



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**

Daniele de Almeida Gama

**O que narram professores e professoras sobre  
seu processo de formação docente?  
Da formação inicial às experiências cotidianas**

Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2014

Daniele de Almeida Gama

**O que narram professores e professoras sobre  
seu processo de formação docente?  
Da formação inicial às experiências cotidianas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2014

Daniele de Almeida Gama

**O que narram professores e professoras sobre  
seu processo de formação docente?  
Da formação inicial às experiências cotidianas.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla  
Universidade Estadual de Campinas-Unicamp

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Goudard Tavares  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

São Gonçalo

2014

## DEDICATÓRIA

À Clara que diariamente me ensina o que é amar.

Ao Leonardo, companheiro de sempre.

Aos meus pais, João e Néia, apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a vida, por ser força, certeza e fé. Sem quem jamais seria possível realizar qualquer sonho. Como agradecer tamanha generosidade e sua presença constante em minha vida? Obrigada por tudo que fazes por mim! Obrigada!

À minha filha Clara por ser a fonte da minha inspiração e por ajudar-me diariamente a descobrir os múltiplos e infindáveis sentidos da palavra amor. Obrigada pela sua paciência, pelo seu sorriso e por “suportar” tantas ausências... Sua presença me encoraja e me motiva a seguir minha caminhada!

Ao Leonardo, marido e companheiro de sempre, que, compartilhando comigo minha vida, meus sonhos, dores, aflições e alegrias ajuda-me na complexa tarefa de ser muitas em uma só: mulher, mãe, dona de casa e professora. Sem seu amor não teria conseguido!

À minha família, especialmente aos meus queridos pais João e Néia, que doando-se sempre acreditaram no meu sucesso e me ensinaram a não desistir diante das dificuldades. O amor de vocês me ensina a viver!

À querida Professora Mairce da Silva Araújo, muito mais que uma orientadora, pela paciência, generosidade, competência e entusiasmo, sem quem eu não conseguiria concluir o curso. Obrigada por orientar-me nos momentos difíceis – que não foram poucos... Muito obrigada, professora!!!

Às Professoras Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Tereza Goudard Tavares, em participar da banca dessa Dissertação de maneira tão carinhosa e, especialmente por trazerem contribuições fundamentais para a pesquisa, aguçando meu olhar e ampliando meus horizontes.

Obrigada, professora Ana por sua disponibilidade e gentileza e, por todas as observações realizadas, valorizando cada palavra deste texto.

Professora Inês, obrigada pelo carinho de sempre. Sua especial presença inspirou minhas reflexões ao longo do curso e sobremaneira na escrita desta dissertação.

Professora Maria Tereza, referência de longa data, obrigada por, através de suas observações detalhadas, ajudar-me a enxergar o que sozinha não conseguia ver. Sua presença iluminou meu percurso!

À professora Jacqueline Morais por ter me ajudado a encontrar os caminhos desta pesquisa!

A todos professores e professoras com quem convivo diariamente na Escola Municipal Alfredo de Paula Freitas e no CIEP 089 Graciliano Ramos, que sempre contribuíram com minhas reflexões e que, me ajudam na tentativa de promover uma escola pública, plural e democrática.

Às amigas Vanise e Heloisa, que contribuem há muito tempo com o meu processo de tornar-me professora e por me incentivarem a acreditar no magistério e a continuar a trabalhar e estudar.

Às inúmeras crianças, adolescentes e adultos, alunos e alunas com os quais venho trabalhando ao longo da minha trajetória profissional por me ajudarem a compreender a beleza do dizer de Cora Coralina (2007) “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

À Nathaly e Aline, amigas de curso e companheiras que (com)partilharam inúmeras angústias e alegrias durante o Mestrado e, especialmente por terem contribuído com as minhas reflexões.

A todos alunos e alunas da turma de 2012: Ana Cristina, Silvia, Mônica, Douglas, Galvani, Jalmiris, Giovani, Suzana e Rogério por me acolherem e apoiarem, sem os quais esta caminhada teria se tornado muito mais difícil!

A todas professoras, e ao professor do Programa de Pós-graduação em Educação da FFP/UERJ, especialmente: Márcia, Maria Tereza, Sônia, Mairce, Jacqueline, Helena, Inês e Luis Fernando por compartilharem os seus saberes e suas experiências.

Ao grupo de orientação coletiva por configurar-se como um espaço de trocas e de reflexão.

Muito obrigada!

Talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos.

*Jorge Larrosa*

## RESUMO

GAMA, Daniele de Almeida. O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

O presente estudo, de cunho qualitativo, teve por objetivo investigar em memoriais de formação possíveis interrelações entre experiências cotidianas e o processo de formação docente, a partir das narrativas de professoras e professores da Educação Básica. Para realizar esta reflexão algumas questões preliminares subsidiaram a investigação: O que professoras e professores narram sobre seu processo de formação docente? Que interrelações estabelecem entre as experiências docentes cotidianas e o processo de formação? Em que medida os acontecimentos cotidianos são percebidos como experiências formativas? O que enfatizam ou deixam de enfatizar em seus memoriais de formação? Na tentativa de responder a estas indagações tomei como ponto de partida a produção de meu próprio memorial de formação e a partir dele dialoguei com outros três memoriais de formação e com reflexões sobre a prática cotidiana contidas em dissertações de um professor e duas professoras que concluíram suas pesquisas do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. A opção por eleger memoriais de formação como fonte de pesquisa teve como aporte as discussões acumuladas, no campo da formação, mais recentemente, por Bragança e Maurício (2008), Prado e Soligo (2005), Marçal (2009) e Araujo e Moraes (2013) que defendem a escrita do memorial como uma possibilidade de formação. As reflexões produzidas no diálogo com os memoriais de formação, tendo a própria prática docente como objeto de investigação, confirmam a fertilidade do movimento reflexivo como exercício de (auto) formação. A investigação valorizou os saberes produzidos no cotidiano escolar como *espaço/tempo* Alves (1999), Oliveira (2008) de formação e a importância do *outro* nos processos formativos.

Palavras-chave: Formação docente, narrativas, memorial de formação, cotidiano escolar.



## RESÚMEN

El presente estudio, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo investigar en memoriales de formación posibles interrelaciones entre experiencias cotidianas y el proceso de formación docente, a partir de las narrativas de profesoras y profesores de la Educación Básica. Para realizar esta reflexión algunas cuestiones preliminares subsidiaran a la investigación: ¿Qué es lo que las profesoras y los profesores narran sobre su proceso de formación docente? ¿Cuáles interrelaciones establecen entre las experiencias docentes cotidianas y el proceso de formación? ¿En cuál medida los acontecimientos cotidianos son percibidos como experiencias formativas? ¿Qué es lo que enfatizan o dejan de enfatizar en sus memoriales de formación? En el intento de responder a estas indagaciones he tomado como punto de partida la producción de mi propio memorial de formación y a partir de él dialogué con otros tres memoriales de formación y con reflexiones sobre la práctica cotidiana contenidas en disertaciones de un profesor y dos profesoras que concluyeron sus investigaciones del curso de Maestría en Educación de la *Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ*. La opción por elegir memoriales de formación como fuente de estudio tuvo como aporte las discusiones acumuladas, en el campo de formación, más recientemente, por Bragança y Mauricio (2008), Prado y Soligo (2005), Marçal (2009) y Araujo y Morais (2013) que defienden la escrita del memorial como una posibilidad de formación, estando la propia práctica docente como objeto de investigación, confirman la fertilidad del movimiento reflexivo como ejercicio de (auto) formación. La investigación valoró los saberes producidos en el cotidiano escolar como *espacio/tiempo* Alves (1999), Oliveira (2008) de la formación y la importancia del *otro* en los procesos formativos.

Palabras clave: Formación docente, narrativas, memoriales de formación, cotidiano escolar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - “Chá de Fraldas” no Mestrado em Educação da FFP/UERJ.....	24
Fotografia 2 - Leonardo, Clara e eu logo após o parto.....	25
Fotografia 3 - Aula da disciplina eletiva <i>Representações, identidades e histórias de vida</i> , com a professora Inês Bragança.....	28
Fotografia 4 - Eu entre meus irmãos João Henrique e Ana Paula na Festa da Primavera da Escola Municipal Luxemburgo.....	31
Fotografia 5 - Formatura do Jardim de Infância na Escola Municipal Adlai Stevenson .....	32

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Educação – Niterói
GRUPALFA	Grupo de Pesquisa Sobre Alfabetização de Alunos e Alunas das Classes Populares
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
METRO V	Coordenadoria Regional Metropolitana de Educação V
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação – Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação – São Gonçalo
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

INICIANDO O DIÁLOGO.....	13
1. MEMÓRIAS.....	18
1.1. Ampliando o olhar para outros contextos formativos: a interrelação pessoal-profissional.....	29
2. REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE.....	44
2.1. Experiências vividas como professora iniciante.....	46
3. A PESQUISA E SEUS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	60
3.1. Abordagem (auto)biográfica: as escritas de si no processo de formação.....	65
3.2. Abordagem (auto)biográfica e formação de professores .....	68
3.3. Trilhas... Percursos... .....	72
3.4. Encontro com os sujeitos da pesquisa .....	73
4. FALAM OS SUJEITOS: VOZES DOS MEMORIAIS .....	77
4.1. Deylla Caetano: A história dos “trabisseiros” .....	78
4.2. Mariza Oliveira: O “canto da minhoca”.....	84
4.3. Renato Assumpção: Quarteto fantástico .....	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (mesmo que temporárias).....	99
REFERÊNCIAS .....	104

## INICIANDO O DIÁLOGO

Desde bem pequena, ainda criança, lembro-me da escola como um lugar muito interessante e fértil para as minhas muitas curiosidades e dúvidas sobre o mundo. Não me recordo de que tenha sido lugar de medo, insegurança, ou dor.

Viver o cotidiano da escola sempre foi para mim um prazer!

Lembro-me que sempre brincava de escola com meus irmãos, ou com as minhas bonecas, reproduzindo na brincadeira o que observava dentro da sala de aula: a maneira como a professora falava, o modo como se movimentava, a entonação da sua voz ao cantar as músicas rotineiras e até mesmo o modo como corrigia as atividades realizadas pelas crianças.

Desde este tempo eu dizia: quando crescer quero ser professora!

Talvez meus pais não tenham acreditado nesta minha fala, afinal, é tão comum ouvir meninas no início da escolarização expressarem tal desejo.

No entanto, o que poderia ser apenas uma brincadeira, configurou-se para mim como uma escolha profissional. Representou a realização de um sonho de criança.

Ser professora era a possibilidade de viver a escola a partir de outro ponto, não mais como aluna, mas como professora, podendo criar e propor diferentes modos de estar dentro dela.

Entre as brincadeiras de infância e os dias atuais já se passaram muitos anos...

No entanto, ainda é vivo em mim o desejo de estar na escola, de viver seus diferentes espaços e, sobretudo, é latente a vontade de contribuir com a efetivação de uma escola plural e democrática.

Viver como professora, com duas matrículas nas redes públicas, trabalhando diariamente, nos dois turnos em instituições diferentes não é tarefa fácil! Em muitos momentos sou abatida pelo cansaço, pelo desânimo e pelas frustrações que o dia-a-dia ocasionam. Porém, resistindo às dificuldades, permaneço no magistério reiterando minha escolha e a minha aposta nas professoras<sup>1</sup>, que como sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 2012), reinventam a escola e ressignificam sua prática.

---

<sup>1</sup> A opção pelo gênero feminino se justifica por ser maioria a presença feminina nas escolas de educação básica, especialmente no primeiro segmento do ensino fundamental e educação infantil.

Apesar das dificuldades, somos nós, professoras das escolas brasileiras que buscamos diariamente no *locus* do trabalho dar significado à nossa prática docente, buscando transformar as nossas vidas e a de nossos alunos e alunas que (ainda) acreditam no potencial da escola. Professoras que têm muito que dizer sobre seu saber/fazer.

Inseridas nesta complexa trama que é a educação brasileira, professoras, sujeitos de sua ação pedagógica são desafiadas cotidianamente a refletirem sobre o seu fazer docente, pois como afirma Freire (1996, p.32) “faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.”

Garcia (1996), assim como Freire (1996), defende que as professoras são por essência pesquisadoras, à medida que o cotidiano as desafia a refletirem sobre sua prática. Ao refletirem sobre as práticas teorizam, produzindo conhecimentos. Assim, a experiência cotidiana tem grande importância na formação da professora.

Tais referências têm me motivado a longa data a compreender o cotidiano escolar como fonte de saberes e aprendizados. Entendo que viver o cotidiano da escola é uma potente oportunidade formadora. Do mesmo modo, compreendo que escrever sobre as experiências docentes cotidianas é um exercício formador na medida em que ao escrever sobre o vivido, mediado por reflexões, é possível ressignificá-lo e transformar a sua ação.

Sendo assim, tenho procurado ao longo de minha experiência docente entender os acontecimentos da escola como “pistas” que o cotidiano oferece e que favorecem a compreensão do processo no qual estamos inseridos e, conseqüentemente, o processo de formação pelo qual eu passo e passam tantos/as professores/as com os quais eu convivo.

Assim nasceu esta pesquisa a partir das reflexões sobre situações vivenciadas por mim em contextos das escolas nas quais eu trabalhei e/ou ainda trabalho, dialogando com os aprendizados que estas experiências cotidianas trouxeram para o meu processo de formação.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar possíveis relações entre as experiências cotidianas e o processo de formação, a partir das narrativas de professoras da Educação Básica.

Para realizar esta reflexão algumas questões foram se colocando como ponto de partida para a investigação: O que professores e professoras narram sobre seu processo de formação? Que relações estabelecem entre as experiências docentes

cotidianas e o processo de formação docente? Em que medida os acontecimentos cotidianos são percebidos como experiências formativas? O que enfatizam ou deixam de enfatizar em seus memoriais de formação?

Na tentativa de responder a estas indagações elegi como *corpus* da pesquisa três dissertações de docentes da escola básica, que concluíram suas pesquisas no Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Além de professor e professoras da escola básica, com investigações focadas no cotidiano escolar, o autor e as autoras das dissertações selecionadas se valem dos aportes da pesquisa (auto)biográfica, produzem memoriais de formação e desenvolveram suas pesquisas articuladas ao Grupo de Pesquisa: Vozes da Educação: história(s), memórias(s) e formação de professores(as).

A opção por investigar a reflexão de professores/as sobre sua prática pedagógica, intercambiando-as com minhas próprias experiências docentes, a partir de um diálogo com memoriais de formação produzidos por elas/ele, também tem como referência que “a escrita do memorial é uma possibilidade de formação.” (BRAGANÇA, 2006).

No diálogo com os memoriais busco fortalecer a perspectiva apontada por Nóvoa (1992, p.15), quer seja, a “retomada das duas dimensões, pessoal e profissional do professor, e a recolocação do mesmo no centro do debate pedagógico.”

Este caminho metodológico representa uma ruptura com o modelo cartesiano de “fazer pesquisa”, “fazer ciência”. Não se busca constatações, confirmações a partir de um modelo científico baseado na repetição e na confirmação. Para além, busca-se um intercâmbio, no qual pesquisador/a e pesquisado/a, podem aprender e ensinar com/na pesquisa.

O caminhar da investigação revelou para mim que minhas fontes, na verdade além dos três memoriais de formação, envolvia um quarto memorial, o meu, uma vez que também faço parte do universo pesquisado. Neste sentido, é possível afirmar que na realização desta pesquisa dialoguei com três memoriais – duas professoras e um professor, mais um – o meu.

O presente texto está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo reflito sobre minha trajetória de vida, especialmente sobre os atravessamentos que a maternidade ocasionou em mim. Na escrita do

memorial resgato minhas memórias de infância, dedicando parte ao meu processo de alfabetização e ao percurso de formação de professora que venho trilhando. Ao resgatar minha memória procuro dialogar com experiências que se constituíram como formadoras da professora que vou me tornando a cada dia a partir das experiências cotidianas, ao mesmo tempo em que estabeleço o diálogo com alguns autores/as. As contribuições de Larrosa (2010), Ferreiro (2003), Garcia (1996), Araújo (1996), Smolka (2003), Pérez (2009) foram fundamentais neste processo.

No segundo capítulo, tomo como foco as experiências vividas, resgatadas através do meu processo de rememoração como professora iniciante, realizando uma reflexão sobre o cotidiano da prática docente. Narro situações vividas por mim no início da minha carreira docente que constituíram-se, igualmente, como formadoras da professora que vou me constituindo.

A opção teórica por dar destaque a tais experiências se fundamenta na perspectiva que vem sendo defendida pelas investigações que tem como referência os estudos *nos/dos/com* cotidianos. Neste sentido, dialogo com os/as autores Certeau (2012), Alves e Oliveira (2001, 2008), Ferraço (2005), Garcia (1996), Esteban (2002) que defendem que a abordagem de pesquisa *nos/dos/com* cotidianos representa uma quebra, uma ruptura com o modelo tradicional de fazer pesquisa, pois reconhece conhecimentos e saberes para além dos padronizados.

No terceiro capítulo apresento mais detalhadamente a pesquisa que realizei, desenvolvendo uma discussão sobre o aporte (auto)biográfico no processo de formação de professores e refletindo sobre a potencialidade formadora desta escrita. Ao mesmo tempo em que apresento as professoras e o professor, sujeitos da pesquisa. Neste capítulo dialogo com os autores Nóvoa (1992, 2010), Prado e Soligo (2005), Sadalla (2009), Bragança e Maurício (2008), Kramer (2003), Cunha (1997).

Num primeiro movimento de pesquisa, procurei extrair de cada memorial situações cotidianas narradas e apresentadas como experiências formativas. No entanto, à medida que a pesquisa foi sendo realizada, a partir das contribuições oriundas da banca de qualificação, especialmente as contribuições da professora Inês Bragança, compreendi que centrar a pesquisa nas experiências, entendidas por mim como formativas, poderia ser reducionista diante da riqueza das reflexões da dissertação selecionadas. Neste sentido, fui ampliando meu campo de investigação e juntamente com minha orientadora concluímos que poderíamos dialogar com as



experiências narradas por estes professores, mesmo aquelas que não constavam em seus memoriais de formação, mas no corpo de suas dissertações como um todo.

No quarto capítulo dialogo com trechos das narrativas das professoras e do professor contidas no memorial de formação escrito por cada um deles. Assim, para além do que foi proposto inicialmente na pesquisa, identificar experiências formativas narradas nos memoriais de formação pesquisados, busquei observar a trajetória do/das professor/as quando ainda aluno/as, o processo de tornarem-se professor/as, observando muito mais do que as experiências profissionais. Esta percepção implicou em estar mais aberta para o que os memoriais têm potencialmente a dizer, e dizem, buscando mudar o foco das minhas perguntas iniciais para as questões que os memoriais provocavam em mim e que poderiam estar articuladas às experiências docentes.

Assim, algumas temáticas foram se apresentando: experiências da infância, experiências do início do exercício docente (o processo de tornar-se professor/as) e, experiências docentes que se constituíram como formadoras, contribuindo para a formação do/das professor/as. Em todos os memoriais encontrei a evidência de que a escrita (auto)biográfica representou um papel formador para o/as autor/as. Para realizar este diálogo recorro aos escritos de Certeau (2012), Alves (2001), Araujo e Moraes (2013), Tavares (1996) e Tardif (2012).

Terminando esta apresentação inicial convido aos leitores e leitoras a (com)partilhar comigo esta pesquisa que tanto representa para mim!

## 1. MEMÓRIAS...

E, talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos.

*Jorge Larrosa*

Narrar histórias é uma necessidade que caracteriza a vida humana. Todos nós, homens, mulheres, adultos e crianças temos a necessidade de narrar nossas histórias e recorremos a elas pelos mais variados motivos: narramos para nos divertir, para compartilhar, para nos afirmar, para refletir, para não esquecer...

Narrativa e memória. Uma dupla de palavras que inspiram e levam à reflexão.

Narrar para não esquecer. Narrar para lembrar!

Iniciando meu texto dissertativo com um memorial de formação não posso deixar de citar estas palavras que tanto têm me inspirado e levado a refletir...

A palavra, falada, escrita ou contada é uma tentativa de transformar em histórias nossas inquietudes...

A escrita narrativa é um esforço de contar, relatar a própria vida. “O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis.” (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 6)

Assim, no memorial

diferentemente da biografia/autobiografia, não há compromisso em historiar toda a vida. Pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores. (Idem, p. 6)

A escrita do memorial acontece a partir das escolhas feitas por um/a autor/a que define acontecimentos, personagens e lembranças, enfim o enredo que será narrado. Neste sentido, é um instrumento de crítica e autocrítica do/a narrador/a.

Por ser este espaço de reflexão e crítica, ao produzir o memorial o sujeito se coloca numa posição de exposição, de mostrar-se, ser lido, uma vez que expõe emoções e sentimentos inscritos na memória.

No caso específico do memorial de formação, este tem se caracterizado como uma possibilidade para as professoras tornarem-se protagonistas da sua atuação profissional e do seu processo de formação. Neste sentido, através do registro escrito podem tornar públicas suas experiências e reflexões, sendo, ao mesmo tempo, escritora/narradora/personagem da sua história.

Este processo de valorização da escrita docente vai ao encontro de uma perspectiva que busca valorizar os profissionais da educação e, sobretudo valorizar suas histórias, suas memórias.

Assim, o memorial de formação centra a narrativa na questão da formação, das experiências e partes da história de vida que se relacionam e que se considera relevantes no seu processo de constituição. De acordo com Nóvoa (1992) há uma íntima relação entre o “eu pessoal e o eu profissional.”

Prado e Soligo (2005) afirmam que os memoriais de formação têm um grande potencial formador na medida em que buscam articular aspectos da formação e da prática profissional, gerando um conjunto de saberes e conhecimentos advindos da reflexão originada sobre sua ação.

O memorial de formação por ser uma forma de registro, de comunicação e de diálogo, presta-se a ser um objeto de denúncia e de divulgação das experiências, das ações, das práticas e dos conhecimentos cotidianos produzidos por tantos/as professores/as, que ao passarem a se pensar como sujeitos da sua prática docente e da sua formação passam a se assumir como protagonistas das transformações que vêm originando as mudanças desejadas no magistério e na educação.

Neste intenso exercício de olhar para dentro de mim, de mergulhar em minhas lembranças na busca da compreensão do processo que venho me constituindo professora, tenho reconhecido, cada vez mais o valor das memórias.

Como nos ensina Souza (2006, p. 102)

O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Recordar como possibilidade de revelar-se, de dar vida e movimento às ideias e aos conhecimentos guardados... Esse movimento permite expor as memórias e

narrar as histórias. Neste sentido, há uma relação entre a narrativa e aquilo que nela se revela.

De acordo com Prado e Soligo (2005, p.5)

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos.

Refletir sobre o passado é fundamental na tentativa de compreender nossa história, de ir ao seu encontro buscando os encadeamentos da nossa vida e da vida dos outros. De acordo com Benjamin (2012) somos todos historiadores porque produzimos histórias, relatamos fatos e registramos nossas memórias.

No entanto, para além do ato solitário de narrar e escrever suas memórias, a narrativa pressupõe a presença do outro. Um outro que irá ouvir, ou ler a história. Porém, é o narrador quem decide quais serão os fatos/acontecimentos narrados e em que sequência serão contados. Não há neste caso uma sequenciação cronológica, cabe à relevância do que é narrado a sua presença, ou não, em determinado lugar na narrativa.

Araújo e Morais (2013, p. 140) defendem

a narrativa de si como um valioso instrumento de (auto)formação, tanto para nós pesquisadoras, que nesse processo vamos descobrindo e (re)inventando novas práticas de pesquisa e formação, quanto para as professoras em seus processo de formação inicial ou continuada.

Em diálogo com os autores e as autoras dessa breve reflexão sobre memorial de formação e, inspirada pelo poeta, lanço-me no desafio - escrever é preciso!

Narrar minha história tem representado, para mim, uma possibilidade de passar a limpo o vivido, de contar, movida pela paixão, aquilo que me marca, inscreve, constitui.

Para contar esta história tenho feito um grande esforço para refletir e tentar compreender o que já passou, mas ainda está vivo dentro de mim. A partir daí cabe à memória e aos sentimentos alimentarem a escrita de uma história que também é uma ficção, como nos ensinou Manuel de Barros, ao afirmar que “tudo que não invento é falso” (2008, p. 7), em seu livro Memórias Inventadas.

Escrever sobre mim, especialmente contar quem sou eu e como venho me constituindo, pessoal e profissionalmente, é um grande exercício que me levou a refletir sobre o acontecimento de maior importância da minha vida: o nascimento da minha filha Clara!

Porém, antes de chegar neste marco, considero importante contar um pouco da minha história e situá-lo no contexto da minha vida...

No ano de 2011, assim como nos cinco anos anteriores assumi uma rotina de trabalho muito intensa: trabalhar diariamente em três instituições em horários diferentes. No turno da manhã como professora regente de turma de aceleração de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). No turno da tarde como professora regente articuladora de creche desta mesma secretaria, e, no turno da noite como coordenadora pedagógica de CIEP de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Noturno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

A intensa jornada diária de trabalho vivenciada por mim, nos turnos da manhã, tarde e noite, é um exemplo da precarização do trabalho docente em que muitas professoras, assim como eu estão envolvidas. Nesta dinâmica diária de deslocamento de uma escola para outra, quase que numa batalha para conciliar todos os trabalhos, sobra pouco tempo/espço para refletir e teorizar sobre o trabalho cotidiano. No entanto, apesar destas dificuldades senti a necessidade de restabelecer o diálogo com a universidade, de voltar a frequentá-la de forma sistemática. A partir desta necessidade dediquei-me ao processo de seleção para o Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Como parte deste processo, vivenciei todas as etapas da seleção: análise do projeto, prova de conhecimentos relacionados à educação, entrevista e prova de proficiência em língua estrangeira.

Nenhuma das etapas foi mais árdua do que a entrevista! Necessidade de convencer o outro, neste caso específico as outras – duas professoras - da relevância de minha pesquisa: tarefa difícil!!! Além da tensão característica de todo o processo de seleção, ainda estava bastante insegura com o projeto de pesquisa que tinha elaborado inicialmente, percebia a fragilidade e imaturidade de algumas questões que estavam sendo propostas por mim. Insegurança que muitas vezes

ainda está presente no desenvolvimento da pesquisa e que só foi desaparecendo à medida que o "caminho" foi sendo percorrido...

Finalizando o processo, realizei a prova de língua estrangeira e, no dia quinze de dezembro foi divulgado o resultado final do processo seletivo e eu estava classificada!

Juntamente com a notícia da aprovação no curso de mestrado, recebi muito feliz outra notícia especial: estava grávida da minha filha Clara.

Tomada de euforia, alegria, ansiedade e medo me vi diante de um dilema: decidir se iria ou não cursar o Mestrado, já que estava esperando um bebê que nasceria no decorrer do curso. Muitos foram os dias e noites de reflexão, dúvida e diálogo, compartilhados com meu marido, sobre a difícil decisão de efetuar a matrícula no curso ou abdicar da minha vaga. Dilema que, imagino, enfrentam tantas outras mulheres, diante do desafio de desempenhar as inúmeras atribuições reservadas ao gênero feminino em nossa sociedade de matriz ocidental: mulher, profissional, dona de casa e MÃE.

A maternidade representou para mim uma grande mudança em minha vida, mesmo antes da Clara nascer... As implicações da gravidez repercutiram em mim de maneira diferente do que para meu marido, afinal, é a mulher quem gera, nutre, pari e alimenta o bebê em seus primeiros meses de vida. Talvez um homem diante desta situação não hesitasse sobre a realização do curso... Aqui está posta uma questão de gênero...

Terragni (2005, p. 146) citando Stanley & Wise (1983) discute o papel das experiências pessoais femininas na constituição das pesquisas. De acordo com a autora:

compreender a nossa experiência na nossa vida de todos os dias é crucial para compreender a nossa opressão. O que as mulheres fazem na sua vida cotidiana deve constituir o tema da pesquisa feminista. Omitir o "pessoal" significa omitir a parte essencial da pesquisa, do ponto de vista intelectual e prático.

Neste sentido, também é parte da pesquisa que realizei, de cunho qualitativo, baseada na coleta de materiais biográficos referentes à história de vida de professoras, a reflexão sobre minhas experiências pessoais e as implicações que as mesmas trazem para minha vida profissional. Deste modo, inicio minha escrita, narrando os atravessamentos que a entrada no curso de Mestrado repercutiu em minha vida juntamente com a maternidade.

Terragni (2005, p. 147) me ajuda a compreender a complexidade deste processo quando afirma que a experiência não diz respeito somente ao objeto da pesquisa, mas abrange fundamentalmente o pesquisador. De acordo com ela

Não somente porque o ato de refletir sua própria experiência faz surgir sucessivas interrogações de pesquisa, mas porque tal experiência é inseparável do seu ser, do seu agir e do seu olhar como cientista social.

Consciente das possíveis dificuldades, da necessidade de dedicação e empenho nas duas opções - a maternidade e o Mestrado -, decidi que iria realizar o curso, mesmo gestante e num futuro próximo, mãe de um bebezinho.

Esta decisão acarretou inúmeras mudanças em minha vida, como a redução da carga horária de trabalho, adaptação dos horários em função das aulas e das consultas e exames médicos, necessidade de alterar a dieta alimentar...

Duas novas experiências: aluna do curso de Mestrado e gestante – futura mãe.

Não foram poucas as dificuldades... Por vezes a vontade de desistir parecia maior do que a disposição de me deslocar do bairro da Vila da Penha, na zona norte do Rio de Janeiro para a FFP, localizada no bairro Patronato, no município de São Gonçalo. Um trajeto de aproximadamente 45 km de distância, com uma duração média de 50 minutos, se feito de carro, com bom trânsito, sem engarrafamentos...

Narrar as experiências de mestrandia e mãe que foram se construindo paralelamente e, em alguns momentos, se fundindo, suscitou buscar “novas escritas para além da aprendida (...) “aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.” (ALVES, 2001, p 29).

Sendo assim, a fotografia, como uma forma de narrativa, foi se colocando como uma outra ferramenta importante para a re-construção do movimento de tornar-se professora. Neste sentido, resgato algumas fotografias pessoais e procuro incorporá-las nesta discussão.



Fotografia 1 - “Chá de Fraldas” no Mestrado em Educação da FFP/UERJ – Junho de 2012.  
Arquivo Pessoal

Esta primeira fotografia, retratando o “Chá de Fraldas” realizado na Universidade representa não apenas a surpresa preparada pelos/as colegas de turma e professoras do curso. Representa muito mais: ela é prova do apoio e do companheirismo recebido no momento de transformações que eu vivenciei no decorrer do curso de Mestrado, a experiência da maternidade aliada a realização do curso. Neste sentido, com esta fotografia procurei registrar não apenas este encontro, mas tudo aquilo que está representado através e por ele.

Uma fotografia não é apenas o resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de inferir, ocupar ou ignorar tudo o que se passa a sua volta. (...) Quando o acontecimento tiver acabado, a fotografia ainda existirá, o que confere ao acontecimento uma espécie de imortalidade (e importância) que de outro modo nunca teria. (SONTAG 1986, p. 6)

Durante o período da gravidez, apesar das mudanças experienciadas no corpo e na vida, vivenciei o curso como os/as demais colegas da turma: frequentando as aulas, dedicando-me às leituras, participando de seminários e encontros, amadurecendo meu projeto de pesquisa, enfim, vivenciando o espaço de reflexão proposto pela universidade. Ao mesmo tempo, porém dentro de mim a revolução acontecia: Clara se desenvolvia com muita saúde!

O nascimento da Clara causou em mim, talvez pela primeira vez em minha vida, um sentimento duplo de completa fragilidade e dependência frente àquela “grande novidade”, ao mesmo tempo em que fazia surgir muita força e um grande sentimento de potência e de exclusiva responsabilidade. Clara me desestabilizou no



sentido mais amplo que esta palavra pode ter. Vivenciei com a maternidade uma experiência única, transformadora da minha vida e de muitos pontos de vista.

Larrosa (2010) em seu livro “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas” dedica um capítulo à discussão sobre o *Enigma da infância*. Para o autor, o nascimento de uma criança parece ser o acontecimento mais trivial e despojado que há, algo completamente sem mistérios e previsível. No entanto, para além disso, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer para seu desenvolvimento, sua individualidade, ao mesmo tempo em que é a continuidade da história do mundo.

Porém, Larrosa (2010, p. 187) não se detém nesta dupla temporalidade. Diz mais:

(...) ao mesmo tempo, quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início.

Com o nascimento da Clara, a chegada deste outro em minha vida, também eu renasci!



Fotografia 2 - Leonardo, Clara e eu logo após o parto - 1º de Agosto de 2012.  
Arquivo Pessoal.

A imagem escolhida para retratar esse momento, confirma a reflexão de Sontag (1986, p. 4): “cada família constrói, através da fotografia uma crônica de si mesma, uma série portátil de imagens que testemunha sua adesão.”

Assim, esta foto representa para mim, arrisco dizer para nós, Leonardo, Clara e eu, um marco, por ser a primeira foto da nossa família. A primeira foto da Clara fora da minha barriga, junto com seu pai e sua mãe. Além disso, diz muito mais: fala sobre a presença do Leonardo durante o parto me apoiando e dividindo comigo as aflições, medos e preocupações que o momento impõe e, sua presença e companhia em minha vida. Será ainda, a possibilidade de mostrar para a Clara o quanto desejamos e aguardamos a sua chegada, como foi preparado este momento, com a presença do fotógrafo tentando registrar através das imagens tamanha emoção que sentimos.

A experiência da maternidade causou uma transformação em minha vida! É inenarrável a emoção de ouvir o choro de seu bebê pela primeira vez, recebê-lo em seus braços, amamentá-lo, senti-lo! Juntamente com toda emoção surgiu também a preocupação de reorganizar a vida para voltar a cursar o Mestrado.

Minha intenção inicial era ficar exclusivamente com Clara nos três primeiros meses após o seu nascimento e, logo em seguida, retomar as atividades do Mestrado. No entanto, a pretensão de continuar controlando minha vida, definindo meus horários e rotinas foi desmoronada logo nos primeiros dias que sucederam o nascimento. Já não era mais eu quem definia como seria minha vida, mas, sim, Clara. Horário de dormir, de acordar, de comer e até mesmo de ir ao banheiro...

O conceito de experiência proposto por Larrosa (2010) me instiga a refletir sobre a experiência da maternidade em minha vida. De acordo com ele “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma...”. Estou aprendendo a ser mãe na medida em que estou sendo mãe, e como tenho dado sentido aos acontecimentos da maternidade, como tenho sido tocada e como tenho respondido ao que vem acontecendo.

Após o quarto mês do nascimento, entre choro, fraldas e mamadas comecei a retomar minha vida, para além de ser mãe dando continuidade aos estudos do mestrado. Recomeçar foi um desafio, trilhando novos caminhos e vislumbrando outras possibilidades a partir da nova realidade que se apresentava naquele momento. Para voltar a frequentar o mestrado precisei, mais uma vez, reorganizar

minha vida e contar com a ajuda do meu marido e dos meus pais. Não poderia deixar Clara em casa enquanto iria para a UERJ em São Gonçalo, porque ela ainda era amamentada por mim, por isso decidi levá-la para assistir as aulas. Contudo, para viabilizar esta decisão toda uma rede de apoio teve que ser montada.

Em função da distância entre minha casa e a universidade não poderia ir dirigindo sozinha com minha filha, então, contamos com a ajuda de um motorista “solidário” – papai ou vovô para chegarmos à UERJ. As quartas e sextas-feiras estávamos nós em São Gonçalo juntos, mobilizados para que eu pudesse voltar a frequentar as aulas do Mestrado.

Foi assim durante algum tempo para concluir as disciplinas do segundo semestre letivo de 2012. Clara ficou conhecida por muitos alunos/as, professores/as e funcionários/as da universidade, não só aqueles/as com os/as quais eu convivía em minha turma, mas os/as que circulavam pela universidade. Por vezes, Clara ficava do lado de fora da sala com o pai ou os avós e eu saía para amamentá-la, ou ficava em sala de aula comigo participando do encontro.

O nascimento da Clara foi o aparecimento da *novidade radical* (LARROSA, 2010) e ao chegar *inaugurou um novo começo na história*, transformando a mim e ao mundo.

(...) a infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história. Desse ponto de vista, o nascimento constitui um verdadeiro acontecimento que não se deixa inserir na ideia de temporalidade à qual nos habituamos as ciências modernas (...). O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é a consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (LARROSA, 2010, p. 189)

A paciência, generosidade e boa vontade dos/das colegas de turma e professores/as e especialmente da minha orientadora, foram determinantes neste momento, como apoio e encorajamento para meu retorno, sem os/as quais eu jamais daria continuidade ao curso! Os sentimentos de solidariedade e de coresponsabilidade que experienciei me levam a pensar sobre um sábio provérbio africano que diz “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança.”. Se eu estivesse sozinha, sem contar com meus pares, não poderia narrar esta história.



Fotografia 3 - Aula da disciplina eletiva *Representações, identidades e histórias de vida*, com a professora Inês Bragança – Fevereiro de 2013. Arquivo Pessoal.

Esta foto com Clara em meus braços representa meu retorno às aulas do Mestrado após o longo período em que precisei me afastar das minhas atividades acadêmicas... A imagem foi feita no último dia de aula da disciplina eletiva da professora Inês, com os colegas da Linha de Pesquisa de Formação de Professores. Muito mais do que retratar o final da disciplina, ela representa e comprova para mim a possibilidade de recomeçar minha vida para além da maternidade. Retrata um momento crucial: o momento que volto a acreditar que seria possível dar continuidade aos meus estudos, à minha pesquisa. Talvez aquelas/es que estão junto de nós nesta imagem não tenham consciência do valor que este momento representou... Como afirma Sontag (1986, p. 11), “um acontecimento só pode ser comprovado, fotograficamente ou doutro modo, se ele próprio assim tiver sido designado e caracterizado. ou seja, o acontecimento não existe por si só, somos nós que o reconhecemos como acontecimento.

No momento em que iniciei a de produção desse texto, estava licenciada nas duas Secretarias de Educação do Rio de Janeiro as quais estou vinculada, e deste modo pude me dedicar integralmente à maternidade, vivendo experiências proporcionadas por esta relação tão profunda e complexa. Ao mesmo tempo, em que sou desafiada a realizar uma pesquisa que dialoga com minha prática docente e escrever minha Dissertação. Nesse movimento, perceber o cotidiano como um espaço contínuo de formação, a partir da apropriação de saberes produzidos pela/na prática, seja na experiência da maternidade, seja como professora pesquisadora tem sido um aprendizado constante.

### **1.1. Ampliando o olhar para outros contextos formativos: a interrelação pessoal-profissional**

Refletir sobre minha formação como professora, a partir do relato do percurso profissional me remete ao processo de formação pessoal, já que é impossível desvincular a profissional da pessoa humana em processo de formação permanente. Muitas vezes, as memórias se confundem e, ao recontá-las e ressignificá-las, não sei mais dizer se me constituíram pessoal ou profissionalmente, como afirma Nóvoa (1992, p. 17) “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Assim, retornando a outras experiências resgatadas pelas memórias de infância e de escola, volto ao processo de alfabetização nas séries iniciais.

Sou a terceira filha de um casal que muito jovem vivenciou a maternidade e paternidade. Meus pais se casaram jovens e logo no decorrer do primeiro ano de casamento engravidaram de um casal de gêmeos – Ana Paula e João Henrique que, ao completarem dois anos de idade receberam uma irmã: eu nasci! Assim, minha mãe, aos 27 anos de idade e meu pai aos 25 constituíram uma família de cinco pessoas: dois adultos e três crianças.

Meu pai e minha mãe recordam-se vivamente, até hoje, das preocupações que envolveram a descoberta de uma nova gravidez. Minha mãe, especialmente, temia passar por todas as dificuldades que o nascimento de gêmeos causou em sua vida. É possível concluir que juntamente com a alegria da minha chegada, meus pais experimentaram inúmeros sentimentos e uma dinâmica familiar muito intensa, cuidar de três crianças, dois bebês de dois anos e um bebê recém-nascido.

Meus pais relatam sua surpresa ao perceberem que muito diferente dos gêmeos eu era um bebê muito calmo e que dormia o dia quase todo no carrinho de bebê.

Meus irmãos sempre foram cercados de muitos cuidados e atenção. Por terem nascido prematuros aspiravam muitos cuidados relativos à saúde. Recebiam toda atenção da família, foram muito mimados. Diferente de mim, que já nasci tendo que disputar com meus irmãos a atenção e o carinho de todos, inclusive dos meus pais.

Ter nascido neste contexto fez com que eu desde muito cedo aprendesse a buscar e defender um espaço para mim...

Desde bem pequena, aprendendo com meus irmãos mais velhos, me tornei uma criança autônoma, curiosa e muito falante. Conviver com eles me ajudou a aprender e conhecer o mundo. Sempre estive junto deles quando começaram a fazer suas descobertas!

Quando começaram a frequentar a escola de educação infantil, aos quatro anos de idade, eu ainda era um bebê de apenas dois anos, porém no ano seguinte, ao completar três anos, logo no início do ano letivo, no mês de fevereiro, comecei a frequentar a mesma escola e lá todos vivemos grandes experiências!

Estudávamos os três numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que meu pai se desvinculara há pouco tempo da carreira de militar da Aeronáutica e estava iniciando o trabalho numa empresa privada de aviação civil e não poderia arcar com os custos de três crianças na rede particular. Nesta época, início dos anos 80, no subúrbio do Rio de Janeiro, onde morávamos, eram escassas as vagas para escolas de educação infantil na rede pública, eram poucas escolas que ofereciam este segmento da educação básica. Muitos pais necessitavam matricular seus filhos em escolas da rede privada, para poderem cursar os anos da educação infantil. A escola pública que deveria ser regra em nossa sociedade era a exceção: poucas vagas para a grande demanda de matrículas.

Aliada a escassez de vagas na rede pública também parecia haver um consenso de que as escolas da rede privada eram melhores que as da rede pública.

Discutindo as implicações dos vínculos entre escolarização básica e mercado, Arroyo (2000, p.37) afirma:

Sabemos como as reformas da década de 70 elevaram essa concepção credencialista e utilitarista ao *status* educação de qualidade. A imagem-modelo das escolas privadas reforça essa triste tradição. Os males que essa imagem-modelo de qualidade deixou no imaginário social e pedagógico deveriam ser pesquisados com cuidado e denunciados. Ainda muitos(as) professores(as) da escola pública têm a escola privada como referencial de qualidade.

Além da impossibilidade financeira, minha mãe afirma ter feito a opção pela escola pública consciente por acreditar que o trabalho realizado por aquela instituição era de qualidade.



Fotografia 4 - Eu entre meus irmãos João Henrique e Ana Paula.  
Festa da Primavera da Escola Municipal Luxemburgo – Setembro de 1982.  
Arquivo Pessoal.

Remetendo-me à reflexão de Sontag (1986) sobre as crônicas que as famílias contam de si a partir das fotografias, me revejo aqui entre meus irmãos numa fotografia já um pouco desbotada retratando nossa participação na “Festa da Primavera”, os três na mesma escola.

A escolha desta foto se justifica pelo apelo emocional que ela carrega, muito mais do que a situação que retrata. Ela é uma das muitas fotos em que estamos os três juntos, já que geralmente não tirávamos fotos individualmente com muita frequência, este não era um procedimento muito corriqueiro para a nossa realidade social e econômica neste início dos anos 80... No entanto, apesar de ser mais uma das fotos que temos juntos, ela demonstra uma singularidade na medida em que retrata para mim a participação, no meu primeiro ano de escolaridade, em uma festa com os meus irmãos. Imagino que a alegria do momento possa ser observada nos sorrisos dos nossos rostos.

A escola em que estudávamos era reconhecida socialmente no bairro em que morávamos, famosa pelo trabalho desenvolvido. Muitos pais desejavam matricular seus filhos nesta escola.

Nesta época, início da década de oitenta, não era comum encontrar escolas de educação infantil da rede pública. Havia uma demanda muito grande por matrículas e escassez de vagas.

Depois das inúmeras descobertas e aprendizados proporcionados durante os anos de educação infantil meus irmãos foram matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, série considerada específica para a alfabetização e eu, ainda permaneci na educação infantil.

Tenho muito claro em minha memória o desejo de aprender a ler e escrever. Meus irmãos mais velhos do que eu, com seis anos de idade, já estavam na primeira série, enquanto eu, com quatro anos, ainda (assim me sentia) no Jardim de Infância, denominação referente à Educação Infantil à época. Na primeira série, eles já estavam inseridos formalmente no processo de alfabetização, realizando inúmeras atividades, identificadas como preparatórias para o aprendizado da leitura e escrita, como pesquisa e recorte de letras, cópias de sílabas e palavras e tantas outras. Esta nova dinâmica vivida por eles me assustava... Lembro claramente de um diálogo com minha mãe no qual eu dizia que achava tudo aquilo que eles faziam muito difícil, e, que eu não iria conseguir fazer quando fosse a minha vez. Minha mãe me acalmava dizendo que quando este momento chegasse, eu aprenderia.



Fotografia 5 - Formatura do Jardim de Infância na Escola Municipal Adlai Stevenson  
Dezembro de 1984.  
Arquivo Pessoal.

Ao mesmo tempo em que tinha muita curiosidade e muito interesse em aprender a ler e escrever, aquele universo novo, desconhecido, me causava medo, insegurança.



A seriedade da foto da *formatura*, em contraste com o sorriso da foto anterior (pag.23), de certa forma, talvez *fale* dos sentimentos misturados curiosidade-medo-insegurança que a entrada no universo escolar provocava em mim.

A este respeito, trago algumas palavras de Pennac (1993, p. 40) que narra sobre a tentativa de compreensão da linguagem escrita por uma criança que ainda não se apropriara da habilidade de ler e escrever.

No começo, ele sentiu um entusiasmo verdadeiro. Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico!

Em minhas lembranças, encontro consonância com os sentimentos descritos por este autor. Sem conseguir ainda decifrar os enigmas que se apresentavam diante de mim, buscava me apropriar daquele conhecimento elaborando hipóteses e arriscando conclusões.

Hoje, me dedicando aos estudos sobre o processo de alfabetização e ajudada pelas contribuições das teorias de Ferreiro (1995), entendo que a experiência vivida por mim corporifica as teorias desta autora, nas quais a criança assume papel ativo neste processo, buscando elaborar hipóteses sobre a escrita e leitura. De acordo com ela (1995, p. 43 e 44):

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo.

Em minha prática cotidiana, no trabalho com as crianças, procuro lembrar do que vivi como aluna, recordando das experiências de alfabetização, estudando e refletindo sobre este processo, na tentativa de desenvolver um trabalho que contribua com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Juntamente com a saudade e a melancolia que as recordações trazem, lembro-me também do desejo de ser professora, presente em mim desde muito jovem: as aulas dadas às bonecas, as explicações aos irmãos e tantos “trabalhinhos” feitos com recortes e sobras de qualquer papel.

Os anos foram passando e chegou a minha vez de começar a aprender a ler e escrever. Quando completei seis anos de idade fui matriculada no ensino primário, na Classe de Alfabetização<sup>2</sup>.

É impossível não me lembrar do carinho e dedicação com que a professora Genilda tratava a todos nós. Era uma pessoa doce e atenciosa, e, havia sido professora dos meus irmãos na primeira série. Com sua voz mansa, entoava nas aulas a melodia da “Abelhinha”, apresentando para a turma cada uma das letras do alfabeto. É impressionante como após mais de vinte anos ainda trago na lembrança e sou capaz de cantar trechos destas músicas: “A, a, a, faz a abelhinha, a, a, a, faz a abelhinha, com uma perna só fica cansadinha, com uma perna só fica cansadinha.”<sup>3</sup>

Somente no momento da escrita desta Dissertação, através da pesquisa que realizei pude descobrir que fui traída pela minha memória e, que o trecho da música a que me refiro é: “A, a, a faz a abelhinha. A, a, a faz a abelhinha. Tão engraçadinha com uma asa só. Tão engraçadinha com uma asa só...”, diferentemente do que eu narrei no parágrafo anterior.

Ao iniciar a Classe de Alfabetização comecei a realizar muitas daquelas atividades em que nos anos anteriores assistia meus irmãos realizarem, como cobrir o pontilhado de letras, copiá-las até o final da linha, pesquisar em jornais e revistas figuras cujos nomes comesçassem com a letra indicada, entre tantas outras...

O mais interessante é que eu realizava cada uma delas com muita dedicação e entusiasmo, já que, apesar de ser uma criança muito falante e curiosa, eu era daquelas alunas que aceitavam facilmente as propostas da professora e da escola. Eu tinha muito interesse em aprender a ler e escrever e realizava tudo com muito empenho, buscando fazer sempre o melhor.

Algumas lembranças que não são tão agradáveis também estão presentes em minha memória. Lembro quando estávamos trabalhando em sala de aula com a letra “x” e a professora passou como atividade para ser feita em casa pesquisar em jornais e revistas figuras cujos nomes comesçassem com esta letra.

---

<sup>2</sup> Classe de Alfabetização era a nomenclatura atribuída ao ano de escolaridade considerado como próprio para o aprendizado da leitura e da escrita na década de 1980 em algumas redes de educação, como no caso da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup>O trecho da música refere-se ao método de alfabetização da “Abelhinha”, criado por Almira da Silva, Lúcia Pinheiro e Risoleta Cardoso, na década de 1960. O Método da Abelhinha baseia-se, prioritariamente em recursos fônicos e visuais, privilegiando a memorização dos sons das letras. O método é composto por histórias para apresentar cada uma das letras do alfabeto, nas quais a abelhinha tem recorrente participação.

Em casa junto com minha mãe recortei a figura de um chinelo de uma revista. Minha mãe não interviu em minha escolha, deixou que eu levasse a figura para a escola. Chegando à sala de aula, no momento de mostrar as pesquisas, eu peguei o “meu chinelo” e mostrei para a turma. A professora neste momento pegou a figura das minhas mãos, guardou na gaveta de sua mesa e disse: - “Este aqui a gente vai ver depois.” E guardou o chinelo, fruto de minha pesquisa, sem sequer explicar o motivo pelo qual minha figura não seria considerada.

Inspirada por uma concepção do processo ensino-aprendizagem, que vem sendo nomeada por Smolka (2003), Garcia (1996) Araújo (1996), dentre outros, como linear e cumulativa, que, por considerar níveis de dificuldades no ensino da língua, propõe o estudo desta partindo dos fonemas mais simples para os mais complexos, a professora, possivelmente, achou mais apropriado guardar a figura para explorar posteriormente, quando fôssemos estudar a família do xa, xe, xi, xo, xu. Porém, eu fiquei bastante frustrada sem conseguir compreender o que havia acontecido, nem o porquê de minha figura ter sido guardada na gaveta.

Nas opções prático-teóricas da professora reencontrei o primeiro dos três pontos de vista sobre as concepções do processo de alfabetização, discutidas por Smolka (2003)<sup>4</sup> em sua pesquisa sobre a alfabetização da criança na fase inicial da escrita.

O primeiro ponto de vista refere-se às tendências mais tradicionais de alfabetização, com uma concepção mecanicista deste processo. Podendo ser observada e encontrada facilmente nas cartilhas usadas ao longo de muitos e muitos anos na história da humanidade e usada até hoje por muitos professores. Nesta concepção, há uma grande prioridade na memorização e repetição como fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita. De acordo com este ponto de vista a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis cabendo à criança apenas dela se apropriar.

O segundo ponto de vista, apontado pela autora se refere à concepção de alfabetização trazida pelo Construtivismo com as pesquisas de Emilia Ferreiro, fundamentando-se numa perspectiva estruturalista do processo de alfabetização, uma vez que sua principal representante tenha fundamentado seus estudos nas teorias de Jean Piaget. Sobre esse ponto de vista, Smolka (2003) salienta que são

---

<sup>4</sup> Este estudo encontra-se no livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, de Ana Maria Bustamente Smolka.

inegáveis as contribuições que estes estudos trouxeram para ajudar a compreender o processo de alfabetização das crianças. No entanto, alerta também que é importante atentar para o grande risco de se usar as pesquisas de Ferreiro para classificar as crianças de acordo com suas hipóteses relacionadas à leitura e escrita.

O terceiro ponto de vista, que representa as concepções da autora, não nega questões fundamentais apontados no segundo. No entanto, atenta para outras questões importantes para compreender o processo de aquisição da leitura e escrita pelas crianças, a interatividade e interdiscursividade. Neste sentido, a alfabetização assume um caráter discursivo, onde a criança é concebida, assim como no segundo ponto de vista, como produtora de conhecimento. Onde o erro tem sua função no processo e onde são respeitadas e concebidas outras possibilidades de escrita, não somente aquelas propostas e expressas nas cartilhas e livros didáticos.

Sem a pretensão de acusar ou julgar o trabalho realizado pela professora Genilda, baseada na classificação proposta por Smolka (2003), posso concluir que sua proposta de trabalho se afinava mais com os princípios norteadores da primeira concepção. No entanto, compreendo que as opções da professora representam as condições histórias e materiais reais que possuía neste determinado momento. Representam apenas um recorte do que seja sua experiência profissional.

Em outra situação vivida em sala de aula, foi possível perceber que a professora, imbuída por referenciais articulados ao primeiro ponto de vista descrito pela autora, que não reconhece as crianças como sujeitos ativos no processo de alfabetização, mais uma vez acabava oferecendo pistas falsas para as crianças sobre o processo de apropriação da língua escrita.

Em sala de aula trabalhávamos com o dígrafo “nh”, escrevemos inúmeras palavras com este dígrafo, colorimos figuras... Até que chegou o momento em que cada um de nós deveria escrever palavras que conhecíamos com “nh”. Depois de muito pensar e me concentrar eu escrevi a palavra “manhê”, e certa e orgulhosa do que havia escrito levei para a professora corrigir em sua mesa. Quando mostrei a ela o caderno, enorme foi o meu susto. Ela gritou para todos ouvirem:

- *“Dani, eu não acredito, uma das primeiras palavras que a gente aprende a escrever você escreveu errado!”*

Para a professora ensinar a língua portuguesa era sinônimo de ensinar a norma culta da língua portuguesa. Nessa perspectiva, tanto não havia espaço na sala de aula para o uso oral de outras formas de expressão da língua, como por

exemplo, *manhê*, expressão afetiva popular de uso corrente no cotidiano, como também não havia espaço para a escrita da palavra *manhê*, que é de uso corrente pelas histórias em quadrinho.

Eu voltei para o meu lugar mais uma vez sem entender bem porque havia errado...

Ao recordar os sentimentos confusos experimentados por mim naquele momento, reencontro as crianças, jovens e adultos das classes populares que retornam à escola e a forma como suas expressões lingüísticas vão sendo desconsideradas e tratadas pela escola como erro e ignorância. É a partir de situações como essas que Bagno (2011, p. 61) discute o preconceito lingüístico.

ao desconsiderar a diversidade linguística do português falado no Brasil e ao centrar-se na norma culta padrão, o ensino da língua (em sua modalidade escrita), praticado em nossas escolas fundamenta-se num preconceito: a língua portuguesa correta é a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários.

Percebo o mesmo constrangimento nas escolas que oferecem educação de jovens e adultos. Tenho convivido com adultos no espaço escolar que são discriminados em função de suas expressões linguísticas.

Apesar de algumas lembranças negativas desta época, o carinho e a saudade são muito maiores e fazem com que eu me lembre deste momento da minha vida com muito apreço. Até hoje, quando sinto cheiros que me remetem a essa época da minha vida me emociono com as lembranças desse ano.

Tomar suco de caju e comer sanduíche de queijo prato é sentir o cheiro da minha merenda da escola e voltar a vinte poucos anos atrás na turma da alfabetização.

Revisitar minhas memórias, recontá-las e revivê-las me possibilitou resgatar saberes acumulados há alguns anos. Reescrever essa história é a possibilidade de “passar a limpo” o que foi vivido, (res)significar as experiências vividas.

De acordo com Pérez (2003, p. 49)

priorizar a escritura como forma de narrar sua história é uma tentativa, no que se refere ao processo de formação das professoras alfabetizadoras, de resgatar um bem cultural, que historicamente tem sido utilizado como instrumento de interdição de outras formas de ser. A escrita é aqui concebida como um mecanismo capaz de gerar e/ou afirmar, diferentes formas de ser, pensar e conhecer. A escrita é um acontecimento.

Ainda de acordo com a pesquisadora “traduzir uma experiência em uma história talvez seja o ato mais fundamental da compreensão humana.” (Idem, p. 50)

As memórias de alfabetização aqui relatadas, algumas vezes se confundem com a minha própria prática de professora alfabetizadora. Por vezes, me vejo e me sinto como minha professora da turma de alfabetização, a Tia Genilda, agindo na confusão, sem pensar, desatenta aos acontecimentos e ao movimento da turma, perdendo a oportunidade de ampliar conhecimentos, levantar questões, hipóteses urgentes no grupo.

No entanto, às vezes me sinto também (imagino que como ela) como a *supermulher* ou a *superprofessora* desejando ser reconhecida pela competência em momentos nos quais parece ser possível inovar, quando conseguimos alcançar êxito e os alunos e alunas se envolvem nas propostas de trabalho e tudo parece dar certo.

O discurso proferido por Fernanda Montenegro ao receber a indicação ao Oscar de melhor atriz, pela atuação no filme Central do Brasil, que chegou até a mim a partir da contribuição da professora Ana Aragão, no processo de qualificação dessa pesquisa, também me ajudou a refletir sobre as experiências vividas.

Tomo algumas palavras da atriz, especialmente no trecho em que fala das Doras e Carmosinas, para ampliar minhas reflexões sobre a professora Genilda e tantas outras com as quais pude conviver e aprender.

“Há momentos em que os anos vividos nos abrigam olhar em volta e fazer uma revisão das nossas perdas e dos nossos danos. Se hoje estou sendo agraciada com a mais alta condecoração de nosso país, é porque sou resultado de muitas influências e convivências (...) Mas existe o antes. A infância. E – por que não? – o período da minha educação primária. Acho que é aí que tudo começa. Ao trabalhar o mundo da professora Dora de Central do Brasil, lá na minha infância é que fui buscar, na minha memória, as primeiras professoras que me alfabetizaram. Credenciadas, respeitadas, prestigiadas professoras primárias da minha infância. Professoras de escolas públicas que eu frequentei, no subúrbio do Rio. Eu me lembro especialmente com muito carinho de Dona Carmosina Campos de Menezes, que me alfabetizou. E, mais do que isso, que me ensinou a ler, o que é um degrau acima da alfabetização. Naquele tempo, as professoras ainda se chamavam Carmosinas, Afonsinas, Ondinas. Busquei na memória a figura de Dona Carmosina para me aproximar da professora Dora (para mim, personagem não é ficção). E vi como seria trágico se a minha tão prestigiada e amada Dona Carmosina viesse a se transformar, por carências existenciais e sociais, numa endurecida e miserável Dora. Foi essa visão de tantas perdas que me deu o emocional da cena final do filme quando Dora escreve ‘tenho saudade de tudo’. Saudade é uma palavra forte e uma forma profunda de chamamento, de invocação. Entre Carmosina e Dora lá se vão sessenta anos. Penso que minha vocação de atriz foi sensibilizada a partir das leituras em voz alta, leituras muito

exigidas, cuidadas, orgânicas, que nós alunos fazíamos usando livros de português do antigo curso primário. As primeiras coisas que decorei na vida foram dois poemas que Dona Carmosina mandou (é essa a palavra: mandou) que decorássemos nas férias de dezembro: 'Meus oito anos' de Casimiro de Abreu e 'Canção do exílio' de Gonçalves Dias. Na volta das férias naquele ano de 1937, eu, mesmo tímida, envergonhada e encantada declamei: 'Oh! Que saudades que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais. Que amor, que sonho, que flores, naquelas tardes fagueiras, à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais'. Essas bananeiras e esses laranjais não eram licença poética. Os subúrbios de nossas cidades ainda não tinham sofrido essa degradação ambiental que infelizmente se fez presente com o passar dos anos. Vi muitos Brasis entre esses meus oito anos, os oito anos do poeta e essas duas mulheres: Carmosina e Dora. Vejo essa passagem de tempo, claro, com alegrias e ganhos, mas também com muitas perdas e dor. Sou atriz e confesso a deformação profissional: esse sentimento de perdas, essa nostalgia me ajudaram a resgatar o emocional dessa desprotegida amarga Dora ao intuir que dentro dessas Doras desiludidas existe sempre uma Carmosina à espera de um ombro e de um socorro."

Além das semelhanças que nos aproximam, como frequentar escolas da rede pública no subúrbio do Rio de Janeiro, assim como Fernanda Montenegro, reconheço a importância da minha professora alfabetizadora no processo de constituição da minha identidade e, sobretudo suas influências na formação da professora que vou me tornando a cada dia a partir das experiências cotidianas. Lembro-me do carinho e do amor que a professora tinha por seu trabalho diário com as crianças.

Em contínuo processo de formação, vivendo o exercício reflexivo sobre minha prática pedagógica, concordo com Fernanda Montenegro em sua opção por Carmosina em detrimento de Dora, compreendendo que desta maneira amorosa e interessada posso, talvez, contribuir, assim como a professora Genilda com a formação de tantos alunos e alunas...

Atualmente consigo compreender que a confusão de sentimentos experimentados por mim cotidianamente na escola, uma mescla de euforia, alegria, decepção, entusiasmo, frustração e desejo, fazem parte deste longo e complexo processo de ensinar/aprendendo, como nos mostra Freire (1996), que implica todos estes sentimentos, às vezes, ao mesmo tempo. Entendo também, que o cotidiano escolar abarca em si uma complexidade que uma análise simplista e reducionista não é capaz de compreender. Coloco-me aqui, na mesma posição da professora Genilda, inquietando-se e procurando alternativas para responder às diferentes demandas de uma sala de aula.

Viver a rotina diária da escola sempre foi um prazer para mim, desde as fantásticas aventuras do “jardim de infância”, o aprendizado da leitura e escrita, até as doloridas tardes de estudo dos monômios, polinômios e das orações subordinadas...

A escola representava para mim não somente o lugar onde teria acesso ao conhecimento, ao aprendizado, mas, sobretudo era o lugar onde eu encontrava diariamente aqueles/aquelas que se tornaram meus grandes amigos e amigas, alguns/algumas continuam sendo até os dias de hoje. Era lá o lugar de ser feliz!!! Brincar, conversar, compartilhar a merenda no horário do recreio num delicioso piquenique atrás da árvore, trocar de brinquedo no horário da recreação... Correr, correr e correr muito pelo pátio!!!

Estudar junto com outras crianças, fazer trabalho em grupo na casa de algum colega, pedir ajuda para realizar as atividades, “colar” na prova... Foram muitos aprendizados proporcionados pela convivência na escola. Cumplicidade e amizade talvez sejam os maiores.

Lembro sempre com muito carinho, alegria e saudade de todas as etapas que vivi na escola. Desde a educação infantil até o ensino médio vivi anos muito felizes dentro da escola.

Ao afirmar que vivi anos de alegria na escola, não nego que vivenciei momentos de tensão e desconforto, imagino que como todos/todas que já foram alunos/alunas algum dia: dificuldade em compreender determinadas matérias, antipatia por um/a ou outro/a professor/a, notas baixas...

Nos primeiros anos da minha vida escolar fui uma aluna muito empenhada e dedicada na realização de todas as atividades propostas pelas professoras. Realizava tudo o que era proposto sem questionar por que... Aceitava com muita obediência e respeito o que era dito pelas professoras. Era uma aluna muito boa. Tirava boas notas e sempre recebia os melhores conceitos: A ou B<sup>5</sup>.

À medida que os anos foram passando comecei a assumir uma postura mais crítica frente às propostas dos professores e da escola... A adolescência estava chegando! Para não fugir à regra fui uma adolescente clássica: questionadora, implicante e muito crítica.

---

<sup>5</sup> Durante as décadas de 1980 e 1990, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro realizava seu processo de avaliação baseada em cinco conceitos: A, B, C, D e E. Nos quais A representava o melhor e E o pior conceito.



Nos anos que se seguiram minha relação com a escola não foi tão harmônica e tranquila como nos primeiros anos. O segundo segmento do ensino fundamental foi o período de muitas transformações, a menina pacata passou a dar lugar a adolescente perguntadora. Já não aceitava mais a imposição de propostas e a falta de diálogo, clamava pela possibilidade de falar!

Muitas vezes os professores e professoras não sabiam como lidar com esta necessidade que eu sentia e, por vezes, era considerada como indisciplinada por não aceitar as imposições que eram feitas a nós alunos e alunas.

Alguns/algumas professores/professoras demonstravam maior facilidade em se comunicar e tentar estabelecer uma relação mais respeitosa e menos agressiva. No entanto, muitos/muitas outros/outras tinham embates diários com muitos alunos e alunas da turma... Especialmente aqueles/aquelas que não aceitavam como resposta: Não, porque não!

Por vezes os embates eram apenas a negação da realização de uma determinada atividade. Por outras, era discussão que acarretava até mesmo na “expulsão” da sala de aula.

Apesar de ser uma menina muito conversadeira e questionadora, continuei sendo considerada uma boa aluna, tirando boas notas nas avaliações e recebendo bons conceitos dos professores, o que “sempre aliviava as coisas pra mim”. Os próprios professores/as admitiam tal fato e na reunião de responsáveis compartilhavam suas conclusões com minha mãe.

As tensões maiores eram vivenciadas durante as aulas de Língua Portuguesa que eram dadas por um dos professores mais antigos da escola, um senhor de cabelos totalmente brancos que usava um jaleco azul e guardava os bastões de giz em seus bolsos. Ele era tão antigo na escola, que quando havia sido professor dos meus tios já não era jovem. Este professor tinha muito trabalho em controlar a disciplina da turma, levava grande parte da aula se ocupando em repreender os alunos/as e o tempo que lhe sobrava ele usava em atividades que exigiam muito mais a memória do que a reflexão...

As aulas de Língua Portuguesa resumiam-se em decorar as classes gramaticais e classificar orações e treinos ortográficos... Sobrava pouco espaço para a escrita, a leitura e a autoria. Escrevíamos pouco e, quando o fazíamos era para receber nota em nossas redações. A redação (produção de texto) era concebida

como um exercício de pôr em prática os conteúdos gramaticais trabalhados, não como um exercício de autoria.

Em uma perspectiva de ensino da língua portuguesa promove-se uma dicotomia entre o ensino da gramática e o ensino da leitura. Neste sentido, Geraldi (1999, p. 124) afirma:

O ensino e a aprendizagem da 'gramática' têm sido tradicionalmente entendidos como caminho de correção da expressão linguística dos educandos, pressupondo-se que: (a) conhecer a descrição das estruturas linguísticas – do vocabulário à sintaxe (e mais recentemente o domínio de categorias de análise textual como coesão, coerência, informatividade, etc., chegando ao texto) – permitiria um melhor desempenho linguístico; (b) conhecer algumas normas de combinação de recursos expressivos segundo o uso em determinada variedade levaria à rejeição de normas relativas a uma variedade linguística não 'standard', possivelmente aquela que seguem os alunos em sua fala/escrita.

Tínhamos tanto o que pensar, falar, questionar sobre o mundo, mas as redações propostas pela escola, na maior parte das vezes, tinham como objetivo apenas o cumprimento de uma tarefa. Ao escrever, ao invés de me preocupar com o que queria dizer, eu escrevia contando a quantidade de linhas, para saber se já havia alcançado o mínimo determinado pelo professor...

Para o nosso sofrimento este professor foi o mesmo na sétima e oitava séries...

Apesar das aulas de Língua Portuguesa, eu não me distanciei da escrita, nem tampouco passei a encará-la como uma obrigação. A escrita era pra mim a possibilidade de questionar e refletir sobre minha vida e sobre o mundo. Através da escrita eu podia dizer aquilo que verbalmente não podia ser dito. Como muitas adolescentes da minha idade eu fazia um exercício diário de escrever em minha agenda. A agenda para mim era como um diário, na qual eu escrevia os acontecimentos do meu dia, minhas aflições, dilemas, dúvidas, expectativas e principalmente minhas emoções.

Após concluir o ensino fundamental, fiz a seleção para o curso de formação de professores da rede estadual do Rio de Janeiro, para a mesma escola em que minha irmã havia se formado no ano anterior. O desejo em me formar professora, desde muito cedo presente em mim, concretizou-se, num primeiro momento, com o ingresso no ano de 1994, no Colégio Estadual Heitor Lira. O curso significava, para mim, a possibilidade de acesso ao universo da educação. O início da minha trajetória profissional!

No decorrer do curso foram muitas as oportunidades de viver a experiência de ser professora... Estágios, observações, aulas práticas, visitas a escolas e instituições educacionais e tantas outras tarefas que proporcionam vivenciar o ser professora.

Esta formação inicial se deu em três anos complementada com um ano do Curso de Estudos Adicionais em Pré-Escola<sup>6</sup>, o que me habilitou a trabalhar com crianças da Educação Infantil. No decorrer do ano em que realizava este curso, precisamente no início do segundo semestre de 1997, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pela primeira vez estava vivenciando parte da dinâmica da rotina intensa de trabalho a que muitas professoras são submetidas diariamente: jornada dupla diária: cursar a graduação à tarde e o Curso de Estudos Adicionais à noite!

Vivenciar o cotidiano da universidade e suscitar questões/dilemas/desafios relacionados à educação brasileira caracterizou-se como parte fundamental do meu processo de formação profissional, juntamente com as professoras e os professores, os alunos e alunas e as relações estabelecidas me ajudaram a realizar uma análise pessoal da educação brasileira e para a elaboração do meu projeto profissional de professora.

No decorrer da graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa e desenvolver um projeto de iniciação científica, vivenciando a experiência do ensino aliado à pesquisa já na formação inicial. Desenvolvi, assim, uma postura de questionamentos e dúvidas, o que favoreceu a minha formação de professora-pesquisadora.

No último ano da graduação em Pedagogia, precisamente no ano de 2001, prestei concurso para professora dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Fui aprovada em ambos os concursos e em poucos meses fui empossada e comecei a trabalhar.

Iniciava-se aí uma experiência muito complexa e constituidora para mim...

---

<sup>6</sup> O Curso de Estudos Adicionais em Pré-Escola foi um curso oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, previsto no Anexo IV da Lei Estadual nº 1614/90 que habilitava professores formados pelo Curso de Formação de Professores na modalidade Normal a trabalhar com turmas da Educação Infantil.

Disponível em: <<http://www.gov-rj.jusbrasil.com.br/legislação/91064/lei1614-90>>

## 2. REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

*Jorge Larrosa*

Dando um salto em meu exercício narrativo reflexivo, saio da trilha da reflexão sobre meu processo formativo a partir das experiências de estudante, desde a educação infantil até a graduação, para tomar como foco outras experiências, que igualmente foram me formando como professora, vivenciadas no exercício da prática docente.

A opção teórica por dar destaque a tais experiências se fundamenta na perspectiva que vem sendo defendida pelas investigações que tem como referência os estudos *nos/dos/com* cotidianos.

Nesse sentido, autores/as tais como Alves e Oliveira (2008), Ferraço (2008), Garcia (1996), Esteban (2002), dentre outros/as defendem que a abordagem de pesquisa *nos/dos/com* cotidianos representa uma quebra, uma ruptura com o modelo tradicional de fazer pesquisa, pois reconhece conhecimentos e saberes para além dos reconhecidos pelos modelos padronizados.

Pesquisar o cotidiano significa ir além daquilo que a Ciência Moderna convencionou chamar de fazer ciência. Significa interessar-se pelos modos, pelos atos, pelos usos, pelas regras e maneiras pelas quais os sujeitos cotidianamente vivem e sobrevivem reinventando suas condições reais.

Tal perspectiva suscita outras formas de estudar e organizar as informações da realidade cotidiana que possam favorecer o entendimento de situações reais, inseridas num contexto concreto, naquilo que têm de singularidades e especificidade.

Romper com a ideia sacralizada de que o cotidiano é espaço de repetição e reprodução, concebendo-o como espaço de dúvida, reflexão, questionamento, inovação e produção constante é uma questão central para essa perspectiva. Tal compreensão nos convida a ver a escola para além do lugar da repetição e da reprodução. Se assim fosse, viveríamos numa rotina, sem espaço para recriação. A prática cotidiana mostra que não é assim. Diariamente buscamos *‘maneiras de fazer’* e *‘maneiras de utilizar’* para enfrentar as situações reais que nos desafiam de formas não previstas.

Para Certeau (2012) essas diferentes “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” subvertem a realidade imposta, na medida em que os sujeitos praticantes desenvolvem novas formas, regras, alternativas ao seu modo.

A experiência profissional tem confirmado para mim o que autores/as como Alves (2001), Garcia (1996), Tardif (2012) vêm afirmando que, grande parte dos conhecimentos pertinentes à ação docente é adquirida em contextos reais nas escolas.

Ao afirmar a importância da experiência cotidiana na formação da professora, vou ao encontro de Garcia (1996) quando aponta para a necessidade de uma prática docente reflexiva, para o que denomina professora-pesquisadora, como aquela que reflete cotidianamente sobre a sua ação, que considera os acontecimentos cotidianos como possibilidade de interpretação e compreensão favorecendo sua ação a partir das reflexões sobre sua prática. De acordo com esta autora, não é possível dissociar a ação docente da ação pesquisadora.

Garcia (1996, p. 21) afirma que

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

Neste mesmo sentido, Marçal et al (2009, p. 87) salientam que

O processo da formação profissional como professor-pesquisador, que investiga o saber pedagógico, realizando o diálogo da prática com a teoria, leva à valorização dos conhecimentos produzidos na escola. Enquanto professores-pesquisadores, pensadores de sua atividade em relação aos aspectos didáticos, metodológicos, ensino/aprendizado, dentre outros, vamos em busca de outras ações e atitudes educacionais. Entendemos que, em nossa formação e desenvolvimento profissional, os processos de escrita sobre nossas práticas e reflexões sobre elas nos levam à autoavaliação do que realizamos.

Concebendo este pressuposto como uma verdade da qual compartilho, entendo minha experiência docente como fonte de inspiração e os espaços das escolas e salas de aula como *espaçotempo* (ALVES, 1999) de reflexão.

## 2.1. Experiências vividas como professora iniciante

Comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no final do mês de novembro do ano de 2001, final de ano letivo, e, por isso tive lotação provisória, sem poder optar por uma escola próxima da minha casa. Era preciso escolher entre as escolas com maior carência de professores... Sendo assim, fui trabalhar numa escola em Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro pertencente à Décima Coordenadoria Regional de Educação – 10<sup>a</sup>. CRE.<sup>7</sup>

Esta foi uma experiência singular em minha vida...

A escola em que fui lotada provisoriamente funcionava em três turnos devido à demanda por matrículas na região. Meu horário de trabalho era o terceiro turno: das 14:30 às 17:30. Nunca havia ido a Santa Cruz antes...

A distância entre a zona norte e a zona oeste do Rio de Janeiro<sup>8</sup> me faziam pensar que para chegar à escola, eu estava fazendo uma viagem interestadual... Havia uma única linha de ônibus para chegar lá e, os poucos ônibus da linha passavam com hora marcada, porém, por vezes o motorista não fazia a parada no ponto e eu perdia o ônibus...

Lembro-me de algumas vezes chegar a chorar, quase desesperada, ao constatar que o ônibus não havia parado no ponto. Esperar pelo próximo significava chegar muito mais atrasada na escola, já que a “viagem” durava aproximadamente duas horas...

Minhas primeiras experiências docentes já vinham marcadas pelas mesmas condições precárias a que são submetidos muitos/as professores/as, especialmente, no início de carreira. Como tantos/as outros/as trabalhadores/as, enfrentamos

---

<sup>7</sup> Atualmente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ está dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação, que agrupam escolas, creches e EDIs – Espaço de Desenvolvimento Infantil, de acordo com a região em que se localizam na cidade.

<sup>8</sup> De acordo com o Google Maps a distância aproximada entre o bairro Vista Alegre, onde eu residia e Santa Cruz, onde trabalhava era de aproximadamente 50 quilômetros.

muitas vezes grandes distâncias entre a residência e o local do seu trabalho, dependendo de transporte público num deslocamento que pode durar até mesmo horas, como no meu caso quando ia para a escola em Santa Cruz...

Diferente dos áureos tempos na década de 1950, os/as professoras/es, nos tempos atuais, vivenciam cada vez mais a proletarização de suas condições de trabalho e remuneração. Quando comecei a trabalhar ainda era uma menina, muito jovem, enfrentando inúmeras adversidades no meu primeiro emprego.

Quando tive a lotação definitiva pude escolher a escola na qual iria trabalhar. Assim escolhi uma escola perto de casa, no bairro de Irajá, na qual estou até hoje.

No meu primeiro ano nesta escola trabalhei com uma turma de terceira série, com 43 alunos! Foi uma experiência complexa, desafiadora e difícil, porém constituidora para mim.

Muitas foram as situações em que mais aprendi do que ensinei os/as alunos/as...

Uma situação em especial contribuiu com a minha reflexão acerca dos conteúdos escolares, sua funcionalidade e seu caráter prático, aplicabilidade no cotidiano.

Minha intenção inicial era propor aos alunos/as atividades que pudessem desenvolver o raciocínio lógico e a utilização das operações matemáticas na resolução de situações-problema. Para isso utilizei encartes de supermercado destacando produtos e seus preços correspondentes. Para encontrar a solução dos problemas deveriam realizar cálculos a partir dos preços apontados.

Poucos produtos tinham preço com valor inteiro, a maioria dos produtos tinha preços com centavos. Propositadamente propus cálculos com aqueles valores com centavos, imaginando que fariam as adições com reserva e as subtrações com recurso, fixando estes conteúdos.

Surpreendentemente o aluno Carlos Alexandre, concluiu a atividade muito rapidamente, antes dos demais.

Carlos era um aluno muito perspicaz, esperto e falante. No entanto, não alcançava muito êxito nas atividades propostas... Especialmente naquelas relacionadas à Língua Portuguesa e que se baseiam na escrita, como interpretação e produção de textos.

Em contrapartida tinha um pouco mais de sucesso nas que envolviam o raciocínio matemático, embora demonstrasse dificuldades especialmente no algoritmo da subtração e da divisão.

Diante dos meus questionamentos sobre a realização da atividade e sobre as dificuldades encontradas, Carlos Alexandre respondeu-me dizendo que não tinha sentido dificuldades para realizar as atividades. Questionei sobre a maneira como havia feito as contas, já que tinha tanta dificuldade em realizá-las. Com muita sabedoria e ingenuidade Carlos respondeu dizendo que havia “arredondado” todos os preços, assim como nas “lojas de R\$ 1,99” e, após esta afirmativa, diante da minha surpresa ainda me perguntou: - “Quando você vai à loja de R\$ 1,99, você recebe um centavo de troco?” E ele mesmo respondeu à sua pergunta: - “Não, né?”

Refleti muito a partir desta situação vivida...

Carlos Alexandre estava coberto de razão! Ao fazer compras na maior parte das “lojas de R\$ 1,99” e em supermercados, estabelecimentos comerciais de maneira geral, não é devolvido um centavo de troco, poucas vezes circulam moedas de um centavo e nem sequer é possível afirmar que estas moedas ainda existam...

Ao propor esta atividade, embora tenha tido a preocupação de aproximá-la da realidade das crianças da turma, trazendo encartes de supermercados, ignorei os usos e os sentidos dos cálculos matemáticos em contextos reais, bem como ignorei as possibilidades de realizar cálculos além do algoritmo ensinado na escola.

Carraher (1995) no livro “Na vida dez, na escola zero” publica os resultados da sua pesquisa realizada com crianças e adolescentes sobre as maneiras pelas quais encontram resultados para os cálculos matemáticos propostos e reflete com estes mesmos sujeitos alcançam êxito nos cálculos, mas fracassam na escola.

De acordo com esta autora (idem, p. 38)

(...) existem múltiplas lógicas corretas na resolução de cálculos. A escola nos ensina como deveríamos multiplicar, subtrair, somar e dividir; esses procedimentos formais, quando seguidos corretamente, funcionam. Entretanto, as crianças e adolescentes demonstram utilizar métodos de resolução de problemas que, embora totalmente corretos, não são aproveitados pela escola.

Carraher traz para o centro do debate as diferentes possibilidades que os alunos/alunas têm para encontrar os resultados dos cálculos para além daquela ensinada na escola. Ao tratar esta questão a autora contribui com minhas reflexões de professora a partir da situação vivida com o aluno Carlos Alexandre, na medida



em que aponta para a legitimidade das práticas com cálculos matemáticos para além da sala de aula.

Em proporções diferentes, porém com o foco nos sentidos reais do que se ensina/aprende na escola, sou remetida a uma história contada por Alves e Garcia (1999, p. 108 e 109).

No interior de Santa Catarina, um professor de matemática, quando discutíamos a impossibilidade de se juntar qualquer coisa a qualquer outra coisa, como nos antigos projetos, pretendendo chegar à interdisciplinaridade, nos contou que certa vez no colégio católico em que trabalhava durante o período da Semana Santa, viveu uma situação constrangedora, no mínimo. Havia na escola um 'centro de interesse' do qual todas as disciplinas deveriam participar. E eis que ele se viu criando problemas para os alunos, alguns absolutamente ridículos, como o que se segue: 'Eram 45 os soldados que conduziam Jesus à cruz. Quatro deles lhe deram 100 chibatadas, 15 deram 98, 21 deram somente 4 chibatadas e 10 não deram nenhuma chibatada. Quantas chibatadas Jesus recebeu?'

Quantas vezes pedagogizando situações da vida real e na tentativa de transformar em conteúdo escolar saberes cotidianos ignoramos a realidade ou a forjamos?

Mesmo sem saber Carlos Alexandre tem me ajudado a refletir sobre as minhas práticas docentes cotidianas, e sobre a necessidade de transformá-las a fim de contribuir com a construção de uma escola mais democrática e plural que dialogue com a vida real.

Tavares (1996, p. 153) afirma que

Se fora da escola o conhecimento é fruto das práticas sociais produzidas na relação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos tendo como finalidade responder às necessidades objetivas e subjetivas colocadas pela realidade, na escola, o conhecimento é majoritariamente descolado da realidade – vida dos alunos. O conhecimento perde assim seu viço, a sua vitalidade. Dele é roubado o seu sentido histórico-social.

A ausência de sentidos muitas vezes se dá em função da fragmentação e da perda da totalidade, da transformação dos conhecimentos em conteúdos escolares. Na vida real o conhecimento é necessário para a sobrevivência, enquanto que na escola ele é necessário para o cumprimento de tarefas.

No início do ano seguinte, assumi também o cargo de professora na rede estadual do Rio de Janeiro. Agora sim... "professora de verdade", com duas matrículas!

No dia em que me apresentei na V Coordenadoria Regional Metropolitana de Educação do Rio de Janeiro (Metro V)<sup>9</sup> para escolher a escola em que iria trabalhar eu tinha a ilusão de que iria ter a opção de escolas no centro de Duque de Caxias, próximas à rodoviária, ao shopping center... No entanto, ao chegar à Coordenadoria, fui informada de que só havia vagas no segundo, terceiro e quarto distritos... Embora não conhecesse a cidade, presumi que não seriam escolas no centro da cidade, como imaginei inicialmente.

Diante do desconhecimento daquele espaço, daquela cidade, não tinha a menor ideia de onde iria trabalhar... Não tinha sequer parâmetros para escolher uma escola...

Confrontada com esta situação me senti como a personagem Alice, do clássico “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carrol (2006, p. 84), quando a menina, personagem principal da história encontra-se perdida naquele lugar, sem saber que caminho seguir para sair de lá e pede ajuda para o Gato:

- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?  
Pergunta Alice.
- Isto depende bastante de onde você quer chegar. Disse o Gato.
- O lugar não me importa muito... Disse Alice.
- Então não importa que caminho você vai tomar.” Disse o Gato.

Por não saber para onde ir e por não ter referências de escolas ou pessoas, decidi, juntamente com as novas professoras que encontrara ali, que iríamos todas, juntas para a mesma escola. De alguma forma estávamos naquele momento constituindo um grupo, com algo em comum: inexperientes, jovens e recém-chegadas na cidade. Não podíamos imaginar que nossa parceria seria muito além deste primeiro encontro...

Assim fizemos! No momento de escolher a escola, de acordo com a colocação no concurso, a primeira de nós que entrou na sala para fazer a escolha se encarregou de procurar uma escola com quatro vagas disponíveis, para que fosse possível trabalharmos juntas.

---

<sup>9</sup> Atualmente a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC organiza suas Unidades Escolares em quatorze Regionais Administrativas e Pedagógicas, no entanto, no momento da minha posse como funcionária efetiva desta secretaria as UE eram agrupadas em trinta Coordenadorias Regionais de Educação.

Disponível em:

<<http://www.download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23505.pdf/decreto428382011.pdf>>

Escolhemos o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)<sup>10</sup> 089 Graciliano Ramos, situado no bairro Pantanal, no segundo distrito de Duque de Caxias, localizado após o bairro de Gramacho, bairro popular da periferia que tem um destaque na imprensa devido a presença de um aterro sanitário, popularmente chamado de Lixão de Gramacho<sup>11</sup> e continuo ainda trabalhando lá...

Para nossa grata surpresa fomos muito bem recebidas pela direção do CIEP! Tivemos a oportunidade de escolher o turno e a turma em que iríamos trabalhar.

Logo pudemos perceber que havia uma grande carência de professoras, inúmeras turmas ainda estavam sem professora para começar as aulas no primeiro dia do ano letivo.

Eu nunca havia entrado num CIEP, nem tinha referências anteriores, não conhecia ninguém que já tivesse estudado em um deles, nem havia estudado sua proposta pedagógica nos cursos de formação pelo qual havia passado, nem no curso de formação de professores, nem na graduação em Pedagogia...

Vivenciando esta experiência percebi o descaso com que é tratada a educação popular nos espaços de formação de professores. Cabe aqui uma reflexão sobre as possibilidades de reelaboração dos currículos dos cursos de formação inicial...

Como eu já estava trabalhando na escola da prefeitura do Rio no turno da tarde, optei pelo primeiro turno e por uma questão de afinidade com a faixa etária escolhi uma turma de primeira série, turma de alfabetização.

Para chegar ao CIEP, era preciso tomar dois ônibus, um até o centro de Caxias e outro do centro para o Pantanal. Entre descer do primeiro ônibus e subir no segundo era necessário fazer uma caminhada de quinze minutos. Meu horário na

---

<sup>10</sup> Os CIEPs – Centro Integrados de Educação Pública, popularmente conhecidos como Brizolões, foram construídos no governo de Leonel Brizola no período compreendido entre 1983-1987 e 1991-1994, no estado do Rio de Janeiro, totalizando 500 construções. O objetivo do CIEP era oferecer uma escola em horário integral para as crianças oriundas, especialmente, das classes populares, com alimentação completa, aulas diversas, professora de apoio, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Para tanto, o CIEP contava com funcionários das mais diversas áreas, especialmente da educação e saúde. Com o passar dos anos e a mudança de governo houve grande sucateamento na estrutura funcional e na proposta pedagógica dos mesmos. A partir de meados da década de 1990 os prédios passaram a ser utilizados do mesmo modo como as demais escolas da rede estadual: abrigando dois ou três turnos de aulas ministradas por um número cada vez mais reduzido de professores e demais funcionários.

<sup>11</sup> Lixão de Gramacho é o modo como ficou conhecido popularmente o Aterro Sanitário de Gramacho, que funcionou pelo período de 34 anos, tendo sido fechado no ano de 2012 e, recebia diariamente aproximadamente 9.500 toneladas de lixo domiciliar dos municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Queimados, Mesquita e Rio de Janeiro. Apesar de fechado oficialmente, permanece a denúncia na grande imprensa de que o local ainda recebe detritos de forma clandestina.

escola era das 8 às 12 horas. Para conseguir chegar à escola no horário era preciso sair de casa por volta das seis e trinta da manhã.

O mais difícil no deslocamento era sair do CIEP ao meio-dia para chegar à escola em Irajá às 12:45, tomar duas conduções, fazer uma caminhada de quinze minutos entre os ônibus!

Quase sempre chegava atrasada!

Depois de uma conversa franca com a diretora do CIEP, passou a ser acordada minha saída 30 minutos mais cedo. Antes de sair deixava a turma no refeitório almoçando sob a supervisão da coordenadora de turno, para depois as crianças irem embora.

A partir de então, passei a não me atrasar tanto na chegada da escola da tarde...

Não tinha tempo de fazer sequer uma parada!

Tinha que pegar o ônibus pontualmente no mesmo horário e contar com o trânsito sem engarrafamentos, caso contrário minha turma ficava na quadra da escola me esperando chegar!

Foi um período muito difícil, intenso e cansativo, porém de muitos aprendizados também!

Quando comecei a trabalhar no CIEP, à medida que fui vivenciando aquele espaço, aquele lugar, fui me apropriando daquele universo, que inicialmente pareci tão distante do meu...

Um CIEP não era a referência de escola pública que eu tinha! A dinâmica de funcionamento, os horários, proposta de trabalho, diversidades na clientela... Características muito distintas das escolas que eu conhecia.

Logo comecei a trabalhar com minha turma, sem ter tempo de conhecer e me aproximar daquela realidade. Não conhecia o município, tampouco o bairro, não conhecia as pessoas que trabalhavam no CIEP, menos ainda conhecia quem seriam os alunos e alunas que frequentariam minha turma.

Eu conhecia tão pouco aquele lugar em que fui trabalhar que saltava do ônibus em frente ao CIEP, sem sequer saber o que havia mais à frente no final da rua... Fazia um único caminho...

Entre mim e o CIEP havia um grande hiato.

Além da distância física, havia grande distância cultural que nos separava...

Não conhecia aquele lugar, não fazia parte dele, sentia-me como uma estrangeira em um país diferente. Além do meu sentimento, parecia que todos percebiam que eu não era dali...

No entanto, apesar de tantas diferenças, começar minha carreira de professora da rede estadual num CIEP na baixada fluminense foi uma grande oportunidade de aprendizado para mim!

Logo no início do ano letivo, vivi uma experiência com minha turma que me levou a muitas reflexões sobre a prática docente.

Uma das primeiras unidades de trabalho propostas para as turmas de primeira série naquele CIEP referia-se à moradia.

Para trabalhar este tema reproduzi para a turma a música “A Casa”<sup>12</sup> de Vinícius de Moraes. Após ouvirmos a música iniciei uma discussão sobre os cômodos da casa. Eu dizia para as crianças o nome de cada cômodo, dizia o mobiliário adequado a cada um deles e o que geralmente se faz em cada um deles. As crianças me ouviam em grande parte do tempo, fazendo por vezes algumas intervenções. Comecei falando sobre o quarto, quando um aluno ficou olhando atentamente para mim, parecendo não compreender o que eu estava falando... Para mim estava tão adequada a descrição do quarto com seus móveis, suas características, e aquele menino olhando para mim sem compreender o que eu estava falando... Eu me perguntava como podia um menino de seis ou sete anos não saber o que é um quarto?

Lembro-me claramente do rostinho do Wallace com seus olhos arregalados fixos em mim...

Após uma segunda tentativa de ser compreendida eu disse a ele: “ – Não tem o quarto, onde nós dormimos, tem a cama, o guarda-roupas...?” Wallace com toda franqueza disse pra mim: “- Não tem!”

Diante da afirmação do Wallace fiquei desconcertada, sem compreender como e por que aquele menino não conhecia os cômodos de sua casa. Insisti em minhas explicações esperando que ele concordasse comigo... No entanto, Wallace sustentou sua afirmação dizendo que não tem. Diante da minha insistência no assunto ele decidiu me explicar como era a sua casa. Então ele disse pra mim: “- Na

---

<sup>12</sup> A música “A Casa” encontra-se no CD “A Arca de Noé” de Vinicius de Moraes – Philipis, 1980 e o texto encontra-se no livro com o mesmo nome publicado pela Editora Companhia das Letrinhas em 1991.

casa tem o fogão, tem a cama, tem a mesa, tem tudo...” E fez um gesto circular com sua mão, como se estivesse fazendo a demonstração de um mesmo espaço. Aí então eu entendi! Tem tudo no mesmo espaço! Um cômodo só: sala, quarto e cozinha num mesmo espaço!

Quanta distância...

Hoje consigo pensar sobre esta situação e entender que ao propor esta atividade e provavelmente muitas outras que propus, eu fazia uma imposição para a turma, da minha cultura sobre a das crianças. Esta era uma posição extremamente autoritária que ignorava as condições de vida e os saberes daqueles sujeitos.

Provavelmente nesta, e em tantas outras atividades propostas por mim, eu desconhecia e ignorava um grande ensinamento de Freire (2011, p. 16) sobre a educação popular. De acordo com este autor

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.

Ao realizar esta reflexão coloco-me no mesmo lugar da minha professora da turma de alfabetização, sem perceber impondo sua verdade para a turma. Imagino que Wallace sentiu-se ignorado, incompreendido, assim como eu em duas situações relatadas anteriormente, quando em determinada atividade a professora ignorou minha contribuição para o grupo, guardando em sua gaveta a figura do chinelo, resultado da pesquisa que realizei para a pesquisa da letra x, ou quando escrevi a palavra “manhê”, com o dígrafo “nh” ensinado recentemente por ela.

No momento em que propus esta atividade tinha como referência o meu conceito de casa, o meu referencial. Sequer conhecia as condições de vida daquelas crianças, nem imaginava como eram as suas casas...

Hoje compreendo porque a atividade foi fadada ao fracasso. Se pretendia alcançar as crianças, dialogar com elas, produzir conhecimentos, deveria procurar conhecê-las, tê-las ouvido, me aproximar de sua realidade, ouvir o que pensavam, sabiam e tinham como referencial sobre moradia.

Como ensina Freire (2011, p.34),

era imperioso, primeiro, saber se elas (as propostas) coincidam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito

me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber.

Esta situação vivida com o Wallace é muito emblemática e significativa, tanto que mesmo após muitos anos ela ainda é muito forte e viva em mim, inscreve-se como uma marca da qual não posso me esquecer.

A rememoração da experiência provocada por Wallace aproximou-me da discussão de Paulo Freire (2011) sobre o reconhecimento do outro como portador de saberes, lógicas e visões de mundo produzidas na vida cotidiana.

Freire relata uma situação vivida por ele numa reunião com pais cujo objetivo era discutir sobre a importância de se substituir os castigos físicos por uma relação dialógica, baseada no diálogo.

Conta o educador (idem, p. 36 e 37) que no meio da reunião foi surpreendido pela seguinte colocação de um pai:

- Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de 'oitão livre'. Deve de ter um quarto só para o senhor e a sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a 'linha da Arno'. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardimzinho com grama 'ingresa' (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

- Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ama eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher.

Ao refletir sobre tal episódio, Freire afirma que seu erro estava primeiro no uso da sua linguagem e segundo na desatenção à realidade daqueles que estavam a sua frente.

Percebo hoje que da mesma forma que o pai da reunião relatada por Freire, revelou “um saber de classe”, que desafiou o grande a educador a se deslocar do seu ponto de vista para aprender *com* o outro, meu aluno também desafiava-me a reconsiderar meus conhecimentos, colocando-os em xeque. Meu aluno me convidava a estar atenta “para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao

povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo.” (Idem, p. 38).

O episódio com Wallace, como tantos outros, foi para mim um “choque de realidade”, cujo caráter formativo expressa-se na constituição de docente que fui me tornando.

Outras situações vividas também incidiram diretamente nessa formação.

Relato mais uma experiência muito significativa, marcante e que me faz refletir constantemente sobre a elaboração de atividades para as crianças.

O conteúdo que estava sendo trabalhado em Ciências era o corpo humano e seus sistemas. Após trabalharmos sobre o sistema circulatório elaborei uma cruzadinha como atividade de fixação deste conteúdo, por acreditar ser uma maneira lúdica e prazerosa para as crianças. Como as demais cruzadinhas comercializadas eu apresentava “dicas” e as respostas deveriam ser escrita nas quadrículas correspondentes. Para certificar-se da resposta era importante contar o número de quadrículas para conferir se está certa, devendo considerar as letras usadas em outras respostas que serão utilizadas nela.

Minutos depois de a atividade ter sido distribuída entre as crianças um aluno veio à minha mesa e me disse que havia uma questão que o número de quadrículas da resposta estava errada. Solicitei que me mostrasse a questão.

Ele leu pra mim a seguinte dica: Bate forte no peito...

Quando elaborei a questão havia pensado no coração...

Então li para ele a dica que havia escrito na folha de papel num tom de pergunta e ao terminar de ler ele me surpreendeu com sua resposta.

Fechou suas duas mãos e socando seu peito me respondeu: - Macaco!

No momento senti muita vontade de rir, sem querer ridicularizá-lo, mas por toda situação, seu gestual, sua resposta. No entanto, logo percebi que o equívoco estava na elaboração da questão, não na lógica utilizada por ele para responder. Percebi que a dica que eu havia elaborado não ajudava as crianças a encontrarem a resposta, muito pelo contrário induzia ao erro, ou no mínimo possibilitava outras respostas, como no caso da resposta macaco. A questão elaborada por mim possibilitava uma grande pluralidade de significados, tendo em vista as estruturas subjetivas de compreensão de cada indivíduo.

Este acontecimento me levou a reflexões acerca da elaboração das atividades que são propostas para as crianças, sobretudo sobre a pressa com que



muitas vezes são feitas, ou à falta de revisão, ou a tentativa de facilitação. De acordo com Esteban (2002) ao elaborar esta atividade, mesmo sem perceber, eu estava pautada numa concepção de educação que acredita que os enunciados são unívocos, ignorando as diferentes possibilidades de compreensão e interpretação.

Errado não estava o Paulo Antônio, mas sim eu! Sem saber este menino estava me dando uma grande lição que me acompanharia por muitos anos em minha vida de professora...

Esta situação foi tão marcante para mim que sempre a relato em reuniões quando se discute a questão da elaboração de atividades, questões, avaliação, provas.

Para realizar a reflexão desta situação fui ajudada pela análise de Esteban (2002, p. 100):

A partir do exame o/a professor/a pode avaliar se o/a aluno/a foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas. Porém, o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino/aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame.

Se eu tivesse considerado simplesmente a resposta de Paulo Antônio, sem procurar entender a lógica de seu raciocínio, afirmaria simplesmente que sua resposta estava errada. No entanto, procurei refletir sobre a questão e compreender as outras lógicas possíveis a partir do enunciado proposto.

Neste primeiro ano vivenciando o *ser professora* no interior de duas escolas percebi que eu ainda não sabia ser professora. Não sabia o que fazer embora tivesse inúmeros desejos, ideais e intenções...

Percebi que a formação inicial pela qual já havia passado – Curso de Formação de Professores, Curso de Estudos Adicionais e Graduação em Pedagogia – havia me ajudado a refletir sobre a educação brasileira e, sobretudo, contribuído com minha formação “técnica” de professora. No entanto, somente agora, na “vida real” eu poderia sê-la. E que havia uma grande diferença entre saber o que eu queria ser e saber efetivamente *como ser*.

Quando me deparei em sala de aula com mais de trinta crianças em cada turno, assumindo a tarefa de ensiná-las percebi tamanha responsabilidade que estava assumindo e a amplitude e complexidade que o *ser professora* implica.

Logo percebi que precisaria me apropriar daquele universo, dos rituais e normas da escola, relação com os demais professores/as, funcionários/as, sobretudo as experiências que viveria ali para aprender e apreender a difícil tarefa de ser professora. Como afirma Pérez (2003, p.21) “as professoras, como sujeitos históricos que são constroem significados sobre o saber-fazer da profissão a partir de suas experiências de vida e em situações de interação com os outros.”

Neste sentido, realizando uma análise de minha trajetória profissional posso perceber que a minha formação de professora se deu nos cursos de formação inicial, formação de professores em nível médio e graduação em Pedagogia. No entanto, a experiência cotidiana assumiu e, assume papel fundamental na mesma, uma vez que representa o *lócus* central dessa formação.

Ao vivenciar o cotidiano das turmas posso perceber que ele oferece inúmeras possibilidades de compreender os diversos e complexos processos que se dão, são gerados, vivenciados e superados no interior das escolas. Nele são gerados conhecimentos que não podem ser percebidos, se não vivenciados.

Tavares (1996, p. 159) afirma que a escola poder ser um espaço de

movimento, de produção, de invenção; prazeroso, significativo, potencializador e humanizador. (...) a escola como local de trabalho tem de recuperar o conhecimento como gênese estrutural de sua existência. Essa escola datada, historicizada, habitada pela complexidade do social, tem de se assumir como uma “escola interessada” (que Gramsci me perdoe), isto é, que não é neutra.

Entendi que não haveria outra maneira de ser professora, senão vivenciando o cotidiano da escola, refletindo sobre/com ela e, sobretudo, buscando transformá-la diariamente.

Neste sentido, venho tentando me apropriar das experiências cotidianas como possibilidade de aprendizado e formação. À medida que vou vivenciado o cotidiano das escolas, me insiro no complexo e contínuo movimento de ação-reflexão-ação, através do qual revisito minha prática constantemente buscando teorizar sobre ela de forma que possa retornar a ação.

Nesta busca constante percebo que minha formação de professora continua se dando cotidianamente nos espaços em que vivencio o *ser professora* e, o estudo é aliado e parte fundamental deste processo, e a universidade, assim como meus pares, têm contribuído com a compreensão do processo da minha formação profissional.

Reconhecendo a importância do *espaçotempo* de reflexão proposto pela universidade, tenho procurado, ao longo da minha trajetória docente dar continuidade a este diálogo através da realização de cursos de formação.

Mesmo vivenciando uma jornada intensa de trabalho diário, nos primeiros anos da minha prática docente, continuei a investir no espaço de educação formal da universidade. Assim, no ano de 2003 realizei o Curso de Pós Graduação *lato sensu* “Supervisão da Educação e Orientação Educacional” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mesma universidade em que havia realizado o curso de graduação.

Logo no início do ano seguinte, realizei outro curso de Pós Graduação *lato sensu*, na Universidade Federal Fluminense (UFF): “Alfabetização das Crianças das Classes Populares” promovido pelo Grupo de Pesquisa Sobre Alfabetização de Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), da Faculdade de Educação desta universidade.

Foi a partir deste curso que pude refletir mais intensamente sobre os processos de alfabetização que são vivenciados nas escolas públicas, municipais e estaduais do Rio de Janeiro nas quais trabalho e, especificamente repensar minha trajetória de formação profissional como professora alfabetizadora.

Após concluir o curso de especialização na UFF fui convidada a trabalhar, na rede estadual, com o terceiro turno, com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após o final deste ano, assumi o desafio de ser Coordenadora Pedagógica dos segmentos EJA e Ensino Médio Noturno do CIEP, em que já trabalhava. Inaugurando mais uma etapa da minha trajetória docente.

Finalizando a lembrança das experiências da minha prática docente cotidiana neste capítulo, iniciarei o seguinte, no qual estas narrativas serão em grande parte, base para o diálogo que estabelecerei com os demais sujeitos da minha pesquisa – Deylla, Mariza e Renato.

### 3. A PESQUISA E SEUS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

*Jorge Larrosa*

A escrita tem se configurado para mim como um exercício de contar história... Histórias que são contadas por mim, mas que não são apenas de minha autoria. Tantos outros e outras habitam em mim e me inspiram a refletir e a escrever. Neste sentido, minha voz não é uníssona, mas polifônica, nela são ouvidos ecos daqueles que me ajudam a falar... Como afirma Larrosa (2010, p. 25) “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.”

A história que narrei até aqui é a história de uma professora das redes públicas de educação, municipal e estadual do Rio de Janeiro, que por opção assumiu o compromisso, há alguns anos, com os diversos segmentos da escola básica, passando pela educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino médio.

É uma história que demonstra o compromisso com a educação pública.

A opção por trabalhar com escolas das redes públicas fundamenta-se no compromisso com as classes populares, uma vez que em sua maioria, frequentam as escolas destas redes com as quais estabeleço meu diálogo.

Trabalhar nas redes municipal e estadual foi uma escolha, feita por mim, quando ainda bem jovem, antes mesmo de concluir o curso de graduação, prestei concurso para estas duas secretarias das quais faço parte.

Esta opção está ligada à vontade de trabalhar em escolas da rede pública como aquelas em que estudei durante toda a minha vida escolar, por acreditar que nelas são gerados, desenvolvidos e vivenciados processos de criação, de autonomia

e libertação. Afinal, sou fruto destas escolas, que desde a educação infantil vêm contribuindo com o meu processo de formação.

Sempre frequentei escolas da rede pública, tanto no ensino fundamental e no ensino médio, quanto no ensino superior, desde o curso de graduação até a pós-graduação. Sem essas instituições públicas, gratuitas, não seria possível traçar minha trajetória, nem tampouco usufruir o espaço da universidade para refletir sobre a educação brasileira e estabelecer um diálogo junto dela com as escolas.

Reiterando esse compromisso com as classes populares e com as escolas das redes públicas nas quais trabalho, sou levada a refletir acerca da atuação do professor, da professora, que como trabalhadores da educação vivenciam diariamente o cotidiano destas instituições.

Minha atuação profissional é pautada no meu processo contínuo de formação, uma vez que reflito constantemente sobre minha prática pedagógica num constante movimento de ação-reflexão-ação.

Neste sentido, venho tentando compreender as experiências que são vivenciadas no cotidiano das escolas em que trabalho buscando refletir e teorizar sobre elas, tentando transformá-las em produção de conhecimento.

Meu trabalho tem possibilitado muito aprendizado, na medida em que venho refinando e aguçando meu olhar para as “coisas pouco importantes” do cotidiano, que antes eu não enxergava. Cotidianamente percebo inúmeras possibilidades que até então pareciam não existirem para mim.

Von Foerster (1996, p.68) ajudou-me a entender que só é possível ver aquilo que compreendemos e, neste sentido, é preciso se apropriar de algo para conseguir enxergá-lo.

Este autor afirma que

ao dizer “ver”, emprego este termo no sentido que lhe dava William Blake, quando afirmava que ele não via *com* os olhos mas *através* deles. Isto significa que ver equivale a um insight, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas, etc., com que contamos.

Sendo assim, tenho procurado entender os acontecimentos da escola como “pistas” que o cotidiano oferece e que favorecem a compreensão do processo educacional no qual estamos inseridos/as e, conseqüentemente, o processo de formação pelo qual eu passo e passam os demais professores e professoras com os quais eu convivo.

Neste sentido, venho tentando “ler” as pistas sobre o processo ensinar/aprender que crianças e adultos me oferecem cotidianamente, em busca de construir coletivamente uma proposta pedagógica mais coerente com as necessidades e os objetivos de cada grupo. Pistas que além de ajudar na compreensão do processo em desenvolvimento, indiquem igualmente caminhos a seguir.

Reflito sobre situações vivenciadas por mim em contextos de escolas reais nas quais eu trabalho e busco desenvolver minha pesquisa pautada na contribuição que estas experiências cotidianas trazem para meu processo de formação. Considerando também não ser possível dissociar a pessoa da professora, coloque-me nesta pesquisa como pesquisadora e objeto da pesquisa, uma vez que ao refletir sobre minhas experiências docentes reflito também sobre quem eu sou.

Kramer (2003, p. 20) discorre sobre a questão da dissociação do sujeito e objeto nas pesquisas em ciências humanas:

Ora, as epistemologias tradicionais dicotomizam a relação sujeito-objeto. Contrapõem indivíduo e sociedade, consciência e ação, teoria e prática, etc. Romper com tal dualismo das tradições empiristas e idealistas significa fundar uma epistemologia para a qual a tensão entre o sujeito epistêmico e o objeto não é factual, mas sim construída, em que o sujeito não observa, mas se interroga. E significa, também, entender a ciência como continuidade de rupturas, ‘perpétua recusa’, súbito rejuvenescer-se.

Ainda a este respeito, faz uma crítica ao modelo tradicional de pesquisa desenvolvido pelas ciências exatas e, por muitos anos estendido às ciências sociais e à educação.

Nas palavras da autora (idem, p. 25):

Educação não é ciência, mas prática social! Educação – como as ciências humanas – exige uma forma científica outra do conhecimento! (...) A neutralidade, a racionalidade científica, a ‘verdade’ da ‘Ciência’ são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar esse real. Penso que é preciso desembaçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições, na sua ambiguidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos...

Busco assim, construir caminhos investigativos para além das dicotomias apontadas por Kramer (2003). Caminhos que considerem o sujeito nos seus múltiplos e complexos processos, se questionando, interrogando constantemente e refletindo sobre os seus fazeres e saberes. Nóvoa (1992) também me ajuda nesse processo quando, defendendo a recolocação do/da docente no centro do debate

pedagógico, aponta a necessidade de se considerar duas dimensões esquecidas na constituição do/da professor/a: as dimensões pessoal e profissional.

Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo investigar possíveis relações entre as experiências cotidianas e o processo de formação, a partir das narrativas de professoras da Educação Básica entre as quais me incluo.

Para realizar esta reflexão algumas questões foram se colocando como ponto de partida para a investigação: O que professoras narram sobre seu processo de formação? Que relações estabelecem entre as experiências docentes cotidianas e o processo de formação docente? Em que medida os acontecimentos cotidianos são percebidos como experiências formativas? O que enfatizam ou deixam de enfatizar em seus memoriais de formação?

Na tentativa de responder a estas indagações elegi como *corpus* da pesquisa três dissertações de docentes da escola básica, que concluíram suas pesquisas no Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Além de professor e professoras da escola básica, com investigações focadas no cotidiano escolar, o autor e as autoras das dissertações selecionadas se valem dos aportes da pesquisa (auto)biográfica, produziram memoriais de formação e desenvolveram suas pesquisas articuladas ao Grupo de Pesquisa: Vozes da Educação: história(s), memórias(s) e formação de professores(as).

Criado em 1996, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, o Núcleo tem como objetivo principal contribuir na reconstrução da memória e da história da educação de São Gonçalo, tendo como princípio a articulação pesquisa, ensino, extensão e buscando permanente interlocução com os diferentes setores sociais externos e internos à comunidade universitária. Ao longo dos doze anos desenvolvemos diferentes ações investigativas-formativas buscando constituir espaços de memória, narração e formação com alunos, alunas, bolsistas, professores e professoras, funcionários, funcionárias e dirigentes das escolas gonçalenses, representantes sindicais, representantes do poder público em um permanente diálogo com a cidade de São Gonçalo. (ARAUJO, TAVARES, 2008, p. 220)

Importante destacar a vinculação das dissertações selecionadas ao “Vozes da Educação” tendo em vista as contribuições do referido grupo, para o campo das pesquisas de caráter de investigação-formação. Tais contribuições caracterizam-se, especialmente, pela valorização das narrativas de memórias e histórias dos sujeitos escolares, trazendo possibilidades de reflexão e compreensão de práticas docentes

e práticas escolares, a partir das vozes desses sujeitos. Os conceitos de história, memória e narração atravessam as diferentes pesquisas articuladas ao grupo.

Investigar narrativas de professores/as, que realizaram suas pesquisas articuladas ao grupo Vozes da Educação, significa também inserir-me no movimento de um grupo que defende “a polifonia e a dialogicidade como instrumentos de resistência ao monologismo e ao silenciamento que ainda são hegemônicos na relação entre universidade e escola básica.” (TAVARES, 2008, p. 36)

Buscando coerência com a proposta do grupo de contribuir para reafirmar as vozes dos sujeitos escolares, trago a seguir uma breve apresentação de cada sujeito da pesquisa a partir de suas próprias vozes.

Deylla, a primeira professora com a qual dialogo, é docente do primeiro segmento do ensino fundamental e de educação infantil por formação, vem exercendo a função de secretária escolar na escola da Rede Municipal de Educação de Niterói em que trabalha há alguns anos, realizou sua pesquisa de Mestrado com crianças de quatro a oito anos de idade, intitulado sua dissertação “Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola”.

Deylla se apresenta:

Nascida em Niterói, moro em São Gonçalo desde os dois anos de idade no mesmo bairro – o bairro do Rocha. Fui criada em uma família de classe popular, filha de pai militar e mãe dona-de-casa, irmã do meio de outras duas meninas, que tem como diferença de idade dois anos entre cada uma delas. A pouca diferença de idade entre nós, foi desenhando certa cumplicidade que, também cultivada por nossos pais, acabava se voltando contra eles – ao mesmo tempo que tínhamos desavenças de irmãs, nos defendíamos das broncas de mamãe e papai, fazendo combinados entre nós. Muitas vezes o nosso *mundo* era o apartamento onde morávamos... (CAETANO, p. 19 e 20).

(...) em 1998 comecei a trabalhar no município de São Gonçalo como professora do Ensino Fundamental. Minha primeira experiência de trabalho, na 1ª etapa do 1º ciclo (1º ano de escolaridade) foi um momento de encontro da criança que ainda estava em mim com a professora que agora iniciava a carreira. Nos recreios, nas atividades, nas brigas, nos gritos, nas risadas residiam minhas tentativas de conhecer as crianças que estavam se alfabetizando. Aqueles dias com Claudia, Juliana, Wando, Andressa, Diogo, Marcos Vinícius, e outras crianças eram como se o mundo inteiro estivesse dentro da minha sala de 9m². (Idem, p.24)

Mariza Oliveira, a segunda professora com a qual dialogo, realizou sua pesquisa com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, produzindo a dissertação “Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar.”

Mariza se apresenta:



(...) minha infância foi permeada por muita solidão. Filha única, por 10 anos permanecia em casa por muito tempo sozinha esperando meus pais retornarem do trabalho. Sempre tive deles uma cobrança muito rígida de disciplina, de respeito aos mais velhos. Não cabia a uma criança respondê-los de forma hostil, fosse qualquer situação. Uma imagem que parecia se entrelaçar em meu relato: infância, silêncio e incômodo.

O que sabia sobre as crianças e suas brincadeiras em conjunto foi sendo construído, especialmente pela janela, na espreita da rua, lugar tranquilo de observar, por vezes, até com estranheza, crianças em brigas comuns dessa fase, brincando livremente em outros espaços, bem ali nas “ruas violentas do Rio de Janeiro” tão enfatizadas pelos meus pais como algo perigoso demais para uma criança, se comparada à “tranquilidade do interior do Ceará”, estado em que viveram sua infância. (OLIVEIRA, p. 22).

Precisei abdicar do trabalho em outra área para permanecer no Mestrado, pensar em alternativas financeiras e a (re)pensar sobre os muitos atravessamentos que envolvem a dimensão formativa do/a professor/a, já que embora insistamos na importância de um/a professor/a-pesquisador/a, também tem sido de extrema urgência que possamos discutir sobre as reais condições e possibilidades de trabalho para que essa pesquisa possa, de fato, se desenvolver. (Idem, p. 28 e 29)

Renato Assumpção, o terceiro professor com o qual dialogo, é professor das redes municipais de São Gonçalo e do Rio de Janeiro, realizou sua pesquisa de Mestrado em duas instituições distintas, produzindo a Dissertação: “Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes”.

Renato se apresenta:

Sempre fui uma criança muito ativa. Entretanto, sentia-me como se me engessassem. Meus pais, muito cuidadosos, por trabalharem o dia todo, sempre me mantiveram trancado dentro de casa. Ali, o máximo que fazia era assistir à televisão e brincar com alguns jogos, sentado em um carpete na sala. Poucas eram as oportunidades de ir para a rua brincar de cafifa<sup>13</sup>, bola de gude, futebol, piques... Os momentos em que me encontrava com outras crianças e tinha a oportunidade de praticar brincadeiras infantis eram na escola. (ASSUMPÇÃO, p. 20 e 21).

Atualmente, exerço a função de professor da rede municipal de São Gonçalo, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sou, também, professor da rede estadual do Rio de Janeiro, onde atuo no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, no ensino médio e em algumas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (Idem, p. 28 e 29)

Em diálogo com Deylla, Mariza e Renato busquei construir algumas reflexões sobre nossos processos formativos que possam contribuir para ampliar a compreensão sobre o processo de como vamos nos tornando professores/as.

### **3.1. Abordagem (auto)biográfica: as escritas de si no processo de formação**

<sup>13</sup>Cafifa é o modo de referir-se ao brinquedo conhecido como pipa em muitas partes do Brasil.

Refletir sobre a formação humana é um exercício para todos aqueles que desejam compreender os processos vividos por homens e mulheres nas sociedades. Há aqueles que afirmam que esta reflexão seja uma atribuição específica dos filósofos, dos antropólogos, sociólogos e professores... No entanto, há os que dizem que seja uma atividade natural, comum a qualquer indivíduo social.

Pensar a maneira pela qual nos tornamos o que somos ou por que nos tornamos no que somos é um questionamento que persegue os seres humanos por muito tempo.

Pensar a formação significa necessariamente pensar no ser humano, colocá-lo no centro da discussão.

Como sujeitos históricos, constituímos-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a *educação* consiste na apropriação – recriação – desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana. (BRAGANÇA, 2012, p. 63)

Refletir sobre o processo de formação implica refletir sobre as experiências pessoais que levam à transformação, considerando que seja este um processo interior, individual.

Bragança (2012, p. 64) retomando a uma ideia de Rosseau, cita Pineau (1998) para apresentar a teoria tripolar de formação humana, que envolve: auto, hétero e ecoformação.

A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; e a ecoformação fala de nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

O conceito de autoformação tem sido utilizado por diferentes autores que se dedicam ao estudo da formação humana. Neste sentido, refere-se ao sujeito como ser responsável pelo seu próprio processo de formação, sendo considerado como um ser responsável a autônomo.

Este conceito de autoformação tem sido utilizado frequentemente no âmbito das ciências sociais, humanas e da educação. No entanto, muitos autores alertam para o risco de ao assumirem este conceito isolarem o sujeito da estrutura social

como um todo e passar a responsabilizá-lo individualmente pelo seu sucesso ou fracasso numa lógica de empregabilidade e colocação no mercado de trabalho.

A autoformação é entendida aqui como um processo interior do sujeito, no qual ele tem grande responsabilidade, sem ignorar em nenhum momento a dimensão coletiva deste processo.

Para Bragança (idem, p. 67)

Sem minimizar a importância da participação e do envolvimento do sujeito em seu processo de formação permanente, demarcamos uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por esse processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam a qualidade do processo educativo formal e o acesso a ele. Buscamos, assim, o sentido da colocação do sujeito no processo de investigação; um sujeito, contudo, necessariamente imerso em relações sociais que o constituem e dão sentido o seu projeto de formação.

De acordo com esta concepção de autoformação, na qual o sujeito é o centro do processo, inúmeros trabalhos e pesquisas assumem a abordagem (auto)biográfica como caminho possível para a formação.

Contar, através de narrativas, a sua história é uma possibilidade de refletir sobre sua própria vida e, assim, contribuir com seu processo de formação individual.

Na tentativa de compreender o processo de formação pautado numa abordagem (auto)biográfica torna-se fundamental refletir sobre a relação entre experiências pessoais e aprendizagem. A narrativa (auto)biográfica recupera experiências formadoras vividas pessoalmente pelos sujeitos que a escrevem.

(...) a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais culturais mais amplos. A literatura que toma como referência a abordagem (auto)biográfica sinaliza concepções de formação que dialogam e se entrelaçam, concepções que se manifestam em diversos desdobramentos teórico-metodológicos para o campo educativo e a formação de professores. (Idem, p.69)

Passeggi e Souza (2010, p.14) esclarecem:

(...) o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Neste sentido, a reflexividade crítica assume papel central neste processo, no qual o indivíduo deve dedicar-se à reflexão sobre a trajetória de sua vida, e neste esforço de explicitação é levado à tomada de consciência individual e coletiva. De acordo com Nóvoa e Finger (2010, p. 166, 167):

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

A partir desta perspectiva o indivíduo passa a ser o centro de sua formação, uma vez que há uma ruptura com o modelo tradicional que considera que para inserir-se num processo de formação seja necessário frequentar determinados espaços específicos. *De acordo com esta lógica cabe ao sujeito que está em processo de formação assumir uma dupla função, é ele o ator e o investigador da sua formação.* (NÓVOA e FINGER, 2010, p. 168).

Ao assumir-se simultaneamente como ator e investigador, cabe a ele inserir-se num processo no qual tem de contar sua história e refletir sobre ela, bem como buscar compreender seus processos de formação. Este exercício não é vivenciado de maneira pacífica, ao contrário, implica numa negociação entre o individual e o coletivo.

### **3.2. Abordagem (auto)biográfica e formação de professores**

A perspectiva de práticas educativas e pesquisas (auto)biográficas no campo da educação filia-se a um movimento de "retorno do sujeito" (BRAGANÇA, 2012), que surge a partir dos anos de 1980, mobilizado por mudanças paradigmáticas no campo das ciências humanas, após um período no qual predominavam concepções estruturalistas de investigação e formação.

Deparamo-nos, nas ciências humanas, com uma mudança paradigmática que reconduziu o olhar do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte. Tais movimentos não ficaram alheios às ciências da educação e, desde a década de 1980, têm contribuído para o desafio cotidiano de reinvenção das práticas educativas e de pesquisa. Foi nesse contexto que os métodos (auto)biográficos foram sendo colocados, especialmente no campo da formação (Nóvoa e Finger, 1988, p. 13). Ainda que sua utilização no campo educativo seja recente, comparativamente às ciências humanas, o olhar dirigido à literatura nos faz perceber sua crescente ampliação e seu aprofundamento teórico-metodológico. (Idem, p. 71)

A abordagem (auto)biográfica indica, portanto, uma ruptura com as perspectivas clássicas de pesquisa no campo da formação de professores/as, buscando um conhecimento fundado na compreensão do sujeito.

Neste sentido, de acordo com Ferrarotti (1990) apud Bragança (2006, p. 73)

(...) as histórias de vida colocam-se enquanto possibilidade de mudança e ruptura em relação à ciência clássica – como um movimento que lança um outro olhar sobre a vida e a sua dinâmica e, conseqüentemente, institui uma outra forma de entender e trabalhar com as ciências humanas. É assim que este aporte nos confronta com novas perspectivas metodológicas e teóricas. O particular e as dobras do cotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos de investigação.

Ao realizar esta ruptura, a abordagem (auto)biográfica vai em busca da valorização das histórias de vida, e das subjetividades dos sujeitos que deixam de ser objetos de pesquisa, ao assumirem o status de investigadores de sua história e de suas práticas. Especificamente no campo da educação, muitos têm sido os trabalhos que recorrem à abordagem (auto)biográfica como metodologia para contribuir com a formação de professores, especialmente aqueles que já estão em serviço, vivenciando o exercício da profissão docente.

Alguns estudos sobre a abordagem (auto)biográfica vem apontando para uma multiplicidade de termos e conceitos até mesmo entre aqueles que contribuíram com a elaboração e consolidação desta abordagem no campo educativo. Em muitos momentos estes autores se aproximam e, em tantos outros divergem entre si. No entanto, mais do que buscar definir aproximações e distanciamentos, parece relevante considerar que todos contribuem sobremaneira, com a diversidade teórico-metodológica de trabalhos na área da educação.

O trabalho com essa abordagem, no campo da investigação e da prática de formação de professores, focaliza a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz dos/das professores/as, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência. O/A professor/a deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação. (BRAGANÇA, 2012, p. 84)

A adoção da abordagem (auto)biográfica no processo de formação de professores possibilita para esses sujeitos uma tomada de consciência e o desenvolvimento de uma reflexividade sobre sua trajetória de vida e profissional. (ARAÚJO e MORAIS, 2013). Estas autoras ao se referirem às histórias docentes, aos memoriais de formação, às escritas de si, afirmam que estas narrativas permitem que sejam compartilhadas, não apenas informações, mas experiências.

Neste sentido,

Narrar-se é, portanto, um ato político. Possibilita refletir sobre o que fazemos e, em especial, sobre o que desejamos fazer. A experiência da escrita é um exercício de transformação de nós mesmos; através dela organizamos o pensamento, reafirmamos e transformamos conceitos. (idem, p. 133)

Ao relatarem suas histórias de vida, suas histórias de formação, suas experiências docentes, suas práticas cotidianas, os professores/as relatam as representações que têm sobre o que já vivenciaram. Seus relatos sejam orais, ou escritos, ao trazerem as representações pessoais, permitem compreender melhor os sentidos atribuídos pelos/as docentes às próprias experiências, favorecendo uma reflexão sobre as maneiras pelas quais agem e por que agem de determinada maneira.

Bragança (2006, p. 75) afirma que “em si, o aporte (auto)biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva”, assinalando o potencial transformador que as narrativas (auto)biográficas têm no processo de formação de professores/as, uma vez que favorecem a reflexão sobre as suas próprias experiências, suas teorias e suas práticas.

Nas palavras da autora (idem, p.76)

É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida. As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar a origem e de um inventário das experiências fundadoras.

A reflexão é condição fundamental no processo de revisitar e narrar sua vida, tanto pessoal, quanto profissional, pois é a reflexividade que permite um olhar para si na tentativa de compreensão das suas concepções e suas crenças. É ela que gera a conscientização do vivido e, no caso dos/das professores/as pode instituir novas maneiras pessoais e profissionais, como possibilidade de reinterpretar sua prática pedagógica. Neste sentido, “a escrita docente representa tanto uma luta conta o esquecimento quanto uma defesa pelo direito à palavra e ao dizer.” (ARAÚJO e MORAIS, 2013, p. 125)

A escrita narrativa é “um dos caminhos para a formação docente assentada na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão

e que se amplia, retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico.” (BRAGANÇA, 2006, p. 79)

Nóvoa (1992, p. 17) afirma que a maneira como cada um de nós professores/as trabalha está intimamente ligada e dependente daquilo que somos como pessoa. Para realizar esta análise recorre a Laborit (1992) quando questiona: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”

Esta questão nos ajuda a pensar que o autoconhecimento, favorecido pelo processo reflexivo, contribui para que o/a professor/a tenha mais clareza sobre os conhecimentos que produz em sua prática.

À medida que a narrativa docente vai sendo constituída na escrita do memorial de formação, contando sua história, sua trajetória de vida e profissional, diversas interpretações e significações são produzidas, e, neste exercício de refletir sobre a sua história o/a professor/a, teoriza sobre sua prática, produzindo conhecimentos sobre a sua experiência docente.

Acreditar no potencial transformador de professores/as que se revela em sua prática docente cotidiana é o que me move para investigar os memoriais de formação produzidos nas dissertações de Mestrado selecionadas para a pesquisa. Entendendo que na escrita dos memoriais os/as docentes se colocam como sujeitos de seu processo de formação, busco perceber nas narrativas sobre as ações cotidianas nos microespaços e na vivência diária da sala de aula, possibilidades de superação e transformação da prática pedagógica.

De acordo com MARÇAL et al (2009):

(...) se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. É condição importante também para a sistematização de saberes que produzem novos e outros conhecimentos no processo de trabalho pedagógico.(p. 92)

Na sociedade em que vivemos, na qual o tempo está cada vez mais fragmentado e que o espaço para a reflexão é atropelado pela velocidade com que os acontecimentos se dão, vivenciamos no espaço escolar também um tempo muito rápido, com um ritmo muito acelerado e até, por vezes automático. Um *espaço/tempo* que muitas vezes rouba do professor/a sua vocação para autoria, sua potente ação criadora, subtraindo dele/dela o direito de ser sujeito do seu trabalho.

Dialogando com Benjamin (2012) mediado por Kramer (2003) sou levada a refletir sobre o “definhamento da arte de narrar” apontado por este autor e as suas profundas consequências sobre a educação.

Kramer (2003, p. 53) questiona: Quem narra hoje a escola? O professor? O aluno? Ou ninguém? Espremido entre vários empregos, explorado nas suas condições de trabalho, tendo degradada sua experiência, o que tem o professor a narrar? E as crianças?

No definhamento no qual estão inseridos tantos professores e professoras, o direito de dizer a própria palavra também não vai sendo perdido?

### **3.3. Trilhas... Percursos...**

Ao optar por realizar uma pesquisa baseada no diálogo com memoriais de formação e/ou com as reflexões sobre a prática das dissertações selecionadas, assumo como princípio que a escrita narrativa e reflexiva traz em si um potencial formador para aquele indivíduo que a escreve, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de reflexão para aqueles que realizam sua leitura.

Este caminho metodológico representa uma ruptura com o modelo cartesiano de “fazer pesquisa”, “fazer ciência”. Não se busca constatações, confirmações a partir de um modelo científico baseado na repetição e na confirmação. Para além, busca-se um intercâmbio, no qual pesquisador/a e pesquisado/a, podem aprender e ensinar com/na pesquisa.

Entendo também, como Colombo (2005), que nenhuma escrita é inocente e que a linguagem é uma força constitutiva que dá forma a uma visão particular da realidade. Assim, o processo da escrita, seja para os sujeitos da pesquisa, seja para mim, como pesquisadora “se torna forma ativa de construção do mundo e do pensamento.” (idem, p. 265). Ao escrever nossas experiências também estamos dando novos sentidos a elas.

Nesse sentido, a seleção das dissertações com as quais dialoguei e dentro dessas dissertações as situações destacadas, bem como as experiências que selecionei de tantas vividas por mim no cotidiano escolar, enfim as escolhas que moveram a pesquisa, bem como a metodologia que a tornou possível e o texto que



vai sendo produzido a partir da pesquisa são “partes inseparáveis do processo de produção de uma definição particular da realidade.” (COLOMBO, 2005, p. 267) Em outras palavras, o diálogo entre as experiências dos sujeitos da pesquisa não comunicam uma realidade pré-existente, o texto dissertativo construído a partir desse diálogo é parte da construção dessa realidade.

Se por um lado, porém, entender o meu papel ativo como pesquisadora na construção da realidade pesquisada implica renunciar a um pretendo privilégio de neutralidade científica do/da pesquisador/a, sei também que isto não me exime do compromisso de tentar ser o mais detalhada possível na descrição dos caminhos da investigação, mostrando as veredas que possibilitaram produzir o texto final, as questões que motivaram o estudo, as dificuldades na busca dos referenciais teóricos, a seleção das fontes com as quais dialogar, dentre outras.

Colombo (idem, p. 287) identifica esse movimento, como o caráter de reflexividade, da pesquisa. Diz o autor, “a narração reflexiva tem como fim não chegar a uma conclusão, mas abrir um debate. Não chegar a uma classificação ou uma síntese, mas evidenciar a multiplicidade e a polissemia da realidade.”

### **3.4. Encontro com os sujeitos da pesquisa**

Ao optar pela investigação de memoriais de formação, assumi a escolha de dialogar com sujeitos reais, inseridos em espaços reais de escolas da educação básica, no município de Niterói e São Gonçalo. Professoras que diariamente inseridas nestes contextos buscam reinventar e ressignificar a complexa e, muitas vezes dura, experiência docente.

Após uma exploração inicial de um conjunto de dissertações produzidas no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais selecionei três cujo/as autor e autoras tiveram como opção teórico-metodológica aportes das pesquisas (auto)biográficas, possuíam memorial de formação e/ou elegiam a prática pedagógica cotidiana como objeto de reflexão.

Cada uma das dissertações foi me convidando, página a página a me envolver e dialogar com as experiências narradas. À medida que me entregava a estas leituras e mergulhava nas histórias pessoais e profissionais de Deylla, Mariza

e Renato fui percebendo que apesar da singularidade de cada texto muitas afinidades iam emergindo, o que possibilitava a aproximação e o diálogo entre as experiências. Como docentes compartilhamos muitos saberes e sentimentos.

O caminhar da investigação revelou para mim que minhas fontes, na verdade além dos três memoriais de formação, envolvia um quarto memorial, o meu, uma vez que também faço parte do universo pesquisado. Neste sentido, é possível afirmar que na realização desta pesquisa dialoguei com três memoriais – duas professoras e um professor, mais um – o meu.

À medida que fui escrevendo meu memorial pude estabelecer um diálogo com as experiências que se constituíram como formativas para mim, num esforço de refletir sobre elas e tentar compreender como e por que se tornaram tão marcantes em minha vida. Precisamente neste movimento constante de escrever, ler e pensar sobre o que foi escrito é que entendo que sou investigadora e investigada nesta pesquisa, já que busco dizer no meu memorial aquilo que procuro nos demais memoriais: experiências formativas e indícios de que a escrita (auto)biográfica tenha contribuído com o processo de reflexão, de formação dos/das professores.

Num primeiro movimento de pesquisa, procurei extrair de cada memorial situações cotidianas narradas pelas pesquisadoras e apresentadas como experiências formativas. No entanto, à medida que a pesquisa foi sendo realizada, a partir das contribuições oriundas da banca de qualificação, especialmente as contribuições da professora Inês Bragança, compreendi que centrar a pesquisa nas experiências, entendidas por mim como formativas, poderia ser reducionista diante da riqueza das reflexões das dissertações selecionadas. Neste sentido, fui ampliando meu campo de investigação e juntamente com minha orientadora concluímos que poderíamos dialogar com as experiências narradas por estes professores, mesmo aquelas que não constavam em seus memoriais de formação, mas no corpo de suas dissertações como um todo.

Sendo assim, dialogo com experiências narradas nos memoriais de formação, ao mesmo tempo em que dialogo com experiências formativas narradas pelo/as autor autoras que estão no corpo das dissertações.

Uma das questões levantadas no processo de qualificação da pesquisa e que se articula à questão ética da pesquisa foi em relação à identificação do autor e das autoras das dissertações selecionadas para a investigação. Num primeiro momento,

assinalei apenas que tais dissertações eram de domínio público, portanto, a autoria, bem como a identificação de seu autor e suas autoras, já estavam dados.

Contudo, as reflexões junto à orientadora, nos levaram a refletir se apenas o fato dessa identificação, de certa forma, já estar dada, garante o respeito ético, condição *sine qua non* para o trabalho com as narrativas e o reconhecimento do sujeito como legítimo outro, como nos ensinou Maturana (2001).

Percebemos então que se “nomear ou não os sujeitos envolvidos na pesquisa não é meramente uma decisão metodológica, mas profundamente epistemológica e ética”, como afirma Morais (1996, p. 44), outros desafios também se colocam para as pesquisas que buscam construir um conhecimento que não seja *sobre* o outro, mas *com* o outro.

No sentido de trazer novos argumentos para essa reflexão, optei por fazer uma consulta por email à Deylla, Mariza e Renato, tendo para isso a preocupação de enviar para eles o diálogo produzido por mim, nessa dissertação.

A seguir faço uma breve apresentação do professor e das duas professoras, referindo-me às temáticas e os títulos das dissertações pesquisadas com as quais dialoguei nesta investigação.

A primeira dissertação com a qual estabeleci meu diálogo intitula-se “Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola”, produzida por Deylla Caetano, professora de educação infantil por formação, exercendo a função de secretária escolar da Escola Municipal Adelino Magalhães pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Deylla realizou sua pesquisa de Mestrado com crianças de quatro a oito anos de idade com orientação da professora Mairce da Silva Araujo, no ano de 2011.

A segunda Dissertação com a qual dialoguei, intitulada “Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar”, foi produzida por Mariza Oliveira, no ano de 2012, professora por formação que realizou sua pesquisa com professoras das séries iniciais da Escola Municipal Margarida Rosa Marques Galvão da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo tendo sido orientada pela professora Inês Ferreira de Sousa Bragança.

A terceira Dissertação de Mestrado com a qual procurei estabelecer meu diálogo foi produzida pelo professor de Educação Física Renato Assumpção, a mesma recebeu o título “Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes”, com orientação da professora Jacqueline

de Fátima dos Santos Morais, no ano de 2011. Em sua pesquisa buscou situações e falas do cotidiano que expressavam as múltiplas concepções de educação física escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas: uma Escola Municipal de São Gonçalo e um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, instituições nas quais o autor trabalha.

Importante dizer que, com exceção da minha ainda em processo de produção, todas as dissertações já se encontram disponíveis na página do programa.

#### 4. FALAM OS SUJEITOS: VOZES DOS MEMORIAIS

A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. (...) Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. Porque a palavra que o texto dá, para que a tomemos, só é dada ao preço da suspensão de nosso querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja porque se ama. Ao tomar a palavra, não se sabe o que se quer dizer. Mas se sabe o que quer: dizer.

*Jorge Larrosa*

A pesquisa levou-me a caminhos não imaginados inicialmente, que foram sendo traçados à medida que a mesma foi se revelando na produção do texto desta dissertação. Esta compreensão se deu juntamente com a percepção de que, como afirma Fernando Pessoa “o caminho se faz caminhando”.

Assim, para além do que foi proposto inicialmente na pesquisa, identificar experiências formativas narradas nos memoriais de formação pesquisados, busquei observar a trajetória do/das professor/as quando ainda aluno/as, o processo de tornarem-se professor/as, observando muito mais do que as experiências profissionais. Esta percepção implicou em estar mais aberta para o que os memoriais têm potencialmente a dizer, e dizem, para além da pretensa resposta à pergunta sobre as experiências formativas na prática docente.

Neste sentido, procurei identificar nos memoriais experiências da infância, experiências do início do exercício docente (o processo de tornar-se professor/as) e, experiências docentes que se constituíram como formadoras, contribuindo para a formação do/das professor/as que são. Observei também estar presente em todos os memoriais a afirmativa de que a escrita (auto)biográfica tenha tido um papel formador para o/as autor/as.

Em algumas situações foi necessário extrapolar o limite físico do memorial e adentrar no texto da dissertação propriamente. Esta opção se justifica em função de perceber nos memoriais pesquisados que seus autores/as anunciam neles

experiências que se constituíram como formadoras, mas não foram narradas no memorial, mas sim o corpus da dissertação em si.

Ao relatar estas experiências procuro dialogar com situações vividas por mim e narradas em meu memorial, ao mesmo tempo em que realizo uma reflexão mediada por autores/as que me ajudam a teorizar sobre elas.

### **3.1. Deylla: A história dos “trabisseiros”**

Deylla escreveu sua dissertação de maneira poética e sensível, deixando evidenciar em seu texto o carinho e o apreço que têm às crianças, especialmente com aquelas que participaram da sua pesquisa. Sua narrativa permeada por diferentes linguagens como a literatura e a poesia, revelando suas escolhas particulares, retóricas e estilísticas, mostra também uma autora consciente de que tais opções trazem implicações para seu modo de ver e dialogar com as próprias experiências. (Colombo, 2005).

Contudo, em nenhum momento abandona o compromisso ético de realizar uma análise das situações com as quais estabelece seu diálogo. Realiza um duplo exercício de olhar para si e para as experiências narradas refletindo criticamente sobre elas.

Para Deylla dialogar com algumas memórias de infância em seu memorial lhe possibilitou refletir sobre o seu processo de formação docente e sobre como foi se tornando professora pesquisadora da infância.

Assim, afirma:

busco nas minhas memórias as lembranças que me constituem como professora e pesquisadora da infância, não apenas como relato de minha vida pessoal, mas como momento de um possível encontro com as minhas experiências de formação. (CAETANO, 2011, p. 14).

A partir desta afirmativa Deylla procura mostrar os caminhos investigativos trilhados em sua pesquisa buscando em suas memórias de infância indícios da temática pesquisada.

Segundo ela, recorrer a estas memórias, narradas em seu memorial, é uma possibilidade de reflexão sobre os percursos da pesquisa:

busquei, inicialmente, nas minhas memórias da infância, momentos nos quais a temática dessa dissertação foi sendo inscrita na minha formação. Trago, assim, meu memorial como uma narrativa da minha história e como uma possibilidade de refletir sobre as escolhas e/ou renúncias ao longo da pesquisa. (IDEM, p. 14)

Ao ler o memorial de Deylla percebo sua preocupação em demonstrar na sua escrita como foi o processo de produção da sua narrativa (auto)biográfica, buscando esclarecer para o seu leitor que este processo se deu a partir de uma seleção na qual foi necessário decidir dentre as experiências vividas quais seriam contadas.

A partir deste trecho percebo que Deylla entende que as histórias narradas ajudarão o leitor a compreender quem ela é.

Neste sentido, as experiências narradas configuram-se como formadoras para a professora que tem se constituído, uma vez que contribuíram com suas reflexões e com os questionamentos que orientaram a sua pesquisa.

Logo no início da escrita de sua dissertação, no seu memorial, Deylla reconhece o valor que a escrita (auto)biográfica tem em sua pesquisa, na medida em que reconhece que ela favorece o olhar para si num movimento de reflexão e ressignificação do vivido, ao mesmo tempo em que se insere neste processo de busca como sujeito e objeto, como aquela que pesquisa e é pesquisada. Colocando-se como sujeito que também é pesquisado e que se transforma à medida que escreve, reflete, pesquisa...

Penso que quando trago meu memorial como parte da investigação me envolvo duplamente com ela: primeiro por buscar em minha história os momentos de encontro do tema de pesquisa e fazer dela uma escrita dotada de emoção e, segundo, por acreditar que, embora o (a) pesquisador(a) tenha de buscar um certo distanciamento do *objeto* estudado, e nesse contexto, um objeto que também é sujeito da pesquisa, ele/ela não está de forma alguma neutro nesse processo. (IDEM, p. 25 e 26)

Muitas são as minhas aproximações com Deylla, embora nem nos conheçamos pessoalmente...

Deylla afirma, assim como eu em minha pesquisa, que grande parte das suas inquietações profissionais que deram origem às suas questões de pesquisa emergiram da/na sua experiência docente.

(...) comecei a trabalhar com turmas de Educação Infantil, o que suscitou algumas questões com relação ao que, hoje, comecei a entender como outras lógicas infantis. No cotidiano com essas turmas me reencontrei com situações nas quais se revelavam tanto as experiências de uma escuta mais aberta e sensível às falas infantis, como também situações que

confirmavam a concepção, ainda hegemônica entre nós, que reconhece a criança como o *infans*, como o imaturo, como o *vir-a-ser*. (CAETANO, p. 25)

Na página 58 do meu memorial afirmo:

Entendi que não haveria outra maneira de ser professora, senão vivenciando o cotidiano da escola, refletindo sobre/com ela e, sobretudo, buscando transformá-la diariamente. Neste sentido, venho tentando me apropriar das experiências cotidianas como possibilidade de aprendizado e formação. À medida que vou vivenciando o cotidiano das escolas, me insiro no complexo e contínuo movimento de ação-reflexão-ação, através do qual revisito minha prática constantemente buscando teorizar sobre ela de forma que possa retornar a ação.

Ao compartilhar muitas histórias com Deylla, reflito sobre a pluralidade de histórias que nós, professoras, de um modo geral temos a contar e reflito também que, embora pareçam histórias comuns, histórias corriqueiras de escola, abarcam em si singularidades, na medida em que representam as diversas maneiras como cada uma procura dar significados as suas ações cotidianas.

Neste sentido, o que é pessoal e individual é também coletivo, pertencente a um grupo de sujeitos.

No dizer de Tardif (2012), os professores, sujeitos de sua profissão, elaboram os seus saberes em função da realidade em que se dá o seu trabalho, e este saber está relacionado à pessoa que eles são.

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é 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 com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11)

A história a seguir foi destacada por Deylla como a lembrança de infância que mais ecoa em seu fazer pedagógico:

Era a semana do Dia do Índio e, na aula de Ciências, a professora passara uma atividade sobre a utilidade dos animais, onde aparecia escrito, entre outras perguntas: “No que usamos penas, no nosso dia-a-dia?” Olhei a resposta de alguns colegas e vi que eles tinham escrito “*Nos índios*” como resposta. Pensei em escrever uma resposta diferente e então escrevi: “*Nos trabisseiros*”. Confiantemente fui mostrar a professora que olhou e disse-me: “*Está errado, vai consertar!*” Voltei ao meu lugar, apaguei as letras ss e coloquei a letra c no lugar, escrevendo: “*Nos trabiceiros*” e novamente ouvi que minha resposta estava errada. Consertei novamente, desta vez escrevendo “*Nos trabiçeiros*”, e, outra vez, ouvi que deveria consertar minha resposta. Por fim, apaguei a resposta e escrevi: “*Nos índios*”. Naquela hora eu ganhei o certo tão esperado ao lado de minha resposta. (Idem, p. 22)



Na história dos *trabisseiros* de Deylla, reencontro minha própria história no episódio da escrita da palavra chinelo, narrada na página 35, quando a professora ignorando a pesquisa feita em casa com auxílio de minha mãe, desconsidera meu achado e sequer explica o motivo do meu erro. Na determinação da professora, guardada na memória de Deylla, - *Está errado, vai consertar!* também escuto: - *Dani, eu não acredito, uma das primeiras palavras que a gente aprende a escrever você escreveu errado!* diagnóstico da professora, por mim resgatado na página 36, quando orgulhosamente acreditava que havia escrito corretamente a palavra *manhê*.

Nos três episódios prevaleceu um certo constrangimento e uma impotência, sentimentos provocados por uma falta de sensibilidade às lógicas infantis que a escola e as professoras protagonistas dos episódios pareciam não perceber.

Na reflexão sobre a experiência vivida, que Deylla elabora após a descrição do evento, por outro lado, reencontro marcas de uma escola ainda presente no cotidiano escolar, atravessada muitas vezes até em meu próprio fazer pedagógico:

Certos e errados são marcas profundas da nossa sociedade. Desde muito pequenas, as crianças, aprendem que suas respostas podem estar certas ou erradas e que isso determinará um lugar, que é de valor, na escola, na família e, porque não, na sociedade. As crianças também aprendem que a quantidade de certos pode ser um fator de poder na sala de aula: são os alunos com respostas certas que podem ser promovidos ao ano de escolaridade seguinte, são os alunos que terminam suas atividades com a resposta certa que podem ir para o recreio, são as crianças com as atividades corretas que recebem os maiores elogios de seus professores. Mas a resposta certa também surge como um contraponto do que está errado. Se as crianças com respostas certas tem uma série de benefícios, as crianças com as respostas erradas aprendem que o erro nas respostas traz outras marcas mais doídas – marcas de impossibilidade. (CAETANO, 2012, p. 23)

Além das concepções teóricas e ideológicas que se fortalecem no interior da escola em cada uma das situações narradas, experiências como essas vividas na infância, num momento crucial da escolarização, que é o de apropriação da linguagem escrita, que marcas formadoras produzem num profissional em formação?

Araujo e Morais (2013, p. 78), trazem algumas pistas para refletirmos sobre tal questão ao indagarem: “ao nos falarem sobre a lógica que viveram na escola, nos dizem também do desejo de todo professor e professora, em romper com esta lógica.” Concordando com as autoras, percebo que em nossos registros, meu, de Deylla, como de tantos/as outros/as professores/as que narram suas experiências

formadoras, no falar sobre a lógica vivida na escola, são produzidos ecos do rompimento com esta lógica.

Outra situação vivenciada por Deylla e narrada em seu memorial de formação denuncia marcas de suas opções teórico-epistemológicas no seu fazer docente cotidiano.

Com o passar do tempo, fui aprendendo cada vez mais com as crianças. Meu pensamento, que circulava apenas na impossibilidade do tempo para trabalhar todos os conteúdos, foi se modificando a partir do que as crianças do “Adelino”<sup>14</sup> mostravam-me, as suas formas de aprender, de se relacionar com o conhecimento e com o mundo que as rodeava. (CAETANO, p. 37).

Na narrativa de Deylla reconheço a importância do cotidiano escolar no seu processo de formação docente. Ao afirmar “*com o passar do tempo, fui aprendendo cada vez mais com as crianças*”, ela confirma a concepção (ALVES, 2001) de que à medida que vai se apropriando do espaço da sala de aula, da vivência com as crianças, alunos e alunas da sua turma, começa a ampliar suas possibilidades de trabalho, que anteriormente resumiam-se a preocupação de trabalhar “*todos os conteúdos*” determinados para aquele grupo.

Deylla começou a aprender a ouvir as crianças e mais do que isso, como ela mesma afirma na apresentação de sua dissertação, aprendeu “*a reconhecer que crianças são sujeitos ativos na produção do conhecimento*”. (p.12)

A partir desta percepção há uma mudança epistemológica na concepção de educação e de aprendizagem de Deylla. Seu enfoque passa da preocupação em cumprir tarefas a fim de concluir o planejamento prévio elaborado para o grupo, para estar centrada nas possibilidades que as intervenções, lógicas e pontos de vistas das crianças abriam no processo ensino-aprendizagem.

Consigo, mais uma vez, estabelecer diálogo entre o relato de Deylla e um trecho do meu memorial relatado na página 40 ao afirmar que “*Muitas foram as situações em que mais aprendi do que ensinei meus/minhas alunos/as...*”

No entanto, tanto na narrativa de Deylla, como na minha, percebo que estes aprendizados não se deram de maneira pacífica, sem sofrimento. Ao contrário, representam situações de conflito, nas quais entram em disputa certezas (ainda que provisórias) e concepções que nos deslocam para outro lugar que não representa “*zona de conforto*”.

---

<sup>14</sup> Adelino é o modo com a autora se refere à Escola Municipal Adelino Magalhães na qual realizou sua pesquisa.

Neste sentido, reconheço, assim como Deylla a importância da primeira experiência docente na formação da professora que é e tem se formado.

A identificação com a escola e sua comunidade não aconteceu como em um passe de mágica. De fato, houve um choque inicial especialmente no que diz respeito ao meu olhar para as crianças daquela comunidade, seus pais e responsáveis. Meu maior estranhamento foi em relação ao que eu considerava como “*falta de tudo*” – para mim, as crianças *não* tinham material escolar, *não* traziam lanche, *não* tinham hábitos de cortesia ou de higiene. E eu sentia que *não* tinha por onde começar meu trabalho. (CAETANO, p. 36)

Compartilho com Deylla o estranhamento ao chegar numa escola inserida em uma comunidade desconhecida e, sobretudo, com características diferentes daquelas consideradas como referência. Assim como eu, percebo que passou por um processo de tomada de consciência, um choque de realidade ao chegar na escola... Este processo é descrito na página 52 do meu memorial.

Quando comecei a trabalhar no CIEP, à medida que fui vivenciando aquele espaço, aquele lugar, fui me apropriando daquele universo, que inicialmente pareci tão distante do meu...Um CIEP não era a referência de escola pública que eu tinha! No entanto, apesar de tantas diferenças, começar minha carreira de professora da rede estadual num CIEP na baixada fluminense foi uma grande oportunidade de aprendizado para mim!

Nas duas narrativas predomina o reconhecimento de que a aproximação e a apropriação das diferentes realidades nas quais as escolas estão inseridas se dá num processo de negociação entre o individual e o coletivo, sobretudo, na disponibilidade e interesse para que esta relação efetivamente se estabeleça.

Outro relato feito por Deylla instiga uma reflexão acerca da importância da presença do outro no processo de formação da professora, nas possibilidades de aprendizado e troca com seus pares.

Sem saber ao certo *por onde começar* o trabalho pedagógico, foi com as colegas professoras que fui construindo saberes sobre *o Adelino* e sobre a comunidade escolar. Com as colegas também passei a desconstruir certezas e considerar como possibilidade algumas ideias que eu tinha sobre os processos de aprender e ensinar. Nossas conversas de corredor, nossos bate-papos nos trajetos de idas e vindas da escola foram se construindo em movimentos de troca de experiências e aprendizagens. Esses movimentos, algumas vezes não intencionais, foram resignificando meu olhar para a comunidade, mas especialmente para as crianças. (CAETANO, p. 36)

Ao reconhecer que nas relações estabelecidas com seus pares e com as crianças vai sendo forjada uma forma de ser professora, Deylla, a meu ver, ratifica a

ideia (TARDIF, 2012) de que a experiência do trabalho contribui para a construção da identidade docente.

No dizer de Tardif (2012, p. 57) “com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.”

Poder iniciar sua atividade docente convivendo com professores/as “experientes” configura-se como oportunidade de estabelecer uma relação que não se limita apenas na transmissão de informação ou conhecimentos, mas que é, sobretudo, uma relação de companheirismo que desencadeia um verdadeiro processo de formação (TARDIF, 2012).

Ao referir-me aos professores/as experientes não concebo a experiência como algo relacionado ao tempo cronológico, mas ao tempo como ele é vivido e à maneira como se dá a apropriação das aprendizagens oriundas destas vivências.

### **3.2. Mariza: O “canto da minhoca”**

Ao dialogar com o texto de Mariza pude perceber uma escrita que primava pela beleza e pela delicadeza, a partir da qual situações vividas no contexto de sua pesquisa puderam ser narradas e refletidas sob uma perspectiva respeitosa e crítica.

Iniciando a sua dissertação com a escrita do memorial de formação, Mariza recorre a algumas memórias de infância para descrever a escola por ela vivenciada no início de sua escolarização.

Narrando uma dessas memórias, compartilha conosco a história do “canto da minhoca”. Em nota de rodapé a autora entra em detalhes:

Durante o 4º ano de escolaridade, minhas amigas e eu nos encontrávamos durante o recreio em uma espécie de esconderijo nos fundos da escola, próximo a horta em que os “maiores” do segundo grau aprendiam a plantar alface. Para manter esse “segredo”, nos referíamos a esse local quando os “adultos” apareciam como o “canto da minhoca”, nome dado pela Adriana por ter encontrado algumas minhocas ao tentar escavar um buraco na terra para inserir um papel com nossos nomes. (OLIVEIRA, 2012. p. 20)

No corpo do texto, Mariza dialogando com suas lembranças, afirma ainda:

era/é uma imagem expressiva da minha infância e da própria escola. Uma rotina inventada, em que eu podia inclusive trocar todos os dias a merenda e voltar para casa com os papéis de carta mais coloridos, pouco encontrados na loja que minha

mãe trabalhava, fruto de negociações, em que amiúde, mal sabe ela, foi preciso trocar 3 por 1. (idem)

A escola como espaço das pequenas aventuras e de momentos felizes, compartilhados com amigos e amigas, que para mim *salta* da narrativa de Mariza, transporta-me para a minha própria experiência escolar na infância e aos sentimentos de prazer evocados pelas lembranças da vivência prazerosa da rotina diária da escola, relatada à página 20 de meu memorial, que abarcava desde as fantásticas aventuras do “jardim de infância”, ao aprendizado da leitura e escrita, até as doloridas tardes de estudo dos monômios, polinômios e das orações subordinadas...

Assim como para Mariza, a escola era para mim um lugar de descoberta, de múltiplas significações para além de ser um local socialmente reconhecido para ensinar.

Para mim a escola era lugar de ser feliz! (FREIRE, 1996) Hoje compreendo que este meu sentimento corporifica as teorias de autores/as que defendem que a escola precisa ser um local de prazer, no qual os/as alunos/as sintam vontade de estar e se reconheçam nele.

Estas reflexões me instigaram a pensar sobre minha trajetória de vida e nos percursos que tenho trilhando na minha formação. Penso como estas experiências influenciaram em minhas opções teórico-epistemológicas e contribuíram na constituição da professora que sou.

Assim como eu, Mariza também realiza esta reflexão a partir de uma experiência escolar de sua infância:

Lembrar e falar da tia *Derly* foi um duplo mergulho, porque, se por um lado relembro um pouco de minha trajetória como aluna, por outro penso nos motivos que ao escrever este relato, me fizeram elegê-la como uma professora especial, aquela que minha memória, por algum motivo, não apagou e se mostrou presente em minha prática como professora, especialmente quando busquei entender os meus alunos para além do que não acompanhavam, mas a partir do que eram capazes de produzir. (Idem, p. 23)

Mariza reconhece a influência da professora *Derly* em sua prática pedagógica, reafirmando assim que estas são fomentadas não só pelas experiências vividas pelo próprio docente, como também por tantos outros que passaram pela sua vida “muitos dos quais narradores que não mais podem ser distintos pelo nome. Viraram lembranças anônimas. Reminiscências sem datas. Mas se encontram nas memórias e se presentificam cada vez que são evocados.” (ARAÚJO E MORAIS, 2013, p. 11)

É a própria autora do texto que parece indicar as justificativas pelas quais não se esqueceu da professora Derly e porque ela se tornou tão marcante e especial em sua vida.

Quase que como uma confissão, Mariza remete-se ao seu passado ao contar:

Como era uma aluna muito tímida, dificilmente falava alguma palavra durante as aulas, daí advém a prática dos bilhetes. A escrita sempre foi a minha fuga, no papel eu podia rasgar as palavras que não gostasse, mas essas quando ditas, pareciam não ter volta... Então, eu escrevia, escrevia para quase todo mundo, inclusive para minhas professoras, mas ninguém nunca me respondia. Até que um dia tia *Derly* respondeu. Por que aquela professora dava tanta atenção àquilo que passava despercebido para os demais? Dela guardo boas lembranças de alguém presente, seja para me pedir honestidade no que eu não entendi e me “cobrar” sobre o que entendi, seja para me sentir à vontade e vontade de *falar* muito do que aprendi. *Derly* estava sempre por perto. (OLIVEIRA, p.26)

A meu ver, Mariza demonstra através deste trecho a maneira pela qual descobre uma possibilidade de comunicação e de diálogo com o mundo. Escrever era para ela a possibilidade de dizer sua palavra. A escrita aparece então como libertação. Lembrando Freire (1996), quando diz que saber é poder, Mariza me mostra que, ainda quando criança entendeu que a sua escrita poderia ser um meio de se libertar.

No entanto, o diálogo que liberta implica na participação e legitimidade do outro, sem o qual é apenas um monólogo... Ao responder aos bilhetes enviados por ela, tia *Derly*, insere-se duplamente neste processo: legitima o que Mariza tem a dizer, aproximando-se afetivamente dela, bem como interage e promove o diálogo nesta relação.

Talvez tia *Derly* tenha decidido corresponder-se com Mariza reconhecendo a necessidade de ouvir o que a menina tão tímida e calada, tinha a dizer, ou porque assim como ela, utilizava as mensagens escritas para dizer o que verbalmente não conseguia, ou porque este já era um hábito seu diferentemente das demais professoras citadas que não respondiam aos bilhetes recebidos...

Provavelmente essas dúvidas não seriam esclarecidas no memorial de Mariza, mesmo que ela fizesse um grande esforço em resgatar nas suas memórias lembranças que pudesse relatar. No entanto, parece-me que muito mais do que tentar buscar estas respostas, a situação narrada promove uma potente discussão sobre as duas questões apontadas no texto há pouco: reconhecer o outro como legítimo e estabelecer um diálogo com ele.

Freire (1996) adverte:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (p. 71)

Ao corresponder-se através dos bilhetes com Mariza, tia Derly caracteriza-se como esta professora descrita por Freire, disposta a falar com sua aluna, diferente de um posicionamento anterior onde se limitava a falar para ela.

No dizer de Freire (idem, p. 86) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História.”

Sobre a escolha profissional pela carreira do magistério, Mariza narra:

Com o término do ensino fundamental, o IEPIC<sup>15</sup> se mostrou inicialmente como uma possibilidade de ter uma profissão que muito agradava a mim e aos meus pais simultaneamente: ser professora.

Contudo, não posso afirmar que a docência surgiu como uma escolha definitiva, visto que no IEPIC convivi por três anos imbuída de muitas dúvidas acerca desta profissão, sobretudo, quanto à garantia de trabalho apenas com o curso Normal. Destarte, penso que muitas dessas dúvidas retrataram não apenas o cenário microestrutural, ou seja, as angústias, as falas em sala de aula da turma 2001 em que me formei no IEPIC, mas também foram reflexo de uma imprecisão macroestrutural em que se encontrava o país naquele momento, já que durante aqueles anos em que cursei o segundo grau de 1997 a 1999 muito do que foi discutido acerca do “futuro” da profissão docente foi consequência da implementação e exigências da nova Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996, que, de certa forma, trouxe novos embates e contradições, especialmente quanto à formação e atuação dos/as professores/as. (Idem, p.27)

Quando Mariza relata sobre o período de escolher a carreira profissional que iria seguir, afirma que a escolha pelo magistério conciliava seu desejo juntamente com o desejo de seus pais.

Ao ler este trecho conduzo meu diálogo ao encontro de uma afirmativa de Mariza, ainda no início do seu memorial, na qual posso inferir sobre o valor atribuído por seus pais à escola e à escolarização:

Hoje, noto que a pouca escolaridade dos meus pais, vindos do interior do Ceará para conseguir melhores condições de vida no Rio de Janeiro, serviu por muitas vezes em minha vida como uma espécie de alicerce para que esses me estimulassem a buscar, talvez, aquilo que a eles não foi concedido enquanto um direito (**acesso à escolarização**). (p. 21) Grifo meu.

---

<sup>15</sup> O Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho foi onde Mariza realizou o curso de formação de professores na modalidade Normal em nível médio.

A narrativa me instiga a pensar que talvez o que agradava aos pais de Mariza na escolha pelo magistério fosse a possibilidade de, como professora, viver neste espaço tão desejado por eles que é a escola. Sendo professora, Mariza poderia ter, de certa forma uma das profissões mais valorizadas por eles. Ou o apoio à sua escolha representaria apenas a possibilidade de uma profissionalização em nível médio, desejada por tantos filhos das classes populares?

Ao relatar suas dúvidas e inseguranças sobre as possibilidades de trabalho e rumos da carreira docente frente à implementação da nova LDB, Mariza evidencia uma preocupação relacionada à inserção no mundo do trabalho. Haveria possibilidade de conseguir um emprego de professora apenas com o nível médio, o curso Normal?

Mariza parecia demonstrar a preocupação em “garantir” um emprego com a conclusão do ensino médio, para posteriormente, se fosse possível, pensar em uma formação em nível superior.

Como Mariza sinaliza em seu relato, com a promulgação da LDB 9394/96, o processo de Formação de Professores passa por um longo processo de reformulação.

O artigo 62 da Lei<sup>16</sup>, que se refere à formação docente, recomenda:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos de ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de outubro de 2013) Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A saber o inciso III do art. 61 diz:

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

A preocupação de Mariza expressa uma ansiedade compartilhada por muitos profissionais da educação naquela época. Não era uma aflição apenas dela como professoranda, alcançava toda uma categoria profissional.

Sobre a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, o CNE<sup>17</sup> se manifestou através do Parecer nº 115/99.

---

<sup>16</sup> Fonte:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>

<sup>17</sup> Conselho Nacional de Educação.



Neste Parecer a importância da criação dos Institutos Superiores de Educação e dos cursos Normais Superiores foi justificada em termos da necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a Licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado. Inversamente não se deveria também conceber que a formação para o magistério nas SIEF<sup>18</sup> e da EI<sup>19</sup> fosse oferecida como mero adendo aos cursos regulares de pedagogia, cuja finalidade é outra.

No entanto, a partir das inúmeras emendas que a Lei foi recebendo, passou-se a admitir, novamente para o exercício do magistério a formação em nível médio, como visto no artigo 62-A.

Atualmente a formação para os anos iniciais (educação infantil e do 1º ao 5º do ensino fundamental) pode dar-se de diferentes maneiras<sup>20</sup>, concebendo a possibilidade de formação em nível médio, nos Institutos Superiores de Educação, ou através dos cursos de graduação em Pedagogia.

No período em que Mariza viveu estas aflições não sabia o que futuramente viria a acontecer com a formação docente no Brasil. No entanto, com o passar dos anos e o seu ingresso no magistério pôde constatar que na prática cotidiana poucas foram as modificações efetivas na formação inicial dos professores depois da LDB 9394/96.

Nesta complexa trama tecida entre memórias e significações Mariza realiza uma interpretação pessoal sobre a sua “estrela” como professora dos anos iniciais, e como esta experiência foi constituidora para o seu processo de formação docente.

Já no ano seguinte, em 2000, iniciei minha atividade profissional atuando por dois anos na escola particular, (...) como professora das séries iniciais, especificamente no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Esse foi um ano desafiador em minha vida e que me proporcionou um enorme crescimento pessoal e profissional, principalmente quando me recordo da angústia que senti ao me deparar com uma realidade, que naquele momento, se mostrou a mim como diferente daquilo que imaginava: a sala de aula. Será que esperava que meus alunos fossem quietos como eu fui recomendada a ser pelos meus pais durante toda minha infância e adolescência? (Idem, p. 24)

Neste mesmo movimento de rememorações sou remetida também à minha experiência inicial de professora, relatada em meu memorial de formação na página 32, quando reflito sobre o início da minha trajetória docente. Assim como Mariza, reconheço o primeiro ano de magistério como marcante na minha história.

---

<sup>18</sup> Séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>19</sup> Educação Infantil.

<sup>20</sup> Fonte: <<http://www.sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>

Busco compreender esta questão mediada pelas palavras de Tardif (2012, p. 16) quando este autor afirma que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.”

Tardif ajuda-me a compreender que os saberes docentes se constituem nos fazeres da ação pedagógica. Neste sentido, este saber está a serviço do trabalho docente, pois é nele cotidianamente que vai encontrar as possibilidades de solucionar os dilemas encontrados.

Em diálogo com o trecho anterior, partilho mais um relato de Mariza afim de refletir sobre o início da sua prática docente.

Esse primeiro trabalho, com 18 anos, me trouxe/traz marcas até hoje, especialmente e por uma frase que ouvia constantemente da diretora Odiléa e também de algumas professoras em nossas reuniões: “A *Mariza* e a *Michely* (grande amiga, que após o término do curso Normal, compartilhou comigo a experiência do primeiro emprego) são muito novinhas, ela não contam, porque não têm experiência ainda de escola, de sala de aula”. Percebo que esta frase, e a maneira como era dita nas reuniões, acompanhou e acompanha vários momentos de minha trajetória. Afinal, de que experiência falávamos naquele momento? Será que nada que vivi em tantos anos na escola me foi válido, a ponto de existir em mim um vazio, alguém sem nenhuma experiência? (Idem, p. 28)

Mais uma vez é a própria Mariza que indica os caminhos para compreender a afirmativa da diretora Odiléia no trecho narrado.

Reconhecendo a importância do cotidiano escolar como *espaçotempo* de formação, Mariza questiona qual é a concepção de experiência que está subjacente à fala de Odiléia, será aquela que atrela experiência ao tempo cronológico?

Em um artigo produzido em 1913, quando tinha 21 anos, Walter Benjamin (1984, p.23) afirma, em um tom quase enfurecido: “Em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado.” A máscara do adulto chama-se “experiência”. Tempo linear e experiência estão assim associados em sua crítica.

O filósofo que tem como cerne de sua obra a crítica à modernidade, acusando-a de promover a “atrofia progressiva da experiência”, questiona nesse momento o que se apresenta como a “verdadeira” experiência: aquela construída pelas massas civilizadas, pelos bem-intencionados, pelos esclarecidos. Contrapondo a esta concepção, defende que a experiência “verdadeira” nasceria da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição. “Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e de imaginação” (Idem, p. 24)

Reconhecer uma jovem professora como sujeito de experiências, no sentido benjaminiano, no dizer de Nunes (2008, p.99), convida a retomada ao “sentido original da educação como viagem das crianças”. Uma viagem protagonizada por professoras e crianças que vivenciam o processo ensino-aprendizagem como experiência de vida.

### **3.3. Renato: Quarteto fantástico<sup>21</sup>**

Renato realizou sua pesquisa de Mestrado em duas instituições distintas, uma escola da rede municipal de São Gonçalo e um colégio da rede estadual do Rio de Janeiro, nas quais trabalha e, por isso, optou por não identificá-las nominalmente.

Em sua pesquisa buscou situações e falas do cotidiano que expressavam as múltiplas concepções de educação física escolar, produzindo a Dissertação: “Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes”.

A narrativa de Renato apresenta características muito peculiares, uma vez que ele filtra os acontecimentos cotidianos da escola através do olhar de um professor de educação física inserido em escolas do ensino fundamental, mas que não perde a dimensão do diálogo entre as duas vertentes da sua formação: os saberes oriundos do campo específico da educação física e os saberes do campo da educação.

De maneira muito exitosa Renato consegue, ao longo do texto da dissertação, realizar metáforas com expressões recorrentes na prática do futebol, o que oferece ao leitor a possibilidade de realizar a leitura por diferentes caminhos.

Logo no início do seu texto Renato expressa duas opiniões distintas sobre a importância da escrita do memorial de formação para a sua pesquisa. Inicialmente ele afirma

---

<sup>21</sup> *Quarteto Fantástico*, título escolhido para esta seção do texto, foi inspirado pela discussão do autor sobre a educação física no cotidiano escolar. Renato afirma que, as modalidades esportivas: futebol, vôlei, basquete e handebol foram apelidadas de: Senhor Fantástico, Mulher Invisível, Coisa e Tocha Humana, os quatro super heróis, das revistas em quadrinhos da década de 1960, em função de sua hegemonia nas aulas de educação física nas escolas.

Seria possível dizer, então, que a produção de um memorial é, de certa forma, um aquecimento para a escrita de uma dissertação? Confesso que, inicialmente, entendi que sim. Seria uma forma de “esquentar”, de treinar a composição antes de entrar em campo para o que poderia ser entendido, em certa perspectiva, como “jogo sério”: a dissertação. Foi produzindo o memorial e lendo a respeito do que seria essa modalidade textual que me fui dando conta de sua complexidade e importância. Escrevendo este texto, pude compreender que um memorial não é uma escrita prévia à dissertação, uma espécie de preparação ao “texto importante”; ele é, já, a própria dissertação, como o aquecimento é o próprio jogo. (ASSUMPÇÃO, p. 15)

Ao afirmar que inicialmente o memorial apresentava-se como mais uma etapa do processo da pesquisa e da escrita da dissertação, como o aquecimento que precede o verdadeiro jogo, Renato expressa sua dúvida sobre a real necessidade de produzir este texto. No entanto, na sequência da escrita, ele reconhece que esta narrativa pode promover para sua pesquisa um processo de reflexão e aprendizado e, assim, ocupar um lugar central nela. Expressa este reconhecimento ao afirmar que mais do que o aquecimento para iniciar o jogo, é ele (o memorial) parte do próprio jogo.

Neste sentido, expressa sua compreensão sobre a importância que a escrita (auto)biográfica assumiu no seu processo de formação e constituição pessoal e profissional, bem como trouxe contribuições fundamentais para a sua pesquisa.

A escrita do memorial é, portanto, uma oportunidade de estabelecer reflexões e, assim, dar novos sentidos aos acontecimentos que me marcaram no decorrer dos anos, constituindo “novas opiniões sobre tudo”. Tenho aqui a oportunidade de teorizar sobre minha própria experiência, de modo que minha experiência vivida torna-se uma fonte de conhecimento e formação para mim mesmo. (ASSUMPÇÃO, p. 19)

A tomada de consciência sobre o seu processo de formação profissional passa pela reflexão das experiências, de sua própria trajetória, e, o ato de narrar sua vida proporciona este processo. Pérez (2003, p.50) afirma que “o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento.”

Reconhecer a potencialidade reflexiva e formadora do memorial é uma mudança na concepção da própria pesquisa, uma vez que ele passa a compreender que no memorial a pesquisa já está acontecendo.

Assim como eu, Renato reconhece que as experiências que vivenciou como aluno contribuíram para a constituição do professor que tem se formado.

Minhas práticas, meus pensamentos, minhas incertezas são frutos de um processo de construção histórica. Durante o processo de rememoração que

realizo aqui, encontro meus velhos professores, minhas antigas escolas, os acontecimentos pelos quais passei como ingredientes que, unidos às minhas particularidades, me fazem quem sou. (Idem, p. 18)

A percepção que Renato tem da influência de suas experiências de infância, tanto familiares como escolares, em sua formação docente, é discutida por Tardif (2012) ao afirmar que, antes mesmo de iniciarem sua atividade docente os professores já viveram muitos anos em sala de aula, em escolas, reconhece que esta imersão é necessariamente formadora, já que leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que elabora uma concepção do que é ser aluno.

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. (TARDIF. 2012, p, 20)

Renato narra uma situação de infância, vivenciada na escola em que viveu o processo inicial de alfabetização, considerada como possibilidade de reflexão sobre determinada concepção de infância e de disciplina corporal.

Quando tinha seis anos, fui fazer alfabetização no Colégio Franciscano Nossa Senhora das Graças. Era um colégio católico e muito rigoroso. Lembro-me de que, todos os dias, entrávamos às sete da manhã e só íamos para a sala de aula de trinta a quarenta minutos depois, pois tínhamos de cantar o Hino Nacional, mesmo não entendendo nada do que cantávamos, rezar um pai-nosso e uma ave-maria, independentemente da religião que tivéssemos, e, por fim, cantar *parabéns* para o aniversariante do dia. Ficávamos ali, naquele sol matinal, em pé, durante todo o tempo, enfileirados, turma por turma. (Idem, p. 22)

Talvez por ser ele um professor de Educação Física e lidar profissionalmente com o movimento corporal, traz ao centro da discussão esta experiência a fim de contribuir com as reflexões sobre a disciplina corporal nas escolas de primeiro segmento do ensino fundamental, especialmente nas classes de alfabetização.

Ao trazer para o diálogo esta questão, da disciplina do corpo na tentativa de alcançar a “disciplina da mente”, Barbosa (1990) reflete sobre a disciplina corporal no processo de alfabetização. A preocupação com a caligrafia, por exemplo, é expressa em textos datados do início do século XX, nos quais se discutia firmemente a necessidade de escolarização dos corpos e a transformação da corporeidade “da criança em corporeidade do aluno.”

De acordo com o autor, o ideário de adaptar/preparar o indivíduo para a sociedade industrial emergente, desde a infância, através das práticas escolares,

especialmente as relacionadas ao ensino da escrita, foi se firmando como papel de uma escola moderna para os tempos modernos.

Ainda sobre esta discussão Renato complementa

Um corpo disciplinado deve estar em silêncio, deve ser imóvel, deve respeitar e obedecer a todas as recomendações dos adultos.

Em uma palavra: ela (**a disciplina**) dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (ASSUMPÇÃO, p. 22) Grifo meu.

A partir desta afirmativa e pensando nas muitas escolas de primeiro segmento do ensino fundamental que conheço, ou até mesmo nas quais já trabalhei, reflito se não seria esta uma concepção ainda muito presente entre professores, professoras e propostas curriculares. O conceito de disciplina resume-se muitas vezes na imobilidade e docilidade dos corpos.

Na tentativa de alcançá-la as crianças são submetidas a aprendizados de silêncio e submissão. Muitas vezes a disciplina corporal é justificada pela necessidade de concentração extrema como requisito fundamental para o aprendizado.

A questão da corporeidade, do movimento corporal, está presente em muitos momentos no memorial de formação de Renato, e em sua dissertação como um todo.

Quando relata sobre a escolha da carreira profissional a trilhar, Renato inicialmente fala da realização do curso de educação física como possibilidade de se divertir. No entanto, mais adiante, faz uma reflexão mais detalhada sobre a opção de ser professor e sobre o curso que iria efetivamente realizar.

Ser professor de educação física escolar, para mim, significava ser remunerado para me divertir. Além disso, a escolha pela educação física também tem relação com algo que me é caro: a experiência com o meu corpo. Sempre fui uma criança muito ativa. Entretanto, sentia-me como se me engessassem. (Idem, p. 20 e 21)

Ser professor era algo que me motivava muito, pois vinha de uma família de vários docentes. Naquele momento, pensava em seguir a carreira de professor de Geografia, área de estudo de minha mãe. (...) Cheguei a assistir diversas aulas do curso com minha mãe. Outra possibilidade era realizar um sonho (que posteriormente fiquei sabendo que minha mãe sempre teve em sua adolescência, mas por falta de oportunidades não pôde realizar): cursar educação física escolar. (Idem, p.26)

A meu ver os trechos selecionados trazem para o debate uma questão central para Renato: a necessidade de escolher entre a influência da família na escolha da

profissão – cursar Geografia assim como sua mãe; e a vontade de realizar seu próprio sonho – cursar Educação Física.

Narrativas como esta, que marcam a influência que famílias de professores – mãe professora, pai professor, ou algum parente muito próximo, muito querido tendo como profissão o magistério – exercem na escolha da profissão são muito frequentes. É recorrente encontrar relatos que afirmam que a escolha pelo magistério se deu de forma quase que “natural”, seguindo os passos da família.

Ao decidir pela profissão docente, Renato insere-se neste grupo. No entanto, no que se refere à escolha da área de atuação o que prevalece é a escolha pela realização de seu sonho: cursar Educação Física.

Parafraseio Pérez (2003) ao dizer que a escola é para Renato um objeto biográfico, a paisagem de uma vida: a vida de sua mãe professora que se entrelaça na sua vida de menino.

Ao decidir pela carreira docente Renato já trazia consigo uma gama de conhecimentos, saberes, que adquiriu ao longo de sua experiência como aluno e como filho de professora. Estes conhecimentos constituem o que Tardif (2012) chama de *saberes pessoais dos professores* e eles são adquiridos na família e no ambiente de vida.

À medida que a formação do professor vai se efetivando na realização do curso de Educação Física, Renato vai se apropriando dos saberes específicos de sua área de atuação, no dizer de Tardif (idem, p.63) “saberes provenientes da formação profissional para o magistério.”

No entanto, quando ingressa nas escolas, como profissional da educação, como professor de Educação Física, tem a possibilidade de ressignificar seus saberes no exercício cotidiano da atividade docente, relacionando-se com saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Deste modo, os saberes dialogam entre si e, por vezes confrontam-se.

No trecho a seguir, Renato retrata o início da sua atividade docente e reflete sobre a importância do cotidiano escolar, da convivência com diferentes profissionais, na formação do professor que estava se constituindo.

Foi vivendo o cotidiano como professor de educação física escolar que minha inquietação por buscar compreender possíveis funções e papéis desse campo do conhecimento aumentou.  
(...) trabalhei com dois professores de educação física escolar (...) Um acreditava fielmente que suas aulas poderiam ser importantes na vida de

seus alunos e as preparava com muito capricho. Dizia acreditar na educação física escolar como lugar de grande potencial pedagógico. O outro professor, contudo, parecia não preparar suas atividades previamente. Em todas as aulas propunha futebol para os meninos e queimado para as meninas. (Idem, p.29)

Ao descrever dois modelos distintos de professores de Educação Física com os quais se deparou no início de sua carreira docente, Renato busca definições daquilo que seria seu modelo ideal deste profissional. Descreve os dois como antagônicos, opostos entre si. O incômodo causado em Renato o leva a refletir sobre quais seriam as funções e papéis da Educação Física escolar.

Talvez Renato ainda não tivesse formulado para si qual seria o modelo profissional ao qual desejava se filiar. No entanto, parecia demonstrar aquele que não desejava ser. Assim, leio nas entrelinhas de sua narrativa: um modelo de bom professor de Educação Física que prepara suas aulas com antecedência e com capricho e que acredita no grande potencial pedagógico da Educação Física. E um modelo de mau professor, o que não prepara suas aulas e se limita a propor sempre as mesmas atividades para os/as alunos/as.

Estas e outras inquietações parecem ter sido fundamentais na formação de Renato. A partir delas o professor vai elaborando suas críticas ao fazer cotidiano dos profissionais de educação física presentes nas escolas por onde passou.

O trecho narrado a seguir dialoga com o anterior, porém sob outro ponto de vista.

Quando assumi minha matrícula no município de São Gonçalo (...) e me apresentei na Escola (...), fui surpreendido com as palavras de uma professora (...), que me perguntou se eu era mais um professor que daria bola para os alunos e iria para casa ou verdadeiramente daria aula. Aquela atitude da professora me fez refletir sobre as imagens construídas em relação aos professores de educação física escolar.  
(...) Se não é possível afirmar o que aquela professora quis dizer, é certo que a sua fala me fez pensar nas diferentes leituras sobre a prática dos professores de educação física escolar. (Idem, p. 55)

Uma questão que mostrava-se anteriormente como sua, surgia na fala de uma professora, na interpretação de um outro, um par na escola.

O que antes havia sido relatado a partir de uma percepção sua e de uma comparação realizada entre dois modelos profissionais distintos, a partir desta experiência, de ouvir um juízo de valor verbalizado por uma professora diretamente para ele, e ao se sentir incluído no grupo dos professores de Educação Física, Renato



demonstra a necessidade de pesquisar as representações destes professores na escola.

Juntamente com a professora, Renato se questiona: serei eu mais um desses?

Ouso dizer que Renato compartilhava da mesma angústia daquela professora, porém em proporções diferentes. Será que seu trabalho seria reconhecido pelas professoras como um saber-fazer legítimo? Será que se tornaria um profissional respeitado na escola? Qual seria a prática efetiva do professor a quem ela se referia? O que no seu trabalho docente cotidiano poderia ser comparado ao fazer daquele professor?

Questões que detonam muitas reflexões e permeiam as expectativas de tantos outros/as professores/as iniciantes como ele.

A meu ver Renato concebe o trabalho cotidiano nas escolas como fundamental para a realização da sua pesquisa e para a reflexão acerca da sua atividade docente como profissional da Educação Física.

Ao tomar a experiência cotidiana como referência, Renato faz da prática “um instrumento de reflexão, de aprendizagem e de construção de um pensamento prático.” (PÉREZ, 2003, p. 101).

A seguir dialogo com uma situação narrada sobre a existência de tipos diferentes de saberes: os que são oriundos da teoria (ou como chama da universidade) e os que são oriundos da prática.

Os conhecimentos específicos, os conhecimentos da prática, são absolutamente necessários e importantes, contudo compreendo também, que para ser professor, não basta o conhecimento específico. Ou seja, o que busco dizer, é que não basta uma formação acadêmica, ter mestrado, doutorado, para ser um bom profissional. Contudo, também se deve entender que a não formação, e a aquisição dos conhecimentos por via da prática, não garantem também, a existência de um excelente profissional. Desta forma, acredito que o melhor seria a junção dos dois. Do conhecimento oriundo da universidade, aliado ao conhecimento da prática. Antes de entrarmos nas escolas temos as disciplinas de estágio supervisionado, pois a própria universidade tem a consciência da importância de uma formação prática. (idem, p. 98)

Reconhecendo a existência dos dois tipos de saberes, Renato sugere a necessidade de ambos dialogarem entre si, numa relação horizontal, na qual nenhum se sobrepõe hierarquicamente ao outro.

No entanto, o reconhecimento da existência destes dois tipos de saberes: teóricos e práticos e a tentativa de atribuir a eles o mesmo valor, não abandona o risco de concebê-los como distintos, dissociando teoria e prática.

O texto de Renato refere-se à formação do profissional da educação, de certa maneira, como um autodidata, como aquele que aprende com os saberes da sua experiência, uma vez que em toda a prática encontra-se conhecimento, fruto de suas reflexões. Porém, este conhecimento muitas vezes não é reconhecido como legítimo, já que nasce das experiências.

O modelo científico dominante costuma separar o saber fazer do saber explicar, colocando-os em oposição, como saberes distintos. Neste sentido, os saberes oriundos da experiência são tomados como ignorância, em oposição aos demais que são tidos como conhecimento.

No dizer de Pérez (2003, p. 100)

Fruto de diferentes lógicas, de cosmovisões e universos culturais diversos, implicados emocional e afetivamente na ação, tais saberes, não reconhecidos como conhecimento adjetivam negativamente a experiência.

Ao reconhecer a necessidade de diálogo entre os saberes (teóricos e práticos), reitera a concepção que defende que sejam estes saberes relacionados e complementares.

A afirmativa de Renato parece carregar consigo a crença de que o saber que nasce da experiência é um saber praticado, diferente daqueles saberes aprendidos nos cursos de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (mesmo que temporárias)

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

*Jorge Larrosa*

Depois deste intenso processo de realizar a pesquisa e produzir a dissertação, deparo-me aqui com a difícil missão de escrever em algumas páginas o aprendizado que tive com esta pesquisa. Difícil, porque desde que iniciei o curso de Mestrado, há pouco mais de dois anos, eu era uma pessoa, e hoje, sou outra... As aprendizagens deste período não foram poucas! Apesar deste reconhecimento, estou há dias, por inúmeras horas tentando fazer um texto que seja capaz de expressar em palavras parte daquilo que vivi...

Embora todo este tempo tenha se passado, para mim “parece que foi ontem!”.

Contraditório sentimento...

Ao mesmo tempo em que reconheço que sou hoje uma pessoa diferente daquela que iniciou o curso em 2012, reconhecendo as inúmeras experiências que vivi, afirmo também que tudo passou muito rápido... Seria então esta uma contradição ou o reconhecimento de que a dinâmica acelerada das vidas atuais faz com que o tempo mostre-se cada vez mais acelerado? Ou significa dizer que a intensidade das experiências não está, necessariamente relacionada ao tempo cronológico em que elas se dão? Neste sentido, dizer “parece que foi ontem” não diminui o valor e a intensidade das experiências deste período.

Com Larrosa (2012) entendo que o conceito de experiência não se refere ao tempo cronológico, mas sim a como somos tocados pelo vivido.

Sobre a questão da temporalidade, Kohan (2007) recorre aos gregos antigos para definir duas formas como o tempo era compreendido: *chronos* – que se refere ao tempo linear, sucessivo; refere-se à soma entre o passado, o presente e o futuro

e, *aión* – que designa a intensidade do tempo da vida humana, a duração, uma temporalidade não quantificável, nem sucessiva.

Deste modo, entendo que ao dizer que muito aprendi durante este tempo em que realizei o curso de Mestrado e reconhecer que tudo passou muito rápido estou referindo-me à *aión* e não a *chronos*.

Hoje percebo que talvez a minha busca durante toda a pesquisa tenha sido ir ao encontro de *aión*, tentando identificar e compreender aquilo que nos forma, constitui, portanto, marca.

Desde que iniciei o processo de seleção do Mestrado e elaborei o texto que daria origem ao projeto de pesquisa, demonstrava o desejo de dialogar com experiências narradas por professores e professoras autoreconhecidas como formativas para o seu processo de tornarem-se professores/as. Procurava, então, já no começo da pesquisa aquilo que os/as marcou.

Desde que iniciei minha atividade docente, há mais de dez anos atrás, me dedico a compreender o espaço da escola como lugar potente para o aprendizado. Neste sentido, há longa data, procuro conceber as experiências cotidianas como formativas para a professora que venho me constituindo. Tenho tentado refletir sobre estas experiências no sentido de aprender com cada um delas.

Na tentativa de refletir sobre estas experiências formativas para mim, produzi o trabalho monográfico intitulado “Como tenho me formado professora alfabetizadora? Da formação inicial às experiências do cotidiano” no final do curso de pós-graduação *lato sensu* “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares” da Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 2005. O diálogo efetivo com as experiências cotidianas iniciou-se neste período e tendo a dizer não cessou, pelo contrário aprofundou-se no decorrer da minha prática docente.

Ampliando o diálogo para além da compreensão pessoal do meu processo de tornar-me professora, iniciei o curso de Mestrado com este objetivo: investigar possíveis relações entre as experiências cotidianas e o processo de formação de professores da Educação Básica. Propondo-me a realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, pretendia realizar entrevistas e conversas com professores/as a fim de identificar e dialogar com as experiências formadoras narradas por eles/elas.

No entanto, como em muitas vezes nas nossas vidas, o que havia sido proposto inicialmente passou por um processo de reelaboração e reestruturação.

Iniciava-se em minha vida um grande processo de transformação.

A maternidade chegou para mim juntamente com o Mestrado!

O que inicialmente mostrou-se quase como uma incompatibilidade, transformou-se na possibilidade de repensar e trilhar novos caminhos.

Juntamente com o nascimento da Clara e as dificuldades em ausentar-me de casa, com a realização das disciplinas do curso, e os diálogos estabelecidos com minha orientadora, com a professora Jacqueline Morais e as aulas da disciplina eletiva ministradas pela professora Inês Bragança, optamos por mudar a metodologia proposta inicialmente para a pesquisa. Ao invés de ir ao encontro dos professores/as para realizar as entrevistas e as conversas, realizaria uma pesquisa baseada no diálogo com as experiências narradas em memoriais de formação contidos em dissertações de Mestrado.

Longo caminho até aqui!

Hoje, reconhecer a necessidade da mudança e falar sobre ela já não me causa incômodo, como antes enquanto vivia e estava imersa neste processo. Reconhecer que era necessário mudar minha pesquisa (e mudar a minha vida) foi muito difícil, pois implicava em abandonar as minhas certezas e seguranças e lançar-me numa aventura nova, desconhecida.

Todo o apoio que recebi foi como uma âncora na qual pude me fixar!

Na busca por caminhos para realizar a pesquisa encontrei autores que contribuíram sobremaneira com as minhas reflexões. Juntamente com Bragança e Maurício (2008), Josso (2010), Passeggi (2008), Clementino (2008), Pérez (2003) e Araújo e Morais (2013) pude aprofundar meus estudos sobre o aporte (auto)biográfico, sobre as escritas de si no processo de formação de professores/as e, compreender que os memoriais de formação constituíam-se como fecundos instrumentos de diálogo.

Entendendo que o memorial de formação é uma escrita sobre a trajetória de vida daquele que a escreve, ele abarca em si um imenso potencial formador, na medida em que promove a reflexão e ressignificação a partir do vivido, Araújo e Morais (2013) afirmam que a experiência da escrita é um exercício de transformação de nós mesmos. A partir desta compreensão, apresentava-se um novo rumo para a minha pesquisa: dialogar com as experiências narradas nos memoriais de formação de professores/as.

Dentre as inúmeras dissertações que eu li, recebi como um presente as dissertações de Deylla, Mariza e Renato e à medida que fui realizando a leitura dos

textos, fui me aproximando de cada uma delas e dele e, conhecendo-os e através de histórias. Como não me identificar com as histórias narradas por Deylla, especialmente sobre a sua estreia no magistério? Como não compartilhar com Mariza os sentimentos de alegria e amizade vivenciados dentro da escola na sua infância? Como não compartilhar com Renato as aflições acerca das representações dos sujeitos escolares sobre nosso trabalho?

Muito aprendi com a pesquisa e com os seus sujeitos!

Talvez não possa precisar quais, nem tampouco quantos foram os aprendizados que obtive com a realização da pesquisa, porém, posso dizer das muitas inquietudes que nasceram junto dela.

Larrosa (2010, p. 8) ajudou-me a compreender que mais importante do que encontrar respostas é o processo que nos move na busca, ao afirmar “agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar inquietudes.”

Neste sentido, mais do que encontrar respostas, minha pesquisa continua mobilizando em mim perguntas e dúvidas.

Junto com as reflexões mobilizadas pelos escritos de Certeau (2010), Alves e Oliveira (2008), Ferraço (2008), Garcia (1996), Esteban (2002) e Tavares (1996), passei a duvidar cada vez mais daquelas pessoas e daqueles discursos que afirmam que a escola, especialmente a pública, seja um lugar de mera reprodução, pois confirmei pela investigação o que já percebera em minha prática docente: que os/as professores/as buscam diariamente ressignificar suas práticas neste *espaçotempo* na tentativa de transformá-lo diariamente em um lugar melhor.

Reiterei no diálogo estabelecido junto com os/as autores/as, a crença de que podemos compreender a escola “como um *espaçotempo* de produção de ações de sujeitos reais, atores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada.” (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Passei a questionar com maior ênfase os modelos de formação continuada que consideram professores/as como profissionais que não refletem sobre o seu saber/fazer, como aqueles/as que necessitam e buscam fórmulas únicas para os diferentes problemas da escola, já que a investigação realizada mostrou que as professoras e o professor assumem-se como responsáveis pelo seu processo de formação.

Como sinaliza Nóvoa (2010, p. 167) reforçam “a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ (...) é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida.”

Aprendi junto com Deylla, Mariza e Renato, que embora suas histórias sejam individuais e particulares, quando partilhadas tornam-se plurais, se entrelaçam com as nossas próprias histórias, levando-nos a (com)partilhar sentimentos e sentidos.

Com a realização da pesquisa pude refletir sobre a condição de inacabamento de todo ser humano, apontada por Freire (1996), na qual todos se inserem num constante movimento de aprendizado e de busca sem o qual desumanizamo-nos.

Encerrar o processo da escrita da dissertação é uma necessidade. É preciso determinar o lugar onde será colocado o ponto final. No entanto, não significa dizer que este ponto expresse completude, conclusão. Penso que a pesquisa continuará acontecendo dentro de mim, nas escolas em que trabalho e, sobretudo a partir das minhas reflexões e análise pessoais.

Finalizando a escrita deste texto sou tomada pela emoção e por inúmeros sentimentos, ansiedade, alegria, preocupação, ao mesmo tempo em que tenho os olhos “rasos d’água”.

Aos poucos o sentimento de ansiedade vivenciado por tanto tempo durante o período da pesquisa vai sendo substituído pelo sentimento de ausência... Até que me pergunto: Como serão os dias daqui por diante?

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês. (Orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-104.

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. 1 ed. Campinas: Librum Editora, 2013, v.1, p. 125-140.

ARAÚJO, M. S., TAVARES, Maria Tereza Goudard. Construindo um campo de pesquisa na história da educação escolar gonçalense: a experiência do Vozes da Educação. In: *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. 1 ed. – Natal; São Paulo: EDUFRRN e Paulus, 2008, v.4, p. 153-170.

ARAÚJO, Mairce da Silva e outras (orgs.) *Vozes da Educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

ARROYO, Miguel. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: *Em aberto, Brasília V 17, nº 71, p 34-40*. Janeiro de 2000.

ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. *Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. 54 ed. – São Paulo: Loyola, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. – São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras escolhidas v. 1)



\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus Editorial, 1984.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos Brasil e Portugal*. Tese de doutorado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006. p. 65-88.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. SP: Paulus, 2008. p. 253-271.

CAETANO, Deylla Wiviane de A.B. *Será que posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola*. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 2006. (Coleção L&PM Pocket).

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 18 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELLUCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes 2005. p. 265-288.

CUNHA, Maria Isabel da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 23. N. 1-2. São Paulo. Jan./Dec. 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emilia. *Com Todas as Letras*. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. atualizada. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção Questões da nossa Época; v. 14).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêra: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. – Cotidiana e Pesquisa em Educação. p. 101-117.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Regina L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR (Org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 123-140.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. 3 ed. – São Paulo: Ática, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma(nova) política e uma (também nova) educação da infância. 27<sup>a</sup>. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)> Consulta em 01 de julho de 2014.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Tradução: João Wanderley Geraldi.

Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>> Consulta em 02 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. - 1<sup>a</sup>. ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

MARÇAL, Maristela. KLEIN, Edna Scola. PINHEIRO, Maria Ângela de Melo. SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 12 (1): 75-94, 2009.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAIS, Jacqueline. *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. Campinas (Tese de Doutorado): Unicamp, 2006.

NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

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

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FILHO FARIA, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Mariza Soares de. *Entre os movimentos instituídos e instintivos de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme V. T. e SOLIGO, Rosaura. (Orgs) Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: \_\_\_\_\_. *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 1-10.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Cotidiano – Sociedade – Escola).

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, TAVARES, Maria Tereza Goudard, ARAÚJO, Mairce da Silva. *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias. WILLIAM, David. CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

SCHNITMAN (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SONTAG, Susan. *Ensaio Sobre Fotografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Coleção: Arte e Sociedade, nº5, 1986).

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. RJ: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Maria Tereza G. O jogo do (des)conhecimento na escola – caminhando entre a suspeita e a submissão. In: *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 147-161.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELLUCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes 2005. p. 141-163.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunção de segunda ordem. In: SCHNITMAN (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: ARTMED, 1996. p. 62-83.