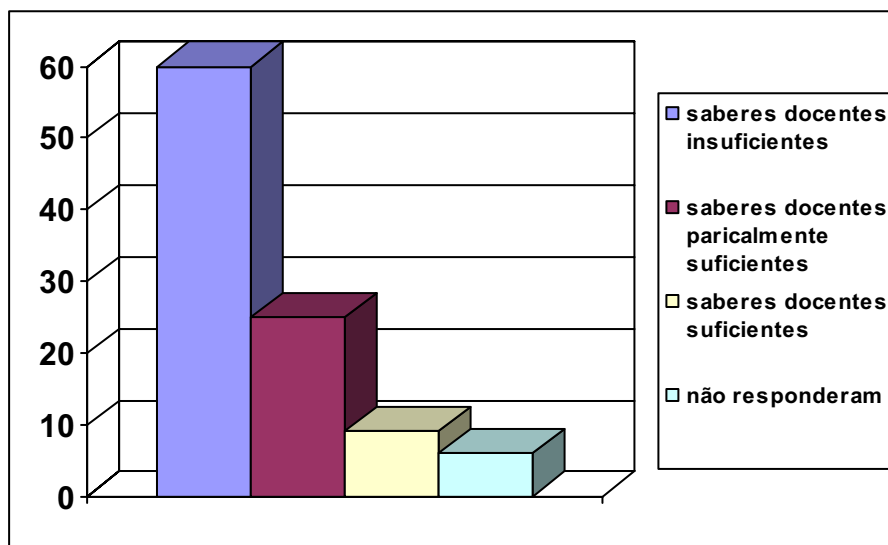


Gráfico 5: Saberes docentes e a orientação dos memoriais³⁴

Para a maioria dos professores formadores, os *saberes docentes* aos quais recorreram, em sala de aula, ao longo da sua vivência como professor, não lhes davam respostas adequadas para suas necessidades de orientadores e não lhes permitiam, portanto, desempenhar a contento as suas funções na orientação dos memoriais. Para estes, haveria uma distinção entre os saberes da docência e os saberes do formador, como afirma a professora Dora: “Os saberes docentes não são suficientes, são necessários outros saberes que dêem conta desta especificidade [orientar memoriais]”.

Se considerarmos ainda que, para 25% dos participantes, os saberes docentes eram parcialmente suficientes, podemos inferir que a grande maioria (88%) sentia falta de “outros saberes” para suas atividades de professor formador.

No dia-a-dia, o professor formador³⁵ tem a responsabilidade de gerenciar todas as situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Isso significa que ele deve ser capaz de realizar as atividades inerentes a esse processo, incluindo a orientação do memorial, cuja especificidade requer dele sensibilidade para lidar com o processo de escrita das histórias docentes e, para os professores formadores investigados, constitui os *outros saberes*. O que constitui, então, esses

³⁴ Fonte: Ficha de contextualização dos professores formadores.

³⁵ As atribuições do professor formador estão explicitadas no 3º capítulo - 3.3 - Seleção e formação do quadro docente (p. 106).

outros saberes? E como a partir desses saberes podemos inferir o perfil do professor formador?

Oliveira (2006, p. 178) aborda a questão dos saberes docentes, esclarecendo que “a pesquisa sobre saberes docentes inclui os repertórios que estão sendo valorizados no próprio ambiente acadêmico e como este se relaciona com os outros saberes (principalmente com os experienciais, construídos no exercício da prática docente)”.

Observaremos que, tanto para os professores que julgavam seus saberes docentes insuficientes quanto para os que os consideravam como parcialmente suficientes, as três categorias que emergiram dos dados são as mesmas, embora com percentuais de ocorrências diferenciados. Esses “outros saberes”, conforme sintetizamos no quadro abaixo, concernem: a) aos conhecimentos específicos de orientação; b) à experiência como orientador; c) à sensibilidade do professor para essa atividade, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

Saberes da docência			Outros saberes	
	Ocorrências			%
	Nº	%		
Insuficientes	20	63%	Conhecimentos específicos Experiência de orientação Sensibilidade	70% 20% 10%
Parcialmente suficientes	8	25%	Sensibilidade Conhecimentos específicos	63% 37%
Suficientes	3	9%	-	-
Sem resposta	1	3%	-	-
Total	32	100%	-	-

Quadro 6 - Saberes necessários à orientação dos memoriais

Nas três primeiras colunas do Quadro 6, identificamos a opinião dos professores formadores quanto aos saberes da docência, na sua função de orientador, a distribuição desses professores em cada uma das quatro opiniões dominantes e os dados percentuais correspondentes. Na quarta coluna, *Outros saberes*, visualizamos as categorias encontradas em suas falas e, finalmente, na última coluna, os percentuais de ocorrência correspondentes.

É importante observar que as respostas do **primeiro grupo** evidenciam acentuadamente a preocupação com os conhecimentos teóricos (70%). Ela é

seguida da menção aos saberes decorrentes da experiência acumulada no processo de orientação (20%) e a sensibilidade do professor para lidar com os orientandos surge em último lugar (10%).

Ao examinarmos o material coletado, observamos um certo conflito na definição dos chamados “outros saberes”. Para esse grupo, mesmo prevalecendo os conhecimentos específicos “provenientes da academia”, fica evidente que não foram descartados os saberes “praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão” (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2000, p. 310) nem os da sensibilidade.

De acordo com os dados, o perfil dos professores formadores desse grupo é o seguinte: a maioria tem formação na área das ciências humanas (65%) e acumula bastante experiência na orientação dos memoriais, pois 50% deles estão na instituição pesquisada há 10 - 12 anos e 35% há 7 - 9 anos. Em resumo, o grupo tem formação humanística e experiência na orientação dos memoriais, como mostra o Quadro 7.

Formação						Tempo (anos) IFESP		
Humanas		Exatas		Biológicas		10-12	7 - 9	3 - 6
Pedagogia	4	Matemática	3	Ciências Biológicas	2			
Geografia	3	Química	1	Ed. Física	1			
Letras	2							
Ed. Artística	2							
História	1							
Administração	1							
Total	13		4		3	10	7	3
percentual	65%		20%		15%	50%	35%	15%

Quadro 7 - Professores formadores do 1º grupo - saberes docentes insuficientes

Já para o **segundo grupo**, a hierarquia desses saberes se inverte. Para os que acreditam na possibilidade de transferir os saberes docentes para a orientação, o que lhes parece especialmente necessário para a nova tarefa diz respeito justamente à sensibilidade do orientador para lidar com os orientandos (63%). Em segundo lugar, eles mencionam os conhecimentos específicos (37%). É importante observar que esse grupo não faz menção à experiência como um requisito necessário ao orientandos.

A análise das respostas emitidas pelos professores formadores do 2º grupo nos leva a inferir que, para eles, “os outros saberes” têm uma forte dimensão de sensibilidade. Embora eles mencionem os conhecimentos específicos, consideram primeiramente os saberes ligados à sensibilidade. Esse grupo (tal qual o 1º) é constituído de profissionais com formação na área das ciências humanas (88%), apenas 12% da área das ciências exatas e não há ninguém da área da biologia e saúde. É importante destacar, ainda, que 50% deles estão orientando memorial há 10 - 12 anos e 38% há 7 - 9 anos, e 15% há 3 - 6 anos; ou seja, são professores formadores experientes com uma certa experiência na orientação, como se pode visualizar no Quadro 8.

Formação						Tempo (anos) no IFESP		
Humanas		Exatas		Biológicas		10-12	7 - 9	3 - 6
Pedagogia	3	Matemática	1	-	-			
Geografia	1							
Letras	1							
Filosofia	1							
Psicologia	1							
total	7		1	-	-	4	3	1
percentual	88%		12%	-	-	50%	38%	12%

Quadro 8 - Professores formadores do 2º grupo - Saberes docentes parcialmente suficientes

Os 1º e 2º grupos não diferem significativamente nos quesitos “formação” e “experiência na orientação dos memoriais”. O que motiva, então, opiniões tão diferentes sobre a constituição dos *outros saberes*?

O **terceiro grupo** não menciona outros saberes, o que parece coerente, uma vez que julga os saberes docentes suficientes. Quer dizer, os saberes docentes que os professores formadores detinham foram considerados suficientes para orientar os memoriais; por essa razão, eles não mencionam “outros saberes”, julgados necessários pelos dois primeiros grupos. Diana, uma das professoras formadoras, assim justifica: “Os profissionais que aqui exercem a docência têm condições de executar o trabalho[orientar memoriais], obviamente, cada um com seu estilo de orientador, o que não atrapalha, haja vista estar nas ‘diferenças’ a riqueza da essência humana”.

As respostas emitidas por esse pequeno grupo em relação aos saberes docentes não deixam dúvidas sobre o entendimento de que os saberes docentes

são plurais e, dessa forma, são suficientes para todas atividades próprias da docência, nas quais se insere a orientação dos memoriais.

O grupo tem 33,3% de representação de cada área do conhecimento. Além disso, 67% orienta memoriais há 10 - 12 anos, 33% tem 9 anos de experiência, e ninguém tem abaixo de 9 anos, como mostra o Quadro 9.

Formação						Tempo (anos)		
Humanas		Exatas		Biológicas		10-12	7 - 9	3 - 6
História	1	Química	1	Ed. Física	1			
total	1		1		1	2	1	-
percentual	33,3%		33,3%		33,3%	67%	33%	-

Quadro 9 - Professores formadores do 3º grupo- saberes docentes suficientes

O elemento que destaca o 3º grupo dos demais é o fato de que, independentemente da área de formação, todos os professores formadores têm muita experiência - 9 - 12 anos - caracterizando-se como o grupo mais experiente dos três. Para esse grupo, os saberes docentes são suficientes para a orientação dos memoriais, de tal forma que, mobilizados, puderam ser adequados para o desenvolvimento dessa atividade.

Como já observamos no Quadro 6, 3% dos participantes da pesquisa não quiseram responder às questões mencionadas.

Nos próximos itens procuramos analisar com mais detalhes o que cada grupo apresentou como “outros saberes” necessários ao professor formador.

6.3 Saberes necessários ao professor formador: a percepção dos dois primeiros grupos

Comentaremos aqui as categorias que emergiram da fala dos professores dos dois primeiros grupos, que correspondem a 88% dos participantes. Estes

asseguram, como vimos, que os saberes docentes que possuíam não davam conta de suas necessidades para desempenhar a contento suas tarefas na orientação dos memoriais. Evocam, assim, “outros saberes”, os quais foram sendo construídos no próprio exercício da orientação, junto aos alunos, e com o apoio dos colegas, que os ajudaram a superar suas limitações e a formar-se, pela ação prática e refletida na e sobre a orientação.

Inicialmente, sintetizamos no Quadro 10 as categorias identificadas pelos professores formadores do **primeiro grupo** como saberes necessários ao bom desempenho da tarefa do professor formador na orientação dos memoriais.

categorias	Saberes do professor formador	%	Subtotal
Conhecimentos específicos	Leituras e sabres específicos sobre memorial	40	70%
	Conteúdos disciplinares	15	
	Outros caminhos além da formação recebida	5	
	Ser pesquisador	5	
	Bagagem cultural	5	
Experiência de orientação	Vivência prática	15	20%
	Experiência com formação docente	5	
Sensibilidade	Ser sensível ao erro do aluno	5	10%
	Intuição	5	
Total		100	100%

Quadro 10 - Saberes necessários à orientação dos memoriais para o 1º grupo.

As duas primeiras categorias encontradas não fogem ao que nos dizem os teóricos sobre os saberes profissionais docentes. Os professores formadores, em suas atividades de orientadores, fazem referência à diversidade de saberes provenientes dos conhecimentos específicos (conteúdos curriculares, saberes disciplinares), adquirida durante a formação inicial ou continuada, e ao saber experiencial, incorporado ao longo do exercício da profissão. O que parece surgir como novidade é a terceira categoria, vinculada à *sensibilidade*, mas esta corresponde apenas a 10% das evocações.

Já para o segundo grupo (25% dos professores formadores), que considera os saberes docentes parcialmente suficientes, uma das principais exigências para orientar os memoriais é a sensibilidade do orientador, com 64% das evocações; os conhecimentos específicos vêm em segundo lugar (37%) e a experiência prática

como orientador não é mencionada. No Quadro 11, procuramos visualizar as subcategorias encontradas.

categorias	Saberes do professor formador	%	Subtotal
Sensibilidade	Conhecer o aluno e valorizar sua história de vida	26	64%
	Saberes próprios da profissão docente	13	
	Dar atenção aos aspectos da singularidade e subjetividade	13	
	Saber viver e conviver	12	
Saberes específicos	Conhecimentos gerais	12	36%
	Conhecimentos aprofundados do memorial como gênero híbrido (história de vida de cunho narrativo-científico)	24	
Total		100	100%

Quadro 11 - Saberes necessários à orientação dos memoriais, para o 2º grupo

Observamos que os saberes vinculados à sensibilidade do orientador emergem com mais detalhes para o segundo grupo. Se considerarmos as observações de Tardif (2002), essa característica da atividade do professor formador, mencionada pelos dois grupos, conta a favor de um perfil que não coincide com a visão de modelos identitários, identificados nas pesquisas mais recentes: o de *“tecnólogo”*, o prático *“reflexivo”* e o de *ator social*.

Entendemos que o processo educativo deve ser integral: espírito e corpo. Para Delors (2000, p. 99), “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”.

Os participantes do primeiro grupo incluem na primeira categoria (conhecimentos específicos) os saberes mais próximos do modelo do professor tecnólogo, cujas competências estão essencialmente baseadas no repertório de saberes formais, os quais lhe permitem não apenas ensinar, mas também produzir conhecimentos. É o que sugere a necessidade de “ser pesquisador”, lembrada por esses participantes. O modelo do professor prático reflexivo está subjacente à segunda categoria, vinculada à experiência. Esta torna-se uma exigência, na medida em que é compreendida como acúmulo de saberes que vão sendo incorporados a partir de soluções práticas encontradas na reflexão sobre a ação e para a ação, ao longo da vida profissional. O modelo do ator social, cuja prática se caracteriza pelo engajamento nas mudanças sociais, não aparece claramente nas categorias

elencadas por nenhum dos dois grupos. Para Tardif (2002, p.303), esse modelo, cuja figura exemplar é Paulo Freire, apresenta-se como minoritário em relação aos dois primeiros, nas reformas do ensino em países industriais avançados. O ator social é portador de “valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”.

Na insistência dos participantes sobre a sensibilidade e a intuição do formador, vemos traços marcantes da identidade do professor formador. Eles podem ser entendidos, na perspectiva de Freire (1996, p. 159), como uma das exigências da prática educativa: “ensinar exige querer bem ao educando”, a qual ancora-se na necessidade de “ser humano”.

Passaremos, nos próximos itens, a comentar as categorias encontradas, apoiada nas vozes dos professores formadores, que, segundo Nóvoa (1992, p. 19), mostram “outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. E, como salientam Fiorentini, Souza Jr. e Melo, “o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção” (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2000, p. 322).

6.3.1 Conhecimentos específicos: uma prioridade para o primeiro grupo

O **primeiro grupo**, que representa a grande maioria dos participantes, não vacila em apontar a importância dos conhecimentos específicos (70%) - saberes sobre memorial, leituras específicas, estudo sistematizado, conteúdos disciplinares, outros caminhos, ser pesquisador e bagagem cultural - como ferramentas básicas para a orientação dos memoriais, conforme salientou a professora formadora Inês: “Os saberes docentes não foram suficientes. Para orientar o memorial há necessidade de leituras específicas”. Essas leituras estão, de uma maneira ou de outra, centradas nos conteúdos curriculares da área de Educação. Para Laura, “a experiência e vivência são fundamentais, mas [a orientação] exige muita leitura”.

Ainda dentro dessa categoria, podemos observar a importância dada à História da Educação Brasileira como uma das disciplinas que se sobressai dentre

as outras. Mas essa história é associada a um enfoque econômico. Essas referências decorrem certamente da necessidade de auxiliar os orientandos a situarem sua história de vida no contexto educacional e socioeconômico brasileiro. Essa é uma exigência para, apoiados em fundamentos teóricos, os professores formadores fazerem uma leitura crítica de sua escolaridade e/ou do seu ingresso na profissão docente. Os participantes ressaltam como igualmente importante o estudo “das diferentes concepções teóricas que embasaram/embasam a educação” (SIBILINA), pois elas permitem melhor compreender os processos de ensino e de aprendizagem aos quais os orientandos se referem. Esses são conhecimentos necessários à mediação junto ao aluno para que este possa contextualizar sua história de vida e fazer uma leitura crítica do processo de sua formação, como lembra Sibilina:

Sempre considerei importante, além dos saberes [docentes], o estudo da história da educação brasileira e econômica do nosso país, pois são informações significativas para a contextualização da própria história de vida dos alunos (SIBILINA).

Para os professores formadores, a orientação dos memoriais exige mais conhecimentos do que os que eles adquiriram na formação recebida. Muitos conteúdos trabalhados na graduação vão sendo esquecidos ao longo da vida profissional se os professores não fazem uso deles. É possível inferir que essa preferência evidenciada pelos professores em relação aos conteúdos específicos da área de educação se configure em suas atividades de professor formador como uma lacuna na sua formação, a qual deve ser preenchida a qualquer custo. Essa necessidade parece alicerçar a busca pelos cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, à qual já nos referimos anteriormente. Por isso eles justificam que são impulsionados a buscarem “outros caminhos”, como confirma Anete:

Os saberes docentes não são suficientes, pois a orientação [dos memoriais] vai além deles e extrapolam nossa formação e nos faz procurar outros caminhos para facilitar a orientação (ANETE).

De fato, nesse primeiro grupo, a busca do domínio de conhecimentos teóricos mais específicos parece estar relacionada a uma certa “especialização” que vai acontecendo ao longo da vida do professor, quando este passa a se interessar pela aquisição de conteúdos que o auxiliem na orientação dos memoriais. Outros caminhos são buscados, já que o professor formador ressenete-se desses outros saberes não adquiridos nos caminhos trilhados tanto na sua formação acadêmica como na vida profissional.

Um outro saber lembrado por eles diz respeito à especificidade do memorial. Como já foi mencionado, o memorial foi introduzido como trabalho de conclusão de curso, em 1994, com a criação do Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental no Instituto. No primeiro grupo, 50% dos professores formadores são pioneiros na orientação dos memoriais, são aqueles que foram tecendo sua história com a história dos memoriais de formação no Brasil; 34% têm entre 7 e 9 anos e apenas 16% têm entre 3 e 6 anos na orientação dos memoriais na instituição.

E, como lembra Passeggi (2006), pouco se sabe ainda hoje sobre esse gênero acadêmico discursivo. Essa lacuna teórica metodológica é lembrada por Leônidas: “Se faz necessário conhecimento teórico específico sobre memorial”, e Elisa: “Acredito que seja necessário um estudo mais sistematizado sobre o assunto”.

As Diretrizes para a Elaboração do Memorial de Formação foram elaboradas, em 1997, com o objetivo de auxiliar o professor formador na tarefa de orientação dos memoriais. Elas subsidiam o conteúdo, orientam a forma do memorial e a sua avaliação, contudo, tratando-se de memorial, não há onde buscar esse tal “conhecimento teórico específico”.

É, portanto, compreensível que os professores formadores observem a ausência desse saber específico que não integrou os conteúdos da graduação. Pois, muitos deles nem mesmo haviam feito um trabalho monográfico na graduação, pois muitos deles nem mesmo fizeram um trabalho monográfico na graduação, que poderia ter servido de lastro para a orientação.

Finalmente, os participantes sublinham a importância de uma “bagagem cultural” como saber indispensável à orientação. As tarefas do professor formador diferem, essencialmente, das do professor que trabalha com conteúdos curriculares específicos, por o primeiro lidar com os percursos de vida de cada orientando,

envolvendo situações das mais diversas ordens, em tempos e lugares diferentes. Essa complexidade exige uma formação bem mais ampla do que a exigida para lecionar as disciplinas específicas do curso.

O **segundo grupo** menciona os saberes ligados aos conhecimentos específicos (36%), mas não com a ênfase de frequência atribuída aos saberes ligados à sensibilidade. Os professores formadores ressaltam os conhecimentos gerais, o estudo do gênero textual e a especificidade do trabalho como saberes relevantes para desenvolver a orientação dos memoriais.

Concordo, em parte. De um lado sabemos que todo professor deve deter alguns conhecimentos gerais; por outro, a escrita do memorial exige também um conhecimento mais aprofundado do gênero textual, inclusive dos mecanismos de coesão e coerência textual, por configurar-se como um gênero híbrido, ou seja, uma história de vida, de cunho narrativo-científico (LYE).

Concordo em parte, já que se trata de um trabalho bem específico com características próprias (NITA).

Percebemos que os professores formadores destacam a necessidade de terem o domínio de saberes específicos tais que possam ajudar os alunos na elaboração de um trabalho que prime quanto às características do gênero textual e às regras de uma boa escrita.

6.3.2 Sensibilidade profissional

A segunda categoria mais mencionada pelos professores formadores enfatiza o uso do saber ligado à sensibilidade (10% no primeiro grupo e 64% no segundo). Nessa categoria, os participantes da pesquisa do 1º grupo ressaltam o *ser sensível*

ao erro do aluno e a intuição do professor formador na sua relação com os alunos na orientação dos memoriais. No segundo grupo, foram mencionados: o conhecimento do aluno e a valorização da sua história de vida, os saberes próprios da profissão, a atenção à singularidade e à subjetividade e o saber viver e conviver, saberes pouco lembrados, ou aliados do repertório de saberes docentes. A sensibilidade é, muitas vezes, aproximada da pieguice e da falta de competência para agir com mais objetividade. A intuição, por sua vez, é vista como contrária ao saber científico, ao planejamento estratégico, à consecução de objetivos previamente determinados. Em síntese, sensibilidade, intuição e atenção são, muitas vezes, sentidas, inclusive por muitos professores, como fatores contrários ao ideário da profissionalização docente.

No entanto, para os professores formadores, são constitutivas de sua prática como orientadores. Para Renata, na “orientação dos memoriais, deve haver uma parceria entre os saberes docentes, a intuição e uma vasta bagagem cultural”. José Carlos admite que a orientação de memorial vai além do repertório de saberes docentes; para ele, é necessário ser, “acima de tudo, ‘humano’ ” (grifos do autor). A intuição e a sensibilidade estariam mais próximas de uma “abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente”, como sugere Josso (2004, p. 21).

Para Santos Neto (2002, p. 45), a discussão sobre a formação de professores deve passar por aí e considerar os saberes vinculados a “aspectos humanos” no trabalho docente. Para o autor, esses aspectos “dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano (...) à identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, espiritualidade, consciência corporal, autoconceito, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, entre tantos outros”.

Vasconcelos (2006, p. 77 - 78) explica com muita pertinência o aspecto humano, que não pode ser esquecido nem por quem escreve o memorial nem por quem o orienta:

O professor-formando é também um sujeito, humano, que foi criança e adolescente um dia, que é filho, que pode ser pai ou mãe, que tem seu papel social, seus amores, suas dores, que vive no mundo, no mesmo mundo em que vivem todos os outros seres humanos, em suas ricas diversidades (VASCONCELOS, 2006, p. 77 - 78).

Em relação aos depoimentos dos professores formadores, quanto mais nos aproximamos do que eles pensam de sua própria prática, mais a percebemos como um ofício eminentemente humano e carregado de afetividade. Para Tardif (2002),

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

Esse componente emocional está sempre associado a um componente ético: “Conhecer o aluno e valorizar sua história de vida”. O convívio mais próximo com o orientando pode ser o alicerce da relevância desses componentes na prática do professor formador. Nas sessões de orientação em grupo (a mediação didática), as leituras das histórias de vida de cada um provocam questionamentos sobre a relação professor/aluno e levam os professores formadores a reconsiderarem nessa relação a subjetividade da pessoa, que se esconde por trás da uniformidade conferida pela imagem social de aluno. Os valores nos quais se apóiam as relações sociais embutidas nesses papéis sociais tendem a se modificar ao longo de convívio mais próximo com o orientando. Essa proximidade exige do professor formador uma disponibilidade afetiva que lhe permita ter clareza de suas reações face às emoções e aos valores do outro.

A *intuição*, entendida como “faculdade de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou de análise” (HOUAISS, ano), emerge de suas falas como uma exigência. Um breve olhar sobre os diferentes significados do verbete “intuição”, no Houaiss, é bastante para compreendermos quanto essa noção despertou interesse no campo da filosofia. Para o *cartesianismo*, trata-se do “conhecimento de um fenômeno mental que se apresenta com a clareza de uma evidência, sem oferecer qualquer margem para a dúvida”. No *kantismo*, a intuição é considerada como “conhecimento imediato de objetos oferecidos pela sensibilidade, seja *a priori* (espaço e tempo), seja *a posteriori* (objetos captados pelos sentidos)”. O *bergsonismo* a vê como “conhecimento metafísico capaz de captar a essência

temporal e fluida de uma realidade, oposto à quantificação e espacialização que caracterizam a inteligência conceitual”. O ponto comum é a transcendência do imediatamente visível. Daí por que, para a teologia, a intuição é a “visão clara e direta de Deus como a que possuem os bem-aventurados”.

Se considerarmos, com os participantes da pesquisa, a intuição e a sensibilidade como dimensões humanas imprescindíveis para a sua profissão poderemos concordar com eles que o repertório de saberes docentes não era suficiente para o trabalho de orientação. Como pensar, então, a formação de formadores a partir dos conteúdos disciplinares, se estes não lhes parecem suficientes ao seu fazer? Que lugar poderia ocupar o desenvolvimento desses componentes mais humanos na formação docente?

Freire (1999) alerta que situações como o desrespeito à educação chega a deteriorar nos professores a sensibilidade: “o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deterioriza em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente”.

Ainda Freire (1999, p. 163) esclarece sobre a atenção ao educando no trabalho docente:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

Conhecer o aluno, sua formação, sua prática, respeitar e valorizar sua história de vida, por exemplo, ultrapassa os conhecimentos dos conteúdos disciplinares e metodológicos disponíveis em manuais, aos quais o professor formador pode recorrer quando lhe for oportuno. No entanto lidar com a singularidade de cada orientando, na escrita do memorial, implica uma complexidade que os manuais disciplinares não oferecem. Tardif (2002, p. 269) é partidário de uma perspectiva epistemológica e ecológica para “o estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situação de trabalho”.

Pineau (2005) insiste na recentidade da pesquisa sobre a formação, que data, na Europa e no Canadá, dos anos 1970, e é marcada pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação da UNESCO: “Aprender a ser”. Esse retorno sobre o “ser” indica um movimento epistemológico para explorar novos caminhos sobre a identidade na formação docente.

Josso (2002, p.19) lembra que “no campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento, nos currículos, nomeadamente na formação de professores, de *uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber*, ao mesmo tempo que a formação contínua se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos” (grifos da autora).

A professora formadora Marise resume os saberes que considera como fundamentais na condução do processo de orientação e no cuidado da sua relação com o aluno:

Os saberes que construímos ao longo de nossas experiências profissionais não dão conta da complexidade que o trabalho [de orientação] requer de nós formadores. Por mais que a orientação dos memoriais aconteça em pequenos grupos mediados pelo professor formador e se tenha, em linhas gerais, um modelo de memorial, cada indivíduo é um ser único e singular na sua subjetividade e na sua trajetória de formação estudantil e profissional. E precisamos estar atentos a esses aspectos, pois isso reflete sensivelmente na sua maneira de pensar e agir e, conseqüentemente, na forma como conduziremos as nossas orientações (MARISE).

Esse conhecimento do aluno apresenta-se como fator importante, na medida em que a relação mais frontal, *tête à tête*, do orientador com cada orientando torna-os parceiros no processo de autoria, mas também aguça os sentimentos de resistência e/ou de adesão.

Para Cifali (2001, p.105), que propõe uma *conduta clínica* para os “ofícios que lidam com o humano”, entre os quais o do professor, quando “se trabalha com uma criatura viva, o outro às vezes nos toca, geralmente nos opõe resistência. Ele provoca fascínio, irritação ou rejeição. Nesses ofícios experimentamos sentimentos de amor e ódio”. Nem o amor nem a violência são benéficos ou maléficos em si

mesmos: uma cólera pode ser portadora de futuro, acrescenta a autora, o que nos faz lembrar da “raiva justa” à qual se refere Paulo Freire (1999).

Parece-nos importante levar a sério o que nos dizem os formadores sobre a sensibilidade e a intuição como componentes importantes para o seu ofício. Cifali (op.cit.,p. 103) lembra o desafio que lhe foi lançado quando lhe pediram para responder à seguinte questão: “Entre a tentação positivista e prescritiva e a do intransmissível e do inefável, haveria lugar para uma inteligibilidade de atividade didática?” Como psicanalista, ela poderia ter-se colocado do lado do inefável. A resposta dada nos ajuda aqui a entender o que nos dizem os formadores quando colocam lado a lado os saberes teóricos, da experiência, ou chegam mesmo a priorizar a sensibilidade e a intuição, como foi o caso dos participantes do segundo grupo. Para seguir uma terceira via, segundo a autora, a primeira condição é não negar a presença do afeto e da relação nos ofícios que lidam com o ser humano, como é o ensino. A segunda condição, na dualidade “saber e afeto”, é não deixar de lado um deles em proveito apenas do outro. Nas falas dos participantes ficam subjacentes essas condições, pela certeza de que na tarefa de orientação fazem apostas, trabalham com a probabilidade e o acaso. Para Cifali (2002),

Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento (...) Isso exige, como escreve Morin, um pensamento próprio, uma capacidade de refletir por e para si mesmo, um jogo entre automatismos necessários e os incidentes (CIFALI, 2001, p.106, grifos nossos).

Percebemos que, na opinião dos professores formadores, durante o processo de orientação dos memoriais é importante observar os aspectos singulares de cada aluno: os conteúdos que domina, o ritmo de aprendizagem, as dificuldades de leitura e escrita e até as marcas da sua história de vida, ou seja, o que torna singular cada aluno(a).

Nesse sentido é que se justifica a menção aos processos de viver e conviver na instituição, conforme lembra Berta: “Acredito que os saberes docentes somam-se aos saberes adquiridos em todo o processo de viver e conviver”. A vida profissional

requer a convivência pacífica no interior da instituição. Não é sem razão que esse conviver emerge como um dos pilares da educação para o século XXI (DELORS, 2000). Aprender a viver juntos, quando o processo de escrita envolve questões pessoais e profissionais a serem relatadas e comentadas criticamente, não é tarefa fácil.

No segundo grupo, as subcategorias vinculadas à noção de sensibilidade correspondem a 64% das evocações. Rosário explicita em que consiste, para ela, a sensibilidade na delicada relação com o aluno:

Concordo em parte que os saberes docentes são suficientes para a orientação [...] No entanto, é preciso conhecer o aluno, sua formação, a vivência de sua prática, assim como sua vida cotidiana, respeitando-o e valorizando a sua história de vida (ROSÁRIO).

Os participantes da pesquisa apontam que é, principalmente, no exercício da orientação dos memoriais que surgem as oportunidades de novas aprendizagens. Os novos conhecimentos, que vão sendo adquiridos ao longo do processo de orientação, é que constituíram a base de sua formação como professores formadores, orientador de memoriais. Ou seja, é no processo de orientação que se constitui e consolida a aquisição dos saberes por eles lembrados, no convívio com os alunos e colegas, como relata a professora formadora Neiva em sua história de vida:

Com relação ao percurso no IFESP, as lembranças evidenciam algumas inseguranças [...] pela vontade de fazer um trabalho bem feito, com muito compromisso e responsabilidade. Essas inseguranças também foram vivenciadas pelos colegas e isso contribuiu para me sentir mais forte, por saber que não estava sozinha nessa caminhada. Algumas atividades que faziam parte do processo de formação, como por exemplo, a mediação e a orientação do memorial, eram completamente novas para mim e permitiram-me adquirir um conhecimento maior (História de vida, 2004).

A narrativa da professora formadora descreve a aquisição de saberes nas trajetórias de formação dos professores formadores, ressaltando as experiências no enfrentamento das dificuldades, como também as aprendizagens construídas no decorrer da atividade de orientação.

6.3.3 Experiência de orientação

A terceira categoria evocada e encontrada apenas no primeiro grupo, correspondendo a 20% das ocorrências, diz respeito aos *saberes da experiência*, como explica Luísa: “[os saberes docentes] são fundamentais, mas não suficientes. Desenvolvemos um saber que só a prática fornece”. Nos demais grupos essa categoria não foi lembrada.

É importante observar que os professores formadores (do 1º grupo) não desvinculam as duas categorias. Há aqueles que dão mais destaque aos saberes da experiência e os que enfatizam, sem desvinculá-los, os conhecimentos específicos. Assim, mencionam lado a lado a experiência com a formação docente e a fundamentação teórica; a experiência prática e a leitura de textos teóricos: “Acredito que, para uma boa orientação de memorial, são necessárias experiências com formação docente e uma boa fundamentação teórica”, afirma Manoel.

Parece-nos que podem existir dois motivos para essa manifestação dos professores formadores em relação à experiência como orientadores do memorial e aos conhecimentos específicos exigidos. Primeiro, nas Diretrizes para a Elaboração do Memorial de Formação (CARRILHO et al., 1997, p. 4), o memorial é definido como “um texto de caráter científico onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”. Significa que a orientação requer do professor formador um certo domínio de conteúdos acadêmicos que possam imprimir cientificidade ao texto produzido. Como esclarece Passeggi (2006, p. 69), “Ficam assim delimitados os parâmetros de uma procura de cientificidade da escrita subjetiva”. Ao mesmo tempo, é necessário que o formador tenha experiência no trato

com as construções das produções discentes considerando-se as descrições dos fatos e acontecimentos que compõem cada percurso.

Essa busca de cientificidade responde às críticas feitas ao memorial quanto à sua validade como texto acadêmico, apresentado como trabalho de conclusão de curso. O entendimento da necessidade do rigor crítico, como rezam as normas acadêmicas, expostas nas Diretrizes, vai de encontro à subjetividade subjacente à escrita da história de vida estudantil e profissional dos professores em formação.

Passeggi (2006), a partir de suas reflexões a respeito das duas faces do memorial acadêmico, afirma que

a injunção institucional, característica da face avaliativa, parece se desvanecer sob o efeito da escrita autobiográfica. [...] Esse pressuposto torna plausível a hipótese segundo a qual, ao longo da escrita, a reflexão torne-se cada vez mais envolvente e o narrador ultrapasse o limiar de uma resposta mecânica a uma demanda institucional (PASSEGGI, 2006, p. 71).

Lidar com a escrita de um gênero híbrido, por excelência, é um saber que se adquire com a experiência, sobretudo porque são poucas as referências bibliográficas sobre os memoriais. As publicações relativas ao trabalho memorial são escassas: Severino (2000) e Novaes (1995) estão entre os poucos autores que abordavam esse tema, como já foi explicitado anteriormente (4º capítulo, p. 120).

Como Pimenta (2005, p. 27) argumenta e explica “a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria”, daí a importância da experiência e da reflexão sobre o saber fazer, sobretudo de essa reflexão fazer-se no coletivo. É o que Neiva afirma em seu relato:

Posso me reconhecer como sujeito que ensino, mas que também aprendo e, o mais surpreendente, em processo, e na interação com os alunos e com os colegas professores formadores. Descobri dessa forma a força do coletivo, e no coletivo me sentia mais aberta para rever, refletir e analisar a minha prática. Na rotina diária, vou me tornando uma profissional, no espaço da sala de aula com os alunos, e junto aos colegas, nas reuniões, nos encontros [...], nos momentos de conflitos mais intensos, enfim em todos os espaços e momentos de reflexão e de ação (NEIVA).

A imersão do formador em espaços diferentes, em momentos variados, da qual nos fala Neiva, mostra bem a necessidade de uma perspectiva ecológica (TARDIF, 2002, p. 260) que permita apreender a complexidade da construção de saberes no e por meio do trabalho cotidiano e faz emergir a idéia defendida por Tardif (op.cit) de que os saberes profissionais são essencialmente temporais, em três sentidos. Primeiramente, boa parte do que os professores sabem provém de “sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Nessa imersão continuada vão se solidificando crenças, valores e representações que constituem seu imaginário. Em segundo lugar, essa temporalidade também se manifesta na aquisição de estratégias que, aos poucos, vão se tornando rotinas, formas de ação, saberes difusos que lhes custam explicitar. Finalmente, a dimensão temporal se evidencia como constitutiva do processo identitário ou de identificação com a profissão. Trata-se de saber compartilhar dúvidas, aceitar críticas, dividir saberes.

Aprendemos muito uns com os outros e aos poucos fomos construindo o que deveria ser a mediação e a orientação do memorial. Nessa trajetória vivida no instituto, vivi momentos não só de insegurança e desequilíbrio, mas momentos de imensa alegria e realização profissional (NEIVA).

Para Josso (2004), é essa reflexão sobre a vivência que se transforma em experiência formadora. Quando os professores formadores insistem nos saberes vindos da experiência, entendemos que se trata do reconhecimento dessa aprendizagem que se faz pela reflexão sobre a vivência ao longo da profissão. Os “jeitos” aprendidos, no dia-a-dia, correm, no entanto, o risco de se transformarem em “truques do ofício” ou “passes de mágica”, suscetíveis de criarem a ilusão do bem fazer. Daí por que essa reflexão sobre a prática exige que ela não se faça no vazio, ou com base em saberes do senso comum, mas que esteja ancorada em conhecimentos herdados e sistematizados. A experiência formadora se realiza, como sugere Josso (2004), num duplo trabalho de ligação: com as nossas próprias experiências pedagógicas (e/ou as dos colegas) e com os “referenciais teóricos nos quais nos inspiramos para dar formas às nossas práticas e chamá-las de

“experiências” (JOSSO, 2004, p.129). Nesse sentido, a aprendizagem não se subordina ao ensino de um saber sistematizado; ela decorre da reflexão sobre a experiência. E só há experiência formadora se houver aprendizagem. A prática profissional, tal como emerge na fala dos professores formadores, não se reduziria à aplicação de saberes teóricos às situações de orientação, mas, ao contrário, ela se faz por implicação profissional do formador nessas situações. É dessa implicação que decorre a tomada de consciência de experiências formadoras, as quais têm como corolário clarificar os saberes sistematizados, para melhor reincorporá-los.

Percebemos, então, nas respostas dos participantes da pesquisa às questões acerca da construção dos saberes, nos vários momentos dos depoimentos, a predominância forte dos saberes ligados aos conhecimentos teóricos/específicos, além de uma forte sensibilidade para ouvir, conhecer e respeitar as histórias de vida dos alunos presentes nos memoriais. Primeiro, os formadores atribuem aos saberes para orientar o memorial uma dimensão que extrapola os saberes docentes; segundo, buscam construir saberes que acham não dominar, para orientar os memoriais; terceiro, reconhecem a aquisição de um certo domínio dos saberes necessários para a orientação. Enfim, constroem e mobilizam vários tipos de saberes que credenciam o professor formador para acolher e criar estratégias para lidar com as histórias de vida dos alunos nos memoriais. Poderíamos denominar essa ação com os outros de “heteroformação” (PINEAU, 1998, p. 65).

Nossos próximos comentários centram-se nesse processo de aprendizagem do qual nos falam os professores formadores. É sobre essas aprendizagens e dificuldades que discutiremos a seguir.

6.4 Dificuldades e aprendizagem na orientação dos memoriais

Um dos nossos objetivos na pesquisa era melhor compreender o processo de aprendizagem dos saberes necessários ao professor formador para orientar os memoriais. Para isso, propusemos aos participantes refletirem sobre as seguintes questões: “O que você aponta como a situação mais difícil no processo de

orientação dos memoriais?”, “Você considera que a orientação dos memoriais trouxe benefícios para a sua vida profissional? Quais?”

A nossa idéia era propor uma auto-análise a partir da qual pudéssemos perceber se eles reconheciam, ou não, a existência de lacunas que estariam na origem de suas dificuldades na orientação dos memoriais. Antes de tratarmos das aprendizagens, tentamos, primeiramente, analisar as principais dificuldades enumeradas pelos participantes da pesquisa.

Para 84% dos professores formadores, as maiores dificuldades encontradas residem nos próprios alunos, 13% apontaram dificuldades no professor formador; e 3% afirmaram que essas dificuldades estão em ambos. O Gráfico 6 sintetiza e apresenta o que mencionamos.

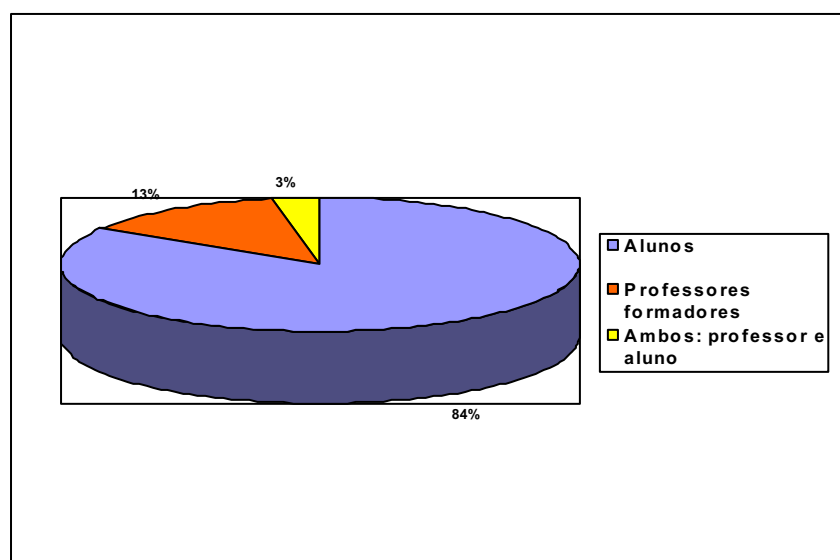


Gráfico 6 - Dificuldades na orientação dos memoriais

Esse gráfico ajuda a visualizar os responsáveis pelas principais dificuldades no processo de orientação dos memoriais, de acordo com a declaração dos professores formadores.

O Quadro 12, abaixo, complementa as informações do Gráfico 6 e mostra em detalhes as dificuldades apontadas no processo de escrita do memorial e os respectivos percentuais. Essas dificuldades estão apresentadas em ordem decrescente da frequência obtida.

Atores sociais	Dificuldades	%
Alunos (a)	Escrita Leitura Questões afetivas	84%
Professor formador (b)	Limites da subjetividade Domínio da bibliografia	13%
Ambos (c)	Temor da banca Tempo disponível para a escrita	3%
total		100%

Quadro 12 - Dificuldades apontadas na orientação do memorial

a) Alunos

Os dados evidenciam que as maiores preocupações estão relacionadas a aspectos relativos às limitações dos alunos em relação à elaboração do memorial. Para 84% dos professores formadores, o mais difícil na orientação é “a dificuldade do aluno no processo de escrita” (NEIVA). Dora resume assim essa dificuldade: “A situação mais difícil na orientação dos memoriais é a dificuldade que os alunos têm de expressar [por escrito] o que pensam e sentem e a dificuldade de seguir as orientações de reescrita”.

Eles justificam essa dificuldade lembrando dois fatos. Em primeiro lugar, o fato de não terem familiaridade com esse tipo de produção escrita. A segunda razão está relacionada à carência de *leituras* e, conseqüentemente, de embasamento teórico para a realização de uma leitura crítica dos fatos por eles evocados e percebidos como importantes em sua formação. É o que afirma a professora formadora Rosário: “A situação mais difícil na orientação dos memoriais foi o hábito de ler que os alunos não adquiriram, e a falta de embasamento teórico sobre memorial, mesmo estando no último ano de formação e, conseqüentemente, a grande dificuldade de escrever”.

Lembramos que essas duas razões - o embasamento teórico e o conhecimento específico do gênero memorial - são igualmente alegadas como pertinentes para o próprio formador, conforme apresentado quando discutimos os saberes por eles considerados indispensáveis para o seu bom desempenho como orientadores. Persistimos na idéia de que o memorial, por sua novidade como gênero textual acadêmico, representa uma dificuldade tanto para o formador quanto para o aluno, daí a necessidade de pesquisas educacionais nessa área.

Outro aspecto crucial diz respeito às *questões afetivas*, que se somam às dificuldades de ordem operacional na elaboração do memorial (leitura e escrita). Uma das grandes dificuldades do aluno é desnudar-se, tornar visíveis emoções e sentimentos, que, aos olhos do outro, passavam como inexistentes. Essa dificuldade é lembrada por Berta: “A maior dificuldade na orientação é o momento em que o aluno procura escrever os fatos mais marcantes de sua vida, aquilo que envolve questões afetivas”. Para os que trabalham com a abordagem biográfica, essa dificuldade independe do nível de competência na escrita e de leituras.

Comumente, a instituição escolar não desenvolve nenhum trabalho que estimule situações que ponham em evidência a prática das histórias de vida. Para orientar e escrever o memorial, o formador e os alunos deparam-se então com situações inusitadas. Diante disso, é notória essa dificuldade, que, certamente, exige boa dose de esforço dos professores formadores e dos próprios alunos na mobilização de saberes que respaldem ações necessárias na ultrapassagem das dificuldades mencionadas presentes nos desafios da escrita do memorial.

O que surpreende na análise dessas condições de trabalho é a capacidade de ultrapassar essas dificuldades, levando-se em conta essas constatações levantadas pelos participantes da pesquisa. Afinal, a biblioteca da instituição conta com um total de aproximadamente 1300 memoriais elaborados e defendidos com sucesso nestes seus 12 anos de implementação dessa prática no IFESP. Como os professores formadores e alunos, contabilizando as mencionadas dificuldades, foram capazes de superá-las concluindo a escrita do memorial na data determinada pela instituição? Essa será sempre uma questão ainda intrigante para a pesquisa, sobretudo quando percebemos na leitura desses textos a segurança e a felicidade de muitos candidatos na defesa desses memoriais e a qualidade de suas produções. Esses aspectos atestam que alunos e professores formadores souberam usar de seus diferentes saberes, sensibilidade e intuição para chegar a administrar a contento as dificuldades encontradas.

b) Professor formador

Passamos a analisar as justificativas dos participantes da pesquisa que ressaltam as suas próprias limitações como a maior dificuldade encontrada na orientação dos memoriais, e não naquelas do aluno, o que nos permite dizer que demonstram compreender que, no ato educativo, o professor erra e vive momentos

difíceis, que ele é também um aprendiz, como nos ensina Freire (1999, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Quando nos referimos, no Quadro 12, a *limites da subjetividade*, queremos significar com isso a dificuldade de o formador estabelecer limites claros entre a sua própria subjetividade, seu modo de ver e enunciar o mundo, e a do aluno. Lembramos que o memorial tem como característica a busca de uma reflexão crítica em que a subjetividade, embora sendo um elemento próprio de toda narrativa autobiográfica, deve ser ultrapassada pela reflexão teórica sobre a vida. Ferrarotti (1988, p. 27) questiona: “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico?”. No caso dos memoriais, não é uma tarefa fácil. Na orientação, podem surgir situações de conflito, como sugere a professora formadora Luísa, que traz para si a responsabilidade do domínio de um saber teórico-metodológico-experiencial e existencial quando o aluno fala dele e das marcas significativas na sua formação: “A maior dificuldade é saber o limite entre o que eu, orientadora, considero importante para o memorial e o que o aluno acha significativo registrar”.

Ao tomar para si a responsabilidade da condução do processo de escrita, ela intui que a aprendizagem do aluno através da reflexão sobre a sua vida só a ele pertence, como sugere Nóvoa (1988, p.120): “a formação pertence exclusivamente a quem se forma”. Para Dominicé (2005), formar-se é tudo que o adulto sabe e pode fazer de sua história de vida. Por essa razão, as transições e trans-formações permanentes que se operam pela reflexão escrita nos memoriais são inerentes à subjetividade do orientando; a ele e somente a ele, cabem as decisões na seleção dos fatos sobre os quais deterá sua reflexão. A situação do orientador, como sugere Passeggi (2006), é de acompanhar o orientando (“partilhar o pão e o passo”) nessa aventura de busca de sentidos para os fatos evocados.

O que podemos reter desse depoimento da professora formadora Luísa é a compreensão do papel que lhe cabe: reconhecer os saberes do aluno a partir do lugar que ela ocupa como orientadora, respeitando o papel que desempenha no processo ensino-aprendizagem que se origina nessa reflexão sobre a experiência e o saber lidar com a subjetividade envolvida na escrita do memorial. Para Vasconcelos (2006, p.65), “Essa experiência é assim duplamente enriquecedora, na medida em que nos vemos no papel invertido após haver experimentado o outro lado”.

O processo de interpretação está na base do que Josso (2004) denomina de “experiência formadora”. Pensar sobre a experiência só trará benefícios se pudermos reconstruí-la sob um novo ângulo. O recurso a um referencial teórico constitui uma das chaves dessa reinvenção. A professora formadora Alice reconhece, em seu depoimento, suas limitações em relação ao domínio de uma bibliografia pertinente à interpretação das vivências que se tornam temas de reflexão nos memoriais: “Em primeiro lugar, a dificuldade encontrada por nós, professores de áreas específicas, era selecionar a bibliografia pertinente a memorial”. Novamente, retomamos aqui a questão do professor formador, cuja formação está mais voltada para o ensino de áreas específicas (Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física e Educação Artística). Há, portanto, uma compreensão de que o papel do professor formador na orientação do memorial transcende os saberes docentes na área específica de formação, diante da complexidade de fatores que se inter-relacionam nas situações de formação experiencial ao longo da vida.

Passeggi (206, p. 216) nos assegura que “a formação do formador [...] parece não admitir uma conceituação de algo que se aprende fora da prática. Ela exige, ao contrário, a reflexão permanente sobre a experiência formadora”.

c) *Ambos*

Um número menor de participantes (3%) ressaltou fatores externos como elementos portadores de dificuldades enfrentadas. Esses fatores dizem respeito a questões institucionais: a defesa do memorial diante da *banca examinadora* e a disponibilidade de tempo para a (re)escrita do trabalho. Ambos são vistos como dificuldades tanto para os professores formadores quanto para os orientandos.

Como já mencionamos, o memorial de formação é um dos requisitos parciais - TCC - para a obtenção da graduação no IFESP. A defesa do memorial diante da banca examinadora é vista com temor pelos alunos. Esse tipo de sentimento está presente em situações didáticas nas quais o aluno se encontra diante da possibilidade de julgamento do seu trabalho. E isso acontece porque “a avaliação é considerada como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno” (ZABALA, 1998, p. 195). No caso dos memoriais, como afirma Alda, trata-se de uma dificuldade pós-escrita do trabalho: “O medo dos alunos frente à banca examinadora”. É preciso lembrar que nesse caso, a

avaliação, como instrumento sancionador, pode afetar de uma maneira mais provocadora de temores e perturbações emocionais porque essa avaliação põe em jogo a exposição de fatos pessoais marcantes na vida estudantil e profissional do candidato. O olhar do outro sobre a percepção que o aluno tem de sua própria vida profissional se configura como uma situação de constrangimento, além de ele saber que a banca examinadora tem o poder de sanção: aprovar ou não o trabalho e a defesa. Para os professores formadores, a compreensão da dimensão desse momento para o aluno é uma dificuldade que atravessa todo o processo de escrita. O temor da banca é um fator regulador da escrita e torna-se fonte de desequilíbrio e mesmo de ameaça ou censura em relação ao que deve ser dito e ao que deve ser silenciado.

O fator *tempo disponível* é citado como uma outra dificuldade para as atribuições do formador e do orientando, como explica Anete: “A situação mais difícil na orientação dos memoriais é a nossa disponibilidade de tempo e a dos alunos para as leituras e estudos”. Aqui é importante esclarecer que o aluno do IFESP dispõe de dois semestres letivos, com o acompanhamento e a orientação de um professor formador, nas disciplinas Memorial de Formação I e II, (40 e 80 horas respectivamente), para a elaboração do seu trabalho. Mas nada impede que esse aluno inicie sua escrita nos períodos anteriores, pois as disciplinas Metodologia do Trabalho Científico I e II, contemplam, nos seus conteúdos programáticos, noções e orientações sobre o memorial de formação, inclusive MTC II solicita do aluno, como tarefa obrigatória, um esboço do seu memorial.

Em relação ao professor formador, este tem responsabilidade de orientar, em média, dez alunos por semestre letivo, em todo o processo de escrita. Isso implica encontros coletivos e individuais para leitura, discussão e orientação dos trabalhos. Concomitantemente, o professor formador ministra outras disciplinas no curso. Contudo ele dispõe, na sua jornada, de carga horária suficiente para fazer esse acompanhamento do aluno no processo de escrita do memorial. Existem, sim, situações difíceis, mas os professores formadores sinalizam uma parceria com os colegas para o enfrentamento das dificuldades quando estas se apresentam no cotidiano da orientação.

Percebe-se que os professores formadores demonstram ter uma visão global apurada dos processos de ensino e de aprendizagem, e enxergam o aluno e o professor, com suas limitações, conhecimentos, saberes, potencialidades e

sentimentos, como partes essenciais nesse processo, além da clareza do papel de professor de apoiar o aluno. Com declarou a professora Luísa, “A experiência me permite realizar hoje um trabalho de orientação que respeita os conhecimentos, os saberes, as limitações e a criatividade dos alunos ajudando-os no desenvolvimento das suas potencialidades”.

A dimensão temporal nos leva a pensar, com Zabalza (2004, p. 123), sobre a globalidade do processo de orientação. Para o autor,

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Desse modo, para o professor formador, o processo de ensino-aprendizagem que acontece durante a elaboração, a escrita e a defesa do memorial não poderia resumir-se na transmissão de conteúdos ou de técnicas de escrita; ele envolve um contexto institucional, com suas regras e seus ritos, que se faz necessário administrar, junto a um grupo de alunos com características particulares. No caso dos orientandos, trata-se, em grande parte, de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Uma grande parte dos discentes³⁶ atendidos pelo IFESP, principalmente as mulheres, exercem a docência, há vários anos. É difícil, para elas, então, refletirem sobre um fazer repetido durante tantos anos, além da situação de constrangimento ao submeterem-se à avaliação da sua vida profissional por ocasião do julgamento do seu memorial para, finalmente, receberem uma certificação.

Existe também a dificuldade de tempo para dedicar à escrita do trabalho, visto que muitas(os) alunas(os) trabalham em dois turnos e freqüentam as aulas do curso

³⁶ Esse público é majoritariamente feminino (90%). As quatro turmas que entraram a partir de 2006, têm um percentual maior de homens - em algumas turmas chega próximo dos 50% e, entre eles, poucos exercem a docência, embora desenvolvam suas atividades em escolas públicas (coordenadores, porteiros, secretários, diretores, entre outras). Mas também eles trabalham em dois turnos. A questão do tempo é uma dificuldade presente no cotidiano de todos.

no terceiro, não sobrando tempo para as leituras e a escrita. É necessário, então, que os professores formadores utilizem a carga horária do curso na instituição para a escrita do texto.

As dificuldades mencionadas pelos professores formadores no exercício da orientação dos memoriais evidenciam as vivências que experimentaram no seu processo de sua formação de professores formadores. E essas vivências possibilitaram as aprendizagens que, por sua vez, construíram os saberes necessários à orientação dos memoriais.

6.4.1 As aprendizagens na orientação: a formação pela ação

A análise das fontes consultadas em nossa pesquisa nos permite adiantar que, no processo de construção de saberes para orientar os memoriais, as dificuldades encontradas pelos professores formadores representam importantes oportunidades de aprendizagens. Admitimos, com Josso (2004), que só há experiência formadora se houver aprendizagem. Assim, a reflexão sobre as dificuldades e a busca de solução para elas é que dão sentido ao exercício cotidiano da profissão e abrem espaço para a formação permanente. Os professores formadores são unânimes em apontar os benefícios advindos da atividade de orientação dos memoriais na apropriação do saber ser professor formador.

À luz das categorias levantadas em suas falas, podemos sugerir que as aprendizagens se dão em três campos de formação: o campo teórico (43%), o campo didático-pedagógico (31%) e, finalmente, o campo profissional (26%), como sintetizamos no Quadro 13.

Categorias	Subcategorias	
CAMPOS DA FORMAÇÃO	APRENDIZAGENS	%
Campo Teórico (Formação intelectual) (43%)	Conhecimentos teóricos	70
	Processo de escrita	19
	Olhar investigativo	7
	Formação de professores	4
	Total	100
Campo Didático-pedagógico (Formação prática) (31%)	Conhecimento da história de vida do aluno	50
	Troca de experiências com os alunos	25
	Vivência na sala de aula	25
	Total	100
Campo Profissional (Formação profissional) (26%)	Reflexão e crescimento pessoal e profissional	53
	Desenvolvimento afetivo	29
	Experiência no fazer pedagógico	18
	Total	100

Quadro 13 - Campos da formação e aprendizagens na orientação dos memoriais

O Quadro 13 apresenta, na primeira coluna, os três *campos de formação* (*teórico, didático-pedagógico, profissional*), os quais reúnem as subcategorias relativas às aprendizagens, que aparecem na segunda coluna, e que foram citadas pelos professores formadores como tendo sido adquiridas ao longo de sua experiência na orientação dos memoriais. Na terceira coluna, sinalizamos os percentuais obtidos para cada uma das referidas subcategorias. É importante lembrar que cada participante da pesquisa emitiu livremente mais de uma resposta.

Comentaremos a seguir cada campo de formação.

a) Campo teórico

Observamos que a maior ênfase é dada às aprendizagens realizadas no *campo teórico* (43%) e que dizem respeito à formação intelectual dos participantes. Trata-se, como se pode perceber, da apropriação de *conhecimentos teóricos* específicos na área da educação. Percebemos, pela segunda vez, que esse tipo de saber emerge das vozes dos participantes da pesquisa como um conhecimento indispensável à sua tarefa de orientadores e, portanto, complementar à sua formação, como enfatiza Marinete: “Tive que me apropriar dos *conhecimentos teóricos, filosóficos e metodológicos da área da educação*”. Esses conhecimentos

ampliam o leque de uma formação e são, muitas vezes, centrados nas disciplinas da especialidade do professor formador, como nós já comentamos anteriormente. Isso leva o professor formador, como diz Hélio, por exemplo, “a buscar o *hábito da leitura* que não era comum na minha área de formação”, o que é corroborado por Elisa: “[a orientação dos memoriais] despertou em mim o interesse sobre os *temas educacionais*, fazendo-me buscar teóricos antes não conhecidos”.

Quanto ao *processo de escrita*, os professores formadores o mencionam como uma aprendizagem constante na orientação dos memoriais. Sobre isso diz Anete: “facilitou minha própria leitura e escrita [...]”.

Sabemos que, no cotidiano da profissão, os professores não vivenciam a escrita como uma prática do seu ofício. Muitos não acreditam possuir as habilidades necessárias para a escrita. Todavia, no processo de orientação, os professores formadores apontam a aprendizagem da escrita até como estímulo para correção de textos e também para produções, como afirmaram respectivamente, Diana e José Carlos: “[...] os benefícios se apresentam pelo constante exercício da limpeza das estruturas textuais [...]” (DIANA) e “[...] já estou escrevendo um artigo científico” (JOSÉ CARLOS).

Ainda é ressaltado como aprendizagem na orientação dos memoriais o aguçamento do *olhar investigativo* sobre a prática. Dora explica: “[a orientação dos memoriais] tem nos possibilitado constantes estudos, [...] aguçando nosso olhar investigativo sobre a prática docente” (DORA).

É importante lembrar que a formação para a pesquisa é rica em possibilidades: “[...] não apenas fazer pesquisas sobre os professores, mas com os professores [...]” (DURAN; SANTOS NETO, 2006, p. 105). De fato, a professora formadora reconhece a importância de ser uma pesquisadora da sua prática e da prática dos seus alunos (professores): “[a orientação dos memoriais] contribui para a ampliação de nossos conhecimentos teórico-metodológicos e nos aponta caminhos diversos para pesquisas” (LYE).

A *formação do professor* não foi esquecida pelo grupo, pois, numa instituição que forma professores, há evidências dessa preocupação: “[orientar os memoriais] possibilitou uma maior compreensão do que é formação de professores e me obrigou a buscar referências fora da minha área específica de formação, alargando mais meus conhecimentos sobre o que é ser professor formador” (HUMBERTO).

As aprendizagens relacionadas ao campo teórico estão expressas de forma bastante freqüente nos depoimentos dos participantes da pesquisa como uma certa necessidade assumida diante da tarefa de orientar os memoriais.

b) Campo didático-pedagógico

As aprendizagens no *campo didático-pedagógico* contribuem para o saber fazer e levam à (re)significação dos aspectos didáticos e pedagógicos nos quais se destacam a relação orientador/orientando. É o que confirmam Leônidas e Tércia: “Através dessa experiência consegui melhorar meu diálogo com os alunos” (LEÔNIDAS). “Aprendi a respeitar histórias, ritmos e estilos individuais dos alunos” (TÉRCIA).

Sobretudo o *conhecimento da história de vida do aluno*, como um alternativa metodológica para entender as suas dificuldades na escrita do memorial, como explica Rosário: “A experiência de ouvir as histórias trazidas por cada orientando, o resgate do passado de cada um, as dificuldades enfrentadas, as transformações em sua vida profissional e a realização do sonho (concluir o curso), me fizeram crescer enquanto indivíduo e profissional envolvida nesse processo de formação” (ROSÁRIO).

Para Frank, foi fundamental, na orientação, “conhecer e respeitar as histórias de vida narradas e confrontá-las com as demandas educacionais” (FRANK). E Marise amplia essa percepção: “Dentre tantas contribuições, a orientação do memorial permite conhecermos melhor os nossos alunos, as suas dificuldades, a trajetória percorrida e as marcas/lacunadas deixadas pela formação” (MARISE).

Os professores formadores revelam sua adesão a metodologias diferenciadas, que se ajustam à perspectiva da *escuta sensível do outro*, como salienta Barbier (1998). Esse trabalho de percepção do outro não se faz sem uma nova percepção de si mesmo, um amadurecimento relacional mais intenso, que supomos ser adquirido no contato mais próximo com o outro, a escuta de seus dilemas. Barbier (op.cit. p. 187) insiste nesse ponto: “A escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta”.

Quanto à *troca de experiências com os alunos e colegas*, o professor formador admite: [a orientação] “tem nos possibilitado constantes estudos, troca de experiências com os alunos e colegas formadores [...]” (DORA).

Renata percebe nessa troca a possibilidade de avaliar seu próprio trabalho de orientação: “ao compartilhar as idéias dos alunos no processo da escrita, temos a oportunidade de fazer uma auto-avaliação do nosso trabalho, e, conseqüentemente, buscar melhorar” (RENATA).

Na *vivência em sala de aula* o professor formador opina que a orientação dos memoriais lhe trouxe “[...] muitas vivências na sala de aula, na relação professor/aluno, e nos planejamentos” (MANUEL).

c) Campo profissional

Os aspectos mencionados pelos professores formadores no *campo profissional* são aprendizagens que contribuem para garantir um exercício profissional de qualidade no exercício da orientação. Quer dizer, as aprendizagens ocorridas nesse processo se revelam aos olhos dos professores formadores como posturas e atitudes profissionais mais positivas em suas vidas. Elisa salienta que a sua experiência como orientadora “possibilitou um grande *crescimento profissional*” levando-a a uma maior segurança. Por sua vez, Marinete lembra: “[orientar memorial] foi uma contribuição enorme para o meu crescimento profissional”. Marise externa a sua reflexão e afirma sobre a orientação: “É de uma enorme riqueza para refletir e avaliar o nosso trabalho repensar as nossas ações docentes, para nos projetar no lugar do outro – o aluno adulto - e compreendê-lo, para aprendermos a valorizar e a respeitar os saberes advindos de suas experiências, assim como entender o real sentido da formação recebida no IFP/IFESP para suas vidas” (MARISE).

O *desenvolvimento afetivo*, mencionado pela professora formadora Bia, é considerado tão importante quanto a sua formação: entre outras habilidades, diz ela: “a partir desta função foi preciso ler mais, escutar mais, me preocupar com a escrita, com a organização do pensamento, desenvolver a afetividade e desenvolver minha própria formação” (BIA). Para Diana, “[...] além da possibilidade de conviver com a história de vida de pessoas próximas a nós com todas as suas contradições, enriquecendo-nos enquanto seres sociais” (DIANA).

A experiência no fazer pedagógico refere-se às oportunidades de exercitar no dia-a-dia as tarefas da profissão docente: “muitas experiências no fazer pedagógico” (MANOEL).

Valda enfatiza a aprendizagem relacionada à forma de lidar com o fazer pedagógico na orientação dos memoriais: “Trouxe benefícios sim: paciência histórica e pedagógica para lidar com a questão, busca de mais estudos, satisfação em sentir e presenciar o avanço e o sucesso do outro” (VALDA).

Para Oliveira (2006, p. 181) “é possível que a narrativa sobre a trajetória pessoal e profissional auxilie na tematização da atuação presente do professor”, pois trabalhar com os memoriais - lendo, corrigindo, discutindo - propicia o avanço dos conhecimentos, como diz Berta: “As orientações dos memoriais são, sem dúvida, fontes de aprendizagens sem precedentes” (BERTA).

As diferentes aprendizagens mencionadas nos três campos mostram a importância da formação pela reflexão sobre a experiência e a construção processual da profissão e reforça, nos dizeres dos professores formadores, a assunção da profissionalização, que não se dissocia do crescimento pessoal do professor.

6.4.2 O professor formador e sua auto-análise

O entendimento de que só os próprios professores formadores poderiam fazer uma reflexão mais próxima da realidade sobre a aquisição e o uso dos seus saberes na formação profissional nos levou a propor como instrumento de investigação que os professores formadores atribuíssem uma nota (entre 1,0 e 5,0), acompanhada de uma justificativa, para o seu desempenho na orientação dos memoriais. O nosso objetivo era perceber qual a imagem que os participantes da pesquisa faziam de si em relação ao domínio dos seus saberes para a orientação dos memoriais. A hipótese era que a análise da justificativa apresentada se constituiria em mais uma fonte para a compreensão do processo de aquisição e construção do saber ser professor formador.

Admitimos, como esclarece Zabala (1998, p. 220) ao se referir à auto-avaliação, que essa auto-análise se apresentaria também como “um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço”.

A partir das justificativas dos participantes da pesquisa, percebemos que, em geral, os professores formadores fornecem pistas sobre os saberes que acreditam possuir, ou não. Identificamos, por exemplo, que 97% dos participantes têm uma imagem positiva de sua atuação, já que se atribuem notas superiores à média (entre 3,0 e 5,0). Apenas 3% se colocam abaixo da média, quando se atribuem nota 2,0. Já para 13% dos participantes, a imagem que fazem de si mesmos, ao se atribuírem 5,0 (nota máxima), nos parece ser a do profissional competente. Apresentamos mais detalhadamente esses percentuais no Gráfico 7.

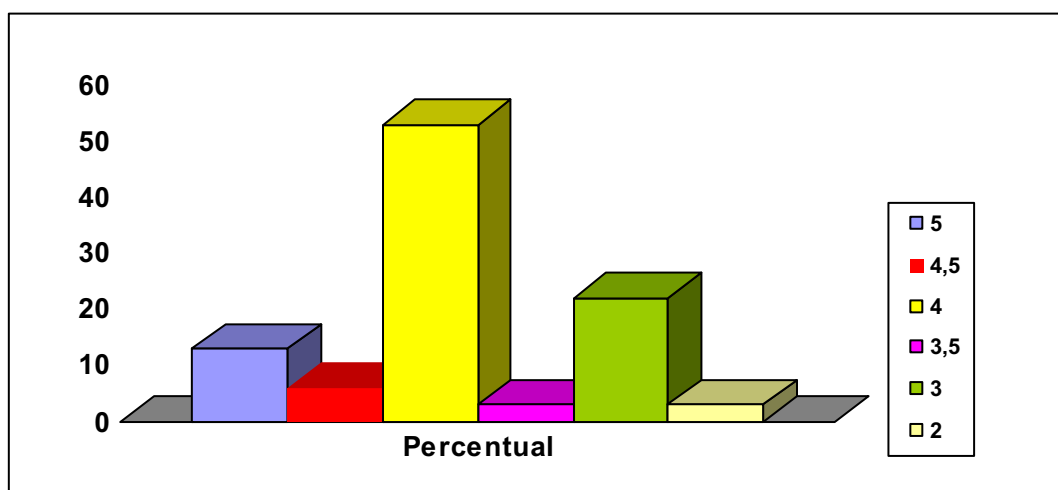


Gráfico 7: Notas atribuídas pelo professor formador ao seu próprio desempenho

Para facilitar a análise, organizamos os resultados obtidos subdividindo os participantes em três grupos:

1) Primeiro grupo: constituído pelos professores formadores que consideraram bom o seu desempenho na orientação dos memoriais, cujas notas variam entre 4,0 e 5,0 (no total 72% dos participantes).

2) Segundo grupo: formado pelos que consideraram o seu desempenho razoável e se atribuíram notas entre 3,0 e 3,5 (no total, 25% dos participantes).

3) Terceiro grupo: reúne os que consideraram seu desempenho abaixo da média, ao se atribuírem nota 2,0 (no total, 3% dos participantes).

Dentro do primeiro grupo tomamos a justificativa da professora formadora Bia, que resume a avaliação dos 72% dos participantes da pesquisa, ou seja, de

quem acredita que “dá conta do recado” ao elencar as suas ações no papel de orientador de memorial. Assim, ela explica sua atuação deixando evidente a mobilização de saberes dos quais se utiliza para orientar os memoriais, E isso se traduz no acompanhamento em todos os momentos da escrita do trabalho e, sem dúvida, no envolvimento de vários tipos de saberes, já elencados anteriormente.

Os professores formadores Bia e Hélio enfatizam atributos próprios de um profissional ético e comprometido com o seu aluno.

Estive sempre presente nos momentos direcionados à orientação do memorial: ler os escritos e propor alternativas de mudança na forma e no conteúdo, orientar a busca de fundamentação, buscar dialogar, encaminhar leituras, ouvir, procurar resolver os problemas relacionados às dificuldades da escrita do memorial (BIA).

Em todos os anos de orientação sempre consegui atender as expectativas dos meus alunos (HÉLIO).

Esses professores deixam evidentes saberes plurais que cercam todas as dimensões dos saberes do professor formador. Mobilizados, os saberes objetivam apoiar o aluno na tarefa da escrita do memorial. Por isso os participantes da pesquisa se consideram merecedores de notas altas.

Justifico pela minha responsabilidade, compromisso, seriedade no trabalho, e dedicação aos orientandos. Mas acredito que, como não sou perfeita, devo ter cometido falha, provavelmente como circunstância de algum momento (ELISA).

Para mim, orientar memorial é um processo que a cada dia se aprende mais, ou seja, cada vez que vivo esses momentos aprendo de novo. Então sinto que estou me re-capacitando (ELCIO).

Embora sinta facilidade e goste da tarefa, nunca sabemos tudo [...] pela própria subjetividade, não existe o mais correto, pelo menos com relação a essência desta metodologia de história de vida. [...], existe o mais próximo da realidade do aluno [...] (DIANA).

O segundo grupo abrange 28% dos participantes da pesquisa e atribui notas entre 2,0 a 3,5 ao seu desempenho na orientação dos memoriais. Esse grupo expressa uma certa consciência de não conseguir realizar a tarefa na sua plenitude. Ressente-se de saberes não adquiridos e não consegue administrar as competências como gostaria; aponta, então, a incompletude e o necessário processo de aprendizagem contínuo para conseguirem desenvolver a orientação de memoriais.

A cada orientação de memorial aprendo mais e percebo o quanto ainda preciso aprender para poder ajudar o orientando a avançar na sua reflexão (DORA).

Tento me esforçar para cumprir os objetivos, com responsabilidade e comprometimento para a elaboração dos memoriais. Percebo-me em processo contínuo de aprendizagem e de formação. Atribuir uma nota é uma tarefa árdua e difícil (LYE).

Acredito que ainda preciso descobrir um meio de fazer com que os prazos sejam cumpridos: administração do tempo (TÉRCIA).

Sinteticamente, encontramos na auto-análise dos dois grupos dois aspectos que denotam duas características importantes nos processos formativos: sentimento de superação e consciência da incompletude.

Independentemente de a maioria (72% - 1º grupo) ter se considerado merecedora das notas mais altas pelo seu desempenho na orientação dos memoriais, 50% de todos os participantes da pesquisa reconhecem e afirmam que ainda têm o que aprender para desenvolver a orientação dos memoriais. São os próprios participantes da pesquisa que expressam o reconhecimento da sua

incompletude e a necessidade de outras aprendizagens, ao justificar as notas auto-atribuídas. Assim, declaram Alda e Manoel: “Ainda preciso estudar mais”; “Tenho muito a ler, aprender e discutir”. Admitem as possibilidades de novas aprendizagens, como diz Humberto: “Esses saberes e competências estão em contínua aquisição”. E Anete afirma: “nunca estou satisfeita sempre acho que necessito melhorar algo mais”.

Paulo Freire (1999) explica que, ter consciência de nossa inconclusão implica estar inserido em um movimento de busca permanente, e é esse movimento que torna o homem educável com capacidade infinita de aprender e de ensinar. Para o autor “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 1999, p. 64).

6.5 Experiência formadora do professor formador: *formar formando-se*

A próxima etapa que completa a análise do que foi aprendido pelo professor formador na sua formação para orientar os memoriais é a possibilidade de pensar na narrativa da sua formação, pois “é passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação” (CHENÉ, 1998, p. 90).

Entendemos que no decorrer dessa investigação referente ao processo de construção do saber ser professor formador para orientar os memoriais, cabe essa reflexão: *como os professores formadores encaram a escrita da narrativa da sua própria formação?*

Buscamos em Josso (2004, p. 41) uma idéia que consideramos interessante para analisarmos a formação dos professores formadores. Trata-se do que ela define como “aprendizagem experiencial”, um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos [...]”, o que vai resultar na experiência formadora que, segundo a autora, não pode ser entendida desagregada das aprendizagens, atitudes, comportamentos e sentimentos:

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47-48).

Para Josso (2004, p. 50 -51), compreender a construção da experiência envolve três modalidades de elaboração: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre as experiências³⁷. Ousamos fazer uma relação dessa proposta com o percurso dos professores formadores no IFESP: ao orientar os alunos no processo de escrita dos memoriais, eles lidam com situações as quais não provocaram; em seguida fazem a experiência, porque provocam as situações de construção e aquisição dos saberes; e, finalmente, pensam sobre elas. Escrever a narrativa de sua formação dá essa oportunidade, de pensar sobre ela.

Souza (2004, p. 297) compartilha desse entendimento: “[...] o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”.

Ampliando essa visão, Delory-Momberger (2000, p. 248) afirma: “[...] a idéia é que o adulto, em se reapropriando de sua história, se reaproprie de seu poder de formação”. Em relação ao sujeito em formação, “[...] permitirá ao sujeito conduzir, através da narrativa de sua vida, uma atividade reflexiva sobre si e identificar-se como produtor da sua história”. Ou seja, reforça o potencial formativo das escritas de si na formação.

Josso (2004, p. 39) ressalta: “o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores [...]”. No nosso entendimento, os professores formadores provam que são capazes dessa articulação.

A autora, ainda, admite a hipótese do “poder transformador das histórias de vida” em situações de formação. Segundo ela,

³⁷ a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.

b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

c) ‘pensar sobre as experiências, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las [...], quanto aquelas que nós mesmos criamos [...]’ (JOSSO, 2004, p. 51).

A hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual qualquer prática deixa traços; [...] toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e [...] a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro (JOSSO, 2004, p. 145).

A análise do material pesquisado apontou, então, que os professores formadores, ao voltarem o olhar sobre si, no sentido de terem a oportunidade de escrever suas próprias histórias de vida, reconhecem a importância desse dispositivo de formação. Como afirma Chené (1988, p. 96) ao enfatizar o potencial da narrativa para aquele que forma, na teoria e na prática, quem orienta tem oportunidade de vivenciar processos reflexivos que favorecem a formação:

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-nos mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projecto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competências que faz sobre si próprio (CHENÉ, 1988, p. 96).

Para Passeggi (2005a, p. 9), “estima-se que é preciso experienciar o processo da escrita para compreender, por um lado, os conflitos existenciais e afetivos que a atravessam e, por outro lado, o seu alcance autoformativo e autopoietico”.

Nesta pesquisa, dos 32 participantes, 41% (1º grupo) afirmaram que já tinham escrito sua história de vida, e 59% (2º grupo) afirmaram que não tinham escrito. Esse segundo grupo subdivide-se em dois: os que asseguram que gostariam de escrever (50%) e os que não gostariam de escrever (9%).

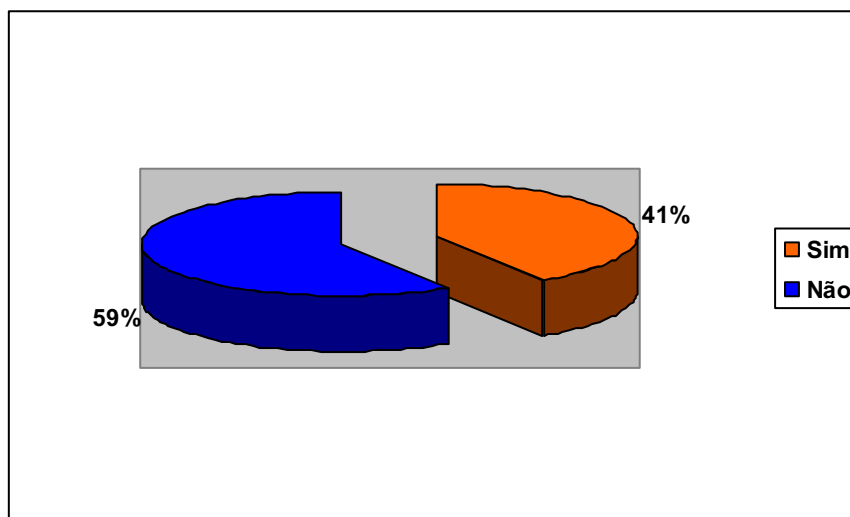


Gráfico 8 - Os professores formadores e a escrita de si

1) Grupo que escreveu a sua história

O grupo que já havia escrito sua história de vida descreveu as ocasiões nas quais teve essa oportunidade: em disciplinas na universidade, para ingresso em curso de doutorado, em programas de formação de alfabetizadores (PROFA), ou então em iniciativas isoladas. Esse grupo afirmou que a impressão experimentada foi positiva, caracterizando esse momento como de reflexão e de autoconhecimento. Como explica Oliveira (2006, p. 179),: “As narrativas desenvolvidas como dispositivo de formação/autoformação são proposições para espaços de experimentação de si, de conhecimento e autoconhecimento”.

O grupo aponta, ainda, a análise crítica e reflexiva da sua atuação em sala de aula, estabelecendo comparações com os avanços e a busca dos fatos na memória. Vejamos os depoimentos:

Sim, quando fazia o PROFA, e achei interessante. É o momento de fazer uma análise crítica e reflexiva do nosso fazer pedagógico, numa viagem à memória e um paralelo do processo ensino-aprendizagem de anos anteriores com o atual (MANOEL).

Os participantes da pesquisa enfatizam a reflexão sobre as aprendizagens ao longo da vida, o que vem favorecer o autoconhecimento e, conseqüentemente, a (re)construção dos dispositivos da formação.

Tive oportunidade de fazer um memorial por ocasião da entrada no doutorado. Gostei muito da oportunidade de refletir sobre as aprendizagens ao longo da vida e de me conhecer melhor através da organização das lembranças dos fatos vividos. Nessa dinâmica (re)construí o meu processo de formação para entender melhor quem sou hoje (LUÍSA).

Foi muito bom retroceder no tempo e refletir sobre a trajetória de vida. Ao narrar a minha vida profissional, revi valores e posições assumidas. Refazendo os caminhos percorridos, percebi as influências recebidas dos diferentes contextos que vivi, as quais alicerçaram a construção de minha identidade pessoal e profissional. Além disso, pude compreender melhor o que passa e sente o nosso aluno no processo de escrita/reescrita do memorial. É uma viagem instigante e formadora, mas, em alguns pontos, difícil de ser narrada, pois nesse processo de (re)construção da sua história ator e autor se confundem num só personagem (MARISE).

Os motivos da escrita autobiográfica expressos na fala das professoras alicerçam a construção da identidade pessoal e profissional, como salienta Oliveira (2006, p. 185): “As histórias de vida dos (as) professores(as) põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais”.

Os professores formadores apontam situações que indicam processos reflexivos, de reconstrução e, portanto, de formação. Sobretudo, mencionam os caminhos percorridos na constituição da identidade pessoal e profissional e nesse movimento de revisão do vivido, cabe a compreensão dos sentimentos do aluno no processo de escrita do seu memorial, a difícil posição de colocar-se no lugar do outro, que só é possível em situações de interação.

Josso (2004, p. 40) reitera que “a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial [...]”. E Chomlian (2006, p. 91) diz “que do

ponto de vista da formação do professor universitário a produção de relatos autobiográficos parece ser uma alternativa extremamente fecunda e promissora”.

Souza (2004, p. 305 - 306) traz argumentos esclarecedores sobre a importância da escrita de si, nos processos formativos, para selar as experiências formadoras:

A escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras, uma prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão, e as marcas culturais do pensamento do professor em formação [...] (SOUZA, 2004, p. 305 - 306).

2) Grupo que não escreveu sua história

O segundo grupo, o qual não teve oportunidade de escrever sua história de vida, corresponde à maioria (59%) dos participantes da pesquisa e está subdividido em dois subgrupos: a) grupo que se mostra sensível e disposto a escrever suas histórias - 50%; b) grupo que apresenta resistência à idéia e alega que “não se sente motivado” ou “não despertou para tal” - 9%.

a) O primeiro subgrupo (grande maioria), apesar de não haver escrito sua história, defende e valida a escrita de si como uma boa oportunidade de reflexão acerca da atuação de professor formador na orientação dos memoriais, da profissão e da sua própria existência, apontando perspectivas de melhoria do próprio caminhar na profissão:

Sim, gostaria de escrever, pois me oportunizaria vivenciar o outro lado da orientação de memorial. Eu teria mais subsídios para inserir nas minhas orientações (MANASTÊ).

Não escrevi, mas gostaria de escrever, pois percebo que esse tipo de trabalho permite uma reflexão sobre a vida profissional do autor, por si mesmo. E isso pode levar a uma melhoria da qualidade do seu trabalho (LEÔNIDAS).

Os participantes da pesquisa ressaltam a relevância da articulação do registro, do exercício de memória e da reflexão presentes na escrita de si como aspectos fundamentais para repensarmos o nosso “estar no mundo”.

Ainda não tive essa oportunidade. Vejo hoje mais do que nunca a importância dos registros, das reflexões, das idéias de Freire, no sentido de ‘pensar’ certo, como uma filosofia de vida, rica e necessária num mundo tão rápido e conturbado onde todos vivemos uma armadilha da pressa, do imediato, no qual muitas vezes não contamos com um tempo necessário para processarmos o que vemos, ouvimos, vivemos, aprendemos [...] (DIANA).

Ainda não escrevi. Gostaria sim, pois com certeza aprenderei muito com esse exercício de memória, reflexão, análise e articulação dos estudos e da memória (DORA).

Os professores formadores desse grupo destacam a importância de observar o pensamento de Freire para conduzir o trabalho docente de forma equilibrada, em meio à agitação da vida moderna. Ressaltam, ainda, na narrativa de si, o papel da memória. Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 176) aponta: “o significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas”.

b) O pequeno grupo resistente em não escrever o memorial, embora justifique a sua importância para novas aprendizagens na sua carreira docente, justifica seu posicionamento na ausência de motivação pessoal. É o que afirma, por exemplo, a professora formadora Renata: “Ainda não escrevi e no momento não me sinto motivada”.

Passeggi (2002) ilustra bem as questões ora analisadas com o argumento de que o processo de escrita do memorial propicia aprendizagens tanto o(a) autor(a), quanto aos demais participantes, ou seja, aos colegas e ao(a) professor(a) que o(a) escutam:

Nesse processo, aquele que ouve estabelece comparação entre a experiência contada e a experiência vivida, relativiza opiniões, diversifica seu ponto de vista, acautela-se, previne-se, desperta para novas experiências ao acompanhar o desenrolar da história (PASSEGGI, 2002, p. 12).

Os resultados das análises nos autorizam a concluir enfim, que contar e ouvir, escrever e orientar as histórias de vida nos memoriais enriquece e reforça experiências múltiplas de interações necessárias à natureza processual da formação. Ou, como traduziu Passeggi (2003, p. 10), “que os professores que tiveram a possibilidade de vivenciar esse duplo processo de descoberta, no espaço institucional, estarão mais sensibilizados para conviver com o outro e ensinar a viver juntos”.

Em síntese, percebemos que os professores formadores constroem saberes teóricos e práticos no exercício da orientação, articuladamente. E isso só é possível porque a experiência formadora à qual se submetem tem como centro da ação pedagógica a reflexão e a auto-reflexão advindas da valorização da escrita de si *pelos* e *nos* professores formadores em formação para se tornarem professores formadores orientadores de memoriais.

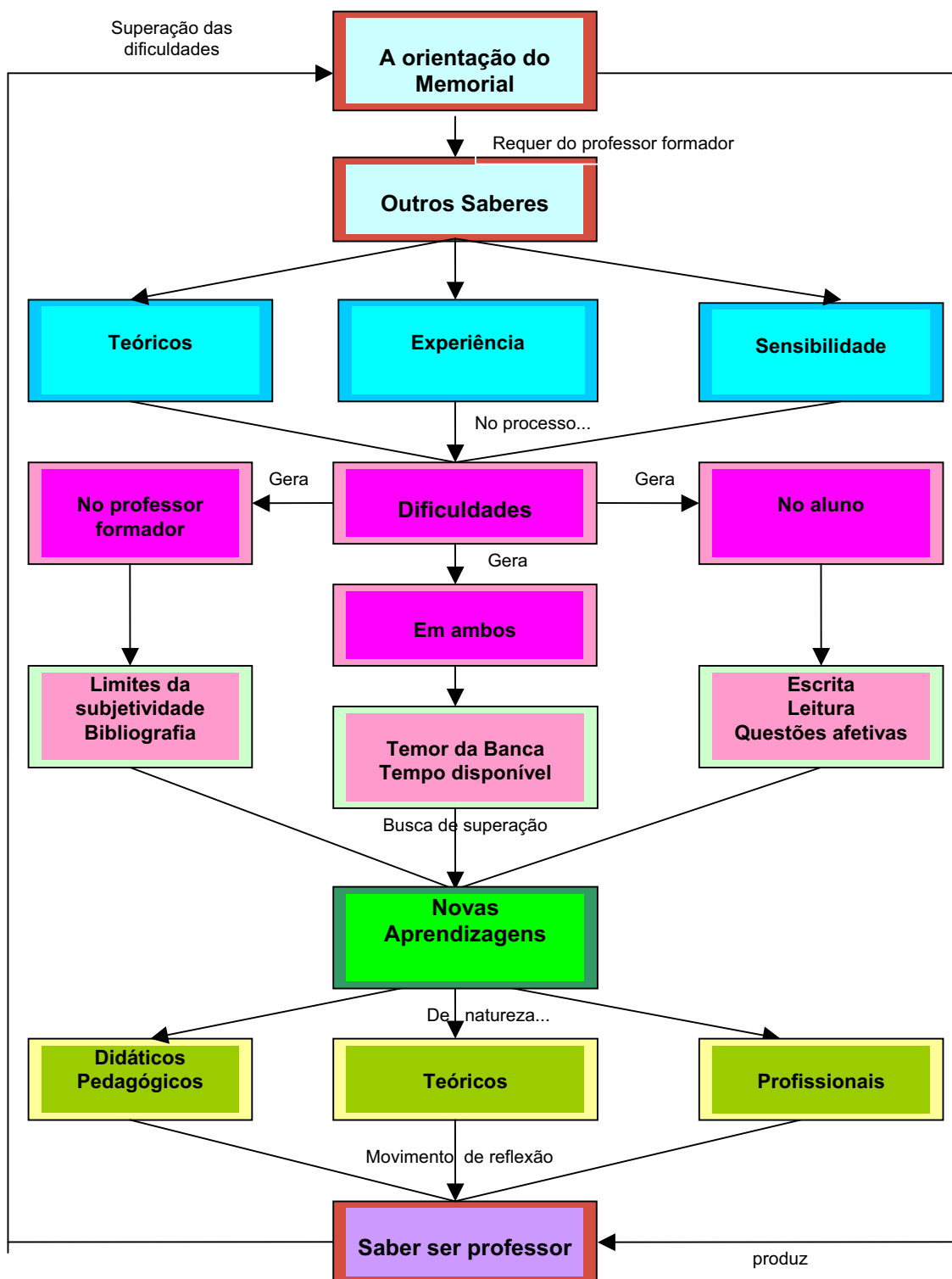


Figura 3 – Saber ser professor formador

A Figura 3 sintetiza esquematicamente a nossa interpretação sobre o percurso de construção dos saberes necessários à orientação. A figura resulta da análise das reflexões realizadas pelos professores formadores sobre as dificuldades e aprendizagens que marcaram esse percurso. Essa visão só foi possível pelo encaminhamento da pesquisa, que buscou dar visibilidade ao processo e à sua voz no processo de formação, o que abriu um novo espaço, permitindo conhecerem-se as vivências, representações e aprendizagens que deram significado à prática de orientação nos grupos de professores formadores, pelo processo de descoberta permanente que se produz durante a reflexão sobre a prática.

Para a grande maioria dos participantes da pesquisa, os saberes docentes são considerados insuficientes e, sendo assim, os professores formadores insistem na mobilização de outros saberes necessários à orientação: teóricos, da experiência e da sensibilidade. A análise do processo de construção de novas aprendizagens resultante da auto-análise do próprio desempenho nos levou a localizá-los em três campos da formação: o campo teórico, o didático-pedagógico e o profissional.

No percurso de construção desses saberes, os professores formadores apontam as dificuldades encontradas pelos alunos, por eles mesmos e por ambos - alunos e professores - na apropriação do memorial como gênero autobiográfico, cuja superação transforma-se, no final do percurso, em uma experiência formadora constitutiva do saber ser professor formador.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO...

*Obrigada pela
oportunidade de pensar um pouco
sobre o trabalho de orientação.
Gostei!*

(Professora formadora
Regina Lúcia Tarquínio, 2005).

Esta é a parte da tese que o pesquisador escreve com muita alegria, por uma forte razão: os achados da sua investigação podem representar respostas ou explicações para questões que o inquietaram durante algum tempo. Assim nos sentimos ao redigir essas considerações, e acreditamos que, sobretudo o pesquisador da sua própria prática, como nós, sente-se ainda mais gratificado, dados os esclarecimentos, os quais geram satisfação pelos resultados da pesquisa, que lhe fornecem pistas seguras para aperfeiçoar suas práticas cotidianas.

Ousamos analisar a formação do professor formador sendo um deles. Sabíamos dos riscos e estávamos consciente dos percalços que poderíamos enfrentar, mas segura daquilo que queríamos investigar, ancorada na perspectiva de estarmos inseridoaem um processo autoformativo que prevê esses momentos de enfrentamento e, portanto, de reflexão.

Diante da predominância de pesquisas relativas aos professores que fizeram das escolas da educação básica seu palco de atuação, resolvemos observar outro palco, às vezes com os mesmos atores, mas em outra situação de atuação, na formação de professores no ensino superior, em um instituto de educação superior - o IFESP.

Na verdade, a formação dos docentes para o ensino superior tem sido um pouco desconsiderada tanto pelas instituições de formação como pelas instituições de ensino que os empregam. Mas a LDB - 1996 recomenda que essa formação deve ser, prioritariamente, em cursos de mestrado e/ ou doutorado.

Kullo (2000, p. 57) lembra que a expansão do ensino superior se fez “ao correr das circunstâncias, sem plano de previsão ou mesmo propósito deliberado”. E essa expansão do sistema de educação superior, quando trouxe à tona a inexistência de políticas públicas mais consistentes e voltadas para o ensino superior, revelou, entre outros problemas, a escassez de incentivos destinados às instituições públicas de ensino e o difícil acesso da população aos cursos oferecidos pelas universidades públicas. Essa radiografia do ensino superior favoreceu a visualização de outras discussões, como a responsabilidade da preparação do professor para a docência do ensino superior e os conteúdos dessa formação.

Nóvoa (2000) defende um processo evolutivo para a formação docente que inclui o autoconhecimento, a valorização da experiência, as práticas dialógicas, os ambientes favoráveis à formação, aliados às práticas de escrita partilhada. Enfim,

isso significa que a formação docente da atualidade se propõe resgatar a pessoa que existe no professor.

A história do IFP/IFESP põe em evidência as políticas para formação de professores, empreendidas, nos últimos anos, pelo governo brasileiro. Dentro desse contexto, a formação dos docentes atravessou inúmeras idas e vindas, que acabaram fortalecendo os interesses de iniciativas dos setores privados, em detrimento da educação pública gratuita.

A instituição pesquisada, em nome de um projeto de formação docente inovador e pioneiro no Brasil, contou com a participação de professores da rede pública que atuavam na formação de professores em nível médio, com os que estavam à disposição da SECD e com professores da educação básica (modalidade EJA), para compor e organizar o quadro de *professores formadores*.

A esses profissionais, foi oferecida a oportunidade de formação continuada, através de um ciclo de estudos, cujos objetivos priorizavam (in)formar e selecionar o quadro de professores formadores, e, ao mesmo tempo, uma breve formação inicial. Entre as atribuições de professor formador, estava a orientação do memorial - trabalho de conclusão de curso -, no qual os alunos, professores da rede pública, resgatavam as histórias de sua formação estudantil e da profissional e refletiam sobre elas à luz do olhar do presente, visando à reorganização de suas práticas cotidianas de sala de aula.

Nesse sentido, o memorial de formação permitiu a quem o escreveu e a quem o orientou criar as vias propícias para esse resgate e autoformar-se, numa perspectiva de aprendizagens múltiplas (PASSEGGI, 2003).

Nesta pesquisa, valorizamos e focalizamos a formação do professor formador, orientador de memoriais, a partir da sua voz, falando de si, dos elementos da sua formação, das suas estratégias, desempenho e saberes para orientar os memoriais, além da visão sobre os efeitos da orientação da escrita do memorial nele mesmo. Na nossa compreensão, o memorial, por se caracterizar como um trabalho de parceria, produz, de fato, novas aprendizagens, pois as escritas autobiográficas dos professores nos memoriais de formação herdaram das histórias de vida o mergulho na interioridade “que a escrita de si e sobre si oportuniza” (SOUZA, 2004, p. 305).

De fato, a análise dos dados mostra que a formação dos professores formadores aconteceu prioritariamente no exercício da orientação dos memoriais, constituindo-se em uma experiência singular e plural, ao mesmo tempo.

As situações novas que se apresentaram (problemas a serem solucionados) no processo de orientação dos memoriais foram constituindo a motivação e o "móbil" para equacionar os problemas que surgiam e exigiam solução imediata no exercício da orientação dos memoriais, pois formar-se no exercício da função requer uma dinâmica própria, às vezes com solução rápida, mas os benefícios advêm deste desafio: formar o outro e formar-se.

Ressaltamos a relevância do trabalho do professor formador com as histórias de vida nos memoriais e destacamos a perspectiva de testemunhar as passagens da história da educação e importantes oportunidades de reflexão - e, conseqüentemente, de transformação - na definição e constituição da identidade profissional - perspectiva formativa e autoformativa, nosso interesse maior.

Na construção desta tese, a nossa proposta foi descrever e analisar o processo de formação do professor formador para a orientação dos memoriais, no Instituto Kennedy, a partir da própria visão desse professor. Retomamos então as questões centrais que conduziram a análise dos dados:

1. Como o professor formador construiu a trajetória da sua formação para tornar-se orientador de memoriais no Instituto Kennedy?
2. Quais foram os saberes necessários ao professor formador para o exercício de orientação dos memoriais?

Em relação à primeira questão, podemos dizer que os participantes da pesquisa acreditam que se tornaram professores formadores inseridos em um projeto inovador para formar professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no IFP/IFESP. Eles aí chegaram com uma formação acadêmica de graduação, raros cursos de especialização e mais as experiências oriundas da vivência como docentes na educação básica e juntaram a esses atributos iniciais as motivações que carregavam para alimentar o desejo de vivenciar uma nova experiência na docência, na busca por um crescimento profissional.

A pesquisa os fez resgatarem as reminiscências, mostrarem como reconstruíram e redesenharam as representações da figura da escola, da professora

e do início da sua escolarização, através de uma (re)elaboração dessas imagens e da (re) constituição do papel de professor. Significa também que retomaram as lembranças acerca do percurso para se tornarem professores formadores as formas de aquisição das aprendizagens, habilidades, saberes e fazeres os quais constituíram os saberes necessários à orientação dos memoriais.

O caminho da trajetória percorrida mostra que os participantes da pesquisa buscaram uma formação que os auxiliasse nos processos de orientação da construção e da desconstrução das narrativas de vida dos memoriais, que, como síntese da proposta de formação docente, coloca a pessoa em formação no centro do processo reflexivo. Enfim, na visão dos participantes da pesquisa, eles empreenderam e percorreram uma trajetória de formação, de forma individual e coletiva, a qual se realizou por duas vias:

- 1) Uma primeira via - construída na trajetória da vivência, da experiência, tecendo-se interações e adquirindo-se aprendizagens pela presença do outro: colegas, alunos, professores, teóricos e os elementos da prática cotidiana. Na vivência, os professores formadores (re)criaram a própria formação, pois entre eles fizeram circular informações,(re)inventando práticas e partilhando as oportunidades de aprendizagens e de novas experiências.
- 2) Uma segunda via, a trajetória da academia, na qual os professores formadores investiram em cursos de especialização, mestrados e doutorados, oferecidos principalmente pela UFRN. Procuraram, formalmente, onde e quem lhes podia fornecer essa qualificação teórica - a universidade, como agência formadora. Eles reconhecem as contribuições provenientes do período vivido, como discentes, na universidade. Os projetos coordenados por Passeggi (2000, 2003) contribuíram de forma decisiva para as trajetórias e beneficiaram os professores formadores, seja diretamente - caso dos que participaram de disciplinas na pós-graduação ou projetos de extensão - ou indiretamente, através da leitura dos artigos dessa professora divulgados na instituição e do trabalho das professoras formadoras integrantes do seu grupo de base.

Enfim, a inter-relação dessas duas vias de formação constituiu os saberes necessários para a orientação dos memoriais.

Então, na segunda questão analisamos esses saberes necessários ao professor formador para o exercício de orientação dos memoriais e os resultados da investigação apontam que a maioria dos professores formadores admite a insuficiência dos saberes docentes para orientarem os memoriais e, ao mesmo tempo, acredita que mobiliza outros saberes, tais como: conhecimentos específicos/teóricos, experiência e sensibilidade. Nesse processo de construção desses saberes os professores formadores enfrentam as dificuldades: dos alunos - de escrita, de leitura e de resgate das questões afetivas; as próprias - limites da subjetividade e o domínio da bibliografia específica; e as de ambos - temor da banca examinadora (alunos) e da falta de tempo disponível para a orientação (professor formador). Os professores formadores percebiam também que, ao superar as dificuldades adquiriam novas aprendizagens para a sua formação nos campos teórico, didático-pedagógico e profissional, além de refletirem auto-analisando o desempenho do que faziam, o que possibilitou emergirem sentimentos de incompletude e de consciência da superação. Em outras palavras, os professores formadores participantes da pesquisa apontam a própria capacidade de construção de saberes, imprimindo sentido às representações sobre a nova profissão e formação do ser professor formador.

Em suma, os professores formadores analisados neste trabalho tiveram a oportunidade de (re)construir saberes teóricos e práticos no exercício da orientação, articuladamente. E isso só foi possível porque a experiência formadora à qual se submeteram teve como centro da ação pedagógica a reflexão e a auto-reflexão, advindas da valorização da escrita de si *pelos* e *nos* professores formadores em formação para tornarem-se orientadores de memoriais. O trabalho potencial das narrativas de si nos memoriais lhes permitiu explorar diferentes fazeres, que se tornaram saberes, ao desvendarem modelos de docência e (re)pensarem o próprio processo formativo.

Passeggi (2002) ilustra bem a questão ora analisada, com o argumento de que o processo de escrita do memorial não beneficia apenas o autor, mas todo o entorno, ou seja, os colegas e o professor que o escutam.

Os resultados da análise permitem apreender que, na voz dos participantes da pesquisa, durante o percurso da sua trajetória de formação, elas perceberam que a escrita de si era um dispositivo de formação capaz de suscitar movimentos de transformação nos alunos e em si, pelas aprendizagens adquiridas. Em relação a

eles próprios, perceberam que escrever suas histórias de vida era uma experiência positiva e enriquecedora, e quem não o fez se dispôs a fazê-lo, prova do reconhecimento da importância dessa prática como ato de reflexão e de autoconhecimento.

Afinal, a abordagem autobiográfica suscita perspectivas de mudanças que “residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Em síntese, de acordo com os dados analisados, podemos pontuar os achados da investigação sintetizando a opinião dos participantes da pesquisa referentes à trajetória de formação - como se deu a aquisição e quais saberes foram necessários ao professor formador para o exercício da orientação dos memoriais:

- os participantes da pesquisa construíram os saberes no cotidiano da orientação dos memoriais na inter-relação com o outro;
- os saberes mobilizados para a orientação abrangem vários tipos - os teóricos, os da experiência e os da sensibilidade, os quais definiram a identidade do professor formador para a orientação dos memoriais.;
- no contexto da situação analisada nesta tese o exercício da orientação dos memoriais foi uma experiência formadora, sem dúvida, no sentido de que, para desenvolver a tarefa de orientar o memorial, o professor formador enfrentou o desafio da sua formação, o que representou tornar-se capaz de contribuir para que o formando realizasse o redimensionamento de seus saberes pela escrita da sua trajetória e, ao mesmo tempo, de formar-se.

Os resultados das análises nos autorizam a concluir que contar e ouvir, escrever e orientar as histórias de vida nos memoriais enriquece e reforça experiências múltiplas de interações necessárias à natureza processual da formação e da autoformação. Ou, como traduziu Passeggi (2003, p. 10), “o que nos leva a concluir que os professores que tiveram a possibilidade de vivenciar esse duplo processo de descoberta, no espaço institucional, estarão mais sensibilizados para conviver com o outro e ensinar a viver juntos”.

Para o professor formador, orientar o memorial de formação constitui-se, então, numa experiência formadora, porque ele aprendeu e apreendeu que a escrita

do memorial, como prática autobiográfica, propicia ao formando a reflexão que conduz à tomada de consciência e, na etapa seguinte, ao estado de mudança. Nesse cenário, a formação do professor formador volta-se para a aquisição de habilidades e saberes que “ajudem o formando a fazer um *zoom* sobre suas experiências” e fortaleçam um saber distanciar-se, na medida em que ele apóie o outro - formando - “na descoberta de si mesmo, e de outros modos de pensar e de se conhecer” (PASSEGGI, 2006, p. 12).

Denominamos essa experiência de “formadora” porque “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividades, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva em uma representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 48). E mais, precisa estar sob o ângulo da aprendizagem. E isso não se materializa fora dos muros da prática.

Como experiência de análise da nossa própria prática, percebemos que a construção deste trabalho nos remeteu a vivenciarmos um processo de auto-avaliação, de auto-investigação, de autoformação, enfim de (re)construção das nossas experiências de professora formadora orientadora de memoriais. Foi além, nos ofereceu a oportunidade de reforçar nossas aprendizagens e amadurecer o nosso desejo de ir mais longe.

Admitimos que a tese suscita novas questões que certamente instigam novas explorações para uma próxima investigação, por isso não denominamos estas conclusões de considerações finais e sim em aberto.

No papel de pesquisadora e investida da clareza que inspira a necessidade de, como cidadã que avançou nos estudos de pós-graduação - em um país em que poucos têm esse privilégio -, dar o retorno à instituição pesquisada, propomo-nos colaborar no sentido de apoiar a constituição de grupos de estudos, criando situações de pesquisa-formação, conciliando a prática e os estudos teóricos dos participantes da pesquisa em benefício da nossa formação de professores formadores e tomando como referencial os estudos sobre acompanhamento desenvolvido dentro das histórias de vida.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 23 - 36.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173 – 187.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AROUCA, Lucila Schwantes. Relação-ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP; Papyrus, 2001. p. 81 – 107.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. NBR 14.724**. Rio de Janeiro, 2002.

BALDI, Elena Mabel Brutten. **A tutoria segundo o corpo discente e a dinâmica da Mediação adotada no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

BALZAN, Newton Cesar. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves de (Orgs.). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 173 – 188.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão e tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168 - 199.

BARBOSA, Fabiana Andréa. **Formação de professores: uma história de descaso e dificuldades**. Paraná: Universidade Tuiuti, 2003. Disponível em: www.utp.br/mestradoemeduacao/pddfaab.htm . Acesso em: 29 set. 2005.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **A resignificação de gênero e da prática pedagógica: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher-professora**. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____. **Versões de si: o universo feminino e a formação de professores**. 2002. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, [s.d.].

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, unb: Laboratório de Psicologia, 1999. cap. 3.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 185 – 206.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez e outros. Porto: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia de letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Informativo MEC**, Brasília, n. 4, mar./abr. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei 9394, de 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/lei/9394.htm. Acesso em 22 jun. 2006.

BRAULT, Michel. **Projeto franco-brasileiro para a formação de professores/Cooperação educativa**: Preparação do seminário de operacionalização. [s.l.s.n], 1993.

_____. **Formação dos professores em nível superior para a educação infantil e fundamental**: relatório de etapa nº 4. Brasília: MEC/SECD, 1994.

_____. A experiência francesa. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP; Autores Associados, São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 71 - 86.

BRUNER, Jerome. **Savoir faire, savoir dire**. Le developpement de l'énfant. 6. ed. Paris: PUF, 1983.

_____. **Atos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. In: _____ **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 7 – 20.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. In: _____ **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 133 - 144.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Natal: IFESP, 1997. (Mimeo.).

CARRILHO, M. de Fátima Pinheiro. **As estratégias interativas do tutor no processo de construção do memorial de formação**. 2002. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecilia C. C. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecilia C. C. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: Estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa António (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto editora, 1995. p.155 - 191.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89 – 109.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico**. Tradução Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da saúde, 1988. p. 87 - 97.

CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103 - 118.

COSTA, Patrícia Lucia Galvão da. **As representações sociais do ingresso na formação docente**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Tradução Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995b.

CROS, Françoise (éd.). **Le mémoire professionnel em formation des enseignants**: Um processus de construction identitaire. Paris: L'Harmattan, 1998.

DANTAS, Suzyneide Soares. **Representações sociais de fatores mobilizadores da escrita reflexiva na formação de professores**. 2003. 153f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Les histoires de vie en formation: la reconstruction du sujet. In: _____ . **Les histoires de vie: De l'invention de soi au projet de formation.** Paris: Anthropos, 2000. p. 241 – 271.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico.** Lisboa: Ministério da saúde, 1988. p. 51 – 62.

_____. **L'Histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'Harmattan, 2000.

_____. Aprender à se formar. In: BOURGEOIS, Etienne (Ed.). **L' adulte en formation: regards pluriels.** Paris: De Boeck, 2001. Chapitre 6, p. 95 – 105.

_____. **Configuration et reconfiguration de la vie adulte.** Paris, 2005. (Texto digitalizado).

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A questão do ensino superior.** Goiás: SBPC, 2002. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/eventos/54ra> . Acesso em: 22 ago. 2005.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisando. A crise na educação, o pesquisador, saberes, tempos e espaços. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas, SP; Papyrus, 2001. p. 91 -107.

FABRE, Michel. **Penser la formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FABRE, Michel. Qu'est-ce qu'un "bon" mémoire professionnel?. In: **Enseigner aujourd'hui : quel Métier ? Quelle formation ?** Formation et professionnalisation des enseignants. Coll. Ressources, n. 3, Nantes : IUFM des Pays de la Loire, 2000. p. 36 -43.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Memória e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113 – 134.

FERRAROTTI, Mathias. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.17 – 34.

FINGER, Matias. As implicações sócio-epistemológicas do método autobiográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico**. Lisboa: Ministério da saúde, 1988. p. 79 – 86.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR. Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A.(Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**.: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP:Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil - ALB, 2000. p. 307 - 335.

FOME de histórias. **Veja**, São Paulo, ano 38, n. 8, p. 102-103, 23 fev. 2005.

FORMOSINHO, João. A formação prática de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46 – 64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. . Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1999.

GARRIDO, Elsa. Por uma nova cultura escolar: o papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: SEVERINO, Antonio Joaquim ; FAZENDA, Ivani Catarina (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP; Papyrus, 2001. p. 125 – 142.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira Lima. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução Vera Mello Joscelyne. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GUERRA, Marcos. Formação superior extra-universitária em serviço – o Instituto Kennedy no Rio Grande do Norte. In: MENEZES, L. C. (org.). **Professores: Formação e Profissão.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 249 – 253 (Coleção Formação de Professores).

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.31 – 62.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior.** Natal: IFESP, 2001.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior.** Natal: IFESP, 2004.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Resolução n. 1/2004.** Natal: IFESP, 2004.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Resolução n. 1/2005.** Natal: IFESP, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Se former em tant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés. In: BOURGEOIS, Etienne. (Éd.). **L'adulte em formation:** Regards pluriels. Paris: De Boeck & Larcier, 2001.

_____. **Experiências de Vida e Formação.** Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris; Nathan, 1996.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *lócus*?** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2000.

LAMY Maurice. Dispositivos de formação de formadores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 41 – 54.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: UFMG, Artmed, 1999.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARADAN, Olivier. Os formadores como vetor essencial na reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 139 – 156.

MARANHÃO, Maria Teresa Dutra. **Projeto Piloto de Formação de professores para o Ensino Fundamental em nível superior**. Natal: SECD/RN, 1993.

_____. Formación de profesores: evaluando una iniciativa innovadora. **Revista Latinoamericana de innovacioness educativas**, Buenos Aires, ano X, n. 28, jun. 1998.

MASETTO, Marcos T. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves de (Orgs.). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 167 – 172.

MENDONÇA, Ana Waleska P. A formação no ensino superior de professores para o ensino fundamental e médio: pensando a partir da história. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves de (Orgs.). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 95 - 102.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Em busca do tempo vivido:autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135 – 166.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**.4. ed. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referências básicas para a implantação de projeto piloto de formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental. Brasília: MEC, [1993?].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. **Relatório do Encontro Nacional sobre a qualidade na formação dos professores**: Um projeto de profissionalização. Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília, 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 13 ago.2005.

MORAES, Irany Novah. **Elaboração da pesquisa científica**. São Paulo : Álamo, 1995.

MOROZ, Melania. Que profissional formar? Questão desafiadora para a universidade. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani C. A.(Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP; Papyrus, 2001. p. 67 – 80.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico**. Lisboa: Ministério da saúde, 1988. p. 107– 130.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 11 - 20, 1999.

_____. Uma visão interdisciplinar da educação, da formação docente e da escola, por António Nóvoa. **Educação em questão**, Natal, v. 10 e 11, n. 2/1, jan../jun. 2000, p. 139 - 146.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PASSEGGI, M. da Conceição. **Memorial de Formação. Processos discursivos e construção de identidade profissional**. Projeto. Natal: UFRN, 1999.

_____. **Memoriais de formação**: processo de autoria e construção identitária. Natal: UFRN, 2000.

_____. **Autoconhecimento**: metacompetência para a formação permanente. Natal:UFRN, 2001.

_____. **Memorial de Formação. Processos discursivos e construção de identidade profissional**. Relatório do projeto de pesquisa. Natal: UFRN, 2001.

_____. **Subjetividade e alteridade na formação docente ao longo da vida**. Natal: UFRN, 2002.

_____. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. Natal: UFRN, 2003.

_____. **Narrativa autobiográfica**: uma prática reflexiva na formação docente. Natal: UFRN, 2004.

PASSEGGI, M. da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. Natal, RN: UFRN, 2005.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, UFRN, v. 9, n. 13 -14, p. 65 - 75, 2006.

_____. **A formação do formador na abordagem autobiográfica**. A experiência dos memoriais de formação. Natal: UFRN, 2006.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 113 – 132.

PIMENTA, Selma Garrido, A prática (e a teoria) docente re-significando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antonio Joaquim (Coord.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (V. I).

_____. ; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15 - 34.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. 2.ed. Paris: PUF, 1996.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico**. Lisboa: Ministério da saúde, 1988. p. 63 - 78..

_____. **Temporalidades na formação**. Tradução Lucia P. de Souza. São Paulo: TRIOM, 2005.

PINHEIRO, Maria Isaura de Medeiros; SANTIAGO, Neide Varela; SILVA, Márcia Maria Tresse de Melo. **Avaliação do processo de redimensionamento do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy - IFP**. Natal: Espaço Oficina de Arte e Ciência, 1997 (Digitalizado).

PIRES, José. A história de vida como uma abordagem para conhecer a realidade social. In: _____; ALLOUFA, J. M de L.; TAVARES, O. A. **Pesquisa em educação**. Natal: EDUFN, 1991. p. 61- 67 (Coleção sala de aula, v. 23).

POZO, Juan Ignacio. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. 460 p. p. 176 – 200.

_____. **Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE - **Projeto de implantação de uma experiência piloto de formação de professores para o ensino fundamental**. Natal: MEC/SEC, 1993.

RIO GRANDE DO NORTE/GOVERNO DO ESTADO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO. **Projeto do ciclo de estudos para os professores formadores do Curso de Formação de Professores para as 1as séries do Ensino Fundamental**. Natal: SECD, 1993.

RIO GRANDE DO NORTE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Plano do curso de formação de professores de 1º grau – 1ª a 4ª séries**. Natal: SECD, 1993.

RIO GRANDE DO NORTE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO. Atribuições do professor. In: **O conteúdo e a metodologia da formação do professor**. Natal: IFP, [1993?].

RIO GRANDE DO NORTE - GOVERNO DO ESTADO. **Memorial Profissional**. Natal: IFP, 1995 (Digitalizado).

RIO GRANDE DO NORTE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO. **Proposta para o Curso de Pedagogia**. Informativo básico. Natal: SECD/IFP, 1996.

RIO GRANDE DO NORTE/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS. **Projeto de credenciamento do IFP para o ensino superior e de autorização para o Curso Normal Superior**. Natal: IFP, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS. **Projeto pedagógico para o Curso Normal Superior- Licenciatura plena**. Natal: IFESP, 2001.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani C. A. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP; Papirus, 2002. p. 41 – 54.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves de (Orgs.). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 189 - 196.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. ver. Ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: _____.; FAZENDA, Ivani C. A. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP; Papirus, 2001. p. 51 – 79.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no Brasil. In: _____. (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 47 – 62.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 21 – 40.

SOARES, Magda. **Metamemória-Memória: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Lucila. Com a palavra, o professor. **Veja**, São Paulo, ano 39, n. 13, abr. 2006, p. 108 - 113.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. ; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (dir.). **Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais**. Tradução Emília Laura Seixas. Porto: RÉ, [s.d.].

THIERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (Dir.). **Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais**. Tradução Emília Laura Seixas. Porto: RÉ, [s.d.].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CONSEPE. **Resolução n. 145/95**. Natal, UFRN, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba: UFPR, 1995.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Professor: que história é essa?. **Educação em questão**, Natal, RN, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. p. 62 -79.

VENANCIO FILHO, Alberto. Prefácio. In: BRITO, Jader de Medeiros (ORG.). **Pascoal Leme: Estudos de educação, destaques da correspondência**. Brasília: INEP, 2000. p. 7 – 14 (Memórias, v. 5).

VION, Robert. **La communication verbale: analyse des interactions**. Paris: Hachette, 1992.

XAVIER, Sandra Cristine. **Heterogeneidade enunciativa mostrada: um estudo das citações nos memoriais de formação**. 2005, 210 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS INFORMANTES (professores formadores)

1. Dados pessoais:
 - Nome (iniciais) _____ Nome fictício: _____
 - Faixa etária: 25 a 34 () 35 a 44 () 45 a 54 () 55 ou + ()
 - Estado civil: _____ Formação acadêmica: _____
 - Especialização () mestrado () doutorado ()
 - Anos de atuação profissional () apenas na docência ()
 No Ens. Fundamental () No Ens. Médio () No Ens. Superior ()
2. Cite o principal motivo da sua entrada no ensino superior (IFP/IFESP) como docente.
3. Com quem e como você aprendeu a ser orientador de memoriais? Teve conhecimento de algum referencial teórico?
4. Os saberes exigidos para a docência são suficientes para orientar memorial. Concorda?
5. Quantos memoriais de formação você já orientou no IFESP e em outras instituições?
6. Enumere, na seqüência de 1 a 5, os seus procedimentos/estratégias para orientar um aluno na elaboração do seu memorial de formação.
7. O que você aponta como a situação mais difícil no processo de orientação dos memoriais?
8. Você considera que a orientação dos memoriais trouxe benefícios para a sua vida profissional? Quais?
9. Considerando a sua experiência na orientação, quais são as maiores dificuldades dos alunos/orientandos na elaboração dos memoriais?
10. Você atribui à escrita do memorial de formação alguma mudança no seu aluno/orientando?
11. Você acredita que tem hoje os saberes e as competências necessárias para assumir a identidade de professor orientador de memoriais? Justifique sua resposta.
12. Se você fizesse uma auto-avaliação do seu desempenho como professor orientador(a) de memorial que nota você daria? (escala de 5 a 1) Justifique sua resposta.
13. Se você já teve oportunidade de escrever sua história de vida profissional, explique qual foi a sua impressão.
14. Se não escreveu, gostaria de escrever? Justifique sua resposta.

ANEXO B

**CURSO PEDAGOGIA
GRADE CURRICULAR – (1994-1996)**

GRADE CURRICULAR	TRONCO	COMUM	TOTAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	
				1º ANO	2º ANO
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1º ANO	2º ANO		1º ANO 30	2º ANO 30
1. Introdução à Educação			180		
1.1 Sociologia da Educação	30	30			
1.2 História da Educação	30	30			
1.3 Filosofia da Educação	30	30			
2. Psicologia da Educação			90		
2.1 Aprendizagem	45				
2.2 Desenvolvimento		45			
3. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus		60	60		
4. Metodologias do Trabalho Científico	45	45	60		
TOTAL	150	240	390	30	30
FORMAÇÃO POLIVALENTE				60	30
5. O Ensino da Linguagem	45	45	90		
6. O Ensino da Matemática	45	15	60		
7. O Ensino das Ciências Físicas e Biológicas	30	30	60		
8. O Ensino da História	45	15	60		
9. O Ensino da Geografia	45	15	60		
10. O Ensino de Educação Artística do 1º Grau	30	30	60		
11. O Ensino da Educação Física	30	30	60		
TOTAL	360	270	630	60	30
ESTÁGIO					
3. Ação Docente supervisionada	800	800	1600		
Observação: Os créditos da Ação Docente Supervisionada serão integralizados no decorrer do curso considerando-se a regência de classe num processo contínuo de avaliação, discussão e revisão.					
Mediação	100	100	200		
TOTAL	900	900	1800		
TOTAL GERAL	1.410	1.410	2.820	90	90

ANEXO C

**CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL
GRADE CURRICULAR
(1997 – 06/2002)**

DISCIPLINA POR ÁREA DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	1º ANO	2º ANO	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO			
1. Introdução à Educação			
1.1 Sociologia da Educação	45	45	90
1.2 História da Educação	45	45	90
1.3 Filosofia da Educação	45	45	90
2. Psicologia da Educação	45	45	90
3. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	45	45	90
4. Metodologia do Trabalho Científico	45	45	90
TOTAL I	270	270	540
FORMAÇÃO POLIVALENTE			
5. O Ensino da Linguagem	45	45	90
6. O Ensino da Matemática	45	45	90
7. O Ensino das Ciências Físicas e Biológicas	45	45	90
8. O Ensino de História	45	45	90
9. O Ensino de Geografia	45	45	90
10. O Ensino de Educação Artística	45	45	90
11. O Ensino da Educação Física	45	45	90
TOTAL II	315	315	630
FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
12. MEDIAÇÃO DIDÁTICA	90	90	180
13. MEMORIAL PROFISSIONAL	-		180
14. AÇÃO DOCENTE		180	
14.1 Investigação científica em sala de aula	450	450	900
14.2 Estágio Supervisionado	210	210	420
TOTAL III	750	750	1680
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			
I. Seminário de pesquisa	45	45	90
II. Atelier de recursos pedagógicos	10	-	10
III. Atelier de língua portuguesa	15	15	30
IV. Oficinas Pedagógicas	20	20	40
V. Seminários Fundamentos da Educ.	-	10	10
TOTAL IV	90	90	180
CH TOTAL DO CURSO I + II + III + IV	1.425	1.605	3.030

ANEXO D

CURSO NORMAL SUPERIOR
MATRIZ CURRICULAR
(07/2002 – 06/2004)

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
FORMAÇÃO BÁSICA	Educação Sociedade e Cultura I	60		
	Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação I	60		
	História da Educação Brasileira	60		
	Metodologia do Trabalho Científico I	40		
	Psicologia da Educação I	60		
	Educação Sociedade e Cultura II		60	
	Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação II		60	
	Metodologia do Trabalho Científico II		40	
	Organização da Educação Básica		60	
	Psicologia da Educação II		60	
	Alfabetização			80
	Educação de Jovens e Adultos			60
	Educação Especial			60
	Educação Infantil			80
FORMAÇÃO POLIVALENTE	Arte I	50		
	Ciências Naturais I	50		
	Educação Física I	50		
	Geografia I	50		
	História I	50		
	Língua Portuguesa	50		
	Matemática I	50		
	Arte II		50	
	Ciências Naturais II		50	
	Educação Física II		50	
	Geografia II		50	
	História II		50	
	Língua Portuguesa II		50	
	Matemática II		50	
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Atelier de Estudos Complementares I	20		
	Iniciação à Pesquisa I	20		
	Oficinas Pedagógicas I	20		
	Atelier de Estudos Complementares II		20	
	Iniciação à Pesquisa II		20	
	Oficinas Pedagógicas II		20	
	Atelier de Estudos Complementares III			20
	Iniciação à Pesquisa III			40
	Oficinas Pedagógicas III			20
	Tecnologia da Informação e da Comunicação			80
Tópicos Avançados			60	

ANEXO E

**CURSO NORMAL SUPERIOR
MATRIZ CURRICULAR (07/ 2004 – 2007)**

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA/ PERÍODOS					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
NÚCLEO COMUM	Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educ. I	60					
	História da Educação Brasileira	60					
	Educação Sociedade e Cultura I		60				
	Metodologia do Trabalho Científico I		40				
	Organização da Educação Básica		60				
	Psicologia da Educação I		60				
	Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educ. II			60			
	Psicologia da Educação II			60			
	Educação Sociedade e Cultura II				60		
	Metodologia do Trabalho Científico II				40		
	Tecnologia da Informação e da Comunicação I					40	
Tecnologia da Informação e da Comunicação II						40	
FORMAÇÃO POLIVALENTE	Arte I	50					
	Educação Física I	50					
	Geografia I	50					
	História I	50					
	Língua Portuguesa I	50					
	Educação Infantil I		50				
	Ciências Naturais I		50				
	Matemática I		50				
	Educação Infantil II			50			
	Arte II			50			
	Educação Física II			50			
	Geografia II			50			
	História II			50			
	Língua Portuguesa II			50			
	Alfabetização e Letramento I				50		
	Ciências Naturais II				50		
	Matemática II				50		
	Alfabetização e Letramento II					50	
Educação Especial					50		
Educação de Jovens e Adultos						50	
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Atelier de Estudos Culturais I				20		
	Atelier de Estudos Culturais II					20	
	Iniciação à Pesquisa I					40	
	Disciplina Optativa I					50	
	Atelier de Estudos Culturais III						20
	Disciplina Optativa II						50
	Iniciação à Pesquisa II						40
INTERAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	Prática Pedagógica I	60					
	Prática Pedagógica II		60				
	Prática Pedagógica III			70			
	Prática Pedagógica IV				70		
	Prática Pedagógica V					70	
	Prática Pedagógica VI						70
	Estágio Supervisionado I				120		
	Estágio Supervisionado II					140	
	Estágio Supervisionado III						140
	Memorial de Formação I					40	
	Memorial de Formação II						80
TOTAL	430	430	490	460	500	490	
2.800							