

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

JULIANA ABÍLIO PEREIRA

**A escrita das *Memórias* no PEC:
usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador**

São Paulo
2010

JULIANA ABÍLIO PEREIRA

**A escrita das *Memórias* no PEC:
usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Trento Rebello de Souza

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 371.121
P436e Pereira, Juliana Abílio
 A escrita das Memórias no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador / Juliana Abílio Pereira; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2010.
 120 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Formação de professores 2. Formação continuada do professor 3. Memória - Educação 4. Escrita 5. Autobiografias I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.
-

Nome: PEREIRA, Juliana Abílio

Título: **A escrita das *Memórias* no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos os professores que mesmo em meio a tantas dificuldades, obstáculos e desilusões continuam acreditando na Educação e exercem sua profissão com dedicação, amor e ética.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, que com sua preocupação e dedicação, me ensina a ser persistente e nunca desistir.

Ao meu admirável pai que, mesmo de longe, continua me “protegendo” e com quem aprendi a ser humilde e reconhecer minhas limitações.

Ao amor da minha vida: Daniel! Meu marido, companheiro, cúmplice, que me incentivava dia a dia a continuar desejando e conquistando meus sonhos e que de forma tão incondicional contribuiu com a realização desse sonho.

Aos meus familiares, por sempre me “aturarem”; em especial aos meus irmãos Cris, Dani e Marquinho, pelas horas de desabafo e pelas palavras de carinho e motivação.

Ao meu padrinho Romeu por sua generosidade em sempre contribuir com minha formação

À amiga Daniele Kohmoto por me motivar e estar sempre disponível para me ajudar em minhas dúvidas e inseguranças.

Aos amigos que me acolheram em seus corações e/ou em suas casas, sempre motivando minhas lutas e conquistas, compreendendo minha ausência durante todo esse percurso: Chico, Edu, Fabi, Juninho, Mara, Marcelo, Marcone, Maria, Mariana, Osiel, Rafinha.

Às queridas Neusa Mota e Sandra Milessi pelo acolhimento, confiança em minha capacidade e palavras de motivação.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Denise Trento Rebello de Souza pela atenção e disponibilidade durante o processo de definição e orientação.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Belmira Bueno Oliveira e Marilene Proença Rebello de Souza pelas contribuições para a construção desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa que com suas observações contribuíram com os avanços desta pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP por estarem sempre dispostos a esclarecer minhas dúvidas e orientar quanto aos procedimentos necessários.

Aos professores-orientadores que atuaram no PEC-Formação Universitária Municípios e que se dispuseram de forma tão solícita a participarem como sujeitos da minha pesquisa.

A todos e a tudo que de forma secundária também contribuíram com essa minha vitória.

À proteção e amparo que sempre tive de Deus e à minha fé de que tudo acabaria bem!

“As narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos, trabalhamos com os seus autores dão-nos acesso a essas dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário, como tantas outras cores ou notas musicais que ganham forma na trama racional das narrativas”

Marie Christine Josso

RESUMO

PEREIRA, J. A. **A escrita das Memórias no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta pesquisa investiga a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica no processo de autoformação docente, em programa especial de formação de professores. Identifica e analisa como o professor-orientador mediou a escrita das *Memórias* no PEC e quais sentidos atribuiu a essa escrita. Tem como referente empírico o *Programa Especial de Formação de Professores: PEC-Formação Universitária Municípios* destinado a professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por sua relevância no âmbito das novas modalidades de formação continuada de professores (realizado de 2003 a 2004). As questões a seguir nortearam a pesquisa: quais as concepções, sentidos e usos que os professores-orientadores atribuem à escrita das *Memórias*? Como o professor-orientador mediou a escrita das *Memórias* no PEC? Quais os aspectos que os professores-orientadores identificam na escrita das *Memórias* que são indícios de que ocorreu um processo autoformativo? As análises tomaram como material duas fontes principais: a) empíricas: entrevistas semiestruturadas com professores-orientadores e b) documentais: material didático de orientação da escrita das *Memórias*, documentos oficiais do PEC e documentos oficiais referentes à Formação Docente e Educação Básica. O referencial teórico adotado para análise e discussão dos dados, inclui autores que tem refletido sobre a formação docente e escrita autobiográfica com destaque para Nóvoa, Josso, Pineau, Bueno. A partir das análises realizadas, constatou-se que os professores-orientadores entrevistados não tinham experiência com o processo de escrita autobiográfica e que apenas alguns deles compreendiam as potenciais contribuições dessa escrita para autoformação docente; se preocuparam mais efetivamente com os aspectos ortográficos, gramaticais e textuais da escrita, explorando de forma limitada o potencial formativo da escrita autobiográfica; deram prioridade a elaboração do TCC; destinaram à escrita das *Memórias* papel secundário e deixaram a cargo do professor-tutor a condução dessa escrita; atribuíram o processo reflexivo e a melhoria da prática dos alunos-professores às atividades do programa em geral e não especificamente à escrita das *Memórias*. Conclui-se, a partir do relato dos professores-orientadores, que a utilização da escrita das *Memórias* no PEC obedeceu à lógica das outras atividades e disciplinas realizadas no programa e não a lógica da escrita autobiográfica como proposto pelo grupo de Genebra (Pineau, Josso, Marie-Michèle), o que demonstra uma preocupação do programa com os conteúdos e com uma formação de um perfil de professor considerado ideal.

Palavras-chave: programas especiais, escrita autobiográfica, memórias, formação de professores, PEC, formação continuada.

ABSTRACT

PEREIRA, J. A. **The writing of *Memories* at PEC: uses and meanings given by the teacher-advisor.** 2010. 120 f. Master dissertation – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This research investigates the teacher-advisor's understanding of the contributions of autobiographical writing in the process of self-teaching in special training program for teachers. It identifies and analyzes how the teacher-advisor mediated the writing of the *Memories* at "PEC" and the meanings attributed to this writing. Its empirical reference is the "*Programa Especial de Formação de Professores: PEC-Formação Universitária Municípios*" to teachers of kindergarten and first grades of elementary school, for its relevance within the scope of new types of continuing education for teachers (held from 2003 to 2004). The following questions guided the research: what are the concepts, meanings and uses that teachers-advisors attribute to the writing of the *Memories*? How did the teacher-advisor mediate the writing of the *Memories* at "PEC"? What are the aspects that the teachers-advisors identify in the writing of the *Memories*, which are indications that there was a self-formation process? The analysis took as material two main sources: a) empirical: semi-structured interviews with teachers-advisors and b) documentation: teaching material to guide the writing of the memories, official documents from "PEC" and official documents related to Teacher Training and Basic Education. The theoretical approach for analysis and discussion of data includes authors who have reflected on teacher training and autobiographical writing with emphasis on Nóvoa, Josso, Pineau, Bueno. From the analysis carried out it was noticed that the teachers-advisors interviewed: had no experience with the process of autobiographical writing and only a few of them understood the potential contributions of this writing for self-education of teachers; worried more effectively with spelling, grammar and textual aspects of the writing, exploring the training potential of autobiographical writing in a limited way; gave priority to the development of "TCC"; gave a secondary role to the writing of the *Memories* and let the teacher-advisor conduct this writing; attributed the reflective process and the improvement of the reflective practice of the student teachers to the program's activities in general and not specifically to the writing of the *Memories*. It can be concluded from the report of the teachers-advisors that the use of the writing of the *Memories* at "PEC" followed the logic of other activities and courses taken during the program and not the logic of autobiographical writing as proposed by the group from Geneva (Pineau, Josso, Marie-Michèle), which demonstrates a concern for the contents and for a training program of a teacher's profile considered to be ideal.

Keywords: special programs, autobiographical writing, teacher training, PEC, continuing education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Periódicos localizados e número de artigos selecionados (2004-2008).....	70
Tabela 2 – Periódicos e volumes pesquisados e artigos selecionados.....	106
Tabela 3 – Artigos que se aproximam da temática em questão.....	108
Tabela 4 – Formação e motivos de inserção do professor-orientador no PEC.....	80

LISTA DE SIGLAS

AFPA – Associação de Formação Profissional de Adultos
ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
EFA-9 – Educação para todos-9
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FCC – Fundação Carlos Chagas
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP – Faculdade de Educação da USP
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPUSP – Instituto de Psicologia da USP
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PEBI – Professor da Educação Básica I
PEC – Programa de Educação Continuada
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL – Progresso Educativo da América Latina
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFP – Referencial para Formação de Professores
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TM – Trabalho Monitorado
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU – Universidade de Taubaté
USP – Universidade de São Paulo
WCEFA – Conferência de Educação para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
1.1. Escolha da abordagem metodológica.....	21
1.2. Escolha do referencial empírico.....	23
1.3. Escolha dos entrevistados.....	24
Capítulo 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMAS EDUCACIONAIS.....	26
2.1. Os professores no foco das reformas educacionais: por quê?.....	26
2.2. Formação docente: alternativa para melhoria da qualidade de ensino?.....	30
2.3. Propostas para formação de professores da Educação Básica: documentos Oficiais e a construção de um discurso hegemônico.....	41
2.4. PEC-Formação Universitária: especificidades e propostas.....	49
Capítulo 3 – ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA.....	59
3.1. Escrita autobiográfica: utilização na formação docente.....	59
3.2. Escrita autobiográfica no Brasil e a escrita das <i>Memórias</i> no PEC: artigos e pesquisas recentes.....	67
Capítulo 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	79
4.1. Eixo 1 – Sobre o professor-orientador: perfil geral.....	80
4.2. Eixo 2 – Sobre o trabalho de orientação da escrita das <i>Memórias</i>	85
4.3. Eixo 3 – A escrita das <i>Memórias</i> como dispositivo formativo.....	91
4.4. Eixo 4 – Experiência com a orientação da escrita das <i>Memórias</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

Ao apresentar e justificar a relevância e os objetivos deste trabalho, ressalto, inicialmente, as experiências profissionais e acadêmicas que influenciaram e impulsionaram-me a pesquisar a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita de *Memórias* na autoformação de professores em curso especial de formação continuada, bem como entender como mediou o processo dessa escrita.

O interesse em pesquisar sobre formação de professores é resultado de estudos e discussões realizados desde o curso de graduação em Psicologia na Universidade de Taubaté (UNITAU), passando pela minha atuação como psicóloga escolar, à realização do meu mestrado em Psicologia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Durante a graduação, enquanto estagiária nas disciplinas de Psicologia Escolar, coordenei encontros com professores de escola pública para refletirmos sobre suas práticas profissionais. Nesses encontros, que aconteciam duas vezes por semana, buscávamos alternativas para solucionar, ou ao menos amenizar, problemas que enfrentavam em sua prática cotidiana, tais como dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, indisciplina, baixa autoestima e baixo desempenho de seus alunos. Inicialmente, os professores apresentavam como justificativa para essas questões os seguintes fatores: falta de empenho dos alunos, desnutrição, comprometimento neurológico, falta de iniciativa do governo para solucionar os problemas educacionais, salas superlotadas ou escassez de recursos necessários ao processo ensino-aprendizagem. Esse discurso, centrado em explicações bio-psico-sociais dos alunos, foi paulatinamente sendo desconstruído durante os encontros, dando lugar à reflexão e ao entendimento da atuação docente como contribuinte do desenvolvimento dos alunos. Tomando sempre o cuidado para não responsabilizar apenas os professores pelos dilemas e fracassos escolares.

Prosegui estudando e investigando sobre atuação docente no curso de aperfeiçoamento “Atendimento Psicológico à Queixa Escolar”, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), durante o qual desenvolvi um trabalho de avaliação das potencialidades e dificuldades de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas da região centro-oeste do município de São Paulo. As informações obtidas nessas avaliações eram discutidas com alunos, em reuniões com seus professores e familiares, a fim de identificar as habilidades e conhecimentos desses agentes para lidar com as diversas situações que ocorriam no ambiente escolar. Os resultados eram positivos, principalmente quando professores refletiam

sobre suas práticas e identificavam ações que favoreciam o sucesso escolar de seus alunos e, conseqüentemente, transformavam e aprimoravam sua própria atuação profissional.

Preocupada com a prática e formação docente ingressei, em 2007, no programa de mestrado na FEUSP, na área de Psicologia e Educação, buscando estudar e pesquisar essas questões. Logo no início, a convite da minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Denise Trento Rebello de Souza, participei de algumas reuniões de um grupo de pesquisa¹ que tem investigado o tema da formação docente tomando como referente empírico o *Programa Especial de Formação de Professores* destinado a professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – PEC-Formação Universitária Municípios² (realizado de 2003 a 2004). As discussões ali, partem do pressuposto de que os programas especiais, como o PEC, introduzem um novo modelo de formação de professores por terem como meta oferecer formação em nível superior, valendo-se de recursos das novas tecnologias, para grandes contingentes de professores, de forma rápida e voltada para a aquisição de competências (SOUZA et al., 2006). Esse grupo tem analisado as contribuições desse modelo de formação para a construção de saberes docentes, a partir dos dados coletados em três etapas: 1) leitura e análise de Monografias e Relatos Autobiográficos (denominados de *Memórias*, no âmbito do Programa) de quatro polos de formação (capital, grande São Paulo, litoral e interior); 2) realização e análise de entrevistas semiestruturadas de 40 alunas-professoras; 3) entrevistas em pequenos grupos, utilizando a técnica de grupos focais.

Como pesquisadora, contribuí com o desenvolvimento da primeira etapa dessa pesquisa, lendo e analisando as *Memórias*³ e as Monografias que eram tidas como atividades obrigatórias para a conclusão do curso. Despertou minha atenção especificamente as *Memórias* escritas pelos alunos-professores, por compreender que podem tornar-se um espaço de autonomia por excelência quando possibilita uma rememoração sem limites, reflexiva, ainda que conflitante e contextualizada, de sua atuação profissional, atingindo, assim, potencial formativo, como afirmam Nóvoa (1988, 1992, 2000), Josso (1988, 2006), Alberti (1988), Bueno (1993, 2003, 2006). Nesse sentido, importante também foi a reflexão proposta

¹ Pesquisa intitulada “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades”, coordenada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Marilene Proença Rebello de Souza e Denise Trento Rebello de Souza.

² O PEC-Formação Universitária Municípios (Programa de Educação Continuada) é a segunda edição desse programa. Desde sua primeira edição (PEC-Formação Universitária, em 2001) é desenvolvido com a participação da Faculdade de Educação da USP. Surgiu após a aprovação da LBDEN 9394/96 que estabelecia que num prazo de dez anos, chamada “década da educação” (1996-2006), todos os professores do país deveriam obter formação em nível superior.

³ Assim denominada a escrita autobiográfica no PEC. Para efeito da presente pesquisa, também será utilizado o termo *Memórias*.

por Bueno (2003, p. 81) sobre o uso de relatos autobiográficos em cursos de formação de professores, visto que

tais programas atingem grandes massas de professores; depois, porque essa atividade é posta em prática por meio de orientações excessivamente diretivas; em terceiro lugar porque a ideia norteadora desses programas é a de formar, em curto prazo, docentes com um novo perfil, tal como rezam as orientações das políticas em curso.

Prossigui com o grupo analisando as *Memórias* e obtivemos dados que revelaram que os alunos-professores se envolveram com essa atividade de forma diferenciada, determinando, assim, a utilização e importância dessa escrita para sua formação e atuação profissional. Ficou constatado que alguns deles estabeleceram com a escrita das *Memórias* um processo reflexivo ao analisar e ressignificar as experiências significativas da sua formação e prática profissional, evidenciando, assim, o potencial autoformativo das *Memórias*. Em contrapartida, uma parcela considerável de alunos-professores apenas descreveu alguns dados de sua formação e experiência sem atingir um processo reflexivo e de análise dos mesmos.

Mas então o que faz algumas escritas autobiográficas serem autoformativas e outras não? Em que condições objetivas e subjetivas esse tipo de escrita pode ser formativa? Quem contribui com essa escrita? Esses questionamentos e a concepção de que a autoformação é a “apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU; MARIE-MICHÉLE, 1983⁴; apud PINEAU, 1988, p.65) contribuíram para o delineamento da minha pesquisa: “A escrita das *Memórias* no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador”.

Já a discussão sobre como é realizado e quais as contribuições do relato autobiográfico em cursos como o PEC, despertaram o interesse em compreender como se deu o processo de construção da escrita das *Memórias* nesse contexto, entender quem orientou essa escrita e o que os professores-orientadores compreendiam desse processo. Nesse período fiquei sabendo da existência e importância do professor-orientador nesse programa e de seu papel na avaliação das produções dos alunos-professores (Trabalho de conclusão de curso – TCC; Vivências Educadoras e *Memórias*) e orientação da escrita dessas produções. A necessidade de compreender as concepções desses professores-orientadores sobre a escrita das *Memórias* também começou a se fazer presente. Foi então que resolvi focar minha pesquisa na figura do professor-orientador, na sua compreensão e mediação do processo de escrita dessas *Memórias* no PEC.

Optei, assim, por considerar a ótica do professor-orientador de diferentes polos onde foram realizadas as atividades do PEC-Formação Universitária Municípios pela riqueza da

⁴ PINEAU, G.; MARIE-MICHÉLE. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig; Montreal: Albert Saint Martin, 1983.

pluralidade de experiências ocorridas e pelo fato do professor-orientador ser o responsável por “identificar os alunos-professores que estão apresentando um desempenho aquém do esperado, apontando procedimentos que contribuam para superar ou minimizar as dificuldades apresentadas” (informação pessoal)⁵. Ou seja, o professor-orientador é que avalia se o aluno-professor que cursou o PEC atingiu a formação esperada pelo Programa, inclusive através da escrita de suas *Memórias*, sendo o responsável por tomar as medidas cabíveis na solução das dificuldades que apresentarem.

Para construir essa discussão escolhi como referente empírico o próprio PEC-Formação Universitária Municípios versão 2003 a 2004. Sua relevância no âmbito das modalidades de cursos de formação inicial é definida por seu caráter híbrido: é ao mesmo tempo formação inicial, que por seu público específico – professores efetivos das redes públicas – acaba assumindo também o caráter de formação continuada; articula aulas presenciais e virtuais com uso de novas tecnologias (videoconferência, teleconferência); e os participantes ocupam ao mesmo tempo lugar de aluno e de professores em processo de formação em serviço. O trabalho monitorado (TM) é o eixo central de todas as atividades desenvolvidas no PEC e é realizado por docentes, que recebem diferentes denominações conforme suas funções, entre eles o professor-orientador que é o responsável pelo suporte aos alunos na elaboração das monografias e pela escrita das *Memórias* (SOUZA et al., 2006).

Nesse percurso, apoiei-me nas obras de Nóvoa, Josso, Dominicé, Bueno, Souza, Candau, entre outros, e às reflexões propostas nas disciplinas que cursei no programa de mestrado da FEUSP, interessada em buscar subsídios teóricos para os questionamentos que foram se definindo, tais como: quais as concepções e sentidos que os professores-orientadores atribuem à escrita das *Memórias*? Quais os aspectos que os professores-orientadores identificam na escrita das *Memórias* que são indícios de que ocorreu um processo formativo? Quais indícios de que não está sendo realizado um processo formativo? Como o professor-orientador mediou a escrita das *Memórias* no PEC?

Tive, então, a oportunidade de refletir sobre essas questões na disciplina “Fontes para a história da educação: questões de pesquisa e de interpretação, o caso das fontes literárias”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Dislane Zerbinatti Moraes. Nessa disciplina, estudei sobre a identidade do professor a partir das observações de Lawn (2000), e fui extraindo subsídios para pensar sobre os usos e sentidos atribuídos à escrita das *Memórias* no PEC, que segundo

⁵ Informação obtida com a coordenadora do programa, Marieta Lúcia Machado Nicolau, enviada por *e-mail* em 23 de janeiro de 2009.

este autor pode ser utilizada para *fabricação da identidade docente* ou para *construção da identidade docente*. A primeira tem como pressuposto o desenvolvimento de um perfil do professor que responda a uma ordem política, já a segunda, a apropriação de seu processo de formação.

Já na disciplina “Memória e História da Profissão Docente”, com a Prof^a. Dr^a. Denice Bárbara Catani, compreendi o processo da utilização do método autobiográfico como dispositivo de formação através da leitura dos trabalhos e reflexões de um grupo de pesquisadores europeus (PINEAU, 1988; DOMINICÉ 1988; JOSSO, 1988, 2002; dentre outros). Tive acesso a obras que são marcos importantes na utilização do método autobiográfico no Brasil, como: *O método (auto)biográfico e a formação* (NÓVOA; FINGER, 1988); *Vidas de Professores* (NÓVOA, 1992); *Profissão Professor* (NÓVOA, 1992). Também o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), que surgiu entre os anos de 1994 e 1997, composto por quatro professoras (Belmira Oliveira Bueno, Cyntia Pereira de Sousa, Denice Bárbara Catani e Maria Cecília Cortez Christiano de Souza), foi estudado e fui tomando conhecimento de que o relato autobiográfico vai sendo compreendido e utilizado como um dispositivo de autoformação, uma vez que sua escrita torna-se um momento de reflexão importante para a tomada de consciência e autonomização dos professores. Dessa forma a mediação realizada pelo professor-orientador na produção da escrita das *Memórias* tem um papel fundamental nesse processo.

Na obra de Josso (1988, p.39), fica claro que “na medida em que os professores se envolvem com o trabalho biográfico eles passam a ser capazes de definir e compreender o seu processo de formação”. Já segundo Philippe Lejeune⁶ (1975, apud ALBERTI, 1991, p. 75), “o que caracteriza a autobiografia é a identidade entre narrador e autor, expressada através do pacto autobiográfico, estabelecido com o leitor”. Ou seja, a escrita autobiográfica passa a ser considerada bem mais que um simples relato de fatos da vida, trata-se, pois, de uma ressignificação dos acontecimentos e a reconstrução da identidade de quem escreve.

Sendo assim, com a escrita autobiográfica o professor pode reconstruir seu passado e isso o ajuda a reconfigurar sua própria identidade profissional. Como afirma Bueno (1993, p. 302) “esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino”.

⁶ LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

Isto é, a partir da escrita autobiográfica é possível identificar as relações que os indivíduos, alunos e professores, mantêm e mantiveram com a escola e com as diferentes disciplinas, e os significados dessas relações nas histórias de escolarização e na formação da identidade dos professores, bem como as implicações dessas relações para o ensino.

Afirma Alberti (1991, p. 77), que quando alguém se põe a escrever uma autobiografia,

é porque tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação.

Considerar a história vivida por professores desde sua entrada na escola, e até mesmo antes, em suas concepções sobre esse ambiente e sobre o significado do aprender, traz conteúdos importantes do contexto em que foi vivenciada e de como foi vivenciada essa história. Por isso a escrita autobiográfica expressa conflitos, tensões, relações de poder que haviam se tornado entraves na atuação profissional desses professores. Souza et al. (2006, p. 20) apresenta um curioso relato de uma professora sobre a escrita das suas *Memórias*:

durante a escrita das minhas memórias percebi o quanto é difícil lembrar-se de alguns fatos da nossa vida. As lembranças selecionadas nem sempre atendiam ao que eu deveria relatar, exigindo um grande esforço da minha parte, tendo inclusive em certos momentos, que conversar com minha mãe e meu marido, pra que eles me ajudassem a preencher algumas lacunas.

Josso (2008) estabeleceu alguns aspectos importantes para serem considerados sobre a escrita de um relato autobiográfico: a mobilização da escrita, condições facilitadoras para a rememoração, percepção e discussão das lacunas da memória, expressão de sentimentos e percepções, identificação do padrão individual da pessoa que está contando a história, consideração de que a escrita é diferente do relato verbal, pois vem de forma mais organizada (possibilitando que o narrador escolha o que vai escrever, podendo inclusive omitir fatos importantes), e o cuidado com a interpretação no momento em que se lê o relato autobiográfico (informação verbal)⁷ – no caso do PEC avaliar essa escrita é função do professor-orientador.

Nesse percurso, fui compreendendo o papel do professor-orientador na mediação da escrita das *Memórias* dos alunos-professores que cursaram o PEC e percebi como seria importante investigar como se deu essa mediação. Partir para essa investigação e entender qual a compreensão do professor-orientador sobre o processo de escrita das *Memórias* e como mediou essa escrita, tornou-se, então, o objetivo desta pesquisa.

⁷ Informação fornecida por Josso em palestra ministrada na FEUSP, em 2008.

Para atingir esse objetivo optei por realizar pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento a entrevista semiaberta com roteiro semiestruturado (realizada com professores-orientadores de diferentes polos nos quais o PEC-Formação Universitária Municípios foi realizado), bem como pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão. Esse tipo de entrevista, conforme discutido na disciplina “A Escola como Objeto de Estudo: contribuições da Psicologia Escolar e da Perspectiva Etnográfica”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Denise Trento Rebello de Souza, é um instrumento que possibilita a captura de dados subjetivos e qualitativos do trabalho do professor-orientador na condução da escrita das memórias. Para complementar a investigação desta proposta, também serão analisados o material didático de orientação da escrita das *Memórias*, documentos oficiais do PEC e sobre as reformas Educacionais dos últimos anos.

Considerando os questionamentos sobre o papel do professor-orientador na mediação da escrita das *Memórias* e a reflexão sobre os usos e sentidos atribuídos a essa escrita no PEC compreende-se a complexidade e pertinência deste estudo, por trazer elementos para discussão sobre as contribuições desse tema para construção da prática docente no ensino público.

Pensar a escrita das *Memórias* na formação de professores incluindo a perspectiva da Psicologia tornou-se um desafio para essa proposta de pesquisa, devido à escassez de produções com essa abordagem. Sabe-se que pesquisas sobre esse tema se concentram em estudos advindos da História da Educação e Sociologia, como, por exemplo, a obra de Halbwach (1990).

Estudar esse contexto e suas especificidades pedagógicas complementa as reflexões sobre os cursos de formação continuada e suas repercussões na prática docente (NEVES, 2004; ME/SEF, 2004). Sobre este aspecto, Bruner (1997) afirma que o estudo de autobiografias pode significar um recurso metodológico valioso para investigações no campo psicológico, especialmente no que se refere à constituição da subjetividade, por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, o qual traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época e sociedade. De acordo com o autor, a disposição de narrar é inerente à condição humana e está ligada à necessidade de conservar a experiência, imprimir ordem, estabelecer continuidade, sentido e coerência à própria existência, conferindo-lhe a sensação de controle, principalmente sobre o futuro: “o si-mesmo como narrador não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro” (BRUNER, 1997, p. 104).

A seguir, o primeiro capítulo, “Procedimentos Metodológicos”, apresenta e justifica a escolha do referente empírico, da abordagem metodológica e dos entrevistados utilizados como referenciais desta pesquisa.

O segundo, “Formação de Professores e Reformas Educacionais”, situa a questão dos professores como foco das Reformas Educacionais nos últimos anos; discute sobre a formação docente e suas responsabilidades para melhoria da qualidade do ensino; apresenta a análise de seis documentos oficiais referentes a reformas educacionais e a formação de professores da Educação Básica; bem como apresenta as especificidades e propostas do PEC-Formação Universitária Municípios através da análise de seu Projeto Executivo e Básico e do material didático de orientação da escrita das *Memórias*.

O terceiro capítulo, “Escrita Autobiográfica”, contextualiza a inserção da escrita autobiográfica na formação docente no Brasil e em outros países; situa sua utilização no PEC; assim como apresenta um levantamento de artigos e pesquisas, publicados no período de 2004 a 2008, sobre a utilização de relatos autobiográficos na formação docente.

Para finalizar, a análise das entrevistas e as conclusões obtidas com a realização dessa pesquisa trazem as diferentes concepções do professor-orientador sobre as contribuições do relato autobiográfico para formação docente, bem como apresenta as distintas estratégias utilizadas para a condução dessa escrita. Mostra que os professores-orientadores entrevistados tinham algum conhecimento sobre relato autobiográfico na formação de professores, porém, nenhum deles havia trabalhado efetivamente com esse processo, e que nos polos em que trabalharam coube a eles o papel da análise da escrita nos aspectos ortográfico, gramatical, textual e a leitura da produção final das *Memórias*, e ao professor-tutor a condução da escrita autobiográfica. Evidencia que à escrita das *Memórias* foi atribuído um espaço secundário no PEC-Formação Universitária Municípios, sendo que os TCCs ocuparam posição de destaque e de maior preocupação dos professores-orientadores.

As conclusões, a partir dos relatos dos professores-orientadores entrevistados, apontam que a utilização da escrita das *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios obedeceu à lógica das outras atividades e disciplinas realizadas no programa e não a da escrita autobiográfica como proposto pelo grupo de Genebra (Pineau, Josso, Marie-Michèle), fato que demonstra uma preocupação do programa com os conteúdos e com a formação de um perfil de professor considerado ideal.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica que fundamenta o trabalho empírico, bem como os procedimentos adotados: revisão bibliográfica; entrevista semiaberta com sete professores-orientadores do PEC-Formação Universitária Municípios de diferentes polos onde foi realizado; análise de documentos referenciais para esta pesquisa. Apresenta também os critérios que nortearam a definição da abordagem metodológica, do referencial empírico e dos entrevistados.

1.1. Escolha da abordagem metodológica

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa incluiu a realização de:

- revisão bibliográfica da temática em questão;
- análise de documentos oficiais do PEC, sendo eles: Projeto Executivo do PEC-Formação Universitária; Projeto Básico do PEC-Formação Universitária Municípios e material didático de orientação da escrita das *Memórias*;
- análise de seis documentos oficiais referentes à Educação Básica e Reformas Educacionais, sendo eles: Declaração Mundial de Educação para Todos, instituída na Conferência de Educação para Todos (WCEFA); o Plano Decenal de Educação para Todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº9394/96); o Plano Nacional de Educação (PNE); o Referencial para Formação de Professores (RFP) e a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica;
- entrevista semiaberta com roteiro semiestruturado com sete professores-orientadores de diferentes polos em que o PEC-Formação Universitária Municípios foi realizado (grande São Paulo, capital, interior e litoral).

O material bibliográfico trata basicamente da utilização da escrita autobiográfica na formação docente, sua inserção na Europa e no Brasil, formação continuada e reformas educacionais referentes à formação de professores e Educação Básica. Para complementar essa discussão, foi feito um levantamento de artigos sobre a temática em questão, publicados

entre 2004 a 2008, em oito periódicos de destaque na área da Educação: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas – FCC), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED), Psicologia USP (IPUSP), Educação e Pesquisa (FEUSP), Educação e Sociedade (UNICAMP), Educação em Revista (UFMG), Educação e Realidade (UFRGS).

Quanto à análise de documentos oficiais do PEC, foram analisados (no capítulo 2) o Projeto Executivo e Básico, no que diz respeito ao papel do professor-orientador, aos objetivos do programa e a escrita das *Memórias*; o material didático do programa que orienta a escrita das *Memórias*; bem como foi realizada uma análise de alguns documentos referentes às reformas Educacionais da Educação Básica e Formação Docente.

Foram enviados pela coordenação do Programa dois documentos: um que define as funções do professor-orientador e outro que define a formatação dos TCCs (Trabalhos de conclusão de curso), também referenciais para este trabalho.

Quanto às entrevistas⁸, foram realizadas com sete professores-orientadores de diferentes polos onde ocorreu o PEC-Formação Universitária Municípios, com o objetivo de compreender como se deu o processo de escrita das *Memórias* nesses polos. Das sete, apenas uma foi realizada por telefone, outra por *e-mail*, e as outras cinco pessoalmente. A escolha pela entrevista semiaberta se deu pelo fato de ser necessária, para esta pesquisa, a obtenção de dados explícitos e implícitos relacionados à escrita das *Memórias* no PEC. A entrevista aberta “expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas padronizadas poderia ocultar” (ZAGO, 2003, p. 301). Optou-se, também, pelo roteiro semiestruturado (Anexo C), pois possibilita a captura de dados subjetivos e qualitativos do trabalho do professor-orientador na condução da escrita das *Memórias*. O tipo de entrevista e de roteiro escolhidos justificam-se pela necessidade decorrente da problemática do estudo; dessa forma, foram definidos para melhor se ajustar aos questionamentos aqui propostos.

Alguns aspectos foram cuidados para garantir que a entrevista alcançasse os objetivos propostos, como, por exemplo: estabelecimento de uma relação de confiança e sigilo com o entrevistado; condução e direcionamento da entrevista considerando os aspectos apontados pelo entrevistado; não ficar interpretando as respostas; saber ouvir e ao mesmo tempo considerar o silêncio como um dado para a entrevista. Como afirma Bleger (1980, p.14) “o entrevistador controla a entrevista, porém quem a dirige é o entrevistado”. Ou seja, a entrevista semiaberta com roteiro semiestruturado é um instrumento de coleta de dados que

⁸ No Anexo D é apresentado um exemplo de entrevista realizada.

possibilita ao entrevistado direcionar a entrevista. Cabe, dessa forma, ao entrevistador, capturar as informações trazidas pelo entrevistado e inserir seus questionamentos (ou até mesmo ter novos questionamentos) no decorrer da entrevista.

1.2. Escolha do referencial empírico

O referencial empírico desta pesquisa é o *Programa Especial de Formação de Professores*: PEC-Formação Universitária Municípios, destinado a professores da Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental. Este Programa é fruto de convênio firmado entre USP, PUC-SP, UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Ensino) e FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), com duração prevista de 24 meses, cujo início deu-se em fevereiro de 2003, e aproximadamente 4.500 professores, de 41 municípios do Estado de São Paulo, o concluíram em 2004.

O PEC é considerado um curso de modalidade híbrida (SOUZA et al., 2006), no que se refere:

a) ao nível de formação: é **ao mesmo tempo** formação inicial e continuada. Ou seja, o programa oferece habilitação em nível superior a professores em efetivo exercício por meio de um programa de educação continuada;

b) ao método: mescla elementos presenciais com elementos virtuais;

c) ao lugar institucional dos participantes: os participantes assumem, **ao mesmo tempo**, o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício.

O programa é organizado de forma que as atividades são realizadas por docentes, que recebem diferentes denominações conforme suas funções: há os docentes, que são responsáveis por ministrar videoconferências, podendo ser também eventualmente convidados a escrever ou supervisionar a elaboração do material impresso; os professores-assistentes, que realizam a interface *on-line* com os alunos-professores (*learning space*); os professores-orientadores (foco desta pesquisa), responsáveis pelo suporte aos alunos-professores na elaboração do TCC e na escrita das *Memórias*; e os professores-tutores, que são encarregados de acompanhar e supervisionar todas as atividades dos alunos-professores de forma presencial.

As atividades ocorrem de duas formas: em alguns momentos presenciais, em outros, virtuais. As atividades presenciais são: a) *off-line*, em que os alunos-professores e o professor-tutor ficam na sala de aula para realização das atividades contidas no material didático (leituras, tarefas); b) sessões de suporte, que são momentos em que os alunos-professores

recebem orientação do professor-orientador tanto para a escrita das Monografias (TCC), como para a escrita das *Memórias*; c) teleconferências realizadas quinzenalmente, com duração de duas horas, contando com um professor convidado, e transmitida para todos os polos. Já as atividades virtuais se resumem em: a) *on-line*, nas quais há a interação aluno-professor e professor-assistente (essas atividades são realizadas na *Web* e utilizam a plataforma do *learning space*); e b) videoconferência, que envolve a participação virtual do conferencista (periodicidade semanal com duração de aproximadamente 3h30).

O programa é organizado em diferentes módulos, sendo um deles o “Minhas *Memórias*” (foco da presente pesquisa), realizado em 13 momentos:

1. “Da vida escolar à formação acadêmica”;
2. “A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes expectativas”;
3. “Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso”;
4. “O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos”;
5. “Dificuldades de aprendizagem, avaliação do aprendizado: palavras e sentidos”;
6. “Um inventário do ano letivo”;
7. “A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si, o mundo e as pessoas”;
8. “Matemática”;
9. “Ciências”;
10. “Espaço, tempo e cultura: história, geografia; pluralidade e ética”;
11. “Arte e educação”;
12. “Corpo, movimento, sexualidade e saúde”;
13. “Nossas conquistas, nossos novos desafios”.

1.3. Escolha dos entrevistados

Foram entrevistados sete professores-orientadores de diferentes polos⁹ em que ocorreu o PEC-Formação Universitária Municípios, pela diversidade de cada polo. O professor-orientador é o responsável pelo processo de escrita das *Memórias*, bem como pela finalização desse processo, contando, no entanto, com o acompanhamento direto do professor-tutor.

Segundo a coordenadora do programa, cabe ao professor-orientador:

⁹ Os polos onde foram realizados o PEC-Formação Universitária Municípios são: capital, litoral, grande São Paulo e interior.

identificar os alunos-professores que estão apresentando um desempenho aquém do esperado, apontando procedimentos que contribuam para superar ou minimizar as dificuldades apresentadas; visitar a cada 20/30 dias os CEFAMS, para dialogar com os alunos-professores sobre aspectos inerentes aos conteúdos trabalhados (informação pessoal)¹⁰.

Optou-se, então, por investigar a compreensão do professor-orientador sobre o papel da escrita de *Memórias* no processo de autoformação docente em cursos de formação continuada; identificar e analisar como mediou a escrita das *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios, e quais sentidos atribuiu a essa escrita.

¹⁰ Informação cedida pela coordenadora do programa, Marieta Lúcia Machado Nicolau, no dia 23 de janeiro de 2009 por *e-mail*.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMAS EDUCACIONAIS

Procurou-se apresentar aqui um panorama geral das reformas educacionais, sobretudo, referentes à formação de professores. Como o foco desta pesquisa é analisar a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita das *Memórias* na formação docente, bem como entender como mediou o processo dessa escrita no PEC-Formação Universitária Municípios, faz-se necessário compreender as reformas educacionais vigentes no momento que essas *Memórias* foram propostas. Sabe-se, pois, que a escrita autobiográfica em cursos de formação docente surge num cenário de mudanças e peculiaridades educacionais e que para pesquisá-la é importante compreender as bases e diretrizes que orientam a educação e a formação docente, contextualizando assim sua ocorrência. Para tanto, inicialmente, será abordado o contexto em que os professores surgem como foco das reformas educacionais; em seguida, uma discussão sobre a formação docente vista como responsável pela melhoria da qualidade do ensino no país; como complemento, será apresentada uma breve análise de alguns documentos oficiais norteadores de medidas educacionais, também no que concerne a formação docente; e, por fim, uma contextualização das especificidades e propostas do PEC-Formação Universitária Municípios.

2.1. Os professores no foco das reformas educacionais: por quê?

As Reformas Educacionais, a partir da década de 1990, contextualizadas histórica e politicamente, apontam transformações nos modelos de formação docente, nas práticas pedagógicas, nas ações administrativas e de gestão e, inclusive, o surgimento de um novo perfil de professor. Segundo Maués, essas reformas são frutos das mudanças econômicas impostas pela globalização, que exige maior eficiência e produtividade dos trabalhadores afim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado:

essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Vai se configurando, então, um contexto de crise do capitalismo internacional, representado pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista, no qual o papel e as funções da educação passam a ser questionadas e apontadas como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. Maués aponta ainda que com essas questões e a introdução de novas tecnologias que dominou o mundo por um século, a exigência passou a ser da formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. Dessa forma, a escola que preparava o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo – com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas (teoria-prática), deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola, então,

passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Conseqüentemente os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÉS, 2003, p. 91).

O ideal pedagógico desse contexto, segundo Bello (2008, p.39), traz como referência o profissional flexível e autônomo: “a autonomia que se espera do novo trabalhador, isto é, que ele se autodiscipline, implica num aumento do saber”. Dessa forma, é necessário que o professor incorpore as maneiras de fazer e os conhecimentos relevantes ao tratamento dos problemas educacionais. Mediante os novos valores veiculados mundialmente a partir de países centrais, a escola e seus professores passam a ser criticados, pois supostamente não atenderiam às novas exigências do mundo do trabalho, e, conseqüentemente, “a formação passou a ser vista como excessivamente teórica e desvinculada de uma prática efetiva.” (BELLO, 2005, p. 39). Também Nóvoa (1999), quando fala sobre “a riqueza do discurso e pobreza da ação”, abrange a discussão sobre as propostas e práticas de formação de professores e deixa claro que essa ambigüidade pobreza-excesso é decorrente, simultaneamente: do lugar de destaque que foi sendo colocado o professor e da descrença em sua capacidade de ocupar esse papel em função de sua formação precária. Explica o autor que

nos programas de ação política ou nos discursos dos reformadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos desafios futuros. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (NÓVOA, 1999, p. 13).

Análises feitas pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre essa questão indicaram como alternativa a reforma educacional, também visando formar pessoas mais qualificadas para um mundo mais competitivo. Observa Bello (2005, p. 43), que também outros aspectos estão presentes nas preocupações internacionais no que diz respeito às reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, como a implantação de currículos nacionais, avaliações centralizadas, incentivo à formação de professores em serviço, autonomia das escolas, bem como “o aproveitamento da experiência profissional dos professores em cursos de formação”. Observa-se que as reformas educacionais no que se refere à formação de professores têm traduzido o papel que esse profissional deve desempenhar, e, segundo Maués,

o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores e coloca que os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são: a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003, p. 99).¹¹

Identificam-se duas relevantes questões emergindo nesse contexto: a meta de que o professor desenvolva uma prática voltada para reflexão-na-ação e a formação docente orientada para o desenvolvimento de competências. Será abordado no tópico seguinte deste capítulo sobre a reflexão-na-ação. Quanto ao *argumento da competência*, segundo Souza (2006), vai se legitimando à medida que as explicações tradicionais, como as baseadas na Teoria da Carência Cultural, começaram a ser criticadas, e a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente o professor. Explica a autora que esse fato também ocorreu nos anos 1940, sob a influência da Escola Nova, em que a escola e os professores foram duramente criticados por sua incapacidade de oferecer um ensino de qualidade, tendo como consequência o baixo desempenho dos alunos. Em meio a essas questões, Souza explica que essa correlação vai ocorrendo, e o que de fato constata em sua pesquisa é que

as escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar continente, tornam-se locais onde é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes (SOUZA, 2006, p. 488).

¹¹ Para aprofundar essa questão consultar: MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003, n.º 118, p.89-118.

Souza aponta ainda que o cerne do “argumento da incompetência” baseia-se no pressuposto de que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional seria a incompetência dos professores, pois em função de sua má-formação inicial eles não saberiam lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas atuais. E também que

tal argumento vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. [...] Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

Porém, explica que da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional.

Essas expectativas são depositadas no professor, e Mello (2004), em seu estudo, traz uma contribuição para o entendimento das atuais exigências para o perfil docente, constatando que: quanto às características pessoais, o professor deve ser acolhedor da diversidade, inovador, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades dos alunos; quanto à formação intelectual, tem que ter uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas linguagens da tecnologia, associados ao domínio dos conhecimentos de sua especialidade; quanto à formação profissional, deve ter capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos educacionais pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz do ensino-aprendizagem, relacionar sua área de especialidade com outras áreas do currículo para garantir projetos de ensino interdisciplinar e integração da equipe, construir e trabalhar em projetos em equipe, assumir com autonomia a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional; quanto ao estilo cognitivo, precisa saber realizar e refletir sobre o que faz com intenção de melhorar sua prática, improvisar, ser criativo, ser estimulado pela imprevisibilidade. O estudo de Mello (2004) mostra a tendência em direcionar a formação do professor para que desenvolva uma atitude autorreflexiva e autônoma diante das ações educacionais, direcionando, assim, o perfil desse profissional desejado pelas políticas educacionais vigentes.

Esses autores nos ajudam a construir uma compreensão de que o foco das reformas educacionais e, por consequência, dos cursos de formação docente, vai se configurando de maneira centrada no professor, em suas competências, no seu perfil, em suas atitudes, e uma análise do sistema educacional e as relações escolares interpessoais quando são abordadas, o são de maneira secundária. Sendo assim, o professor é colocado numa posição de destaque

diante das responsabilidades para a melhoria da qualidade do ensino. Complementando essa discussão, a seguir é apresentada a visão que autores como Cunha (2007), Mello (2004) e Arroyo (1996) têm dessa questão.

2.2. Formação docente: alternativa para melhoria da qualidade de ensino?

Surge então, nesse cenário, uma demanda por formação docente, baseada na perspectiva da má qualidade do ensino estar relacionada com a má-formação do docente. Problematizando essa demanda, Arroyo (1996, p. 48) estabelece uma linha de pensamento que diz que “há uma relação histórica estreita entre a tensa construção do sistema de educação pública obrigatória e a construção do perfil do profissional e de sua formação”. Ou seja, segundo o autor,

temos concentrado nossas preocupações na formação do professor sem termos dado a devida atenção a uma temática que está posta e exige maior preocupação dos governos e das universidades: nosso sistema de educação básica não está constituído nem na sua estruturação nem na configuração de seu papel social e cultural específico demandado pelo avanço da consciência dos direitos e pela prática democrática moderna. Além de essa exigência de constituição do nosso sistema de educação básica universal temos a enfrentar a constituição de um profissional único que garanta esse direito democrático à educação. É nesse contexto histórico que equacionaremos devidamente sua formação (ARROYO, 1996, p. 53).

Sobre essa questão, Mello (2004, p. 181) diz que todos que trabalham nessa área parecem estar convencidos de que somente professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos poderão sustentar essas mudanças, porém constata que “não se pode esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudarem também a forma de atuar junto aos professores”. Desse modo, segundo a autora, a formação docente inicial ou continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor – passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuarem em um novo cenário. Constata ainda, que as reformas que vêm sendo implementadas contemplam, entre seus principais itens, tanto a formação inicial dos professores como alternativas de aperfeiçoamento e capacitação de quem está em serviço, como veremos nos documentos oficiais analisados no próximo subitem deste capítulo. Mello pesquisa sobre o papel dos professores na construção de uma nova escola, e observa que a atenção dada à preparação e desempenho dos professores deve-se basicamente a dois fatores: primeiro, ao novo perfil que a escola e os professores devem assumir para atender as necessidades do mundo contemporâneo. Pois compreende que nesse novo contexto, marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação

das tecnologias da informação, a educação passa a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até agora e que, por consequência, os desafios da sociedade da informação põem em xeque os modelos escolares tradicionais, assim como o desempenho docente e a eficácia de suas instituições formadoras. O segundo fator se dá pela “permanência em equacionar problemas crônicos do sistema educacional, agravados nas décadas mais recentes com a maciça expansão das matrículas no ensino fundamental” (MELLO, 2004, p. 181). Nesse contexto, segundo a autora, os professores passam a ser vistos como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, para a realização da complexa tarefa de reconstrução e atualização das escolas, para atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos, alunos para quem a escola até hoje não fez muito sentido, até porque durante muitas gerações seus familiares foram dela excluídos ou expulsos. Compreende-se, então, que da escola e do trabalho educativo exige-se um patamar profissional muito superior ao existente, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente, na qual as expectativas depositadas no professor¹² são muito diferentes daquelas que vigoravam no passado recente. Mello apresenta duas perspectivas que definem um professor competente: a primeira ressalta o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir. Nessa ótica, o professor passa a ser questionado em sua prática, necessita desenvolver competências para saber lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e os problemas concretos do cotidiano escolar. A outra perspectiva ressalta a dimensão da pesquisa no ofício docente,

nesse enfoque, o professor passa a ser visto como profissional-pesquisador que investiga meandros do cotidiano de sua sala de aula e da cultura institucional à qual está incorporado, capaz, portanto de produzir conhecimentos e não apenas consumir conhecimentos já elaborados (MELLO, 2004, p. 182).

Esse discurso vai sendo adotado e absorvido nos e pelos documentos oficiais orientadores das Diretrizes da Educação e das Reformas Educacionais, contribuindo com a construção de um discurso hegemônico sobre a profissão e o perfil docente. Analisando o PREAL (Progresso Educativo da América Latina), elaborado pela comissão internacional sobre educação, equidade e competitividade econômica na América Latina e no Caribe, Mello (2004) constata que se parte de pressupostos como

uma boa docência requer bons mestres, que por sua vez requerem boa formação, boa direção e boa remuneração. Sem dúvida, os docentes latino-americanos tendem a estar mal capacitados, mal dirigidos e inadequadamente remunerados, por isso é difícil chegar a bons resultados (MELLO, 2004, p. 182).

¹² Essas expectativas já foram apresentadas no item 2.1.

Nesse documento, no que se refere à questão da docência, são identificados basicamente dois problemas que explicam a deficiente qualidade da docência na região: falta de capacitação e a ausência de incentivos capazes de fortalecer e profissionalizar o ofício docente. É reconhecido ainda que “a maior parte dos países latino-americanos está empenhada em aperfeiçoar a formação se dedicando à difícil tarefa de melhorar a estrutura de incentivos” (MELLO, 2004, p. 183). Outra questão abordada nesse documento é a participação limitada e deficitária dos professores na definição das políticas educacionais, “muitos docentes, por não serem convidados a se envolver como coautores das reformas pretendidas, se colocam no papel de meros executores dos programas definidos em instâncias superiores” (MELLO, 2004, p. 183). Esse último fator gera uma não apropriação dos princípios das reformas por parte dos professores que, conseqüentemente, não se sentem devidamente estimulados a realizar alterações na sua prática pedagógica. Explica Mello que os autores do PREAL entendem que de modo geral os professores não recebem uma formação inicial adequada. Observa que além de curtos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação vigentes na maior parte dos países, se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e currículo com ênfase aos aspectos teóricos e pouca dimensão da prática pedagógica. Sinaliza ainda que “esse quadro se agrava na medida em que a maior parte dos aspirantes, antes de ingressar na carreira profissional, já traz uma série de lacunas, decorrentes da baixa qualidade da educação que recebeu no ensino básico e médio” (MELLO, 2004, p. 183).

Dessa forma, o aperfeiçoamento em serviço tem sido proposto por muitos países como recurso para compensar as insuficiências da formação inicial dos professores. Mas segundo os autores do PREAL não tem trazido resultados muito animadores. Para eles, a razão está relacionada aos princípios subjacentes aos programas: com breves e precárias propostas metodológicas e curriculares. Mello (2004, p. 184) aborda essa questão da qualidade da formação que é amplamente discutida e destaca que

de um modo geral, a precariedade da formação se expressa não somente na qualidade dos programas desenvolvidos, como também na quantidade de tempo envolvido nessa preparação [...]. Por exemplo, nos Estados Unidos, na Europa e no Japão, os professores do ensino pré-escolar e básico possuem geralmente 16 anos de formação. Na América Latina, o tempo médio destinado à preparação não ultrapassa 14 anos.

Segundo a autora, alguns autores interpretam as deficiências da formação e do desempenho docente como resultado de um longo processo histórico e, por consequência, acreditam que as mudanças efetivas nesse cenário dependerão de alterações profundas da

sociedade, já que a formação não se dá num vazio de relações sociais e políticas, mas faz parte de uma trama social. Outros associam as dificuldades encontradas às inadequações do processo de implementação das grandes reformas, apontando recorrentes falhas e equívocos nos pressupostos dos ambiciosos objetivos de mudança e nas estratégias adotadas para concretizá-los. Outros ainda acreditam que as políticas atualmente em curso estejam corretas, porém ainda não tiveram o tempo necessário para se consolidarem. A autora sugere que, embora não se pretenda atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais, “todos partilham do pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos vigentes” (MELLO, 2004, p.185), porém que ainda não há consenso sobre as melhores alternativas para concretizar a meta de melhorar e priorizar a formação dos professores.

Já sobre a formação inicial e continuada, Mello (2004, p. 188) constata algumas questões e ressalta que

alguns poucos estudos examinaram a formação inicial ou continuada no marco de pressupostos filosóficos, sociológicos, antropológicos ou pedagógicos sobre o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil de professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação. Esses trabalhos destacam quase sempre a importância de articular teoria e prática, de incluir a investigação como elemento de formação e de criar condições para que o professor se constitua como profissional, com clareza de seu papel e autonomia para assumi-lo.

Pesquisadores e organizações internacionais que contribuem com as discussões da temática da formação docente compreendem-na de forma diversificada. Segundo Maués (2003), a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvidos Econômicos) entende que a formação contínua refere-se às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício. A partir dessa concepção, identifica objetivos diferentes que esse tipo de formação possa ter, como: atualização dos conhecimentos após a formação inicial; adaptação das competências no novo contexto; possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central; possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, troca de informações e de competências entre os professores; ajuda aos professores mais fracos a fim de melhorarem sua eficiência. Ainda conforme Maués, existem também gestores que compreendem a formação contínua como uma forma de reparar lacunas e as deficiências da formação inicial. Cunha (2007) cita alguns autores e suas posições quanto a essa questão. Para Peters (2001)¹³, por exemplo, a formação continuada pode se beneficiar da educação a distância, uma vez que “se fundamenta na aprendizagem autônoma, podendo ser

¹³ PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

integrada a ambientes de trabalho e, conseqüentemente, às experiências pessoais e profissionais dos professores” (apud CUNHA, 2007, p. 75). De acordo com Cunha (2007), nas décadas de 1970 e 1980, a ideia de formação continuada consolidou-se vinculada à perspectiva de treinamento. Cursos para capacitar professores se tornaram constantes, oferecendo modelos, sugestões, metodologias, receitas, que poderiam promover mais facilmente a aprendizagem dos alunos. O autor cita ainda Carvalho e Simões (1999)¹⁴, e explica que ao pesquisarem a questão da formação continuada em artigos publicados por volta de 1990, verificaram que havia um consenso entre os autores no sentido de recusar o significado de treinamento que usualmente lhe era atribuído, o qual implicava estratégias verticais de formação, e que a tendência reflexiva passou a predominar nos processos de formação continuada de professores, pelo menos no âmbito do discurso. Complementa, que isso foi

exigindo uma ressignificação da prática educativa, a qual deve ser percebida não apenas como um lugar de aplicação de teorias, mas de (re)elaboração constante dos saberes que os professores utilizam em suas atividades, bem como de confronto de experiências relacionadas com o contexto escola (CUNHA, 2007, p. 78).

No Brasil, a partir dos anos 1990, no que se refere à exigência de formação em nível superior tem havido diversas transformações. A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96 foi um importante marco no que diz respeito à qualificação do professor da Educação Básica. Houve nesse período a proliferação de programas e cursos especiais de formação superior destinados aos professores das redes públicas de ensino em todos os Estados. Segundo Bello (2008), foram cerca de trinta cursos de formação docente, entre eles quatorze presenciais em regime especial ou regular, dois telepresenciais, nove à distância, três semipresenciais e dois presenciais com apoio de mídias interativas (no qual inclui o PEC-Formação Universitária)¹⁵. Para a autora,

tal movimento foi incentivado, sobretudo, pelas orientações e pressões oriundas de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), os quais, por vezes, também financiaram essas iniciativas. O ministério da Educação (MEC), por sua vez, desempenhou o papel de grande incentivador e divulgador de tais medidas (BELLO, 2008, p. 19).

¹⁴ CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. **Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo**. v. 1, n. 1, p. 11-39, 1999.

¹⁵ Para aprofundamento dessa questão, consultar: BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2008.

Constata, ainda, em seus estudos que o foco principal da formação continuada se configura na busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício, a partir das últimas decisões tomadas em termos da política educacional. Afirma que alguns gestores “pensam a formação continuada como uma forma de recuperar as lacunas deixadas pela formação inicial. A formação continuada, assim, viria a contribuir, em certa medida, no aligeiramento dos cursos de formação inicial” (BELLO, 2008, p. 44).

A autora estabelece algumas nomenclaturas que identificou em sua pesquisa no que tange aos cursos de formação de professores: grupo 1 – formação continuada, formação contínua, formação permanente, capacitação em serviço; grupo 2 – formação em serviço para qualificação mínima, formação para titulação de professores. No primeiro grupo, as definições se referem, principalmente, a um processo de educação que persiste durante toda a vida do indivíduo, não sendo um meio de suprir deficiências da formação inicial, mas tem nela a sua gênese. Visa à valorização do quadro do magistério, formando profissionais mais capacitados e se realiza em compasso com os objetivos pretendidos para a melhoria da educação. O eixo dessa formação é a construção de competências inerentes à atuação profissional. É um processo de atualização, renovação, aperfeiçoamento e convencimento. No segundo grupo, os termos mais utilizados são *formação para titulação de professores* e *formação em serviço para qualificação mínima*. Tal situação se encontra na fronteira entre a formação inicial e continuada, já que se trata de professores com experiência docente, mas que necessitam atualizar sua prática profissional. Essa formação visa à ampliação e ao aprofundamento de conhecimentos, a valorização da carreira docente e a melhoria do ensino. A construção de competências profissionais é central nessa formação, e a docência, seu eixo integrador. Sua função é prioritariamente titular professores que não possuem a qualificação mínima exigida pela LDBEN/96 (BELLO, 2008, p. 160). A partir desses dois grupos apresentados pela autora, e dadas as peculiaridades de cada um deles, conclui-se que o PEC-Formação Universitária (Estadual e Municipal) se enquadra numa modalidade de curso especial devido às suas características e objetivos, pois ao mesmo tempo que é formação inicial para certificar professores em nível superior, para atuar na Educação Básica, é formação em serviço, pois esses professores já estavam atuando no momento da realização do curso.

Sobre os propósitos da formação continuada e inicial, Nóvoa (1999, p. 18) observa que

nos últimos anos tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas tanto num caso como no outro, há tendências claras para a escolarização e para a academização dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do professor reflexivo, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as

instituições universitárias. Ou, como diria Ademar Santos, para que os professores das escolas superiores continuem a ditar as suas leis aos professores das escolas inferiores.

Dessa forma, percebe-se que a problemática da formação continuada de professores vai adquirindo especial relevância e destaque. Candau (2002) corrobora esse pensamento de Nóvoa, e relata que a busca pela qualidade de ensino exige repensar a formação docente tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada. A autora afirma que era grande o interesse do Brasil, na década de 1990, de firmar a realização dos cursos à distância para atender essa demanda e sinaliza a formação deles por diversas Universidades e Institutos de Educação Superior. Iniciava-se, assim, a “indústria da formação de professores”. Candau caracteriza esses cursos como sendo modelos clássicos de organização, que apesar de utilizar estratégias tecnológicas de educação à distância ainda têm uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão atualizando (universidade) e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos (professores). Porém, pontua que, reagindo a essa concepção clássica, também vão surgindo reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada, tendo por base tendências como o locus da formação, que é deslocado da Universidade e passa a privilegiar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como lugar da construção de conhecimento, tendo como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente em suas diferentes etapas de desenvolvimento profissional (considerando diferentes as necessidades de um professor inicial das de outro prestes a se aposentar, por exemplo).

Mello (2004, p. 189) também analisa que nos cursos de formação tradicional o conhecimento é trabalhado de maneira desarticulada, descontextualizada e disciplinarizada, e que, entretanto, espera-se que “o futuro professor tenha a competência de ajudar os alunos a construir conhecimentos de modo articulado, contextualizado e interdisciplinar”. Observa ainda que os programas de formação existentes adotam metodologias que enfatizam a assimilação passiva das informações e que, contraditoriamente, o que se tem exigido é que o professor desenvolva práticas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia, a aprendizagem ativa de seus alunos.

Nóvoa (1992, p. 24) explicita sua preocupação com essa questão ao afirmar, sendo muito relevante e condizente ao contexto brasileiro, que em Portugal

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das

escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante.

Já Arroyo entende que os problemas da formação dos educadores estão situados entre as políticas que reduzem sua função a transmissor de habilidades e saberes rudimentares e aquelas que pensam a educação básica como um processo mais global de desenvolvimento da personalidade, da incorporação das diversidades culturais. Assim, Arroyo (1996, p. 60) sugere que

a questão, pois, que se coloca tanto para a formação precedente ou continuada dos professores, é optar por redefini-la numa concepção mais alargada de educação básica. Pensar num currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar nos educandos. Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente-ensinante, para recuperar a tradição do humanismo pedagógico e radicalizá-lo no projeto de formação do educador.

De acordo com o autor, os centros de formação e os projetos de educação continuada, devem promover uma qualificação que possibilite ao professor desenvolver ou continuar desenvolvendo sua capacidade crítica de fazer escolhas pedagógicas, reconhecer os saberes, identificar o que é possível e como fazê-lo dentro da realidade social e cultural dos educandos, considerando, assim, sua diversidade de classe, gênero, raça, ritmo de construção do conhecimento e de suas identidade.

Em relação mais especificamente à formação em serviço, Mello (2004) aponta alguns caminhos importantes, tais como: ações que garantam a reflexão da prática do professor; uma formação em serviço que resulte em maior protagonismo dos docentes na definição dos conteúdos e estratégias dessa formação; consideração da realidade do professor. Aponta também algumas questões plausíveis sobre a direção das transformações que poderiam orientar um novo paradigma da formação docente, sendo elas: clareza do papel da escola e do professor no mundo contemporâneo; coerência entre as metodologias adotadas e as práticas pedagógicas que serão exigidas no exercício da docência; política educacional que contemple a formação de formadores; a conciliação dos currículos de formação e a realidade existente da escola primária e básica; que as instituições formadoras passem por mudanças para garantir, aos docentes, formação integrada e de alta qualidade, tanto no plano da preparação científico-pedagógica, quanto na articulação teórico-prática; que se pense em modelos de incentivos, oferta de cursos diversificados e um sistema de certificação capaz de identificar as instituições habilitadas a receber apoio técnico; a incorporação da tecnologia da informação nos currículos de formação docente; que surjam modelos e estratégias inovadoras que busquem superar a atual dicotomia entre a formação do professor polivalente e a dos especialistas, devendo ser

privilegiados os planos curriculares que preveem o equilíbrio entre o conhecimento e a formação para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino básico ou no secundário. Segundo a autora, é importante que a formação promova a preparação de professores, tornando-os capazes de refletir sobre sua prática, assumir a responsabilidade pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional:

para que o professor possa autogerenciar o seu desenvolvimento e participar como protagonista na implementação de políticas educativas, os programas de formação devem não somente oferecer sólida formação teórica, como também estimular uma atitude simultaneamente crítica, atuante, inovadora e investigativa em relação à atividade educativa (MELLO, 2004, p. 191).

Mello observa ainda que os cursos de formação continuada ou inicial devem articular seus projetos pedagógicos com os projetos pedagógicos das escolas na qual o futuro professor irá realizar sua profissão, e

mais do que suprir lacunas e deficiências da prática docente, a formação contínua deve ser entendida como uma oportunidade de atualização profissional, voltada para a introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento (MELLO, 2004, p. 198).

Sobre essa questão, cabe destacar também as reflexões de Nóvoa (1992), quando ressalta que o importante é valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Trata-se de uma perspectiva crítico-reflexiva da formação docente que forneça aos professores os meios de desenvolver um pensamento autônomo, a *reflexão-na-ação*, que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Schon (1992) propôs o conceito de *reflexão-na-ação* como o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Garcia (1992) nota que Schon detecta uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Segundo Schon (1992), o professor-reflexivo é aquele que se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. Trata-se de uma forma de *reflexão-na-ação*, que exige do professor uma capacidade de individualizar, ou seja, de prestar atenção a um aluno,

tendo a noção do seu grau de compreensão e de suas dificuldades. Assim, “um professor-reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (SCHON, 1992, p. 85). O autor aponta que as duas grandes dificuldades para a introdução da ação-reflexão são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade, e, por outro, o seu currículo profissional normativo, no qual o professor fica limitado a algumas práticas e normas e não se apropria de seu poder de reflexão e ação para superá-las. Porém, explica que para o processo de reflexão-na-ação acontecer numa prática de ensino, existem vários momentos precedentes. Primeiramente, um momento de surpresa: o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, esse professor reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Em seguida, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese, colocando, por exemplo, uma nova questão ou estabelecendo uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Há também a possibilidade do professor refletir sobre a reflexão-na-ação, ou seja, pensar naquilo que aconteceu, no que observou, no significado que lhe atribuiu. Nessa prática reflexiva, então, é preciso estar presente a compreensão de como o aluno aprende, como ele interpreta as instruções, a interação professor-aluno e a dimensão burocrática da prática, uma vez que o professor está sob a burocracia e normas do ensino e precisa de autonomia para a prática reflexiva.

As questões trazidas por esses autores sobre o perfil do professor que analisa e reflete sobre sua própria prática possibilita compreender em que contexto a escrita autobiográfica vai se tornando uma alternativa, sobretudo em cursos de formação docente. Nóvoa explica que as autobiografias¹⁶ podem ser utilizadas como elemento para contribuir com o desenvolvimento dessa característica do professor e sugere como alternativa

encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (NÓVOA, 1999, p. 18).

Segundo este estudioso, os programas até contemplam estas dimensões o que falta é integrá-las no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da

¹⁶ No capítulo 3 será aprofundada a questão da escrita autobiográfica e formação docente.

definição de cada um como professor(a). Nessa perspectiva, estar em formação implica um investimento pessoal, com vista “à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Torna-se importante encontrar espaços de interação entre a dimensão pessoal e profissional do professor, permitindo-lhe apropriar dos seus processos de formação e atribuir um sentido no quadro das suas histórias de vida. Não se trata de mobilizar a experiência de formação apenas numa dimensão pedagógica, mas de mobilizar o ensino-reflexivo e a atuação de um professor-reflexivo. Nessa perspectiva, o importante é a criação de redes de (auto)formação que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, no qual o professor é chamado para desempenhar simultaneamente papel de formador e de formando. Citando Pollard e Tann (1987)¹⁷, Garcia (1992) ao falar do ensino-reflexivo e de professores-reflexivos leva-nos a pensar que apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há um conjunto de destrezas ou habilidades que eles devem dominar para concretizar este modelo de ensino: capacidade de diagnosticar, analisar e relacionar prática e teoria com os fatos ocorridos em sala de aula e na escola; capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos; destreza no planeamento de ações; capacidade para comunicar e partilhar ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Para melhor contextualização de como essas questões foram sendo inseridas nas reformas educacionais, os documentos analisados a seguir sugerem que as diretrizes e propostas educacionais, relacionadas aos professores da Educação Básica, contemplam o desenvolvimento do perfil do professor-reflexivo, investigativo, pesquisador.

¹⁷ POLLARD, A.; TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell, 1989.

2.3. Propostas para formação de professores da Educação Básica: documentos oficiais e a construção de um discurso hegemônico

A seguir são apresentados alguns documentos oficiais referentes à Educação Básica e formação de professores. Analisando-os, é possível entender as diretrizes e propostas que foram sendo encaminhadas e suas consequências, bem como identificar qual o perfil e a formação desejados ao professor da Educação Básica, complementando, assim, as discussões propostas por esta pesquisa. A escolha desses documentos justifica-se, primeiro, por serem elementos constitutivos do contexto em que surge o curso PEC-Formação Universitária Municípios, depois, pelo fato de que a sua análise aponta indícios sobre a inserção da escrita autobiográfica em cursos de formação docente; e, por fim, para se poder examinar se houve a adoção do discurso presente nesses documentos no material didático de orientação da escrita das *Memórias*, bem como levantar algumas hipóteses de suas implicações, inclusive para a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições das *Memórias* na formação docente.

Para fins desta pesquisa, então, foram selecionados seis dos principais documentos que nortearam as medidas educacionais que foram sendo adotadas no Brasil, de 1990 a 2002, a fim de apresentar um panorama do caminho percorrido para elaboração dessas diretrizes, até no que concerne à formação de professores da Educação Básica. São eles: Declaração Mundial de Educação para Todos, instituída na Conferência de Educação para Todos (WCEFA), de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº. 9394/96), de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; o Referencial para Formação de Professores (RFP), e a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, ambos de 2002.

Sabe-se que as medidas educacionais, leis e propostas para o ensino, e também as diretrizes para formação de professores da Educação Básica, foram sendo construídas pautadas, sobretudo, em indicações elaboradas a partir de alianças estabelecidas, como na WCEFA. Tal conferência ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e copatrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM), juntamente com vários outros organismos internacionais, tendo também a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Desta conferência resultaram, então, posições consensuais, sintetizadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, e teve

como decorrência a formação do *Education for all-9* (EFA-9), determinando que os países¹⁸ com maior número de analfabetos e maiores *déficits* no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam então seus “Planos Decenais de Educação para Todos”. Segundo discussões na WCEFA, baseadas no argumento de que “toda pessoa tem direito a educação”, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a necessidade emergente era então de garantir uma educação de qualidade para todos. Apoiados na ideia de que o mundo estava “às vésperas de um novo século carregado de esperanças e possibilidades”, em que a aliança entre as nações, valiosas realizações científicas e culturais e os avanços tecnológicos serviriam de ponto de partida para a compreensão de que “essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países” (UNESCO, 1998), fariam com que o objetivo de prover Educação Básica para Todos fosse uma meta viável.

A “Declaração Mundial de Educação para Todos” apresentou, então, alguns pressupostos:

- que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, e que pode contribuir com o meio ambiente, com o progresso social, econômico e cultural de um país;
- que é necessário tornar a educação mais relevante e de melhor qualidade, considerando que a Educação Básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo;
- e que, a Educação Básica é mais do que uma finalidade em si mesma, é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Partindo da premissa de que a Educação Básica está centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e que abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos desenvolver suas potencialidades, estipulou-se os seguintes objetivos: universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ou seja, expandir a educação para todos, garantindo iguais oportunidades educacionais não importando a desigualdade social e

¹⁸ Sendo: o Brasil, a Indonésia, o México, a China, o Paquistão, a Índia, a Nigéria, o Egito e Bangladesh.

econômica; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.

Percebe-se, então, um destaque na responsabilidade do professor e da Educação Básica na valorização do ensino e promoção da aprendizagem. Os agentes apontados como responsáveis pela melhoria do sistema educacional são: o setor público, os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano e o professor (considerado como fundamental no acesso das pessoas à educação).

Essas questões contidas na Declaração se constituíram em parâmetros de discussões para o Brasil e, como dito anteriormente, na determinação da criação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1993. Esse plano apresentou como proposta metas, ditas efetivas, para a valorização e reconhecimento público do magistério, bem como as diretrizes da política educacional. A partir de então cada escola deveria discutir e adaptar o Plano Decenal à sua realidade, elaborar seu diagnóstico e delinear suas metas para os próximos dez anos. Ou seja,

o plano decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da Educação Básica do País. Todavia, a sua efetivação dependia de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil (BRASIL, 1993, p. 5).

É estabelecido nesse documento que a meta mais importante para o país, naquele momento, seria a Universalização do Ensino Fundamental com qualidade, nos próximos dez anos, e a eliminação do analfabetismo; porém constatavam que “o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais” (BRASIL, 1993, p. 33).

Como alguns dos obstáculos a serem enfrentados, destacam-se a baixa produtividade do sistema e inabilidade das escolas em atender a diversidade dos alunos, evidenciada por repetência e evasão; nível insatisfatório de qualidade do ensino, tanto em relação a infraestrutura quanto a questões pedagógicas; práticas de avaliação do desempenho escolar que não propiciam a visualização das reais dificuldades dos alunos; enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as decisões que afetam o seu dia a dia são tomadas por instâncias bem distantes da prática escolar.

Estipula, ainda, algumas medidas que caminham na mesma direção das estratégias e preocupações preconizadas em Jomtien, entre elas: desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; profissionalização e reconhecimento público do magistério; estímulo a inovações; eliminação das desigualdades educacionais; melhoria do acesso e permanência

escolar; sistematização da educação continuada de jovens e adultos; institucionalização dos Planos Municipais e Estaduais.

Sobre a formação de professores, tem em pauta que, mesmo havendo o crescimento do número de professores habilitados para o ensino, falta “comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores” (BRASIL, 1993, p. 24). O que demanda, segundo o documento, “a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos” (BRASIL, 1993, p. 42).

Nota-se que há uma preocupação com a qualificação e a valorização dos professores como foco dessas medidas educacionais, justificadas pela possível contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. A formação continuada aparece como uma alternativa para a melhoria da atuação docente, considerada como de má qualidade.

Em consonância com essas propostas, em 1996 deu-se a promulgação da lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), preconizando ao ensino os seguintes princípios estabelecidos no Art. 3º:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- inovações nas concepções pedagógicas;
- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização do profissional da educação escolar;
- gestão democrática do ensino público;
- garantia de padrão de qualidade;
- valorização da experiência extraescolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Observa-se, assim, a correspondência com as discussões até então proclamadas pelos documentos citados (Declaração e Plano Decenal), em que se mostra uma preocupação com a qualidade do ensino vinculada à qualificação do professor, sua atuação e à necessidade de inovações pedagógicas. Parece se tratar de uma proposta em que a educação deve abranger variados aspectos do aluno – pessoal, social, cultural –, e que o professor deve estar preparado para isso.

Sobre a Formação de Professores da Educação Básica os artigos n.º. 62 e 63 da LDBEN 9394/96 são claros em suas providências:

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nota-se o enfoque dado aos cursos de formação de professores, para capacitá-los em nível superior. A LDBEN/96 veio, então, ratificar os princípios, reestruturações e metas da educação no país, assim como os documentos acima analisados. Trouxe reformulações como: a inclusão da escola infantil na escola básica; incentivo à criação de cursos de formação continuada; o estímulo à vinculação da escola ao mundo do trabalho; ensino fundamental obrigatório e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; instauração de cursos à distância, inclusive para formação continuada; implementação de políticas e Planos Educacionais Municipais, em consonância com as Diretrizes e Planos Nacionais de Educação (artigo 10º); criação dos institutos superiores de formação; destinação de recursos públicos à educação. Estabelece no Art. 87º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (parágrafo 4º). Baseados nesse artigo, Secretarias de Estado, em parceria com Universidades e Institutos Superiores de Formação, criaram cursos para atender essa demanda. O PEC-Formação Universitária Municípios (objeto empírico desta pesquisa) é um dos cursos que surgiram nessa época.

Como decorrência dessas e outras medidas públicas educacionais, em 9 de janeiro de 2001 é sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o então “Plano Nacional de Educação”, a vigorar nos dez anos subsequentes¹⁹. O Art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o Plano Nacional, Planos Estaduais e

¹⁹ Em Conferência a ser realizada entre 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília, estarão sendo discutidas diretrizes e estratégias para o PNE que irá vigorar a partir de 2011.

Municipais correspondentes. Como prioridades, o Plano Nacional estabelece: valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, abrangendo a educação regular, a especial, a indígena, a educação de jovens e adultos, a formação profissional e a educação à distância. Com relação à formação de professores, o PNE aponta uma particular atenção à formação inicial e continuada, mas também sugere a garantia de condições adequadas de trabalho, entre elas: o tempo para estudo e preparação das aulas, piso salarial digno e carreira de magistério. Pois, segundo o PNE,

a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 95).

Quanto à valorização do magistério, entende ser necessário promover, entre outros:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador enquanto cidadão e profissional;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- salário digno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- formação que estimule o compromisso social e político do professor e que tenha a pesquisa como princípio formativo.

Estabelece, ainda, que

a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p. 99).

Fica evidente nesses documentos a ênfase no professor e sua formação como contribuinte para o processo de melhoria educacional, pois se baseiam na concepção de que não há ensino de qualidade sem a devida qualificação dos profissionais da Educação Básica.

Em decorrência do PNE, em 2002, o Referencial para Formação de Professores (RFP), bem como a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, apontam argumentos na mesma direção. O RFP, segundo o Ministério da Educação, é um documento direcionado a apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na tarefa de promover as transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores, uma vez que tem como foco a valorização do magistério. De acordo com as concepções contidas nesses referenciais, o objetivo da formação de professores

é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (BRASIL, 2002a, p. 5).

Percebe-se, nesse documento, que há um posicionamento da formação de professores como um dos temas mais importantes dentre as políticas públicas para educação, porém, explica-se que

não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 2002, p. 26).

Apontam os Referenciais que a formação precisa possibilitar o desenvolvimento do professor como “indivíduo”, “cidadão”, e prepará-lo para atuar desenvolvendo seus alunos também como “indivíduos”. Investigar, pesquisar, questionar, exercitar o pensamento crítico reflexivo, são atribuições que constam como necessárias ao perfil do professor, segundo os objetivos do Referencial para Formação dos Professores. Coloca, então, como uma das principais características para o perfil do professor da atualidade: a reflexão-na-ação, que seria a flexibilidade para perceber as necessidades e dificuldades de seus alunos e tomar decisões para superação destas, e a reflexão sobre a ação, na tentativa de avaliar e reorientar sua prática profissional. Outra atribuição presente no documento como tema de discussão atual na ação educativa é a “competência profissional”, que significa “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2002a,

p. 61). Nesse sentido, ressalta que a perspectiva de competência permite realizar a formação prática do professor sem se ater ao tecnicismo, mas de maneira que ele

aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. Defende a ideia de que o desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançado mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas (BRASIL, 2002a, p. 62).

Sobre a formação inicial, enfatiza que é fundamental que as escolas de formação de professores, tanto Universidades como Institutos isolados, formulem e desenvolvam um Projeto Educativo próprio com a participação de toda a sua equipe de profissionais, buscando promover de fato o desenvolvimento das competências desses professores; deve também incentivar as iniciativas autônomas dos professores para a realização de vivências sociais e culturais. No que diz respeito à proposta curricular, essa deve contemplar o desenvolvimento das competências profissionais e se orientar por trabalhar conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do perfil profissional do professor. Afirma ainda o documento, que

as dificuldades dos futuros professores quanto ao domínio de conhecimentos básicos da escolaridade média regular, principalmente no que se refere às atividades linguísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pela escola de formação, uma vez que são nucleares na atuação pedagógica. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação dos conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e a outros conteúdos que se mostrem necessários (BRASIL, 2002a, p. 125).

Já sobre a formação continuada, explica que nesse processo é necessário que o professor realize práticas de análise das ações desenvolvidas, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas; faça uma análise da realidade a qual pretende incidir, e avalie as ações de formação anteriores. As ações de formação continuada devem incluir, ainda, a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores, a análise de atividades e produções de alunos – tendo como principal competência a resolução de problemas que surgem da prática profissional.

Enfim, esse documento dá destaque para a qualificação docente e o desenvolvimento de competências desejadas ao perfil do professor, como, por exemplo, ser um profissional reflexivo no que diz respeito aos seus aspectos pessoais e profissionais – o que nos possibilita compreender o surgimento de um fértil campo para a utilização da escrita autobiográfica como elemento para que ocorra essa reflexão.

Por fim, temos a resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura e de Graduação Plena. Trata de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino em todas as etapas da Educação Básica. No Art. 2º, estabelece que a organização curricular de cada instituição deve realizar o preparo para um ensino que vise à aprendizagem do aluno acolhendo as diversidades; que elabore suas práticas investigativas e que promova o enriquecimento cultural, bem como seja capaz de favorecer o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; e incentive o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Quanto à construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, determina que devem ser consideradas, entre outras: as competências referentes à compreensão do papel social da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Percebe-se a construção de um discurso cujo enfoque é dado à formação docente e ao desenvolvimento do professor-reflexivo como contribuinte para melhoria da qualidade de ensino. Nesse cenário observa-se o surgimento de inúmeros cursos de formação de professores, entre eles o PEC-Formação Universitária.

2.4. PEC-Formação Universitária: especificidades e propostas

Nesse contexto de Reformas Educacionais, destacando as direcionadas à Educação Básica e à Formação de Professores, inúmeros cursos foram surgindo no Brasil, conforme mencionado no item 2.2 deste capítulo, dadas as iniciativas de Secretarias de Educação dos Estados, Universidades, Institutos de Educação Superior, Fundações e Organizações. Dentre esses cursos encontra-se o PEC-Formação Universitária, que foi organizado e realizado em três edições: primeira de 2001 a 2002, destinada a professores efetivos na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede Estadual; a segunda, PEC-Formação Universitária Municípios (como se sabe, objeto desta pesquisa), oferecida para professores das redes Municipais de ensino do Estado de São Paulo que ainda não possuíam formação superior

específica para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental – entendido como um *Programa Especial de Formação de Professores* que, como já mencionado, foi viabilizado por meio de convênio firmado entre USP, PUC-SP, UNDIME e FDE, com duração prevista de 24 meses, iniciando-se em fevereiro de 2003, e cerca de 4.500 professores, de 41 municípios do Estado de São Paulo, o concluíram em 2004 –; e, por fim, a terceira edição, que ocorreu de 2006 a 2007, sendo reedição do PEC-Formação Universitária Municípios.

Para que se tenha conhecimento dos objetivos, realização e resultados do PEC, segundo a visão de seus organizadores e coordenadores, serão apresentados a seguir alguns dados do “Projeto Básico do Programa PEC-Formação Universitária” (apresentado como proposta em 2001); dados do “Projeto Executivo do PEC-Formação Universitária Municípios” (apresentado como proposta em 2003); alguns comentários e conclusões dos coordenadores e docentes que atuaram no PEC, publicados em 2006 no livro *PEC – Programa de Educação Continuada: uma experiência de formação de professores na USP*; e alguns dados sobre o material didático de orientação da escrita das *Memórias*. Com a análise dos Projetos Básico e Executivo, pretende-se identificar também o lugar ocupado pela escrita das *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios, bem como o papel estipulado oficialmente ao professor-orientador nesse processo. Importante ressaltar que tanto dados do PEC-Formação Universitária, quanto do PEC-Formação Universitária Municípios, serão considerados aqui pelo fato de fazerem parte de um mesmo programa e por serem complementares no entendimento da dinâmica da realização desse programa.

Segundo o “Projeto Básico do Programa PEC-Formação Universitária” (2001) e o “Projeto Executivo do PEC-Formação Universitária Municípios” (2003), os objetivos do programa são: habilitar os professores PEBI²⁰ visando à melhoria de sua atuação na rede estadual e promover

uma organização curricular que garanta a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, bem como a construção de competências, fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior contratadas para este fim (SÃO PAULO, 2001, p. 12).

Analisando o “Projeto Básico do Programa” obteve-se informações sobre sua concepção e proposta de realização. Nesse documento explica-se que, a partir de meados de 1990, a Secretaria de Estado da Educação promoveu formação continuada de docentes e especialistas por meio de ações de capacitação para favorecer o aperfeiçoamento dos profissionais da Rede Estadual, tais como: o fortalecimento de oficinas pedagógicas das Diretorias de Ensino; a

²⁰ Professor da Educação Básica com formação em nível médio.

criação da função de professor-coordenador nas escolas Estaduais; o horário de trabalho pedagógico (HTPC), entre outros. Aponta o Projeto Básico que, com o intuito de dar continuidade às ações de valorização profissional do professor paulista, a Secretaria de Estado da Educação, entendendo que a formação dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental deveria ser realizada em nível superior, bem como preconizado pela LDBEN 9394/96 artigo 62, propõe juntamente com Universidades a realização do PEC.

Segundo dados do Projeto Básico, nesse período São Paulo contava com 42,2% de docentes PEBI, dos quais 26.700 tinham formação em nível superior e 12.400 em nível médio. Dessa forma, o PEC surgiu como proposta de formação desse contingente de professores efetivos com formação apenas em nível médio.

O programa tem como alguns de seus princípios básicos: a construção da identidade do professor considerando sua realidade, porém com ações orientadas pelos princípios nacionais; a contribuição do PEC para que as políticas educacionais vigentes fossem cumpridas; e o desenvolvimento de competências, como o eixo organizador do currículo do curso, entendendo que

competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes – a fim de enfrentar com eficácia a complexas e inéditas (Perrenoud, 1998²¹, apud SÃO PAULO, 2001, p. 8).

Estipula-se no Projeto Básico que a proposta curricular do programa deve ter como referência o desenvolvimento por parte dos professores das seguintes competências para atuação na Educação Básica: problematizar, explicitar e debater situações em seus contextos específicos; reconstruir sua própria experiência docente considerando suas implicações emocionais, intelectuais; compartilhar a reflexão pessoal e profissional em grupos de diversos âmbitos inclusive comunidade; solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para atender essas demandas, segundo projeto Básico, os módulos do Programa foram organizados de forma a possibilitar que o professor possa ressignificar sua prática, que consiga proceder à autoanálise do seu fazer profissional; que ele se perceba como sujeito tanto do processo de construção do conhecimento, quanto da prática pedagógica. O programa é organizado em cinco modalidades distintas: videoconferência; teleconferência; trabalho

²¹ PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. In: BITAR, Hélia de Freitas et al. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998 (serie ideias, nº. 30).

monitorado (TM); vivências educadoras; estudos independentes e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), supervisionado pelo professor-orientador. Com carga horária total de 3.133 horas, cumprida em 18 meses, sendo que 400 horas seriam destinadas à Monografia (TCC), ao planejamento e avaliação das vivências e escrita das *Memórias*. Contando com um corpo docente composto por: professor-tutor, professor-assistente, professor-orientador (foco desta pesquisa).

Ainda de acordo com o Projeto Básico, o professor-orientador deve ter mestrado ou doutorado em sua formação, e suas funções básicas são: acompanhar o desenvolvimento de um grupo de 40 alunos e supervisionar a elaboração dos estudos independentes e do TCC, mas não há menção de sua responsabilidade na condução do processo de escrita das *Memórias*. Há no Projeto Básico, indicações de que todo o suporte do professor-orientador poderia ser feito de forma virtual, através de Internet ou videoconferência, e há outras indicações especificando que o contato deveria ser presencial, com visitas quinzenais aos polos. Segundo os professores-orientadores que entrevistamos para a realização desta pesquisa, todos fizeram visitas aos polos, realizando orientação presencial.

Vale ressaltar, para efeitos desta pesquisa, que no módulo I, o quarto tema, “fundamentos da prática educativa”, tem como proposta discutir práticas reflexivas e de investigação-ação. Outros itens importantes abordados no Projeto Básico são: a avaliação, entendida como uma ação processual, a ser realizada no transcorrer do programa, considerando o desenvolvimento de competências profissionais; o TCC e a escrita das *Memórias*. Já no “Manual do Aluno”, no item avaliação, é explicado que para a conclusão do curso é necessário “o memorial e o relatório final de pesquisa considerados satisfatórios, obtendo, em cada um, a nota mínima 5” (SÃO PAULO, 2003a, p. 27). Há aí uma controvérsia: discutindo com os professores-orientadores entrevistados, eles revelaram que para a atividade de escrita das *Memórias* não eram atribuídas notas, porém sua realização era fundamental para que o aluno-professor finalizasse o curso. Ou seja, a escrita das *Memórias* tinha uma obrigatoriedade e uma diretividade.

Alguns aspectos devem, ainda, ser destacados desses documentos do PEC: as poucas e controversas informações a respeito da escrita das *Memórias*, bem como a indefinição do papel do professor-orientador nesse processo; a importância e destaque atribuídos à autorreflexão dos alunos-professores ao cursarem o PEC, com o objetivo de promover a ressignificação e reconstrução da prática docente. Mesmo que não se tenha mencionado no Projeto Básico, a escrita das *Memórias* é um dos elementos utilizados pelo programa com intuito de promover essa autorreflexão, segundo relato dos professores-orientadores

entrevistados. Também a forma como a escrita das *Memórias* foi pensada, os 13 momentos de sua realização, não foram abordados nesse Projeto Básico. Porém, ainda neste capítulo serão apresentadas algumas questões relevantes sobre o material didático de orientação dessa escrita e explicada sua organização.

Pode-se perceber que alguns temas, segundo o Projeto Básico, estão voltados para as exigências contidas nos documentos oficiais, analisados no item 2.3 deste capítulo. O “Projeto Executivo do PEC-Formação Universitária Municípios” (2003), complemento do Projeto Básico, apresenta a proposta de abranger professores das redes Municipais de ensino da capital, grande São Paulo, interior, litoral. De acordo com o texto,

o componente mais relevante deste programa consiste na articulação ação-reflexão-ação. Esta formação, concomitante à atuação profissional dos professores, deverá ser realizada levando-se em conta o fato de que os profissionais possuem larga experiência docente e, portanto, deverá basear-se em um currículo que promova a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência e a criação de um ambiente educacional que faça uso dos atuais recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas competências profissionais (SÃO PAULO, 2003b, p. 7).

Apresenta como referenciais a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e os Dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, relativos à Formação de Professores para a Educação Básica, articulados com os princípios e diretrizes da Política Educacional dos Municípios em questão. Enfatiza-se no Projeto Executivo, mais uma vez, que a construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo e que a dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana.

Como avaliação, entre outras, estipula a evolução dos alunos-professores na realização das tarefas solicitadas pelo programa, sendo a escrita das *Memórias*, registros e oficinas culturais, trabalhos de conclusão de curso.

Com o intuito de complementar essas análises, é importante ressaltar que em 2006, após a realização do Programa PEC-Formação Universitária, foi escrito o livro *PEC – Programa de Educação Continuada: uma experiência de formação de professores na USP*, no qual foram apresentados os resultados e conclusões sobre o professor-orientador e a escrita das *Memórias*, segundo a visão dos coordenadores e docentes que atuaram no Programa. Na apresentação, esclarecem que o programa se consolidou com o conceito de que educação qualificada apenas se constrói com professores igualmente qualificados e classificam o PEC como modalidade de formação continuada.

Quanto ao perfil desejado ao professor-orientador há a seguinte referência:

garantir que o orientador tivesse uma experiência acadêmica e de pesquisa, não importando o seu campo específico de formação. Era necessário um profissional com experiências para orientar o aluno-professor não só na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), mas também nas atividades do programa para desenvolver no aluno-professor, habilidades de pesquisa e de reflexão teórica (NICOLAU, 2006, p. 11).

Nesse livro, a coordenadora do Programa Prof^a. Dr^a. Marieta Nicolau, explica que as reuniões com os professores-orientadores foram intensas, visando-lhes oferecer uma caracterização das várias turmas, das necessidades relacionadas às escritas de *Memórias*, do processo de elaboração do TCC, bem como dos procedimentos e critérios de avaliação dos trabalhos que seriam desenvolvidos ao longo do curso:

lembro-me de termos discutido muito sobre as necessidades de cada um deles visitar os polos a cada 15 a 20 dias, além de utilizar a Internet para comunicação. Aos poucos fomos conseguindo que quase todos os orientadores comesçassem a frequentar mais assiduamente os polos (NICOLAU, 2006, p. 16).

O artigo escrito pela vice-coordenadora do Programa, Prof^a. Dr^a. Mirian Krasilchik, esclarece que em alguns momentos os papéis entre professores-tutores e professores-orientadores ficaram misturados ou em conflito e que o professor-orientador prestava assessoria no desenvolvimento de pesquisas exigidas pelo curso, corrigia provas, relatórios e apresentava mensalmente informações sobre o desempenho de cada aluno, o que servia de orientação para verificar o progresso e identificar os pontos nos quais cada um precisava de apoio. Mais uma vez não é mencionada a responsabilidade do professor-orientador na condução do processo de escrita das *Memórias*. Já Maria Inês Coltri, membro da equipe de coordenação da USP, em seu artigo publicado nesse mesmo livro, menciona o papel do professor-orientador no processo escrita das *Memórias*, além de abordar outras funções desse profissional, como o acompanhamento do desenvolvimento de seus alunos, o suporte na elaboração de estudos independentes, a orientação para a elaboração do projeto de pesquisa que culminaria com o TCC, a correção de trabalhos, provas e os relatórios elaborados pelos alunos-professores nas vivências educadoras.

Sobre a escrita das *Memórias*, Isbela Gerth, que atuou como professor-orientadora do curso, em seu artigo diz que

essas histórias de vida foram reveladas em uma das modalidades desse curso denominada memórias. Esse foi o nome dado aos registros e relatos autobiográficos para o processo de formação como docente. A importância do resgate da memória na construção do perfil profissional do professor facilitou a percepção do significado no registro e nesse processo de resgate e constituição da prática docente (GERTH, 2006, p. 131).

A autora explica ainda que, dessa forma, sua prática pedagógica passa a ser analisada pela reconstrução permanente, a partir de seus conhecimentos teóricos e metodológicos, filtrados pelas influências recebidas em sua vida e da relação entre elas, ou seja,

foi nessa relação entre a memória e sua prática docente que estaria uma grande parte da nossa ação. Nosso objetivo não foi só de recuperar sua história, mas intervir suas práticas atuais, dando-lhes sentido e ajudando-os a se conscientizarem de suas influências. [...] O caráter investigativo dessa ação permitiu ao aluno-professor retomar e analisar seu percurso docente até hoje, contribuindo assim para sua identidade profissional. Ao olhar o seu passado, os professores tiveram a oportunidade de refazer seus próprios percursos. Reavaliaram suas práticas, sua vida profissional, dando novos significados às expectativas vividas e recriando as futuras (GERTH, 2006, p. 132).

Os dados e conclusões apresentados acima, articulados aos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores-orientadores, contribuem para a compreensão do sentido que esses profissionais atribuíram à escrita das *Memórias* e o seu papel nesse processo. É possível observar, por exemplo, que os professores-orientadores compreendiam a importância da escrita das *Memórias* para o processo de formação docente, porém deram ênfase para a elaboração dos TCCs; bem como se ocuparam da análise da escrita no sentido ortográfico e gramatical, com a leitura da produção final da escrita das *Memórias*, deixando a condução e o processo da escrita autobiográfica para os professores-tutores, ou seja, as funções foram alteradas.

Também algumas informações sobre o material didático de orientação da escrita das *Memórias* são relevantes. É importante ressaltar que o professor-orientador também recebia esse material para colaborar com a condução desse processo, e, portanto, muito da sua concepção sobre a escrita das *Memórias* pode estar atrelada a esse material, já que sua familiaridade com as teorias e a prática da escrita de relatos autobiográficos era limitada, conforme informaram em seus depoimentos²². Os relatos dos professores-orientadores entrevistados revelam que não eram atribuídas notas às *Memórias*, porém escrevê-las era requisito para concluir o curso. No entanto, sua relação com a “avaliação” é feita no próprio material didático, uma vez que o material didático de escrita das *Memórias* encontra-se no mesmo caderno que o material didático do Módulo da Avaliação.

As referências teóricas apresentadas no material didático partem do pressuposto de que através da escrita das *Memórias* o aluno-professor pode perceber se sua vivência como aluno influencia na construção de sua prática docente atual. É destacado no material que o conhecimento das histórias de vida de outros professores e a percepção de como as

²² Essa questão será aprofundada na parte de análise das entrevistas (capítulo 4).

experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais, auxiliam os demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em sua atuação como docentes. Sendo assim,

ao buscar as causas que determinam o jeito de ensinar de um professor conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores (Manual de orientação da escrita das memórias, p. 10).

É explicado que o que se pretende não é apenas recuperar a história do professor, mas intervir na sua prática atual, procurando torná-la, de alguma maneira, melhor ou, ao menos, mais consciente das influências que redundam na sua conduta em sala de aula. Porém trata-se de um material diretivo, que conversa com seu interlocutor de forma imperativa, definindo a reflexão a ser realizada pelo aluno-professor.

A escrita das *Memórias* é realizada em 13 distintos momentos, e cada um deles requer a reflexão de um tema específico. É possível perceber, analisando o material didático, que há momentos que favorecem uma reflexão mais subjetiva, outros uma mais objetiva. Entendendo que uma reflexão subjetiva tem relação com a análise e ressignificação do passado e atribuição de sentido à vida profissional atual, tendo a utilização da escrita autobiográfica como dispositivo formativo. Já uma análise mais objetiva, é entendida como basicamente a descrição dos fatos, comparação das atuações profissionais em diferentes momentos da vida, sem uma reflexão mais profunda desses dados. Observa-se nos momentos 1, 7 e 12 (“Da vida escolar à formação acadêmica”; “A chegada das letras ao universo pessoal de cada um” e “Corpo, movimento, sexualidade e saúde”, respectivamente), que as questões e atividades propostas possibilitam reflexões mais subjetivas, buscando as concepções e os sentidos que esses alunos professores atribuíram às suas vivências, possivelmente contribuindo para que o aluno-professor conseguisse retomar os sentimentos e pensamentos presentes no momento em que essas vivências aconteceram. Por exemplo, há reflexões a respeito da escolha pela profissão, ou informações sobre sua vida escolar, em que é solicitado ao aluno-professor que descreva detalhadamente:

- “seus sentimentos e pensamentos, experienciados naquela ocasião” (p. 46)²³;
- “momento em que você escolheu ser professor” (p. 19);
- “expectativas iniciais acerca da profissão” (p. 19);

²³ Aqui, bem como todos os demais abaixo, o número de página entre parêntesis refere-se ao “Material de orientação da escrita das memórias”.

- “as escolas que você estudou, destacando sua organização e a relação profissional entre os profissionais que lá trabalhavam” (p. 18);
- “como os alunos reconstroem suas experiências no dia-a-dia, com os sentimentos, emoções, pensamentos e valores que lhes são inerentes?” (p. 47);
- “na sua infância que sentido tinha ler e escrever?” (p. 35).

Sabe-se que essa atribuição de sentidos possibilita a ressignificação da experiência e a compreensão das concepções e padrões de atuação desses profissionais, o que pode gerar uma reavaliação e melhoria das suas práticas atuais.

Contudo, é possível observar que nos momentos 8, 9, 10 e 11 (“Matemática”; “Ciências”; “Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética”; “Arte e Educação”, respectivamente) são mais sucintas as questões, com atividades e questionamentos mais objetivos que privilegiam mais a descrição de suas experiências e a comparação da prática de seus antigos professores com as suas próprias, do que uma ressignificação mais aprofundada dessas práticas, por exemplo:

- “Como foram seus primeiros contatos escolares com os números?” (p. 37);
- “Você considera que trabalha de forma adequada as atividades numéricas com seus alunos?” (p. 37);
- “Como você avalia seu desempenho em cálculo?” (p. 38);
- “Qual foi seu primeiro contato com a Ciência? Descreva-o”. (p. 39);
- “Você se lembra de algum experimento que realizou? Relate-o”. (p. 39);
- “O que aprendeu sobre a Independência do Brasil?” (p. 41);
- “Quem era seu autor?” (p. 43).

No momento 8, no entanto, aparece uma tentativa de propor um questionamento mais subjetivo, ao pedir que o aluno-professor se lembre de suas experiência como aluno de Matemática e responda:

- “Como se sentiu na época em que viveu essas experiências? O que elas significaram em sua vida?” (p. 37).

Já os momentos 2, 3, 4, 5 e 13 (“Diferentes Lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso”; “A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas”; “O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos”; “Dificuldades de Aprendizagem e avaliação do aprendiz: palavras e sentidos” e “Nossas conquistas, nossos novos desafios”, respectivamente), são marcados por questionamentos feitos para comparar e analisar as atuações dos alunos-professores com as

estratégias utilizadas no curso de formação PEC, avaliando suas repercussões. Por exemplo, é solicitado que o aluno-professor relate sobre os impactos do curso na sua vida profissional e pessoal e também a sua visão sobre a avaliação a partir de seu papel como aluno do curso PEC e de professor da Educação Básica.

Porém, o momento 3 também apresenta tentativas de uma reflexão mais subjetiva em algumas questões:

- “De que maneira vocês costumavam se sentir em situações de prova?” (p. 24);
- “Como você acredita que seus alunos se sentem em situações de avaliação?” (p. 24).

Já o momento 6 trata de um inventário do ano letivo, no qual o aluno-professor relata sobre os planos profissionais e pessoais estabelecidos no início do ano e o que fora realmente concretizado, e se em algum outro momento de sua vida lhe ocorreu fazer planos e não realizar, ou seja, uma análise mais aprofundada sobre suas experiências não está contemplada nesse momento.

Concluindo, a proposta da escrita das *Memórias* no PEC traz indícios de ser, em alguns momentos, condizente com o processo de reflexão-na-ação que aparece nos documentos que foram analisados no item 2.3, no qual o professor deve perceber, refletir e reformular sua atuação. Percebe-se, então, que a proposta pedagógica do curso é orientada pela concepção do professor reflexivo e responde às diretrizes dos Planos e Propostas Educacionais vigentes e que a escrita das *Memórias* é um dos elementos utilizados pelo PEC-Formação Universitária, na tentativa de se alinhar esses alunos-professores a essas exigências de perfil. Porém, em alguns outros momentos, como visto acima, a constatação da diretividade da orientação para escrita das *Memórias*, bem como sua obrigatoriedade, sugere a hipótese de um aprisionamento dessa rememoração por não ocorrer de forma espontânea, nem aprofundada, como proposto pelos pesquisadores de escrita autobiográfica²⁴.

O capítulo seguinte apresenta os pressupostos da escrita autobiográfica e sua inserção nos processos de formação de professores.

²⁴ Essa questão será aprofundada na análise das entrevistas, no capítulo 4.

CAPÍTULO 3

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Este capítulo apresenta um panorama geral sobre as contribuições da escrita autobiográfica no campo da educação (como instrumento de formação) e da pesquisa em ciências sociais e humanas (como procedimento metodológico de investigação). Aponta aspectos relevantes sobre a sua utilização em cursos de formação continuada, em específico no PEC-Formação Universitária Municípios, bem como apresenta um levantamento de artigos e pesquisas publicados entre 2004 e 2008 referentes ao tema.

3.1. Escrita autobiográfica: utilização na formação docente

A escrita autobiográfica, segundo alguns estudiosos (NÓVOA, 1988; FINGER, 1988; entre outros), surge, na área da educação, como alternativa para atender necessidades relacionadas à reflexão sobre a formação de professores, bem como as da pesquisa nas áreas das ciências sociais e humanas.

Para entender o contexto de sua inserção no âmbito da educação no Brasil, é necessário entender alguns movimentos relacionados à história da educação de crianças e da formação de adultos, tais como: o Movimento da Escola Nova (anos 1920), a Educação Permanente (1970) e a Reflexão Epistemológica Contemporânea (anos 1980), que tem como um dos recursos a utilização do método autobiográfico (NÓVOA, 1988).

Segundo Nóvoa (1988), nas sociedades ocidentais, o processo de formação é impregnado do modelo escolar construído durante a Época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII. Modelo este baseado no pressuposto de que educar é “preparar no presente para agir no futuro”. Ficando, assim, dissociados o tempo da formação do tempo da ação e definidos espaços específicos para a formação.

Essa dissociação torna-se foco das críticas de teóricos da educação que trazem como proposta a construção da “Escola Nova”, em fins do século XIX – considerado o “século da escola”. Tido como o primeiro grande movimento pós-Primeira Guerra Mundial que sustenta o discurso do fim da “escola antiga” e a criação de uma “escola nova”. Defende-se nesse período, a autonomia dos educandos e dos métodos, o estímulo à espontaneidade e à criatividade, a valorização da aprendizagem e do “aprender a aprender”, a procura de uma

ligação entre a escola e a vida, a tentativa de construção de uma “escola do trabalho” como crítica à “escola do alfabeto”, o realce dado ao “aprender fazendo”, o incentivo à participação ativa dos formandos no seu próprio processo de aprendizagem (NÓVOA, 1988). Apesar de ter sido o movimento que abriu as portas para uma nova maneira de entender os processos da educação, deixou a desejar quanto à reflexão e reformulação dos pilares que sustentam o modelo escolar: o tempo para aprender e o tempo da ação, bem como a realização das práticas educativas em espaços próprios e específicos.

Mas diante do contexto pós-Segunda Guerra, o modelo escolar, adequado a sociedades relativamente estáveis, mostra-se totalmente incapaz de dar resposta aos desafios educativos das décadas de 1950 e 1970. Buscando preencher essa lacuna e, sobretudo, responder às exigências da expansão econômica e da revolução tecnológica do pós-guerra surge o movimento da “Escola Permanente”, que vai provocar mudanças decisivas no âmbito da educação das crianças e formação de adultos. Trata-se de uma pedagogia que passa pela “capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes de mudança” (NÓVOA, 1988, p. 112). O homem é visto como um ser inacabado, em processo de desenvolvimento, a idade adulta passa a ser foco dos estudos das ciências educacionais e humanas. Assiste-se nessa época a uma verdadeira explosão da formação profissional e a publicação de uma série de trabalhos que sustentam o “inacabamento do homem” (o que justifica o estudo sobre a formação de adultos). Nóvoa destaca como marco desse período a obra *A entrada na vida*, de Lapassade²⁵, que defende que

o homem moderno aparece cada vez mais, em todos os planos da sua existência, como um ser inacabado. O inacabamento da formação tornou-se uma necessidade, num mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, que implica uma educação igualmente permanente (1963, apud NÓVOA, 1988, p. 112).

Fruto do movimento da “Escola Permanente”, o “manifesto da Educação Permanente”, conhecido como “Relatório Faure” (elaborado em 1972), sustenta que a educação tem que ser global e permanente, ou seja, tem que ser capaz de preparar o indivíduo para elaborar um saber constante e em evolução. Nesse período, a educação não se define mais em relação a um conteúdo a ser assimilado, e sim num processo do ser, um aprender a ser que “através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (NÓVOA, 1988, p. 113).

Porém, a crítica a esse movimento é que apesar de propor a desescolarização da escola (encerramento da educação em espaços especializados), continuou abordando como questão

²⁵ LAPASSADE, G. *A entrada na vida*. Lisboa: Edições 70, 1975. p. 16.

central o formar (de fora pra dentro) e não o formar-se (dentro pra fora). Essa questão também é observada por Finger (1988), quando explica que o saber científico tem duas questões a serem investigadas: o fato de ser formulado a partir de informações sem significado em si (que para compreendê-las é preciso atribuir-lhes significados); e o fato de se basear nos moldes de um ensino especialista (exterior a quem aprende).

Somente uma perspectiva com proposta de repensar as bases da educação seria, então, capaz de rever os modelos escolares. Nesse âmbito, a abordagem autobiográfica aparece como parte integrante de uma discussão sobre a natureza do saber, por englobar uma pedagogia que tem como objeto específico a maneira como os sujeitos se organizam para integrarem um saber, atribuindo-lhe um significado que se tornará, assim, pessoal. Compactuando dessa compreensão, Finger (1988, p. 85) faz o seguinte questionamento:

penso que na sociedade moderna estes processos de tomada de consciência são mesmo constitutivos da pessoa. Parece-me que se trata aqui de um saber que deveria constituir a primeira preocupação da pedagogia; pois se é este tipo de saber que as pessoas precisam para elaborarem as suas identidades na sociedade moderna, se é este tipo de processo de tomada de consciência que as pessoas devem ativar para se formarem, não será preciso voltar a orientar e até repensar a formação?

Percebe-se, então, que a utilização da escrita autobiográfica na formação pode ser considerada como uma alternativa para atender essa necessidade da reformulação dos processos de formação docente, visto que é baseada no pressuposto de que o adulto tem a capacidade de construir sua própria formação com base num balanço de vida, e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro.

Já no âmbito da pesquisa, Ferraroti (1988) explica que o método autobiográfico pode ser considerado uma alternativa à necessidade de renovação metodológica e à exigência de uma nova antropologia. Primeiro, pelo fato de os instrumentos da metodologia clássica das ciências sociais não serem satisfatórios, pois como afirma Ferrarotti (1988, p. 20), “a crítica à objetividade e à nomotetia (correlações) que caracterizam a epistemologia sociológica, teve como consequência a valorização de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método autobiográfico”. Depois, pela necessidade das pessoas quererem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, exigindo assim uma “ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Ou seja, a sociologia clássica apresentava-se “impotente para compreender e satisfazer essa necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Em contrapartida, o método autobiográfico é considerado como um instrumento capaz de assegurar essa mediação entre o indivíduo e o social.

Porém, o que se assistiu nesse período, segundo Ferrarotti (1988) foi uma dificuldade das ciências sociais de lidar com o desafio que lhe era lançado pela diversidade epistemológica, inerente ao método autobiográfico. Reconduziam-no para o interior do quadro tradicional – reduzindo sua especificidade heurística (de conhecimento e descoberta da realidade) à simples obtenção de dados. Muitos pesquisadores fizeram o que o autor denomina de “empobrecimento epistemológico da biografia”: reduziram-na a informações fragmentárias e parciais; reduziram a biografia a uma simples fatia da vida social, utilizável apenas como exemplo ou ilustração de uma investigação. Observa o autor que houve um retorno à epistemologia lógico-formal que concede valor de conhecimento apenas aos aspectos generalizáveis de um acontecimento ou de um ato específico, desconsiderando a diversidade proposta nas biografias. Sendo assim, “a subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva da biografia dos acontecimentos” (FERRAROTTI, 1988, p. 23). É notável, então, a tentativa de retorno ao caminho epistemológico das ciências: objetividade, pesquisa indutiva de correlações constantes (atitude nomotética), tradução quantitativa das informações adquiridas.

Ora, vivia-se um período de transição e questionamento quanto à cientificidade, objetividade, eficácia do método autobiográfico, porém, sabe-se que “uma biografia sociológica não é só a narrativa de experiências vividas; é também uma micro-relação-social” (FERRAROTTI, 1988, p.27), pois requer a imbricação do narrador e do pesquisador em suas vivências, a significação que foi atribuída a elas, bem como a compreensão desse contexto. Para Ferrarotti, o método autobiográfico atribui à subjetividade um valor de conhecimento e vai além da metodologia quantitativa e experimental, que se projeta fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. O método autobiográfico é, para o autor, subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação.

Conclui-se, assim, que no âmbito da pesquisa o método autobiográfico provocou grandes debates teóricos e metodológicos; já no domínio das ciências da educação a inserção da escrita autobiográfica se deu de forma menos conflitante. A educação o entendeu não apenas como um instrumento de investigação, mas também como instrumento de formação, concedendo importância e respeito pelos processos das pessoas que se formam. Nesse âmbito a escrita autobiográfica considera um abrangente conjunto de elementos formadores e, principalmente, possibilita que cada indivíduo compreenda como se apropriou desses elementos, que significados lhes atribuíram e ainda identifique em sua experiência aquilo que foi realmente formador.

A discussão sobre a utilização da escrita autobiográfica na formação ganha repercussão, no Brasil, na década de 1980, com a obra *O método (auto)biográfico e a formação*, de Nóvoa e Finger, publicada em 1988. O livro faz parte da coleção “Cadernos de Formação”, e esse tema foi escolhido para o primeiro volume porque era a principal preocupação do “Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional de formação de adultos” de Portugal. Essa obra situa historicamente a escrita autobiográfica e mostra sua integração no campo das ciências sociais e humanas, bem como ilustra sua utilização na formação. É composta por reflexões e experiências de seis autores sobre a utilização do método autobiográfico na formação, são eles, alguns dos quais já vimos citando aqui (bem como suas reflexões): Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferrarotti, Marie Christine Josso, Pierre Dominicé e Gaston Pineau. Também as obras *Vida de Professores* (NÓVOA; HUMERMAN; GOODSON, 2000) e *Profissão Professor* (NÓVOA, 1992), trouxeram consideráveis contribuições para essa discussão no Brasil.

Segundo Josso, nesse período estava acontecendo o seminário “História de vida e formação”, vinculado ao GRAPA (Grupo de investigação sobre adultos e adolescentes e seus processos de aprendizagem), ministrado por Pierre Dominicé, acompanhado por ela e por Mathias Finger, em Genebra. Os participantes desse seminário refletiam sobre seu percurso de formação baseando-se na afirmação de Gattegno²⁶ (apud JOSSO, 1988, p. 44)

formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza.

Explica Josso, que o aprender, vinculado à formação contínua, mobiliza uma pluralidade de dimensões em quem aprende, e que na Educação dos Adultos a formação deve ser do ponto de vista do sujeito, e deve integrar conhecimentos das diferentes áreas das ciências humanas, como antropologia, sociologia e psicologia. Ainda segundo Josso (1983, p. 38),

um dos objetivos da formação contínua deva ser o alargamento das capacidades de autonomização, e, portanto, de iniciativas e de criatividade. Neste sentido, preferimos a ideia de que a Educação de Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo “aprender a aprender” e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

²⁶ Du temps, 4 volumes, seminário dirigido por C. GATTEGNO, Une école pour Demain, Lyon, 1979; Des énergies, 3 volumes, seminário dirigido por C. GATTEGNO, Une école pour Demain, Lyon, 1982; De l'intuition, seminário dirigido por C. GATTEGNO, Bulletin de Liaison de Face à l'Éducation, n° 1 a n° 4, Genebra, 1976.

A escrita autobiográfica, denominada de “biografia educativa” pela autora, é, então, um instrumento que possibilita a investigação e compreensão dos processos de formação do ponto de vista do educando. É entendida não como uma simples narrativa de vida, mas sim como fruto de um processo de reflexão, que leva o sujeito a definir e compreender o seu próprio processo de formação, e com isso “se tornar um ator que se autonomiza e que assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas abrem” (JOSSO, 1988, p. 49). Já Pineau (1983) explica que o processo de formação é composto por três forças: a ação dos outros (heteroformação), a ação do meio ambiente (ecoformação) e a ação do eu (autoformação) sendo que autoformação equivale-se ao processo de autonomização.

A escrita autobiográfica pode, então, ser utilizada como instrumento facilitador do processo de construção de autonomização do professor, ou seja, de construção da sua identidade (incluindo identidade pessoal e profissional), se no percurso de sua elaboração o indivíduo se conscientizar de suas vivências formadoras anteriores e transformar sua prática profissional atual e atingir esse processo de autoformação. Autonomização, então, trata-se de um processo através do qual o indivíduo se liberta de modelos, de papéis sociais e imposição de normas de conduta, para melhor conseguir tomar a vida em suas mãos, isto é, a “apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU; MARIE-MICHÉLE²⁷, 1983, apud PINEAU, 1988, p. 65). De acordo com Dumazedier²⁸ (1980, apud PINEAU, 1988, p. 65), “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social”. É importante, para efeito desta pesquisa, basear-se na compreensão de que a escrita autobiográfica pode ser um valioso recurso no processo de formação da identidade do professor, como explica Dominicé (1988, p. 61),

a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos a nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade.

Porém, ao se falar sobre formação de identidade docente há que se levar em consideração a reflexão de Lawn (2000) a respeito da *fabricação da identidade* do professor, podendo ser compreendida como oposta ao processo de *construção da identidade*²⁹. Sendo aquela, em linhas gerais, um processo de legitimação da ordem política sobre o perfil do

²⁷ PINEAU, G.; MARIE-MICHÉLE. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilling; Montreal: Albert Saint-Martin, 1983.

²⁸ DUMAZEDIER. Vers une sócio-pedagogie de l’autoformation, en **Amis de Sèvres**, 1-1980. p. 16.

²⁹ Grifos nossos.

professor ideal para manutenção da moral social e política, e a outra, um processo de crescimento e reflexão do professor (autonomização).

Lawn (2000) aborda essa reflexão através de seu estudo realizado nos anos 1940, 1950 e 1960, com professores ingleses, sugerindo generalizar as reflexões para outras nações. Explica que à medida que o sistema da “escola de massas” foi se desenvolvendo e tornou-se significativo, a produção de uma identidade do professor também se tornou relevante. Em meados do século XX, a identidade nacional e a identidade de ensino estavam unidas. O que significa que o Estado necessitava de professores que correspondessem às orientações políticas e educativas, que ajustassem ao projeto nacional as suas qualidades morais e sociais, suas virtudes e capacidades – estavam em busca do “professor ideal”. Segundo Lawn (2000, p. 69), é notável que “as alterações na identidade são manobradas pelo Estado através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”. O autor constatou que os professores tinham muita influência sobre o trabalho nas salas de aula (currículo, livros, estilo de ensino, etc.) e pouco poder sobre a organização da escola e sua política. Ao mesmo tempo, o discurso oficial era de que os professores eram “alguém de confiança”, sendo, então, mencionados como autônomos, responsáveis e construtores da sociedade democrática do futuro. Atualmente, essa questão se mantém ao se valorizar a formação do professor como condição indispensável para que haja um ensino de qualidade, desconsiderando por vezes questões de ordem política e estrutural do sistema educacional. Isso também está presente no discurso preconizado pelos documentos oficiais, analisados no item 2.3 do segundo capítulo desta dissertação, referentes às Reformas Educacionais e Formação de Professores da Educação Básica, nos quais os professores são vistos como agentes que levarão à sociedade pressupostos filosóficos e políticos de cidadania e equidade, como bem explicitado, por exemplo, no seguinte trecho:

a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, 2001, p. 98).

Segundo Lawn (2000, p. 82), já nos anos 1990, tal como exemplificado no discurso oficial presente no *Livro Verde sobre Educação*, o novo professor inglês deveria ter as seguintes competências: “esperar sucesso por parte dos alunos, assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar sua prática, trabalhar sobre forte liderança, estabelecer redes com outros professores e trabalhar com pais e empresas”. Ainda conforme este autor, a identidade do professor era gerida por algumas razões: ajustar-se

à imagem do próprio projeto educativo da nação; refletir a moral individual que o sistema estava empenhado em produzir; e, finalmente, porque considerava que “há poucas formas de uma democracia gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas” (LAWN, 2000, p. 70).

Dessa forma, compreende-se que “a identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança” (LAWN, 2000, p. 71). Sobre essa mesma questão, Nóvoa (2000, p. 70) pontua que “a identidade é produzida através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”. Conclui-se que a formação da identidade do professor, então, há que ser refletida, questionada, uma vez que pode assumir diferentes facetas e lhe ser atribuída diferentes usos.

Incorporando a reflexão de Lawn (2000) sobre a fabricação da identidade do professor à questão abordada por Bueno, Catani e Sousa (2003) sobre a utilização da escrita autobiográfica nos cursos de formação continuada de larga escala (no PEC, por exemplo), surgem questionamentos quanto ao potencial formativo da escrita autobiográfica nesse tipo de contexto. Pode-se pensar a viabilidade da realização da escrita autobiográfica em uma sala com um grande número de professores, como no caso do PEC, com orientações extremamente diretivas, e, mais ainda, se nessa situação é possível promover essa autorreflexão que leva à autoformação docente. Pois, como se sabe, para esse processo ocorrer é necessário, basicamente, que a rememoração e a escrita sejam espontâneas e que o mediador esteja preparado para essa atividade, sobretudo, apto a compreender o processo de construção dessa escrita reflexiva; entre outros aspectos explicitados por Josso (2008) já mencionados anteriormente, na introdução deste trabalho. Considerando esses questionamentos, a escrita das *Memórias* pode, então, contribuir com esse processo de reflexão dos professores ou apenas se constituir um roteiro a ser seguido pelos professores para atingir o perfil que lhes é desejado pelas Diretrizes Educacionais. A realização desta pesquisa, portanto, faz-se importante por apresentar a perspectiva do professor-orientador sobre as contribuições da escrita das *Memórias* nesse processo de reflexão docente no PEC-Formação Universitária Municípios.

Uma experiência relatada por Dominicé (1988) corrobora essas questões, pelo fato de nela ter sido valorizado aspectos que interferiram no potencial formativo que a escrita autobiográfica poderia oferecer. Relata o autor, por exemplo, que durante o seminário “Histórias de vida e formação” ele e seus colaboradores coletaram 50 textos redigidos por alguns participantes (estudantes universitários, formadores e profissionais de carreiras sociais)

de maneira bem espontânea. Porém, enquanto pesquisadores tiveram que homogeneizar em categorias os dados coletados para analisá-los e, assim, acabaram comprometendo e reduzindo a dimensão formadora da escrita autobiográfica.

A seguir, apresenta-se uma contextualização da inserção da escrita autobiográfica no Brasil e da escrita das *Memórias* no PEC, em específico; bem como um breve panorama sobre os artigos e pesquisas realizados entre 2004 e 2008 que tratam do tema da escrita autobiográfica na formação docente.

3.2. Escrita autobiográfica no Brasil e a escrita das *Memórias* no PEC: artigos e pesquisas recentes

Alguns autores têm afirmado que a utilização do método autobiográfico nas ciências humanas e, sobretudo, sua utilização como dispositivo de formação, têm sido alvo de relevantes reflexões e gerado consideráveis influências para o cenário Educacional Europeu nos últimos 25 anos aproximadamente (JOSSO, 1988; NÓVOA, 2000; PINEAU, 2006; entre outros). No Brasil esse fato se confirma a partir dos estudos sobre a utilização dessa metodologia no âmbito da pesquisa e da formação docente (BUENO et al., 2006; BUENO, CATANI, SOUSA, 2003; CATANI, 1997; entre outros). Também a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), em 1994, que deu início a um projeto de educação continuada que buscou integrar docência, pesquisa e extensão, marca esse movimento no país. Esse grupo utilizava a escrita autobiográfica como dispositivo de formação e instrumento de pesquisa.

Mais recentemente, em estudos realizados por Bueno, constatou-se a diversidade do uso dos procedimentos autobiográficos tanto no âmbito da pesquisa quanto da formação docente, bem como a recorrência dessa abordagem em cursos de formação continuada no Brasil (BUENO et al., 2006; BUENO, 2008). Esse fato chama a atenção para a necessidade de uma investigação sobre tal abordagem do ponto de vista conceitual e metodológico, uma das preocupações a que se atém a presente pesquisa.

Devido a esses fatores, compreende-se a urgência de analisar o modo como vem sendo adotada a abordagem autobiográfica no Brasil – especificamente no curso de formação continuada PEC-Formação Universitária Municípios. Para tanto, há que se considerar que com a proliferação de cursos especiais de formação de professores, como o PEC (BELLO, 2008), a escrita das *Memórias* pode estar sendo utilizada como um dispositivo de controle, como explica Bueno (2008, p. 81),

primeiro, pelo fato de que tais programas atingem massas de professores³⁰; depois, porque essa atividade é posta em prática por meio de orientações excessivamente diretivas; em terceiro lugar, porque a ideia norteadora desses programas é a de formar, em curto prazo, docentes com um novo perfil, tal como rezam as orientações das políticas em curso.

Quando se toma por base os trabalhos de Josso (1988, 2006 e 2008) e Delory-Momberger (2006), observa-se que esses autores retratam a escrita autobiográfica como procedimento para pequenos grupos, não sendo necessariamente professores. Josso aponta os aspectos que devem ser resguardados quando se inicia um processo de construção da “biografia educativa” (assim denominado pela autora a escrita autobiográfica), sendo um deles a proximidade do narrador com o receptor (pesquisador), para que seja possível uma relação de troca e o narrador esteja mobilizado e seguro para contar suas vivências (informação verbal)³¹. Já Delory-Momberger (2006, p. 366), no trabalho sobre os “ateliês biográficos”, pontua que “o quadro mais favorável de trabalho é o de um grupo que não exceda o número de 12 participantes”.

É importante ressaltar, nesse momento, que o que se pretende aqui é investigar como foi mediada a escrita das *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios, assim como identificar e analisar qual a compreensão do professor-orientador sobre sua relevância para a formação docente. A investigação contempla o ponto de vista do professor-orientador pelo fato de ele ser o agente responsável (no caso do PEC) pela condução e análise final da escrita das *Memórias*.

Quanto aos cursos de formação continuada, eles repercutem, no Brasil, a partir de 1996, em virtude da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)³². Após essa lei, que previa um período de dez anos (a chamada “década da educação”, que findou em 2007) para que os professores se capacitassem em nível superior, Estados e municípios tiveram que redefinir suas políticas educacionais para se ajustarem às novas exigências. A lei assim determinava: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN, artigo 87, parágrafo 4º). Assistiu-se, então, a um período em que as secretarias de educação se mobilizaram para capacitar esses professores, pois equivocadamente entendeu-se que o nível superior seria obrigatório para todos os professores do ensino fundamental, muito embora a LDBEN (artigo 62) tenha admitido “como formação mínima para o exercício do magistério da educação

³⁰ O PEC-Municípios, realizado de 2003 a 2004, certificou, como já vimos, aproximadamente 4.500 professores de 41 municípios do Estado de São Paulo.

³¹ Informação fornecida por Josso em palestra ministrada na FEUSP, em 2008.

³² Como referido no item 2.3, do segundo capítulo.

infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Em São Paulo, uma das primeiras experiências para atender essa necessidade foi o Programa de Educação Continuada, “PEC-Formação Universitária” (2001 a 2002), com duas reedições (2003 a 2004 e 2006 a 2007). Em levantamento recente realizado por Bello (2008) foi possível identificar cerca de 30 cursos de formação de professores desenvolvidos por universidades públicas em todo o país, alguns inclusive já extintos, outros ainda sendo realizados, em diversos formatos: presencial, à distância, semipresencial.

O PEC-Formação Universitária, desde sua primeira versão, utiliza-se da escrita autobiográfica, e em documento oficial, que também é fonte para o PEC-Formação Universitária Municípios de 2003 a 2004, consta que,

memórias é o nome que está sendo dado a um tipo de relato autobiográfico, no qual o aluno-professor faz o registro sobre o que aprende; a sua opinião sobre o que aprende; suas emoções e descobertas; os sucessos que obtém e as dificuldades que enfrenta; suas inquietações; as adaptações que introduz no seu trabalho; seus novos projetos; os seus vários momentos no curso e sobre o que mais quiser escrever. Têm um caráter investigativo, uma vez que os seus registros permitem, ao aluno-professor, retomar e analisar o seu percurso docente, anterior e atual, estudar as configurações e a evolução dos seus dilemas/situações problemas, desenvolver a consciência de sua própria experiência, contribuindo, assim, para a re-significação da sua identidade profissional (SÃO PAULO, 2001, p. 20).

Em relação a pesquisas que abordam o tema da utilização da escrita autobiográfica na formação docente, a seguir é apresentado um levantamento dos artigos publicados no Brasil de 2004 a 2008. Foram analisados oito periódicos da área da Educação, considerando a sua projeção e importância para a Pesquisa Educacional.

Esse levantamento traz um panorama geral das produções científicas no referido período e dá continuidade ao levantamento realizado por um grupo de pesquisadoras da FEUSP em 2006 (BUENO et al., 2006). As estudiosas, além dos periódicos, analisaram teses de doutorado e mestrado, livros, resumos de teses e dissertações do banco da CAPES, resultando no artigo “Histórias de Vida e autobiografia de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)”³³, o qual será aqui também analisado. Os oito periódicos a que nos referimos também foram analisados pelas pesquisadoras neste artigo referenciado, são eles:

- Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)
- Revista Brasileira de Educação (ANPED)

³³ BUENO, B.; CATANI, D.; SOUZA, C.; CHAMLIAN, H. Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago.2006.

- Psicologia USP
- Educação e Pesquisa (USP)
- Educação e Sociedade (UNICAMP)
- Educação em Revista (UFMG)
- Educação e Realidade (UFRGS)

Para realizar a revisão dos artigos publicados que tratam do uso de relatos autobiográficos nos cursos de formação de professores e sua utilização como instrumento formativo, incluiu-se todos os volumes desses periódicos publicados entre 2004 e 2008 (conforme pode ser visto na Tabela 1).

Tabela 1 – Periódicos localizados e número de artigos selecionados (2004-2008)

Periódicos	Exemplares examinados	Total de artigos no exemplar	Artigos selecionados
Cadernos de Pesquisa	13	125	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	8	80	0
Psicologia USP	10	99	0
Educação e Pesquisa	13	133	5
Educação e Sociedade	17	236	0
Educação em Revista	8	85	0
Educação e Realidade	8	87	1
Revista Brasileira de Educação	13	146	2
Total	90	991	9

A consulta aos periódicos foi realizada quase que integralmente através do *site* www.scielo.com.br³⁴, porém, os exemplares que não estavam disponibilizados em PDF, foram consultados na biblioteca da FEUSP ou no *site* da respectiva universidade, como no caso das revistas Educação e Revista (UFMG) e Educação e Realidade (UFRGS)³⁵.

Foram realizadas leituras dos sumários de todos os exemplares; em seguida leitura dos resumos de todos os artigos que sugeriam a temática a ser pesquisada, para garantir que todos os artigos publicados seriam encontrados. Foram 90 exemplares pesquisados, contendo 991 artigos dos quais foram selecionados um total de 9, por abordarem o tema da escrita autobiográfica em cursos de formação de professores. Após ler os resumos e identificar os artigos, foram lidos na íntegra todos os nove artigos selecionados. Somente foram

³⁴ Trata-se de uma “biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros”, conforme descrição do próprio *site*, acessado em 11 fev. 2010.

³⁵ A última busca nesses respectivos *sites* foi realizada no dia 06 de setembro de 2008 para conferir se haviam publicações de novos exemplares de 2008, mas não havia.

considerados textos que assumiam forma e aprofundamento específicos de artigo, não incluindo as seções que tratavam sobre entrevistas, resenhas ou comentários de artigos. Abaixo uma relação das editorias que foram incluídas:

- Cadernos de Pesquisa: “Temas em Destaque” e “Outros temas”;
- Educação e Pesquisa: “Artigos de Revisão”, “Artigos”, “Artigos em foco” e “Tradução”;
- Psicologia USP: “Artigos”;
- Educação em Revista: “Artigos” e “Dossiê”;
- Revista Brasileira de Educação: “Artigos” e “Espaço Aberto”;
- Educação e Sociedade: “Artigos”, “Dossiê”, “Revisão e Síntese”;
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: “Artigos”;
- Educação e Realidade: “Artigos”.

Dos nove artigos selecionados, um foi publicado em 2004, sete em 2006, e outro em 2007 (conforme apresentado no Anexo A – Tabela 2). A partir do levantamento realizado, concluiu-se que o ano de 2006 foi o auge da publicação de artigos sobre relatos autobiográficos e formação de professores, no período analisado, totalizando sete artigos. No entanto, a publicação se concentrou na Revista Educação e Pesquisa v.32, da FEUSP, que dedicou uma seção de cinco artigos sobre o tema. Importante destacar que esta é a instituição em que trabalham as pesquisadoras que compunham o GEDOMGE, grupo pioneiro na utilização dos relatos autobiográficos na formação e na pesquisa no Brasil. Entre esses cinco artigos há dois levantamentos bibliográficos, um realizado por PINEAU (2006) e outro por BUENO et al. (2006), ambos de muita relevância para a presente pesquisa.

Foram encontrados, também, periódicos em que constavam artigos cujos temas aproximavam-se da proposta desse levantamento, porém não foram considerados por não terem em seus estudos a articulação entre histórias de vida e formação docente. Esses artigos tratavam sobre formação continuada, autogerenciamento do professor, formação professores de séries iniciais, entre outros. No Anexo B – Tabela 3 é apresentada uma relação dos temas encontrados nos demais artigos que mais se aproximaram do tema dos artigos selecionados para este trabalho.

O presente levantamento demonstra a escassez de produção de artigos sobre esse tema no período de 2004 a 2008. A análise dos periódicos mostra que a predominância temática das produções nesse período refere-se a modelos de formação de professores de séries iniciais, significados que os professores atribuem à sua profissão, identidade docente, profissão

docente na contemporaneidade, história da profissão docente e cursos de formação continuada de professores. São poucos os artigos que se referem às histórias de vida e relatos autobiográficos como dispositivo formativo utilizado em cursos de formação de professores. Contudo, a investigação sobre as produções em teses de mestrado e doutorado e das produções na área realizadas em eventos como o III CIPA, que ocorreu em setembro de 2008, no Rio Grande do Norte, e a ANPED, que aconteceu em outubro de 2008, em Caxambu/MG, pode complementar essa análise, para se obter maior detalhamento sobre a produção científica e acadêmica sobre esse tema.

O levantamento realizado por Pineau (2006) sobre a utilização das histórias de vida no período de 1980 a 2005, concluiu que a década de 1980 foi o momento de eclosão, e a década de 1990 o de fundação dos estudos sobre histórias de vida na Europa. Seu levantamento também chama atenção para a questão da nomenclatura muitas vezes diversificada das histórias de vida, fazendo, assim, uma diferenciação entre biografia, autobiografia e relatos de vida. Questão que também é tratada no artigo de Bueno et al. (2006). Nessa mesma época, as influências europeias repercutiram no Brasil e contribuíram com um conciso movimento sobre essa temática.

Os pioneiros europeus, então, foram Pierre Dominicé e Christine Josso (Universidade de Genebra); Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA), da França; Gaston Pineau, da Universidade de Montreal; e Antônio Nóvoa e Mathias Finger, da Universidade de Lisboa. Obras como *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983), de Pineau e Marie- Michéle, marca a eclosão das histórias de vida em formação e situa a autoformação do professor como apropriação de seu poder de formação. Essa publicação surge no mesmo momento que se formava a rede de “História de Vida e formação” no I Simpósio Internacional de Pesquisa-formação em Educação, na Universidade de Montreal. Em 1984, a revista francesa *Educação Permanente* lançou um número duplo (72-73) intitulado “Les histories de vie entre la recherche et la formation”, trazendo a discussão sobre as histórias de vida como instrumentos de pesquisa e de formação. Outro marco que contribuiu com a eclosão dessa temática foi o *Colóquio sobre as histórias de vida*, realizado em 1986, na Universidade de Tours, na França. Em 1988, Nóvoa e Mathias Finger publicaram *O método (auto)biográfico e a formação*, que tem grande repercussão no Brasil em 1989 e fomentou a publicação de obras como a de Léa Pinheiro Paixão sobre autobiográficos de professores que iniciaram sua carreira entre 1924 e 1938.

Explica Pineau (2006) que em 1989, “Histories de Vie”, coordenado por ele próprio e por Jobert, traz um estudo sobre histórias de vida na formação de educadores explicando que

a utilização do método autobiográfico indica uma crise paradigmática histórica pela emergência de

novas práxis socioformadoras, projetando, nas fronteiras das instituições, novos interlocutores em busca de novas situações de interlocução e de escritura, para tratar seus problemas vitais pós-modernos de orientação e de formação profissional e também existencial (PINEAU, 2006, p. 332).

Segundo levantamento realizado por pesquisadores da FEUSP (BUENO et al., 2006), nesse período (1980-2005) algumas obras foram publicadas também no Brasil: quatro trabalhos que trataram da utilização da escrita autobiográfica, porém não voltados ao tema da formação de professores, e sim sobre fracasso escolar, relação professor e aluno, alfabetização e leitura; o livro *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*, uma coletânea de textos organizada por Olga Von Simson; cinco artigos que refletem sobre relatos orais e escritos no que diz respeito a reconstruir a trajetória profissional de professores; também o texto “Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores” (DERMATINI; TENCA, 1985)³⁶, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, que revela o cotidiano de escolas rurais no Estado de São Paulo por meio de memórias de antigos professores. Artigos sobre essa temática também foram publicados em reconhecidos periódicos tais como *Educação em Revista*, da UFMG; *Revista Educação e Realidade*, da UFRGS, que publicou um texto sobre o estudo da educação feminina através de relatos orais das próprias mulheres; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com um artigo em que a autora utiliza seu memorial de professora para falar de sua militância acadêmica e a ideologia que influenciou seu trabalho intelectual (SOARES, 1984, apud BUENO et al., 2006, p. 390)³⁷.

Já a década de 1990 é considerada por PINEAU (2006), em seus estudos sobre histórias de vida de 1980 a 2005, como a “fundação” do método autobiográfico na Europa. De 1990 a 1992, associações são criadas em prol da discussão sobre o método autobiográfico e suas relações com a formação de professores, como, por exemplo, a *Association Internationales des Histories de Vie en Formation (ASIHVIF)* e a *Association Romande des Histories de Vie en Formation (ARHIV)*. Também encontros de trabalhos em Paris, Genebra, Louvain, Tours, possibilitaram elaborar não apenas os regulamentos internos e procedimentos de adesão a essas associações, mas até mesmo uma carta ética definidora dos objetos/objetivos da associação e as relações entre o pesquisador e as pessoas que desejassem relatar sua história de vida. O autor explica que “essa redefinição das relações entre profissionais e atores sociais

³⁶ DEMARTINI, Z. B.; TENCA, A. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 61-71, fev.1985.

³⁷ SOARES, M. B. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, p. 337-368, maio/ago.1984.

parece ser o desafio nevrálgico da passagem para os relatos de vida em formação, do paradigma clássico da ciência aplicada para o do ator reflexivo” (PINEAU, 2006, p. 334). Em 1996, quebequenses instituíram o *Reseaux Québécois pour les Histories de Vie (RQPHV)*, em que eram realizados simpósios e publicações sobre histórias de vida. Nesse mesmo período é iniciada uma coleção em Paris, *Historie de vie et formation*, que propunha a expressão direta dos atores sociais ao darem um sentido à sua formação através dos seus relatos de vida.

Já no Brasil, Bueno et al. (2006), em levantamento realizado sobre artigos e teses que enfatizam as histórias de vida na formação docente publicados entre 1985 e 2003, constata que em 1995 houve um aumento da produção: 14 trabalhos (10 mestrados e 4 teses). Explica a autora que, apesar do movimento sobre os profissionais da educação ter iniciado na década de 1970 no Brasil, nos anos de 1990 os debates ocorridos contribuíram para acentuar o interesse pelas abordagens autobiográficas na formação. Na LDBEN 9394/96, artigos 61 e 67, professores e pedagogos passaram a ser denominados profissionais da Educação. Nessa década, reformas políticas enfatizavam o papel central do professor na construção da escola. Evangelista e Shiroma³⁸ (2003, apud BUENO et al., 2006) mostram que nesse período a problemática da profissionalização docente já era alvo das preocupações da UNICEF e da UNESCO e que as propostas a esse respeito já estavam contidas em documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Elas observam que, em 1993, “profissionalização” foi o conceito central da reforma educativa ao lado das discussões sobre as redefinições do perfil e da formação do professor. Surge então, em 1996, o 1º Seminário Docência e Gênero, da FEUSP, no qual foram recebidas 40 propostas de trabalhos, entre pesquisas concluídas e em desenvolvimento sobre o método autobiográfico e formação de professores. Outros 40 trabalhos foram apresentados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (de 1991 a 2001), e 35 são apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE (1998 e 2000). Segundo a autora, esse período foi marcado por uma expressiva adesão aos estudos autobiográficos, porém essas produções ainda se encontravam dispersas tanto temática quanto metodologicamente, devido à multiplicidade de referenciais teóricos utilizados.

A partir de 2000, explica Pineau (2006), há um “desenvolvimento diferenciador” que vai solidificando o uso das histórias de vida na formação de professores. São publicadas obras como *Learning from our lives* (DOMINICÉ, 2000); *Experiências de Vida e formação*

³⁸ EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 327-45.

(JOSSO, 2002); *Temporalidade na Formação* (PINEAU, 2004). Nesse período, Josso levanta uma bibliografia de 300 títulos de histórias de vida em formação e 400 para as ciências humanas – em Francês, inglês, alemão, italiano, espanhol e português. Data desse período ainda, o surgimento das primeiras revistas *Chemins de formation au fil du temps* (Nantes, 2000) e *Histoires de Vie* (Rennes, 2001); também a coleção *L`ecture de La vie* (2004). As conexões com associações europeias se reforçam: *Life History and Biographical Research Network*, de La Societé Européene pour La Recherche en Formation des Adultes (ESREA).

Nesse período, no Brasil, segundo Bueno (2006, p. 395)

ampliam-se igualmente as referências às autobiografias e o gênero (literário) passa a ser valorizado pela sua contribuição ao entendimento de especificidades da vida escolar do exercício da profissão docente, da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento, entre outras.

Uma das obras publicadas de grande contribuição foi *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (BUENO; CATANI; SOUSA, 2003). Pesquisas em pós-graduação que fazem uso das abordagens autobiográficas aumentam, chegando a atingir 30 trabalhos em 2003. A USP publicou 24 trabalhos, num total de 165, entre mestrado e doutorado (de 1990 a 2003); seguida da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do sul, com 16 trabalhos, e PUC-SP, com 15.

Além de apresentar a situação da inserção do método autobiográfico no Brasil no período de 1985 a 2003, Bueno e colaboradoras (2006) mostram o quanto a produção estava dispersa nesse período, tanto temática quanto metodologicamente. Apontam como decorrência a multiplicidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. As autoras observam que os teóricos que sustentam esses trabalhos são de vários campos, fazendo uso de diversos conceitos e combinações que tem como consequência, inclusive, a diversidade de nomenclatura: memórias, lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método autobiográfico, método biográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica.

Essa diversidade de nomenclatura também é observada no levantamento de Pineau (2006), que diferencia quatro: biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida. Explica que a biografia é a construção de um saber objetivo, a escrita da vida de outrem; que a autobiografia é a escrita de sua própria vida, ator e autor se superpõem, sem um mediador; já o relato de vida é a expressão do vivido, tanto pela narrativa oral quanto escrita; e história de vida é a construção de um relato com sentido temporal. Segundo Pineau (2006), essas

diferenças terminológicas apontam, etimologicamente, objetivos e meios diferentes. Em seu levantamento, mostra que o termo “biografia” é utilizado pelos seguintes autores: Josso e Dominicé utilizam “biografias educativas”; Legrand “perspectiva biográfica”; Jean-Yves Robin “biografias profissionais” e Molinié “biografia da linguagem”. Já o termo “autobiografia” tem como representantes: Lejeune, Desroche. Histórias de vida, entre outros, Pineau, Dominicé e Legrand. E aponta que “relato de vida” tem como um dos pioneiros na França, Daniel Bertaux; e na formação de professores, Nicole Bliez-Sullerot e Yannick Mevel.

Em levantamento, Bueno, Catani e Sousa (2003) explicam que alguns autores inclusive mesclam essas nomenclaturas, algumas vezes até para complementar seu sentido. No caso dessas autoras elas utilizam “relato de vida e autobiografias” no título desse artigo. Pineau (2006) observa que com essa diferenciação de nomenclatura surgem três modelos quanto ao lugar que o profissional (pesquisador ou formador) pode ocupar: modelo biográfico, em que o pesquisador tem um distanciamento do sujeito, o sujeito é um fornecedor de informação e o pesquisador é quem escreve; modelo autobiográfico, a expressão e a construção de sentido são obras do sujeito e o pesquisador é um interlocutor; modelo interativo, há uma co-construção de sentido, pois “o sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (PINEAU, 2006, p. 341). Para a presente pesquisa será utilizado o termo “escrita autobiográfica”, por abranger a narrativa escrita pelas próprias alunas-professoras que cursaram o PEC.

Em relação ao tema abordado na presente pesquisa (que engloba a formação de professores, os estudos autobiográficos e a Psicologia) não foi identificado nenhum artigo específico. Porém, artigos que tratam da utilização do método autobiográfico na formação de professores tem sua representação, sendo nove (como já citado acima), incluindo os levantamentos de Pineau (2006) e Bueno et al. (2006), mais os artigos de Leitão (2004); Dominicé (2006), Alliaud (2006), Delory-Momberger (2006), Josso (2006); Oliveira (2006), Burnier (2007).

O primeiro dos artigos publicados nesse período investigado é um estudo de Leitão (2004) sobre a experiência de educadores do SAPÉ (Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação do Rio de Janeiro), ao longo de oito anos (de 1991 a 1998), com dois grupos de educadores (um de Pernambuco e outro do Rio de Janeiro). Esses grupos de educadores (denominados coletivos de autoformação) se reuniam uma vez por ano em Pernambuco e com mais frequência no Rio de Janeiro para fazer seminários e discutir temas. Explica o autor que esses encontros constituíram-se em espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de

refletir e teorizar sobre a ação pedagógica. Leitão (2004, p. 38) conclui, a partir deste estudo, que

o eu-pessoal está intimamente relacionado ao eu-profissional; juntos formam uma só pessoa, o que implica dizer que se queremos avançar na questão da formação de educadores, devemos trabalhar com a polissemia, a polifonia e com o que essa multiplicidade traz de possibilidade de confronto, mas também de diálogo a partir desse encontro.

Nota-se nesse estudo a reflexão, proposta também pela presente pesquisa, sobre a contribuição do método autobiográfico para autoformação de educadores, o que equivale à construção do eu-profissional e pessoal.

Já o ano de 2006, segundo o presente levantamento, marca um período de repercussão de estudos sobre esse tema. O artigo de Dominicé (2006) trata da utilização da “biografia educativa” (nomenclatura utilizada pelo autor) como imperativo para formação de adultos, pois “não se atém ao caráter extraordinário dos acontecimentos referidos nem ao carisma pessoal do narrador, mas sim à maneira pela qual ele dá conta de maneira significativa da forma que a história de vida de seu autor adquiriu” (DOMINICÉ, 2006, p. 352). O estudo de Alliaud (2006) também traz uma experiência de reflexão sobre práticas formativas a partir da produção e recuperação de narrações e relatos de experiências pedagógicas.

Quanto ao ateliê biográfico na formação, estudado por Delory-Momberger (2006), conclui-se que os saberes subjetivos extraídos das biografias influenciam na forma como os professores investem nos espaços de aprendizagem e na definição de novas relações com o saber e a formação. Delory-Momberger explica que os ateliês biográficos visam a um efeito transformador, porém que não se confundem com um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia. Josso (2006) explica que o procedimento de história de vida implica a produção de relatos de vida centrados na reconstrução da história da formação de alguém, considerando os “elos de ligação” de parentesco, profissionais ou de pertencimento que tiveram significado importante. Comenta Josso (2006, p. 379) que

o trabalho de construção de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai.

Já o artigo de Oliveira e colaboradores (2006) privilegia o processo de construção da identidade docente de professores. Em seu estudo, quer compreender as relações aprendizagem-identidade e teoria-prática que esses professores em formação estabelecem e de como elas são afetadas por suas experiências formativas. Para isso analisou os Trabalhos de

Conclusão de Curso, tratados como memoriais por se aproximarem do formato narrativo, das professoras em formação do programa A.D.I. Magistério. Burnier (2007) também investiga o processo de construção de identidade profissional, analisa esse processo em vinte professores da educação profissional e o faz através de relatos de vida.

Esses artigos apresentam discussões sobre a contribuição do método autobiográfico para a construção da identidade docente. Identifica-se, então, um campo propício para a realização da presente pesquisa, inclusive devido à escassez de produção sobre a temática em questão. Ou seja, há uma constante preocupação com a formação e profissão docente, porém a produção de artigos sobre a utilização das histórias de vida e relatos autobiográficos como dispositivo formativo, atinge, aproximadamente, 1% da produção total dos artigos publicados nesses últimos quatro anos. Torna-se importante identificar quais cursos de formação contínua (cerca de 30, segundo levantamento de Bello, 2008) têm utilizado da perspectiva autobiográfica, até mesmo para analisar sua repercussão atualmente no Brasil.

Constata-se, com o presente levantamento, a necessidade de pesquisas que abordem a temática da utilização do método autobiográfico na formação de professores, dada a escassez de produção e relevância do tema.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O objetivo desta pesquisa, então, é analisar a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica na formação docente, bem como entender como mediou o processo dessa escrita no PEC-Formação Universitária Municípios. As questões a que se propõe responder são: quais as concepções, sentidos e usos que os professores-orientadores atribuíram à escrita das *Memórias*? Como o professor-orientador mediou a escrita das *Memórias* no PEC? Quais os aspectos que os professores-orientadores identificam na escrita das *Memórias* que são indícios de que ocorreu um processo autoformativo?

Para alcançar esse objetivo e responder essas questões, além da construção do referencial teórico, foram realizadas entrevistas semiabertas, com roteiro semiestruturado, com sete professores-orientadores de diferentes polos onde ocorreu o PEC-Formação Universitária Municípios. Pode-se observar que alguns desses professores-orientadores fizeram menções sobre suas atuações em outras edições do PEC. Esses dados serão considerados preponderantes na análise das entrevistas por serem elementos que caracterizam todas as versões do PEC.

Os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas foram agrupados em quatro eixos, sendo cada um composto por diferentes itens a serem analisados:

- Eixo 1: Sobre o professor-orientador. Itens: formação; motivo de inserção no programa; periodicidade das visitas aos polos; orientações recebidas quanto às atividades sob responsabilidade do professor-orientador; atividades mais frequentemente realizadas; preocupações constantes.
- Eixo 2: Sobre o trabalho de orientação da escrita das *Memórias*. Itens: conhecimentos prévios do professor-orientador e das alunas-professoras sobre a escrita autobiográfica; orientações recebidas para mediar a escrita; papel desempenhado pelo professor-orientador na escrita das *Memórias*; modo de introdução da escrita das *Memórias*; mediação e estratégias utilizadas na condução da escrita.
- Eixo 3: A escrita das *Memórias* como dispositivo formativo. Itens: Indícios de que houve reflexão através da escrita; contribuição do material didático.

- Eixo 4: Experiência com a orientação da escrita das *Memórias*. Itens: fatos marcantes; dificuldades encontradas; usos e sentidos atribuídos à escrita; lugar ocupado pelas *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios; conclusão sobre as *Memórias* no PEC-Formação Universitária Municípios.

4.1. Eixo 1 – Sobre o professor-orientador: perfil geral

As análises obtidas no eixo 1 auxiliam a compor o perfil geral dos professores-orientadores que atuaram no PEC-Formação Universitária Municípios. Nota-se, de imediato, que se trata de um grupo heterogêneo no que se refere à formação, às motivações para inserção no PEC e periodicidade das visitas aos polos, como registrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Formação e motivos de inserção do professor-orientador no PEC

Professor-orientador	Formação	Motivo de inserção no Programa	Periodicidade das visitas aos polos
1.	Graduação em Ciências Sociais e Filosofia. Doutorado em Fundamentos da Educação.	Por necessidade de complementação salarial; atividade extra; já era professora na FEUSP de Fundamentos por isso foi convidada.	A cada vinte dias.
2.	Graduação em Pedagogia e Educação Física. Mestrado e Doutorado em Educação.	Era doutorando na FEUSP quando foi convidado.	Duas vezes por mês ou mais, dependendo da necessidade.
3.	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação.	Fez mestrado na área de Formação de Professores, por isso se interessou pelo PEC.	Uma vez por semana ou mais, dependendo da necessidade.
4.	Graduação Pedagogia. Mestrado e Doutorado em História da Educação.	Foi uma oportunidade de trabalho; fez doutorado na FEUSP.	Uma vez por mês.
5.	Graduação e Mestrado em História.	Oportunidade de trabalho. Começou como professora-assistente, depois passou para professor-orientador.	A cada quinze dias.
6.	Graduação em Pedagogia e Matemática. Mestrado em Supervisão e Currículo. Doutorado em História Social.	Fez mestrado na FEUSP e era doutoranda na FEUSP quando foi convidada.	Uma vez por mês.
7.	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Psicologia da Saúde. Doutorado em Psicologia Escolar.	Enviou currículo para coordenação do Programa.	Semanalmente.

Essas condições e diferentes áreas de graduação sugerem uma diversidade na forma de lidar com a experiência de atuação no PEC, bem como com a utilização das estratégias de mediação da escrita das *Memórias*. Nota-se um número considerável de professores-orientadores graduados em Pedagogia, total de cinco, sendo dois deles com mais uma graduação: Matemática e Educação Física. Já outros dois professores-orientadores possuem

graduações bem distintas: um com formação em Ciências Sociais e Filosofia e outro em História. Contudo, o fato de ser um grupo de professores-orientadores que em sua grande maioria tem mestrado ou doutorado na área de Educação pode ter contribuído para que ao menos quatro dos sete entrevistados compreendessem de forma geral as contribuições da escrita das *Memórias* no processo de formação docente. Porém, constata-se com as entrevistas uma não aproximação de todos os professores-orientadores com o processo da escrita autorreflexiva que leva à autoformação docente. Pesquisadores como Pineau (1988, 2006), Josso (2006, 2008), entre outros, apontam que a escrita autobiográfica como dispositivo formativo requer que sejam assegurados fatores como: uma mediação satisfatória por parte de quem orienta essa escrita, através de conhecimentos e técnicas específicos, bem como uma compreensão de como esse processo autorreflexivo vai se construindo ao longo das orientações.

Quanto aos motivos de inserção desses professores-orientadores no programa, nota-se que ocorreram pelo fato de estarem envolvidos com o tema da formação de professores, ou por questões de ordem financeira, ou ainda por estarem de alguma maneira vinculados à FEUSP, o que aponta motivações e interesses também de ordens distintas. Nenhum dos professores-orientadores mencionou, porém, motivação orientada pelo interesse com o trabalho de escrita autobiográfica em específico.

Também a periodicidade das visitas desses professores-orientadores aos polos se deu de forma distinta, sendo justificado pela necessidade constatada no acompanhamento aos alunos-professores. Afirmam alguns que as visitas se tornavam mais e/ou menos frequentes de acordo com o desenvolvimento dos alunos-professores ou com o período do curso, como, por exemplo, próximo à entrega do TCC necessitavam de mais orientações e por isso foram mais vezes aos polos. Cada polo apresentou peculiaridades na realização do programa, também observado nas estratégias utilizadas para mediação da escrita das memórias, em que os professores-orientadores fizeram uso de seus conhecimentos prévios, ou de técnicas que julgavam adequadas pra trabalhar tal escrita (essas estratégias serão apontadas no eixo 2). Esse fato demonstra que mesmo com as orientações, muitas vezes diretivas pela coordenação do programa, de como deveriam ocorrer os processos, os grupos se configuraram de formas distintas.

Outra questão analisada nesse eixo é a que se refere às funções atribuídas ao professor-orientador, que segundo os mesmos se resumiam em: supervisionar e orientar a elaboração do TCC, fazer correção das provas, acompanhar as vivências educadoras, dar suporte aos tutores e fazer a orientação das *Memórias* (um professor-orientador não mencionou a escrita das

Memórias quando foi questionado sobre suas funções). Dados como esses revelam que pelo fato de os professores-orientadores terem outras atividades sob sua responsabilidade, a condução da escrita das *Memórias* acabou ficando a cargo dos professores-tutores, o que demonstra certa imprecisão quanto a quem era de fato o responsável pela mediação dessas escritas e, por consequência, o lugar secundário destinado a essa produção. É constatado, nos relatos, que em alguns momentos os professores-orientadores privilegiaram algumas ações, por serem consideradas mais emergentes ou que necessitavam de uma atuação mais efetiva. Todos os professores-orientadores se referiram ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), por exemplo, como uma atividade à qual destinaram mais atenção do que à escrita das *Memórias*, justificando essa ocorrência por diferentes razões: por ser um trabalho que previa uma nota final; por considerarem o TCC mais importante para melhoria da escrita e interpretação das alunas professoras; porque se tratava de grupos de alunos-professores que não tinham habilidade e aproximação com esse tipo de produção; ou até mesmo por compreenderem que a elaboração dos TCCs exigia mais do que a escrita das *Memórias*, por ser mais padronizada, acadêmica.

Alguns relatos dos professores-orientadores ilustram e corroboram essas afirmações em relação a suas funções e apontam indícios do lugar ocupado pela escrita das *Memórias* nesse programa. Segundo o professor-orientador 2, por exemplo, suas funções “encaminhavam em basicamente três questões: uma delas orientar a escrita das memórias, outra corrigir as provas, outra cuidar, orientar a elaboração do TCC”. Já no relato de outros professores-orientadores, a escrita das *Memórias* aparece de forma secundária, como pode-se perceber nos excertos a seguir:

o que foi passado é que a gente deveria orientar o TCC e fazer a correção das avaliações, provas né? E alguns trabalhos *episódicos*, como, por exemplo, as memórias, relatórios de estágios das vivências educadoras, então isso é o que me foi passado. (professor-orientador 1 – grifo nosso)

a gente orientava trabalho de conclusão de curso, talvez esse fosse o fundamental do trabalho, orientar esses projetos, ajudar as alunas a formular o projeto e depois orientar a elaboração desse projeto. Tinham algumas atividades que elas realizavam como as memórias e mais... Tinha uma parte do material que elas trabalhavam que chamavam vivências educadoras que era uma espécie de estágio, então elas tinham, por exemplo, que elas trabalhavam em uma determinada escola e daí precisavam aplicar um projeto em uma outra escola [...] a gente precisava supervisionar a produção delas nesse estágio. (professor-orientador 4)

Então, apesar de serem estabelecidas as funções do professor-orientador, suas atuações se pautaram em alguns aspectos considerados por eles como mais importantes para formação das alunas-professoras, como cita o professor-orientador: “eu me preocupava muito com a questão da escrita, elas tinham uma imensa dificuldade de escrever. Elas tinham problema de

ortografia, de sequência do pensamento, de como segmentar as ideias nos parágrafos”. Também o relato de outros dois professores-orientadores, ao explicar quais eram suas prioridades, é representativo para essa questão:

eu lembro que eu recebi as memórias, a princípio parece que era para ir acompanhando com as alunas todo o processo da realização das memórias, mas esse processo acho que foi atropelado pela ênfase maior que as alunas deram ao próprio trabalho de conclusão de curso. Então no final das contas elas me entregavam as memórias prontas. Justamente. Eu não me lembro porque não houve uma orientação assim, a minha orientação acabou se concentrando no TCC. (professor-orientador 5)

ao longo do curso as atividades foram mudando de prioridade. Como, com o término do curso a prioridade foi a entrega do TCC [...] Quando começou a chegar no segundo semestre de 2002 foi uma correria danada para fazer o TCC, e durante o segundo ano inteiro a problemática foi a prova, porque, depois do módulo básico – que durou muito tempo – haviam os módulos disciplinares e as práticas pedagógicas dos vários conteúdos: matemática, língua portuguesa, aí as provas eram mais frequentes [...] Fora isso nós corrigíamos as provas de recuperação, as provas de quem tinha perdido as provas no dia certo, porque as provas eram sábado, havia uma série de responsabilidades. Então, eu posso te dizer pela impressão que eu tenho, que as memórias foi a parte mais fácil da escrita. (professor-orientador 2)

Nota-se no relato do professor-orientador 5 que também os alunos-professores conferiam maior importância ao trabalho de conclusão de curso (TCC), talvez por esse ser avaliado com notas e as *Memórias* não, fato que vai comprovando o lugar secundário ocupado por essa produção no programa.

Como afirmado por Asbahr; Souza, M.; Souza, D. (2008)³⁹, em trabalho apresentado, no III CIPA, sobre a escrita das *Memórias* no PEC:

a *Memória*, embora aparentemente ocupe um lugar de destaque no conjunto das atividades do processo formativo é tratada no material didático enquanto disciplina curricular, tanto quanto as demais disciplinas. Tem a mesma importância que os outros conteúdos e parece às alunas-professoras, em alguns casos, como mais uma atividade. Torna-se mais um conteúdo a ser aprendido, com textos, tarefas seguindo o mesmo padrão dos outros conteúdos curriculares.

Os relatos dos professores-orientadores entrevistados apontam, então, como atividades mais frequentes: a orientação para elaboração do TCC, a correção de provas, além da preocupação com a produção de texto, ortografia, delimitação de tema e organização de ideias para a escrita do TCC. Em relação à escrita das *Memórias* revelam que como se tratava de uma atividade mais simples, mais livre, à qual não era atribuída nota, e, por isso, se preocupavam em observar se os alunos-professores estavam escrevendo o que era solicitado no material didático, bem como se a escrita estava clara, objetiva e correlacionada com os

³⁹ Publicado em: Anais do III Congresso Internacional de Pesquisa autobiográfica (CIPA). Natal: EDUFRN & PAULUS, 2008. v. 1. p. 1-10.

conteúdos aprendidos em outros módulos. Ou seja, limitavam-se à dimensão gramatical, ortográfica e textual da escrita, provavelmente explorando de modo limitado o potencial formativo da escrita autobiográfica. Porém, segundo Josso (2008) e Dominicé (1988), para a escrita autobiográfica contribuir com a autoformação docente deve ser utilizada como instrumento facilitador do processo de construção de autonomização do professor, ou seja, de construção da sua identidade (incluindo identidade pessoal e profissional). Para tanto, são necessários que estejam presentes alguns elementos no momento dessa produção, para que a escrita não se torne apenas a descrição dos fatos vivenciados, tais como: relação entre mediador da escrita e quem a escreve, atenção e destaque aos aspectos rememorados, geração de um clima de espontaneidade para a produção escrita – elementos esses difíceis de estarem presentes quando a preocupação do mediador (no caso dessa pesquisa considerado o professor-orientador) se atém mais aos aspectos objetivos da escrita como citados acima (ortografia, gramática, etc.). Os relatos a seguir ilustram essas afirmações: “basicamente isso, a gente se preocupava se elas correspondiam a escrita com a atividade, porque como a atividade das memórias recomendava algumas questões, a gente se atentava” (relato do professor-orientador 2), ou ainda o relato do professor-orientador 1, que diz se preocupar com uma “reflexão mais teórica que eu queria que elas fizessem. Porque o material falava isso que elas tinham que escrever as memórias e tentar cruzar com o conteúdo que estavam aprendendo”.

Esse destaque à orientação para a elaboração do TCC e o fato de a escrita das *Memórias* ser vista de forma secundária, “episódica”, aponta indícios das concepções dos professores-orientadores quanto aos processos de formação dessas alunas-professoras e ao desenvolvimento de quais competências eram focadas suas ações. Ou seja, uma preocupação em desenvolver a escrita em seus aspectos ortográficos, gramaticais e textuais (incluindo coesão do texto, desenvolvimento das ideias), tanto na elaboração do TCC quanto das *Memórias*. O excerto a seguir de Bueno, Souza e Bello (2007), retirado de um trabalho intitulado “A Leitura e a escrita de professores face aos desafios dos novos letramentos”⁴⁰, corrobora essa questão, ao afirmarem que o PEC-Formação Universitária Municípios

favoreceu às professoras um processo de reapropriação da leitura e da escrita. Não somente pelo fato de terem praticado intensamente essas atividades, mas, também, por as terem desenvolvido em ambientes de ensino presencial e virtual que imprimiram às mesmas novos sentidos.

⁴⁰ Publicado em: 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2007, Caxambu/MG. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2007, v. 30, p. 1-17.

Esse fato mostra uma preocupação em desenvolver competências relacionadas à escrita em si, explorando de modo limitado os processos reflexivos inerentes à escrita autobiográfica.

4.2. Eixo 2 – Sobre o trabalho de orientação da escrita das *Memórias*

As análises propostas nesse eixo apresentam os conhecimentos prévios e as concepções dos professores-orientadores sobre as contribuições dos relatos autobiográficos na formação docente, bem como o papel que desempenharam nesse processo no PEC-Formação Universitária Municípios.

A partir das entrevistas, constatou-se que todos os professores-orientadores tinham algum conhecimento sobre o que seria a “escrita autobiográfica”, obtido ou através de referências contidas em algum livro, ou por trabalhar com estudiosos dessa área, ou até mesmo por já ter ouvido falar sobre isso. Já informações sobre como introduzi-lo na formação docente, obtiveram através do material didático de orientação da escrita das *Memórias* e das orientações que recebiam da coordenação do programa (melhor abordado no eixo 4). Em relação às contribuições desse processo para a formação docente apenas quatro dos entrevistados tinham algum conhecimento, conforme relataram:

sabia que tinha uma importância especial na formação do professor, se valorizava atualmente o revisitar sua própria história escolar e a importância disso de reavaliar, de ressignificar esse passado.[...] Repensar a própria história pessoal, educacional; era intenção do programa que elas observassem que o modo como elas ensinavam era o modo como elas aprenderam, as vivências que elas tiveram como aluno, então isso acontecia muito, elas se perceberem, se colocar no lugar dos alunos. Com certeza tinha um elemento que servia para elas amadurecerem, se colocava no lugar do aluno, de onde vêm suas práticas. (professor-orientador 1)

é parar para pensar naquilo que fez, olhar, a memória penso que é um pouco isso. (professor-orientador 2)

o objetivo era esse, relacionar as experiências docentes e discentes de cada aluno com os novos conhecimentos, com as novas aprendizagens para eles irem construindo um novo sentido tanto para as experiências como para os aprendizados, então esse era o objetivo maior das memórias. (professor-orientador 6)

reflexão do aluno-professor sobre a história das experiências docentes e discentes interagindo com o novo processo de conhecimento (PROGRAMA DO PEC) com o objetivo de promover novos significados para sua vida profissional e pessoal.(professor-orientador 7)

Os outros professores-orientadores relataram não ter conhecimento ou clareza desse processo na formação docente:

não tinha nenhum conhecimento. (professor-orientador 5)

o que eu conhecia de memória era no campo do gênero, porque que as mulheres, acaba tendo uma rede feminina muito maior do que uma rede masculina suponhamos, na docência, então era alguma coisa assim: constatou-se que, então, vamos buscar lá atrás o por quê, aí devolvia-se isso para os professores, para implicar qual a implicação política disso na verdade. (professor-orientador 3)

eu lembro como a Denice propunha, então era assim de fato com todo cuidado com toda a... procurando mesmo mobilizar assim é (pausa). Ah, tinha todo um trabalho de preparação, e de reflexão e de esclarecimento também. (professor-orientador 4)

Esses relatos demonstram que apenas alguns professores-orientadores conheciam os propósitos da escrita autobiográfica na formação docente, porém nenhum deles havia tido a experiência de trabalhar com a produção dessa escrita antes do PEC. É relevante pontuar que os professores-orientadores relatam ter recebido orientações para trabalhar no programa de maneira geral, mas especificamente em relação a como trabalhar a escrita das *Memórias* mencionaram apenas situações esporádicas.

nós fazíamos reuniões com frequência aqui na Faculdade, havia pelo menos uma por mês, onde o conjunto de orientadores partilhavam as dificuldades, as estratégias que tinham sido adotadas e que tinham sido corretas, a Professora Marieta, na época do programa, a vice-coordenadora Professora Miriam Krasilchik, puxavam a temática ou desenvolviam um assunto, recomendavam determinados procedimentos, nós recebíamos via e-mail da coordenação, nós recebíamos as pautas do que devia ser cobrado na escrita das memórias, na correção, o trabalho não era o professor corrigir da cabeça dele. (professor-orientador 2)

eram reuniões também assim, às vezes resolver alguns problemas e dizer o que estava acontecendo, algumas dificuldades, em geral também muito, eu acho que tinha muito a função de acertar cronograma, porque enfim as pessoas, enfim chegava um momento que precisava reunir para dizer bom agora, eu acho que era meio de encaminhamento mesmo, sabe, de dizer. Tinha troca de experiências também, das pessoas dizerem como estava funcionando em outros, até em outras cidades e tal, as dificuldades, tudo. Algumas questões e dizer, então, o que a gente precisava fazer, ou comunicados gerais do tipo que material estava chegando, semanas presenciais. [...] Se não me engano, houve em uma das últimas reuniões, uma professora que coordenava trabalho, tudo, chegou a mencionar as memórias, citar de resultados muito bacanas que ela tinha visto e tal das memórias, isso eu lembro. (professor-orientador 4)

a coordenação sempre levava um professor convidado para dar um curso de capacitação sobre o assunto discutido da pauta. Ex: A escrita das memórias, ou manual de TCC, ou a escrita e o formato de um relatório sobre as vivências educadoras. (professor-orientador 7)

mas eu lembro assim que eu não tive orientação para escrita das memórias. Ficou muito centrado no TCC. (professor-orientador 5)

Esses fatos expostos até agora indicam que os professores-orientadores tinham apenas algumas informações sobre o processo de escrita das *Memórias* e que assim como privilegiaram em alguns momentos outras atividades, por serem por eles consideradas mais emergenciais, também nas reuniões com a equipe de coordenação eram prioritários outros

assuntos que não o processo de escrita das *Memórias*. Revelam, assim, indícios do lugar (secundário) ocupado por essa produção no referido programa.

Quanto às funções assumidas pelos professores-orientadores no que se refere ao trabalho de orientação do processo de escrita das *Memórias*, seus relatos demonstram claramente que houve uma contribuição muito efetiva dos professores-tutores. O professor-orientador 2 explica que ele especificamente ficava “com a leitura, com as dúvidas, porque quando eu chegava lá elas me davam o material, as dúvidas, as dificuldades”. Também nos outros relatos percebe-se essa ocorrência:

eu corrigia e dava para elas sugestões. [...]. Era suposto que nós duas leríamos, mas quem acompanhava mesmo era o professor-tutor, a gente, eu pelo menos lia algumas coisas, mais não lia muita coisa. (professor-orientador 1)

era uma função minha, mas ele [professor-tutor] ficava o tempo todo em sala. (relato do professor-orientador 3 ao explicar porque era o professor-tutor que orientava a escrita)

então no final das contas elas me entregavam as memórias prontas, justamente, eu não me lembro porque não houve uma orientação assim, a minha orientação acabou se concentrando no TCC. [...] Deve ter sido trabalhado então com o tutor, porque assim todo material, trabalho com o material mesmo gráfico, material escrito, era uma função do tutor né? Então imagino que tenha ficado para ela. (professor-orientador 5)

eles [os alunos-professores] faziam junto com o tutor no dia a dia, porque tinha inclusive, cada dia tinha uma tarefa para trabalhar as memórias, só que quando eu ia para ter os encontros eu fazia um tipo de fechamento daquilo que eles tinham visto com o tutor. [...] Agora, por isso que eu digo, uma coisa, que no final eu ia ler, eu não podia deixar passar o percurso todo sem ter contato, por isso que eu ia tendo esses contatos no percurso. (professor-orientador 6, que relata também que fazia essa escrita em conjunto com os alunos-professores).

Já o professor-orientador 7 aponta que sua participação foi mais efetiva na condução desse processo, inclusive quando apresenta a forma como introduziu a escrita das *Memórias* no grupo:

quando iniciei esse trabalho, pensei em fazer uma dinâmica baseada no meu mestrado “*Contos para “escreVER-SE” – alfabetização por meio dos contos de fadas*”. Os alunos-professores, bem como o tutor e a orientadora levaram um pequeno álbum de fotos, desde o nascimento até a atualidade (na época), com pontos significativos a serem destacados. Denominamos de a “História da minha vida” e como um fio condutor fomos tecendo as nossas histórias durante todo o PEC, unindo nossas histórias vida, com as atividades de vida, propostas pelo programa. Além da escrita das memórias os alunos deveriam fazer um portfólio de matemática e outro de artes como uma parte das memórias.

Percebe-se então que, ao menos no grupo de professores-orientadores entrevistados, quem de fato orientou a construção da escrita das *Memórias*, em sua grande maioria, foram os professores-tutores, ficando os professores-orientadores mais com a função de analisar a escrita em seus aspectos gramaticais, ortográficos e textuais. Relatam, pois, que isso se deu devido ao

fato de terem que se dedicar à realização de outras atividades, como dito anteriormente, mais emergente à formação das alunas-professoras, e também porque o professor-tutor estava diariamente nos polos. Como não foram entrevistados no âmbito desta pesquisa os professores-orientadores, não se pode saber ao certo quais recursos e orientações eles tiveram na orientação do processo de escrita das *Memórias*. Em entrevistas realizadas com o grupo de professores-orientadores, há informações que indicam, entretanto, que, o professor-tutor orientava-se pelo material didático referente à escrita das *Memórias* do programa para conduzir esse processo.

A introdução da escrita das *Memórias* se deu de forma diversificada, dada as peculiaridades dos grupos e dos polos. Segundo os professores-orientadores 1 e 4 o professor-tutor introduziu os sentidos das memórias a partir do que estava no material didático do curso. Outras estratégias utilizadas para introdução da atividade de escrita das *Memórias* foram:

um memorial de um professor daqui da Faculdade, tem um monte na Biblioteca, para elas verem o que é um memorial. Para elas terem ideia de como seria. Porque para quem, uma coisa muito interessante, para quem vive numa vida como qualquer um de nós, de escola, onde o que vem da boca do professor é tão importante, é difícil conceber que a própria escrita e a própria vivência tem valor formativo. Então para elas, poxa, foi surpreendente. (professor-orientador 2, que também explicou esta atividade relacionando-a com a confecção de um diário)

Ou ainda como relatado pelo professor-orientador 3:

a gente vinha com uma sensibilização muito grande [...]. E começa a mexer com elas, com as professoras, desde a sua origem, da sua infância são suas primeiras memórias. Então resgata-se a primeira memória, a infância, o que brincava, do que jogava, como era composta a família, qual era a relação dessa família com os estudos, com a cultura em geral, aonde eles passeavam, então elas escrevem, começam sei lá, detalhados, mais fáceis de digerir, isso é interessante, porque ele vai aprofundando, vai quebrando, vai desbloqueando, vai quebrando né? [...] Então se fazia esse primeiro bloco, depois era o ingresso na escola, a relação com as letras, com os números e depois entrava nas disciplinas específicas né? Como que era a relação, como era a avaliação, como que era a relação com o professor, o conteúdo estudado. E depois isso era retomado nas outras atividades né? Então se fazia uma comparação: lembra da sua atividade de memórias número 1 ponto não sei o que? Compare seus brinquedos com os brinquedos que hoje temos disponíveis para as crianças. Aonde você brincava quando você era criança? Existem espaços assim hoje?

O papel desempenhado pelo professor-orientador acabou se configurando, então, em analisar a coerência da escrita, seus aspectos ortográficos e gramaticais, e as estratégias utilizadas como mediação foram diversas:

corrigir exaustivamente linha a linha então ficava cheio de observações [...] Corrigia a cada 4 ou 5 meses. Coletivamente (inicialmente) depois individualmente. Tinha que correr muito para ler, e eu me preocupava muito com a escrita, com a correção, cortava muito conteúdo, achava que tinha que despertar a consciência da linguagem, a importância da linguagem escrita, já que elas eram professoras, para elas não reproduzirem com os alunos, elas tinham que ter consciência. (professor-orientador 1)

elas escreviam, a gente lia e dava um retorno. (professor-orientador 2)

o trabalho das memórias, assim como os outros, eles vinham por etapas, ele não vinha pronto, o aluno não recebia assim “olha você vai tratar suas memórias, e vai tratar disso, disso e disso especificamente”. Então a gente recebia assim como as professoras, a gente recebia um pouquinho antes, fazia um estudo. [...] Muita conversa. Muita conversa, muito sigilo, porque vinham coisas muito pessoais e assim, muita conversa para sensibilizá-las da importância disso. (professor-orientador 3)

No relato do professor-orientador 6, é possível observar de início uma prática distinta: “então praticamente a gente escrevia junto, era uma escrita coletiva, onde eles começaram a adquirir confiança e ali começaram a deslanchar”. Porém, na sequência da sua fala apresenta elementos que apontam novamente para uma preocupação em relação à melhoria da capacidade de expressão escrita:

eu pedi que eles guardassem as primeiras escritas, eu pedi que eles fizessem um portfólio, com as primeiras escritas para eles compararem depois no final, e eles fizeram isso, então elas não queriam nem acreditar que tinham sido elas que escreveram aquelas primeiras, de tanto que houve uma melhora e eu também fazia essa orientação coletiva, mas a avaliação era delas com elas mesmas, eu não fazia avaliação comparando uma com outra jamais, então elas comparavam o portfólio delas, se elas haviam crescido na escrita, por isso que elas tinham que ter um portfólio delas com a primeira versão, a segunda versão, a terceira versão, e daí elas iam comparando com elas próprias, se elas estavam melhorando, então eu vou dizer pra você que no final teve escritas variáveis, teve escrita muito bem escrita, tinha escrita mais ou menos, tinha escrita fraquinha, mas não era aí que eu comparava, eu comparava ela com ela mesma, se ela cresceu eu já achava que era importante ela ter crescido no estágio que ela estava. (professor-orientador 6)

Também o relato do professor-orientador 7 demonstra essa preocupação,

no dia da apresentação todas as alunas trouxeram seus álbuns e o momento foi muito significativo. Apresentaram-se como pessoas com objetivos claros e narraram suas vitórias, derrotas e esperanças de uma forma ética, objetiva, e como não deixar de dizer, linda. Naquele momento percebi que eram educadores com histórias vidas, lutadoras por ideias e dias melhores para o nosso país. (professor-orientador 7)

Josso (2008) observa que tem que se tomar cuidado com a questão da capacidade de expressão da escrita, pois o relato verbal é mais espontâneo e a escrita mais organizada, o que pode dar brechas para que o relator omita fatos importantes, selecione o que vai escrever, e a tudo isso o mediador da escrita autobiográfica tem que estar atento, para tornar essa escrita o mais natural possível. Dessa forma, apesar da escrita autobiográfica ter que ser clara e bem formulada para que o interlocutor a compreenda, esse excesso de preocupação dos professores-orientadores entrevistados com o texto (alguns relataram até mesmo que “cortava muito conteúdo”) pode ser contrário aos princípios de uma escrita autobiográfica e supõe um enquadramento da escrita das *Memórias*, uma não permissão à espontaneidade. Identifica-se, portanto, uma preocupação mais efetiva com o processo de escrita em si e não com a escrita

autobiográfica como contribuinte da autoformação nos termos propostos pelo grupo de Genebra (Pierre Dominicé, Christine Josso e Gaston Pineau), já citados anteriormente.

Em relação aos conhecimentos prévios dos alunos-professores sobre o trabalho de escrita das *Memórias*, segundo os professores-orientadores, eles não conheciam esse trabalho e passaram a conhecê-lo no PEC através do material didático. Relatam que, apesar das dificuldades encontradas por eles na produção do texto e o fato de entrarem em contato com alguns conteúdos difíceis de suas vidas, alguns alunos-professores apresentaram satisfação em realizar essa atividade, até mesmo por ser uma atividade para a qual não era atribuída nota e não havia tanta exigência (como o TCC, por exemplo). Outros alunos-professores entenderam essa atividade como algo que tomava tempo, desfocando sua atenção que deveria estar voltada para outras atividades que julgavam mais importantes como, por exemplo, suas vivências educadoras, elaboração do TCC, etc. O professor-orientador 3 relata inclusive que tinha uma aluna-professora que não conseguia se lembrar de nada, “como se não tivesse memória” de tão bloqueada que ficou. Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos-professores o professor-orientador 6 aponta que

elas tinham a dificuldade em escrever, porque elas não tinham o hábito de escrever. Tanto é que o começo, o início de tudo deu muito trabalho porque elas não tinham esse hábito de escrever, tanto é que eu comecei assim a orientar o relatório de vivências, por exemplo, eu comecei a orientar que elas escrevessem uma frase. Aquela frase a gente ia trabalhando, depois foi aumentando, então você tinha que orientar até o que era prioridade no relatório, o que era prioridade nas vivências, então elas tinham muita dificuldade, muita, muita, muita, muita, muita.

Em contrapartida o professor-orientador 2 descreve:

eu tive alunas lá no PEC, que para elas escrever as memórias foi uma grande empolgação, elas refletiram sobre a própria experiência, sobre a própria trajetória, sobre a própria prática e para outras escrever foi uma grande tortura, foi um sofrimento, porque tocava às vezes em assuntos, eu lia longas passagens, sobre, por exemplo, relações profissionais muito gostosas e lia sobre relações profissionais difíceis, e como as memórias iam para outras esferas do ser mulher, do ser mulher e mãe, mulher, mãe e trabalhadora, que tinham suas paixões, tinham suas... eu sentia que havia, não era uma coisa tão técnica quanto às outras atividades.

Já o professor-orientador 4 faz uma correlação das dificuldades e da não motivação para escrever as *Memórias* com a forma como a atividade foi proposta e com a disponibilidade do aluno-professor para refletir sobre suas vivências, e explica que para alguns alunos-professores a produção da escrita das *Memórias* pode ter sido apenas “mais uma tarefa”:

Eu acho que em parte você consegue perceber isso no próprio texto. E aí eu tenho a impressão de que é uma produção muito heterogênea, para alguns alunos é altamente mobilizadora, e isso eu não sei se tem haver só com a maneira com a atividade é proposta, acho que isso em parte, mas acho que em parte também tem haver com o momento da vida que a pessoa recebe a proposta, se é um momento que

é altamente favorável para ela fazer reflexão, ou se é um momento no qual a pessoa está tão envolvida com outras coisas que isso acaba sendo mais uma tarefa.

Souza et al. (2006b)⁴¹, em estudo sobre o uso de relatos autobiográficos na formação docente, conclui que

em relação às características dos relatos, observou-se que o envolvimento das professoras com a escrita das memórias foi bem diferenciado. Algumas se envolveram mais, outras menos [...] Talvez isso tenha acontecido pelo fato de que a escrita das memórias foi encarada, também, como um trabalho escolar, visto que ela não foi opcional e valia nota durante o curso. Essa característica da atividade pode ter provocado certo receio nas professoras por conta de, muitas vezes, não escreverem corretamente.

Mesmo apresentando resistências ou dificuldades, as *Memórias* foram escritas por todos os alunos-professores, pois apesar de não ser atribuída a essa escrita uma nota, era exigência para que concluíssem o curso. Nota-se, como afirmam Bueno, Souza e Bello (2007), que a escrita, assim como a leitura, tiveram lugar consagrado no PEC:

em virtude de as atividades de leitura e escrita não se fazerem constantes na rotina da grande maioria das professoras, a rotina imposta pelo curso significou para muitas enormes desafios. Pois, não apenas se viram inseridas em um novo modelo de formação como tiveram de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita. Isso implicou em um processo de reinterpretação de seus conhecimentos, que se deu no âmbito da nova dinâmica conduzida pelos vários profissionais que dividiam entre si as atividades docentes e, também, à luz das novas formas materiais que deram suporte às atividades de leitura e escrita. Ao terem de vivenciar cotidianamente modalidades diversas de leitura e escrita, as professoras encontraram formas de contrapor e combinar os impressos com a tela (como suportes da leitura), como também fazer o mesmo em relação aos cadernos e ao computador (como suportes de suas novas escritas).

4.3. Eixo 3 – A escrita das *Memórias* como dispositivo formativo

A partir desse eixo, conclui-se que os professores-orientadores identificaram na escrita das *Memórias* e na própria fala dos alunos-professores aspectos que, segundo eles, demonstram a reflexão obtida através dessa produção, bem como relatam a contribuição do material didático para essa ocorrência. Alguns relatos mostram como observaram e quais são esses indícios:

às vezes a própria escrita do texto submetia a passagens, a aprendizagem do próprio PEC quando ela dizia por exemplo “hoje eu faria tudo diferente” [...] ou quando elas apresentavam alguns fatos interessantes que aconteceram na trajetória profissional e depois elas até se remetiam aos conteúdos do PEC para pegar e falar “talvez fosse assim”, “talvez fosse assado”. (professor-orientador 2)

⁴¹ Trabalho publicado nos anais do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)Biográfica, Salvador, BA, 2006.

eu tenho uma coisa que me ajuda muito, uma memória fenomenal. E eu tenho um olhar para pessoas. Então se a pessoa escrevia ali, por exemplo, “ah! A minha professora era muito rígida e ela corrigia muito se eu colocava pingo no i e a vírgula”, então essa era uma coisa que eu ia observar no trabalho dela, exatamente como você faz hoje. Então assim, marcas que eu conseguia muito detalhadas, “ah, então, minha professora sempre usava óculos e coque”, “por isso seu cabelo solto”, então fazendo essas observações você devolve para que ela refletisse. (professor-orientador 3)

pelas discussões que a gente tinha, então esse processo reflexivo aparecia muito nas discussões em sala sobre os temas. Então na hora que a gente ia discutindo uma ensinava, outra opinava, outra falava, as conclusões que tiravam, daí eu amarrava com o que elas faziam nas vivências educadoras, quais os projetos que elas tinham sugerido lá. [...] Porque discutia uma coisa e ia até verificar em outra que era as vivências educadoras, por isso que você tinha que estar lendo todo o material para você entender o que aconteceu. Então no todo que você ia perceber esse crescimento das alunas. (professor-orientador 6)

a própria apresentação do texto, a extensão do texto, tem textos que são super apressados, parece que a pessoa escreveu um, superficial e assim, aqueles parágrafos curtos e assim, por exemplo, eles dão lá uma espécie de roteiro com alguns itens, memórias de livros, entrada na escola, têm alguns tópicos lá, então a pessoa parece que está querendo ticar, sabe? Matar, escreve um parágrafo para cada coisa, acabou entregou, outras pessoas produzem todo o texto, no qual aquilo aparece, mas é um texto de uma pessoa, que eventualmente até o início do texto ou uma outra passagem nem estava lá solicitado, mas que a pessoa está envolvida com a proposta né? Acho que isso é um exercício muito claro assim, se a pessoa está fazendo só pra dizer, tiquei, dei conta da tarefa, ou se de fato o texto é uma produção da texto pessoa para a qual aquele roteiro é só digamos, uma motivação inicial, uma primeira sugestão de coisas, mas que depois a pessoa vai embora sozinha, entende? (professor-orientador 4)

Porém, ao analisar os indícios apontados pelos professores-orientadores há que se considerar seus relatos sobre suas concepções a respeito da escrita autobiográfica (apresentadas no eixo 2), sobre as dificuldades de escrita dos alunos-professores e o fato de terem tido mais contato com o produto final das *Memórias* (e não com o processo, o durante, dessa escrita). Esses fatores podem comprometer a compreensão dos professores-orientadores sobre os aspectos que indicam se houve um processo de reflexão dos alunos-professores. A escrita autobiográfica vai promovendo a reflexão gradualmente e como os professores-orientadores tiveram mais contato com a produção final dessa escrita, sua compreensão desse processo pode ser imprecisa. Constata-se também que, no geral, os professores-orientadores compreendiam que a escrita das *Memórias* faz parte de um conjunto de atividades que compõe o programa, mas não tem clareza das peculiaridades do processo de construção da reflexão proposto por essa escrita. É fato que as outras atividades sugerem e provocam reflexões, como bem afirmam os professores-orientadores, porém a proposta da escrita das *Memórias* como processo de autoformação docente mobiliza sentimentos, significados subjetividades, experienciados ao longo do vida, que ao serem rememorados trazem sentidos e transformações à experiência atual. Não se trata apenas de lembrar, descrever ou comparar

os diferentes períodos da vida, e as diferentes formas de atuação, mas sim uma ressignificação desses conteúdos vivenciados, possibilitando apropriação do seu próprio poder de formação como explicado por Pineau e Marie-Michèle (1983, apud PINEAU, 1988, p. 65), citado no capítulo 3 (item 3.2) desta dissertação. Mas os professores-orientadores demonstraram não ter muita clareza sobre esse processo, baseando-se mais em concepções do senso comum: “o professor lembrar como era sua escola, o que era ser aluno, o que caracteriza ser aluno, como as práticas são históricas de cada momento, como para o professor é importante rever essas práticas e ver essa relação com o passado” (professor0orientador 1).

Já o relato do professor-orientador 6 demonstra um esforço em articular as atividades que tiveram no PEC, buscando mobilizar nos alunos-professores uma reflexão a partir de todos esses elementos. Essa articulação pode ser considerada como uma contribuição para o processo reflexivo proposto nas *Memórias*, desde que se considere a peculiaridade dessa produção, isto é, uma tarefa que permite o aluno-professor desenvolver uma reflexão-na-ação, como proposto por Schon (1992).

Em relação às contribuições do material didático das *Memórias* para produção da escrita e dos processos reflexivos, todos relataram suas impressões sobre o material em geral, não especificamente em relação às *Memórias*. Consideraram o material “muito bom”, “de alto nível”, “magnífico”, “de primeiro mundo”, com “linguagem atrativa”, “voltado para reflexão da prática”. Contudo, dois professores-orientadores disseram não se lembrar do material das *Memórias* em específico. Nenhum dos professores-orientadores entrevistados explicitou suas impressões a respeito das peculiaridades das orientações desse material que contribuíram para encaminhar as reflexões dos alunos-professores.

A partir desses três eixos analisados foi possível compreender o papel desempenhado pelo professor-orientador na preocupação da escrita em seus aspectos ortográficos, textuais e gramaticais; identificar que suas concepções sobre a escrita das *Memórias* na formação docente eram baseadas mais no senso comum do que em aspectos mais teóricos e/ou práticos desse processo; bem como uma falta de clareza sobre o processo de construção da escrita autobiográfica como dispositivo de formação.

O eixo 4 tem o objetivo de complementar esses dados e apresentar o lugar ocupado pela escrita das memórias no PEC; os sentidos atribuídos a essa escrita pelos professores-orientadores; as dificuldades encontradas na realização desse processo e, para finalizar, as conclusões a respeito desse processo no PEC.

4.4. Eixo 4 – Experiência com a orientação da escrita das *Memórias*

Alguns professores-orientadores atribuíram às *Memórias*, mas também às outras atividades desenvolvidas no curso, uma melhora na autoestima dos alunos-professores. Sobre a escrita das *Memórias* em específico relatam:

elas tiveram essa percepção que tinha uma valorização, que era a intenção valorizar a identidade do professor. (professor-orientador 1)

e toda essa questão das memórias e desses trabalhos sempre voltando para realidade do aluno, fazendo ele pensar nessa tríade – a minha vida, a educação e o trabalho, sempre numa relação que impactava inclusive mudanças pessoais. A gente percebia as professoras se valorizando muito mais ao final do curso, as professoras se vestindo, coisas assim que é do nosso olhar, elas se vestiam melhor, passaram a ir ao cabeleireiro, elas assim, começavam a organizar seu material de uma forma diferente, os textos então era um ganho impressionante porque a mesma coisa que eu percebia que havia de reclamação delas do ponto de vista do aluno, o aluno não escreve, o aluno escreve mal, o aluno não lê, também era um reflexo da realidade dessas professoras e isso foi mudando enormemente ao longo dos ciclos dos dois PEC. (professor-orientador 3)

o trabalho das memórias não era separado de todo o programa, aliás, ele compunha um conjunto de atividades que foram descritas acima, que tinham como objetivo a formação superior docente. (professor-orientador 7)

Reconhecem também o sentido de ressignificação da prática docente, porém afirmam que o lugar ocupado pelas *Memórias* no PEC não era prioritário.

não era um lugar central eu acho; não, não era. Como a gente tinha que entregar as notas acabava determinando assim, dirigir seu tempo com o que era prioritário. Prioritário era, você tinha que entregar as notas das provas tal antes de receber já a próxima e o relatório de vivências. Era assim, então as memórias não passaram por tão importantes, era livre, não havia um modo tal de fazer. Tenho impressão que era mais, é, não sentia que tinha que cobrar tanto do ponto de vista do conteúdo era mais em relação à apresentação escrita. (professor-orientador 1)

na época eu não atribuí a importância devida, porque também tendo uma preocupação com o que precisa ser corrigido, tarefa que cumprir. Porque visivelmente nesse triângulo prova, TCC, Memória, a Memória era o trabalho mais tranquilo para fazer, então acho que por decorrência você não atribui tanto valor. (professor-orientador 2)

eu acho que o programa tinha outras prioridades, entendeu? Acho que o programa tinha assim um olhar na formação delas, para a questão da alfabetização e do trabalho com a matemática. (professor-orientador 3)

acho que eu li, para ser sincera não com a mesma atenção que os TCCs, porque os TCCs você tinha que atribuir uma nota e uma avaliação, um comentário, tinha que redigir pelo menos umas 10 linhas para cada, explicar porque, justificar a nota. Agora, puxa, das memórias eu não, acho que elas entregaram juntas e eu não lembro se fiz comentários. [...] acabou ficando assim: ah entrega no final as memórias. (professor-orientador 5)

é menos. Os TCCS eu tinha inclusive mais responsabilidade, porque eu precisava prepará-las para isso. (professor-orientador 4)

Contudo, o professor-orientador 6 relata que a escrita das *Memórias* foi um instrumento que repercutiu em todo o trabalho, e teve grande importância para a formação dos alunos-professores.

Para finalizar, quanto às conclusões a que chegaram sobre o trabalho de escrita de *Memórias* no PEC, os professores-orientadores reconhecem sua importância como um instrumento que vem sendo utilizado na formação docente, o situam como uma atividade do programa que também trouxe ganhos para os alunos-professores, mas não apresentaram os ganhos específicos que essa produção trouxe para a formação dos mesmos.

O professor-orientador 1 diz não ter clareza dos impactos e relata saber que

é uma novidade, é algo que está aí nos últimos anos e que faz parte do que se tem melhor hoje para formação de professores. Uma técnica, dentre outras, muito importante, [...]. Agora no PEC em particular, eu não localizaria como sendo um lugar privilegiado de formação, algo muito forte veio daí, eu entenderia que foi um ponto dentre outros que junto do programa, um ponto forte do programa, porque era uma iniciativa diferente, uma iniciativa nova.

Depoimentos de outros professores-orientadores também são representativos dessa questão:

foi um fator importante na formação do próprio professor-orientador. Porque o professor-orientador ao fazer a leitura, ao pensar nele também, foi um fator relevante, nos permitiu às vezes entender dimensões daquelas pessoas que você estava trabalhando, ou seja, por exemplo, te permitiu entender dificuldades de escrita das pessoas. (professor-orientador 2)

as memórias, elas eram também um ponto de relaxamento para elas, não era uma coisa só científica, só técnica, então era uma coisa mais humana, mais assim, eu penso que exigia para escrever as memórias exigia uma coisa de afastamento do mundo. (professor-orientador 3)

eu não poderia dizer que é só ela. Porque pra mim eu não consigo vê-la isolada. Isso contribuiu para, por exemplo, as vivências, para mim era muito rico também o trabalho das vivências educadoras, então as memórias para mim era um instrumento para que os alunos entendessem o que eles estavam fazendo nas vivências educadoras, na prática delas como professora, então a memória era um instrumento riquíssimo, para que eles entendessem os novos conhecimentos, essa nova prática que eles estavam construindo. Então a memória era um instrumento, mas repercutiu em todo o trabalho, o trabalho como um todo. (professor-orientador 6)

Conclui-se que os professores-orientadores atuaram com a escrita das *Memórias* sem ter clareza do processo de construção da reflexão a partir dessa escrita; que suas concepções a respeito dessa escrita se faziam mais a partir de suas experiências e do conteúdo do material didático do que por uma formação mais específica para conduzir esse processo; que atribuíram a essa escrita um valor secundário em relação às outras atividades; e que se preocuparam mais efetivamente com os aspectos ortográficos, gramaticais e textuais da escrita, explorando de forma limitada o poder formativo da escrita autobiográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEC-Formação Universitária Municípios trouxe à tona uma série de questões fundamentais não apenas sobre a formação docente, mas também sobre as estratégias utilizadas pelo programa para possibilitar a prática autorreflexiva do aluno-professor que participou do curso.

Esse programa, compreendido por muitos de seus participantes como uma iniciativa de qualidade no que se refere à formação docente no Estado de São Paulo, apresentou seus resultados, e não houve qualquer intenção e interesse da presente pesquisa em questionar os ganhos que tenha possibilitado aos professores que dele tiveram a oportunidade de participar.

O programa se apresentou de forma inovadora, caracterizado como um modelo de formação híbrido: por ser ao mesmo tempo formação inicial e continuada; mesclar elementos presenciais com elementos virtuais; e pelo fato de os participantes assumirem, simultaneamente, o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício. Foi organizado de forma a compor um quadro com diferentes docentes, para dar conta do novo modelo que ele representa: professor-tutor, professor-assistente, professor-orientador, videoconferencistas e teleconferencistas. Essas peculiaridades, e também a estrutura curricular do programa, foram alvos de inúmeros pesquisadores que se enveredaram a percorrer os meandros desse programa para investigar como se deu a realização do mesmo.

A presente pesquisa é uma dessas iniciativas, nascida da curiosidade em conhecer aspectos que compuseram o PEC-Formação Universitária Municípios, especificamente a forma como se deu, segundo a ótica dos professores-orientadores, o processo de construção da escrita das *Memórias* no programa. O professor-orientador foi o foco dessa pesquisa por ser, segundo o Projeto Executivo e Básico do PEC, o responsável pelo processo de escrita das *Memórias*, bem como pela finalização desse processo, contando, entretanto, como constatado, com o acompanhamento direto do professor-tutor.

Buscando investigar a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica na autoformação docente e entender como mediou esse processo, a pesquisa se orientou pelas seguintes questões: quais as concepções, sentidos e usos que os professores-orientadores atribuíram à escrita das *Memórias*? Como o professor-orientador mediou a escrita das *Memórias* no PEC? Quais os aspectos que os professores-orientadores identificam na escrita das *Memórias* que são indícios de que ocorreu um processo autoformativo? Perguntas essas que foram sendo respondidas à medida que as entrevistas

realizadas com os professores-orientadores foram sendo analisadas à luz do referencial teórico sobre formação docente e utilização de escrita autobiográfica como dispositivo formativo.

Os dados obtidos com as análises apontaram inicialmente um não conhecimento dos professores-orientadores sobre a construção do processo de escrita autobiográfica como dispositivo formativo. Ao relatarem os indícios que identificaram que houve reflexão através da escrita das *Memórias*, os professores-orientadores atribuíram essa reflexão também às outras atividades realizadas no programa, o que mostrou uma não compreensão das peculiaridades da escrita autobiográfica inserida no contexto de formação docente, bem como uma não diferenciação da natureza dessas reflexões. Sabe-se que a reflexão que ocorre com a escrita autobiográfica sugere um resgate mais subjetivo e de ressignificação da própria história e construção da identidade docente (LAWN, 2000), e as reflexões que surgem da realização das atividades pedagógicas são mais objetivas e se referem às ações e estratégias didáticas e metodológicas. Importante ressaltar que essas reflexões podem e devem caminhar juntas, porém são distintas em seu cerne e tem implicações diversas na atuação profissional. Sendo assim, há uma hipótese de que o programa tenha trazido muitos benefícios no que diz respeito à reflexão para a ação, deixando em segundo plano a reflexão-na-ação. Esta última, preconizada por SCHON (1992), indica que o professor reflete sua atuação de forma mais subjetiva, considerando suas experiências profissionais prévias e de seus alunos (que corrobora a proposta da escrita autobiográfica). Dessa forma, a reflexão-na-ação, então, contribui com o processo de autoformação docente e pode ocorrer tendo como instrumento a escrita autobiográfica.

Segundo Josso (2008), a mediação ao longo do processo de construção da escrita autobiográfica merece atenção. No caso do PEC-Formação Universitária Municípios, segundo relato dos professores-orientadores entrevistados, essa mediação foi realizada pelos professores-tutores, o que demonstra certa imprecisão sobre a quem competia de fato essa tarefa. Os professores-tutores não foram entrevistados, porém, a informação que se tem, através dos professores-orientadores, é que a mediação dessa escrita baseou-se fundamentalmente no material didático de orientação das *Memórias*. Material esse que devido a sua diretividade, como analisado no item 2.4 do segundo capítulo, pode gerar o aprisionamento da rememoração e a não espontaneidade da escrita como sugerida por Josso (2008).

Os professores-orientadores se preocuparam, então, mais efetivamente em corrigir os aspectos gramaticais, textuais e ortográficos da escrita, utilizando de forma limitada o potencial formativo da escrita autobiográfica. Há que se pontuar que o excesso de

preocupação dos professores-orientadores com os aspectos linguísticos da escrita, explicitado em relatos como “cortava muito conteúdo”, supõe um enquadramento da escrita das *Memórias*, uma não permissão à espontaneidade. Trata-se, portanto, de uma prática contrária ao que propõe Josso (2008) em relação à escrita autobiográfica como elemento que contribui para a autoformação. Explica a autora, que a escrita deve sim ser organizada, objetiva, porém, que isso pode dar brechas para que o relator omita fatos importantes, selecione o que vai escrever, e a tudo isso o mediador da escrita autobiográfica tem que estar atento, para torná-la o mais espontânea possível. Observa-se com esses dados, que o PEC-Formação Universitária Municípios foi grande incentivador da melhoria da capacidade de leitura e escrita dos alunos-professores que cursaram o programa. O estudo de Bueno, Souza, Bello (2007) sobre a leitura e escrita de professoras que cursaram o PEC corrobora essa afirmação. Sendo assim, tornou-se foco da atenção dos professores-orientadores e do programa, segundo dados obtidos nas entrevistas, as atividades que desenvolvessem essa escrita de forma mais efetiva por serem consideradas como mais importante para a formação docente, como o TCC, por exemplo. Dessa forma, a escrita autobiográfica e seu potencial autoformativo, como preconizado pelo grupo de Genebra, ocupou lugar secundário no programa.

Conclui-se que há um alinhamento da proposta do PEC com o discurso presente nos documentos oficiais referentes à formação docente e educação básica no que diz respeito à prioridade em aperfeiçoar a formação docente como medida para melhorar a qualidade do ensino. Nota-se a presença de um discurso hegemônico que responsabiliza o professor pela qualidade do ensino, exigindo-lhe um perfil determinado para atender as demandas do ensino público. Perfil esse que, como descreve Bello (2008), deve ser de autonomia, flexibilidade, capacidade de autorreflexão. Porém, como afirma Mello (2004), o conhecimento veiculado nos cursos tradicionais de formação é aplicado de maneira desarticulada, descontextualizada, indisciplinarizada e é esperado que o professor desenvolva competências para trabalhar com seus alunos de forma contextualizada, articulada e disciplinarizada. Ou seja, os cursos de formação apresentam uma incoerência entre discurso e prática, também observada em cursos com propostas inovadoras como o PEC. Nóvoa (1992) aponta que o problema dos cursos de formação docente consiste em ignorar o desenvolvimento pessoal dos professores; e Arroyo (1996) aponta que o problema é que a função do professor é reduzida a simples transmissão de habilidades e saberes rudimentares; e apresenta como proposta pensar num currículo para esses cursos que contemple o desenvolvimento de qualidades e saberes que ajudem os professores a dominar as dimensões humanas dos educandos.

A utilização de elementos como a escrita autobiográfica na formação de professores, se bem trabalhada e contextualizada, pode trazer benefícios para a construção da identidade docente e conseqüentemente para a melhoria de sua prática. Por isso, trata-se de uma questão importante para continuar na agenda das pesquisas que envolvem a escrita autobiográfica em programas especiais, como os de formato semelhante ao PEC, ou seja, a viabilidade de ocorrer processos de autoformação docente em grandes grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão da narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ALLIAUD, A. Experiencia, narración y formación docente. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p7-23, 2006. (somente tive acesso ao resumo desse artigo)

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, São Paulo (Ed. Unesp), vol. 1, 1996.

ASHBAAR, F.; SOUZA, M. P. R.; SOUZA, D. T. R. Memórias docentes: estratégia de formação e objeto de estudo. In: 3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – CIPA, 2008, Natal (RN). **Anais...** Natal: EDUFRN & PAULUS, 2008. v. 1. p. 1-10.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

BELLO, I. M.; BUENO, B. O. É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o discurso do PEC-Formação Universitária. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA NO BRASIL/REGIÃO SUDESTE – EDUCAÇÃO: DIREITO OU SERVIÇO? PUCMG/UFMG, 2005.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília, DF, 2002a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> . Acesso em: 5 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, B. O. Educação a Distância – **entre o presencial e o virtual**: a formação, a leitura e a escrita dos professores. São Paulo, 2008. 121 f. Relatório de bolsa produtividade apresentado ao CNPQ.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B., SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, B. O.; CATANI, D.; SOUZA, C.; CHAMLIAN, H. Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago 2006.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Docência, Memória e Gênero: Estudos Alternativos Sobre a Formação de Professores. **Psicologia USP**. São Paulo, 4 (1/2), p. 290-318, 1993.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO), 2007, Caxambu/MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 30. p. 1-17.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURAES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

CATANI, B. C.; BUENO, B.; SOUZA, M. C. (Orgs.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

COLTRI, M. I. P. A proposição de um sistema de apoio operacional pela equipe de coordenação da USP. In: NICOLAU, M. L.; KRASILCHIK, M. (Orgs.). **Uma experiência de formação de professores na USP**: PEC – Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 35-51.

CUNHA, M.; VILARINHO, L. Formação Continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 218, 2007.

DELORY-MONBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago.2006.

DOMINICÉ, P. Formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago.2006.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 50-61

EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 327-45.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 19-34.

FINGER, M. As implicações do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 81-86.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-77.

GERTH, I. O percurso do professor-orientador na construção coletiva do saber. In: NICOLAU, M. L.; KRASILCHIK, M. (Orgs.) **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC – Programa de Educação Continuada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 127-135.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. PEC-Formação Universitária Municípios. Orientação para Memórias, vol. 2, **Memórias**, p. 75-127.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, M. C. As Figuras de Ligação nos relatos de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p 373-383, maio/ago 2006.

_____. Da formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 34-50.

KRASILCHIK, M. PEC-Formação Universitária: uma ecologia do aprendizado. In: NICOLAU, M. L.; KRASILCHIK, M. (Orgs.). **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC – Programa de Educação Continuada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 21-27.

KRASILCHIK, M.; NICOLAU, M. L. M. (Orgs.) **Programa de Educação Continuada uma experiência de formação de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. **A difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set/out/nov/dez 2004, p. 25-39.

MELLO, G. N.; REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 89-118.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Fundamental (ME/SEF). Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

NEVES, Carmen. Programa de Formação de Professores em exercício- PROFORMAÇÃO. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

NICOLAU, M. L. M. As marcas que o PEC-Formação Universitária deixou à coordenação da USP. In: KRASILCHIK, M.; NICOLAU, M.L.M. (Orgs.) **Programa de Educação Continuada uma experiência de formação de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 7-21.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NÓVOA, A.; HUMERMAN, M.; GOODSON, I. F. (Orgs.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. O. Construção da Identidade: Relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set/dez 2006.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago 2006.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, p.477-492, 2006a.

SOUZA, D. T. R.; AMARAL, D. K.; SANTOS, L. M.; SOGA, M. O. O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores. In: ATAS DO 2 CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA. (II CIPA). Salvador, Bahia, 10 a 14 de setembro, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projeto Básico –Formação Universitária – Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2001. (material não publicado).

SÃO PAULO. PEC-Municípios. **Manual do aluno**. São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projeto Executivo – Formação Universitária – Programa Especial de Formação de Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2003b. (material não publicado)

SÃO PAULO; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. PEC-Municípios. **Memórias. Minha Avaliação**. São Paulo, 2003. (material didático de orientação da Escrita das Memórias)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. 1998. Disponível em: <<http://unesd.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N. Carvalho, M. P. Vilela, R. A. (Orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela 2 – Periódicos e volumes pesquisados e artigos selecionados

A seguir a tabela 2 apresenta: o nome dos periódicos pesquisados, com volumes e número analisados e quantidades de artigos em cada número analisado. Na última coluna o total de artigos encontrados em cada revista sobre a temática em questão: “histórias de vida e relatos autobiográficos em cursos de formação de professores e sua utilização como dispositivo de formação”.

Não foram encontrados exemplares de 2008 dos seguintes periódicos: “Educação em Revista”, “Psicologia USP” e “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Também o Exemplar de volume 41 do periódico “Educação em Revista” não foi encontrado.

Tabela 2 – Periódicos e volumes pesquisados e artigos selecionados (continua pg. 107)

Periódicos	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Cadernos de pesquisa	v.34 n.121 – 9 n.122 – 11 n.123 – 9	v.35 n.124 - 10 n.125 -10 n.126 – 10	v.36 n.127 - 9 n.128 - 9 n.129 – 10 (1 artigo sobre a temática) ⁴²	v.37 n.130 – 9 n.131 – 9 n.132 – 10	v.38 n.133 – 10	1
Educação e Pesquisa	v.30 n.1 – 8 n.2 – 8 n.3 – 10	v.31 n.1 – 8 n.2 – 9 n.3 – 11	v.32 n.1 – 10 n.2 – 11 (5 artigos sobre a temática) ⁴³ n.3 – 12	v. 33 n.1 – 10 n.2 – 12 n.3 – 14	v. 34 n.1 – 10	5
Educação e Sociedade	v. 25 n.86 – 10 n.87 – 11 n.88 – 18 n.89 – 13	v. 26 n.90 – 12 n.91 – 15 n.92 – 17 n.93 – 18	v. 27 n.94 – 12 n.95 - 12 n.96 –17 n.97 – 10	v. 28 n.98 – 12 n.99 – 12 n.100 – 25 n.101 – 11	v. 29 n.102 – 11	0
Periódicos	2004	2005	2006	2007	2008	Total

⁴² OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. O. Construção da Identidade: Relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set/dez 2006.

⁴³ PINEAU, G. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago.2006.

DOMINICÉ, P. A Formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago.2006.

DELORY- MONBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago.2006.

JOSSO, M. C. As Figuras de Ligação nos relatos de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago.2006.

BUENO, B. CATANI, D. SOUZA, C. CHAMLIAN, H. Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago.2006.

Educação e Realidade	v.29 n.1 – 12 n.22 – 12	v. 30 n.1. 12 n.2-16	v. 31 n.1 –11 (1 artigo sobre a temática) ⁴⁴ n.2- 10	v. 32 n.1 – 7 n.2 – 7		1
Educação em Revista	s/v n.39 – 7 n.40 – 9	s/v n.41 – não consegui acesso á esse exemplar n.42 – 8	s/v n.43 – 11 n.44 – 12	s/v n.45 – 13 n.46 – 13		0
Psicologia USP	v. 15 n. 1 e 2 – 14 n. 3 - 10	v.16 n. 1 – 22 n.2 e 3 – não consegui acesso à esses exemplares n. 4 – 8	v.17 n.1 – 9 n.2 – 7	v.18 n.1 – 7 n.2 – 7 n.3 – 7 n.4 – 8		0
Revista Brasileira de Educação	S/v n.25 – 12 n.26 – 11 n.27 – 12 (1 artigo sobre a temática) ⁴⁵	s/v n.28 – 12 n.29 – 12 n.30 – 7	v.11 n.31 – 11 n.32 – 14 n.33 – 12	v. 12 n.34 – 11 n.35 –11 (1 artigo sobre a temática) ⁴⁶ n.36 - 9	v.13 n.37 –12	2
Revista brasileira de estudos pedagógicos INEP	v. 85 n.209, 210 e 211 – 9	v.86 n. 212 – 8 n.213 e 214 – 8	v. 87 n.215 – 6 n.216 – 10 n.217 – 10	v. 88 n. 218 -9 n.219 – 9 n.220 – 11		0
Total	1	0	7	1	0	9

(conclusão da Tabela 2)

⁴⁴ ALLIAUD, A. Experiencia, narración y formación docente. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 7-23, 2006.

⁴⁵ LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Set/out/Nov/dez 2004, n. 27, p.25-39.

⁴⁶ BURNIER,S.; CRUZ, R.M.R.; DURAES, M.N.; PAZ, M.L.; SILVA, I.M.M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional . **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007.

ANEXO B – Tabela 3 – Artigos que se aproximam da temática em questão

Tabela 3 – Artigos que se aproximam da temática em questão

Periódicos	2004 Artigos	2005 Artigos	2006 Artigos	2007 Artigos	2008 Artigos
Cadernos de pesquisa	capacitação de professores, formação continuada)	professor-pesquisador	formação de professores	x	x
Educação e Pesquisa	formação e cidadania	identidade docente formação e autogerenciamento		formação de professores e teoria do saber docente	x
Educação e Sociedade	X	X	x	x	x
Educação e Realidade	X	X	x	x	x
Educação em Revista	X	X	modelos de formação	x	x
Psicologia USP	X	X	x	x	x
Revista Brasileira de Educação	X	X	x	x	x
Revista brasileira de estudos pedagógicos INEP	ressignificando a profissão docente	X	professores de séries iniciais	artigos sobre formação continuada profissão docente contemporaneidade formação de professores séries iniciais	x

ANEXO C – Roteiro da Entrevista

Entrevista a ser realizada com: professor-orientador do PEC-Formação Universitária Municípios.

Objetivo da entrevista: buscar informações sobre como o professor-orientador foi construindo sua prática de orientação da escrita das *Memórias*, quais concepções tinha desse processo e quais sentidos atribuiu a essa escrita.

Fala de Abordagem: Estou desenvolvendo uma pesquisa para compreender como se deu o processo de orientação da escrita das *Memórias*, bem como identificar que concepções e sentidos foram atribuídos a essa escrita pelo professor-orientador. Por isso te procurei, pela sua experiência como professor-orientador.

Roteiro:

1. Sobre o professor-orientador:
 - Formação
 - Como foi convidado para desenvolver essa atividade?
 - Requisitos exigidos
 - Atividades de responsabilidade do professor-orientador

2. Sobre o trabalho de orientação da escrita das *Memórias* em particular.
 - Tempo e periodicidade para realização da escrita das *Memórias*
 - Como se deu o processo de orientação da escrita das *Memórias*?
 - Recursos utilizados
 - Conhecimentos prévios sobre a escrita de *Memórias* em cursos de formação de professor e sobre o objetivo da escrita das *Memórias* no PEC em específico.

- Como é o trabalho da escrita das *Memórias*? (como foi feito, em que momentos são escritas, reação das alunas-professoras ao saber que teriam que escrever suas *Memórias*, motivação das alunas-professoras durante a escrita das *Memórias*).
3. Orientações recebidas para supervisionar a escrita das *Memórias*.
 - Houve algum tipo de acompanhamento do seu trabalho para que orientasse a escrita das *Memórias*? Qual? Como foi? Quando?
 4. As *Memórias* como dispositivo formativo:
 - E sobre a expectativa de que a escrita das *Memórias* fosse formativa. O que acha disso? Pôde perceber indícios? Quais? (investigue se foi na própria escrita ou de outra forma, por exemplo, em conversas com as professoras, individualmente ou em grupo)
 - Fale-me sobre o material didático que orienta a escrita das *Memórias*. As atividades realizadas atingiam os objetivos propostos? O que achou da organização do material? Material objetivo e claro? Como as alunas-professoras se relacionaram com esse material?
 5. Fale-me sobre como foi a sua experiência de conduzir a escrita das *Memórias*.
 - fatos que marcaram você (professor-orientador) no processo de escrita das *Memórias*
 - Dificuldades enfrentadas.
 - Qual sua conclusão sobre o processo de escrita das *Memórias* no PEC?

ANEXO D – Exemplo de entrevista realizada

E. entrevistadora

1. professor-orientador

Entrevista professor-orientador 1

E: Professora eu gostaria que você começasse contando um pouco como é que foi, como você foi solicitada para fazer esse trabalho quais foram os requisitos que eles exigiam na época. Como que tudo começou?

1: Bom, tudo começou com a necessidade de uma complementação salarial, uma situação pessoal de separação, maiores custos de vida, então tive que conseguir uma atividade extra e isso foi feito através dessa oportunidade de substituir uma professora orientadora que estava saindo, então eu fiz parte de dois programas, o primeiro deles que é o último, foi integral, quase dois anos, e na versão anterior eu entrei nos ultimo ano praticamente, então um trabalho já encaminhado. Então comecei por uma necessidade de complementação salarial, mas depois percebi que me trouxe uma grande formação no sentido que pude me aproximar da realidade concreta da escola publica daquele nível de educação infantil e primeira série do fundamental. Como eu venho de uma formação que é mais de fundamentos da Educação, de formação eu fiz Filosofia, estudos sociais depois filosofia, eu trabalho com filosofia da educação então eu trabalho mais com os teóricos da filosofia, da educação, por exemplo, os do século 20, Foucault é uma das minhas especialidades. Então eu tinha atuado na escola publica há muitos anos atrás por um período breve. O que eu conhecia da escola pública era só de textos que eu lia. Foi uma experiência muito rica, de crescimento permanente para mim, aprendi muito. Então isso que me levou, de inicio era mais uma necessidade financeira, depois acabou sendo uma oportunidade, eu lamento que os professores da casa da área de fundamentos não tenham essa possibilidade, com esse programa, com a escola, com o público de forma geral. Respondi sua pergunta?

E: Sim. O que era exigido para o trabalho do professor orientador, como formação, conhecimento, qual o diferencial do papel do professor orientador?

1: O que eu sabia é que o professor orientador tinha que ser pós graduado, não sei se tinha que ser necessariamente doutor, não tenho total certeza, ou se estou confundindo com o tutor, mas com certeza tinha que ter pós graduação, até então eram os colegas da faculdade de educação que exerciam essa função mas não era apenas. Então o fato de eu estar atuando na área de fundamentos na FEUSP me tornava uma pessoa capaz de fazer esse trabalho, então eu assumi em função disso. Agora eu tinha colegas que também eram doutores, mas outros eu não sei se eram doutores não. Você quer saber também em relação às funções do professor orientador?

E: é eu quero saber formalmente, como é que foi passado sobre as funções que você exerceria?

1: O que foi passado é que a gente deveria orientar o TCC e fazer a correção das avaliações, provas né? E alguns trabalhos episódicos como, por exemplo, as memórias, relatórios de estágios das vivências educadoras, então isso é o que me foi passado. Que era

preciso visitar o polo a cada, sei lá, 20 dias, então parecia uma exigência mínima, mas em cada era muito trabalho, porque dava muito trabalho corrigir as produções delas.

E: Essas produções seriam os TCCS?

1: Seriam os relatórios das vivências de estágio. Eu me preocupava muito com a questão da escrita, elas tinham uma imensa dificuldade de escrever. Elas tinham problema de ortografia, de sequência do pensamento, de como segmentar as ideias nos parágrafos, depois eu percebi que um extremo rigor com isso não era muito útil, por que elas nem sempre aproveitavam as coisas que eu fazia, ficavam fixadas nas notas e não nos comentários, nem sempre entendiam, acabava sendo um esforço imenso para mim apontar tudo e não era muito aproveitado, aí eu resolvi mudar um pouco a estratégia. As vivências me ocupavam horas e horas, as provas eram mais rápidas, era muito interessante, o programa era muito interessante eu queria ter mais tempo para ler o material mesmo, mas não tinha, eu acabava me pondo a par do conteúdo e do material impresso na hora da prova ou da vivência educativa, na hora de analisar os relatórios, porque aí eu ia ler as orientações para correção das vivências. E era muito interessante, eu acho que um dos pontos forte era o material impresso desse programa.

E: Professora, pelo que você falou o TCC e as vivências educadoras elas tinha um peso maior, um trabalho mais efetivo que as memórias ou não?

1: Era. A memória era um trabalho que eu pedia, elas iam fazendo mais era menos frequente que do que os relatórios das vivências educadoras, era mais presente, era mais frequente a correção das vivências educadoras.

E.: Isso por quê? No programa...

1: Na verdade as memórias deveriam ser entregues ao longo do programa também, mas o pessoal concentrava mais as memórias, deixavam passar alguns meses para entregar vários capítulos da memória, conforme os conteúdos. As memórias estavam relacionadas com os conteúdos do material impresso e concentrava mais. Então eu pedia para elas entregarem a cada 4 ou 5 meses, então eu não corrigia frequentemente, o que eu estava sempre as voltas corrigindo era realmente os relatórios das vivências educadoras, fazendo com que elas se preocupassem em como era fazer o relatório desde a composição até a própria preparação das entrevistas e das observações que elas deviam fazer, me lembro que me concentrava muito nisso, a maior parte do trabalho era de correção.

E: Então quando você pegava as memórias já havia até uma produção, uma quantidade?

1: Isso.

E: Quem solicitava a escrita das memórias?

1: A coordenação do programa sugeria né? Episodicamente, não era sempre, sempre vinha, qual era o prazo para fazer a prova de tal conteúdo, depois até quando eu tinha que entregar a nota e quando elas tinham que entregar o relatório das vivências e quando que eu tinha que entregar as notas. Então tinha um cronograma, mas em relação às memórias não havia essa cobrança, estava claro que as notas da memória seriam entregues só no final do programa. Então era mais flexível. Muitas acabaram me entregando mais no final.

E: Você que orientava essa escrita ou era mais correção?

1: Eu corrigia e dava para elas sugestões.

E: e como era isso?

1: Era mais em relação ao português era mais em relação ao como se fazer claro, escrever corretamente, pois como tem aquela ideia do professor de primeira a quarta serie eles não serem habilitados, então a aprendizagem do ler e escrever era muito importante, de escrita, então eu estava preocupada que elas cuidassem da linguagem escrita, que elas se conscientizassem da importância da linguagem escrita mas nem sempre eu conseguia comentar isso, parecia que era uma coisa mais decorativa para elas, não era o mais importante, o importante é que o pensamento fosse trocado em palavras escritas, mas não que houvesse um ritmo, ou que fosse claro, pausado, as regras próprias da linguagem escrita, elas não tinham essa preocupação então era muito difícil convencê-las disso e elas se apegavam muito na nota, o que importava era a nota, as vezes recebiam nota sei lá uma nota que elas achavam boa 7, mas como o trabalho vinha todo comentado, cheio de observações, ela não entendiam, então achavam que estava bom tirar 7mas aquelas correções mostravam que tinha problemas, elas não tinham tempo de assimilar também as correções porque o programa era muito intenso, os conteúdos eram muito rápidos elas tinham também dupla jornada de trabalho, elas não tinham condições de aproveitar.

E: Então deixa eu visualizar como funcionava, você tinha um encontro com elas a cada 20 dias. Nesse encontro você tinha que fazer a correção dos TCCs, observar os relatórios das atividades e ainda fazer algumas orientações para escrita das memórias. É isso?

1: Isso. Eu fazia coletivamente. O TCC não foi feito desde o primeiro dia, e mais a partir do final do primeiro ano, mas pra adiante, porque eu achava que primeiro elas tinha que se familiarizar mais com o que era fazer uma pesquisa, no caso das vivências educadoras buscar dados, como colher esses dados, como relatá-los depois, como avaliá-los, que era sido comentar esses dados a luz do que tinha sido aprendido naquela unidade. Então eu achava que tinha que ser mais adiante iniciar o TCC. Então as orientações eu fazia coletivamente depois eu percebi que não era a melhor coisa foi algo assim que eu aprendi que talvez era melhor sentar com cada uma porque se eu não falasse para cada uma era como se eu não estivesse dizendo nada para ela, como se não lhe concernisse nada. Então seu eu não sentasse e falasse: fulano você tem que observar essas coisas que eu estou escrevendo aqui, você tem que ler, reler as observações que eu estou fazendo.

E: Diretamente.

1: É diretamente senão elas achavam que não era para elas, era curioso, era bem curioso, então tinha que ter uma relação mais pessoal, isso demorei para entender, para fazer. Então elas tinham um jeito de funcionar delas bem curioso.

E: Elas já tinham ouvido falar sobre escrita de memórias?

1: Não. Foi totalmente novo

E: E foi você que falou para elas como seria esse trabalho ou o tutor também tinha uma participação?

1: O tutor tinha, o tutor era muito presente.

E: E como foi?

1: Bom o tutor trabalhava todos conteúdos do material impresso, estava lá no dia-a-dia, era uma pessoa muito próxima, eu gostava muito, minha tutora dessa última versão, mesmo a

da versão anterior, mas a da última versão era considerada exemplar, mais dedicada, mais preparada, mais experiente, então era muito querida por elas, fazia tudo muito bem, o que facilitava meu trabalho, mas esqueci o que é...ah! ela que dava as orientações. A formação dela não era pedagogia era letras, professora de português, dava aula em colégio particular e ia a noite para o Polo, então ela trabalhava os conteúdos de sociologia, de filosofia e didática, então ela introduziu os sentidos das memórias a partir do que estava no material impresso, que era o modo de repensar né? a própria história pessoal, educacional de cada um; e elas nem sempre conseguiam se organizar, fazer junto com o período daquela unidade né? deixavam sempre para última hora para entregar, até por conta da pressão também, que era muito concentrado o conteúdo, era muitas vezes exigente demais e aí então as vezes faziam muito rapidamente, mas eu percebia que mesmo sendo feita precariamente tinha o efeito, conseguia ter o efeito de delas refletirem sobre si mesmas.

E: Você percebia?

1: Percebia, claramente. Claramente. Elas foram crescendo, depois de um tempo, Elas tiveram um crescimento impressionante. Uma coisa impressionante, você ficava boquiaberta, como é que em tão pouco tempo pessoas com tantas deficiências iniciais podiam crescer assim muito intelectualmente, capaz de fazer discussões complexas. Então você tem certeza que certas ideias né? sobre formação de professores, né? E que é possível um grande crescimento se houver programa de formação continuada. Então elas foram percebendo que acho que, era intenção do programa que elas observassem que o modo como elas ensinavam era o modo como elas aprenderam, as vivências que elas tiveram como aluno, então isso acontecia muito, elas se perceberem, se colocar no lugar dos alunos.

E: Você disse então que o primeiro contato que as alunas-professoras tiveram com as memórias era através do professor-tutor, então ele que orientava através do material didático, depois você vinha para corrigir e reorientar?

1: Era. Era na verdade uma correção enquanto relato escrito da memória. Pedia para elas entregarem de novo, não era possível corrigir novamente talvez fosse a melhor estratégia. Os meus critérios eram. de corrigir exaustivamente linha a linha então ficava cheio de observações, eu me lembro então elas até se perdiam no meio daquilo, então eu percebia que era um esforço imenso chamando a atenção várias vezes pra mesma coisa porque aquilo se repetia, era mais para apresentação escrita da memória e depois elas tinham que assimilar aquelas observações para escrita do momento seguinte. Mas elas nem sempre faziam isso, seja porque elas não tinham tempo de ler, seja porque não entendiam, seja porque achavam que não era para elas não entendiam nem a observação que a gente fazia, por exemplo, eu grifar “porque você grifou alguma coisa?”, aí eu falava “grifei porque aí vocês podem ver do lado se está escrito bom é porque eu achei que está muito bom essa passagem, se eu corriji é porque há um erro”, né?

E: Elas não tinham essa linguagem né?

1: Não tinham.

E: Então sua correção era baseada numa correção gramatical, da escrita, para que elas se aperfeiçoassem?

1: E também de reflexão mais teórica que eu queria que elas fizessem. Porque o material falava isso que elas tinham que escrever as memórias e tentar cruzar com o conteúdo que estavam aprendendo. Então eu falava “não é assim? Se a professora fazia isso você podia ter

comentado, feito aqui nesse momento uma análise, não estar só descrevendo estar fazendo uma análise, o que essa prática era? uma prática bastante tradicional ou que exclui o aluno, que taxa”. Então eu tentava fazer com que elas... eu lembro que comentava muito na hora de comentar o trabalho. E as vezes ficava desanimada por que percebia que mudava muito, mas eu não conseguia saber direito o porque, eu sentia falta de maior interlocução entre os professores-orientadores, e isso não havia muito, havia encontros em períodos de tempo muito grande e não eram muito assim pedagógicos mesmos, elas eram mais formais depois com as discussões algumas pessoas foram tentando que houvesse mais discussão sobre a sua função, mas eu sentia falta dessa troca, bastante falta. Que era uma contradição em relação ao material impresso que estava ensinando que era preciso que houvesse uma troca dos professores na escola através da coordenação, que o diretor deveria ajudar o professor no preparo em s pras dúvidas devia se apoiar no coordenador do programa, mas eu não sentia que havia isso no próprio programa do PEC, esse relacionamento mais estreito mais assíduos entre os próprios professores-orientadores, sentia falta disso.

E: Você acha que elas entenderam? Porque você disse que percebeu alguns indícios de que elas entenderam, de que houve mudança nas atitudes delas também por causa da escrita das memórias, não só, pois as outras atividades também contribuíram. Mas você acha que especificamente na escrita das memórias elas entenderam para que serviam?

I: Depois de um tempo.

E: Como você percebia isso? Que indícios que tinha. No texto nas falas delas?

I: No texto aparecia de vez em quando uma observação mais aguda sobre isso: eu tive a experiência de um ensino mais tradicional que era importante memorizar, tinha muito exercício de escrita, de cópia de lousa e também as vezes oralmente, eu não, é, naquele momento não associava diretamente com o efeito desse o trabalho das memórias, mais com certeza tinha um elemento que servia para elas amadurecerem, se colocar no lugar do aluno, reverem de onde vem suas práticas?

E: Quando você entrou no programa você já tinha conhecimento sobre escrita das memórias?

I: Já tinha. Não muito profundamente mais já tinha, percebia entre os colegas a valorização da autobiografia, do relato.

E: Você entrou no programa com uma bagagem...

I: Uma pequena bagagem, nunca tinha lido mais sabia que tinha uma importância especial na formação do professor, se valorizava atualmente o revisitar sua própria história escolar e a importância disse de reavaliar, de ressignificar esse passado, e, em função, enquanto pessoa que está exercendo a profissão docente, um efeito particular disso, porque é muito curioso, eu lembro, não sei se foi nesse programa que eu ouvi essa história de alguém falando, acho que foi em outro lugar, quando fui dar uma palestra em Jundiaí, eu lembro da professor falando assim: então eu me lembro da minha história escolar e me lembro que a professora corrigiu o caderno e não gostou e eu me lembro do caderno voando (risadas)”. Ela contou isso. Mas acho que não foi nesse programa.

E: Interessante que você já foi para o programa com uma bagagem sobre isso, com a relação da escrita das memórias no PEC o que foi passado para você? Como seria? Qual objetivo? Teve um trabalho assim?

1: Na primeira vez eu entrei com tudo em andamento e tinha muita coisa mais eu nem sabia como era e nem tinha tempo de retomar o material porque era muita coisa, então foi um pouco assim, acho que superficial o trabalho, meio acidentado. Da segunda vez não, já estava bem tranquilo apesar que não dava tempo, foi como eu disse, gostaria de ter lido todas as orientações sobre escrita de memórias, mas lembro de ter lido assim acho que o básico que vem nos volumes das memórias. Que era, que eu me lembro (risos) sobre isso, falava sobre importância de o professor lembrar como era sua escola, o que era ser aluno, o que caracteriza ser aluno, como as práticas são históricas de cada momento, como para o professor é importante rever essas práticas e ver essa relação com o passado, na verdade eu acho que eu colhi lá, não tinha certeza em particular.

E: Esse material era o material que as alunas utilizaram ou era um material específico para o professor-orientador?

1: É, acho que o que era mais específico era como corrigir por exemplo os relatórios da vivência 4, aí os critérios de correção, aí tinha um material que não estava dentro do material impresso, no interior, mais que vinha por e-mail os critérios de correção das vivências, era mais dirigido ao tutor mais também ao orientador, como fazer essa vivência, depois como corrigir o relatório, então...

E: Mas tinha um material específico das memórias?

1: Acho que tinha um volume dedicado as memórias.

E: Mas eu digo dessa forma como as vivências?

1: Não, não vinha, não vinha, sobre como de entregar notas de memória, não, só no final, então você podia deixar tudo para o final. A tutora, acho que chamava A., ela pedia para as alunas irem preparando as memórias e não deixarem acumular, irem preparando e guardarem para depois entregar para mim mais não que houvesse uma orientação da própria coordenação do programa falando que era preciso cobrar essas memórias, que era preciso entregar as notas delas, parcial, não era assim como no caso das vivências, só tinha uma nota final das memórias de todas elas, do conjunto no final do programa.

E: Para retomar uma pergunta que eu te fiz no começo, para as alunas foi uma novidade a escrita das memórias?

1: Foi (novidade), eu lembro que elas tinham, elas se viam no ambiente intelectual, de escrever textos, de elaborar teorias, como digo, bem distante, não era para elas, elas achavam que era muito difícil, eu lembro que os TCCs, elas não se imaginavam escrevendo, como uma tarefa para a qual elas não estavam preparadas, muito acima, então elas tinham um certo culto, um endeusamento, idealização do que era um pesquisador, aquele que escreve texto. Então pelo que eu me lembro elas gostavam de se colocar como uma pessoa que vai escrever um texto e que ela mesmo é a personagem principal, sabe?

E: Interessante.

1: Então elas tiveram essa percepção que tinha uma valorização, que era a intenção valorizar a identidade do professor.

E: Foi bem aceito?

1: Foi. Foi bem aceito. E elas realmente percebiam muita coisa que elas não tinham percebido antes, depois que escreviam.

E: Você se lembra de alguma memória?

1: (pausa) Agora não estou lembrando não. Gostei muito da... da...memória de uma das alunas melhor da classe, era mais organizadinha, espertinha, acompanhava, não me lembro tanto assim. Tinha que correr muito para ler, e eu me preocupava muito com a escrita, com a correção, isso, cortava muito conteúdo, achava que tinha que despertar a consciência da linguagem, a importância da linguagem escrita, já que elas eram professoras, para elas não reproduzirem com os alunos, elas tinham que ter consciência.

E: E você tinha pouco tempo né?

1: Tinha pouco tempo. Era paga, não sei quantas horas, não sei como era calculado. Me lembro que eu ficava muito tempo nisso, me dava muito trabalho, horas. Corrigir muito obsessivamente, era um conflito para mim, mais eu achava que tinha que dar essa contribuição.

E: Desse ponto de vista você tinha pouco contato com essas alunas-professoras né? Mas em algum contato que você tinha, você percebia, essa, porque me parece uma aflição em relação do seu trabalho, pouco tempo, muita coisa, uma preocupação em capacitar essas alunas-professoras para o ensino da linguagem escrita, você percebia isso nos outros professores-orientadores também?

1: Não, enfim, eu não tinha muito contato. Uma pessoa que era uma pessoa que eu admirava que é uma professora daqui, é a Marina, Marina Célia, que é uma pessoa que pode ajudar muito com essa pesquisa das memórias. Eu lembro que ela pesquisava educação infantil, pesquisadora sênior, era muito boa, lembro que admirava muito ela, que já era da própria área, programa era educação infantil, ela tinha uma visão diferente, a visão dela era de não se preocupar tanto com a correção da língua, mais com a estimulação, tentar estimulá-las mais através da nota, valorizar o que foi feito e não o que falta, eu me lembro que num encontro de orientadores, agora os outros colegas eu lembro que eles eram muito críticos com os problemas que elas tinham. Eu me lembro esse era o tom da reunião, era só queixa, queixa, porque elas não sabem, elas estão muito ruim, elas estão muito distantes dos padrões, porque elas deveriam estar, então tudo sempre muito negativo, eu achava que era uma contradição, pois se está num programa que era justamente sobre pedagogia, um novo modo de ver né? Que era no sentido de desenvolver suas habilidades, competências, mais não tentando ao fazer a crítica dessa visão que só prioriza o negativo, o professor faz muito isso né? Que é de ver o aluno, um passa para o outro, como é que foi... o aluno que está consigo vai para o outro professor, então o relato que o professor faz daquele aluno para aquele que vai receber é sempre muito negativo, o que está faltando, esse aqui escreve muito mal, é muito agitado, esse aqui...então só na verdade, passam uma ficha muito negativa. O que eu sentia que os orientadores faziam era uma visão muito depreciativa, não de valorizar. Uma vez eu me lembro que eu fui corrigida na sala, por uma moça que tinha até sido minha aluna na graduação, depois estava fazendo doutorado, aí quando eu falei dessa questão. Ah! Porque quando elas faziam relatório de estágio, muitas vezes elas faziam cópia. Como é que tinha que ser a introdução? Então elas copiavam os conteúdos. E aí eu peguei, na prova também tinha cópia, era com consulta mais elas copiaram, então eu disse, eu fiz uma crítica que era uma cópia, e uma colega orientadora disse assim “cópia também é produção, com cópia você também se aprende”. O que era uma verdade, porque bem ou mal ao copiar, você está copiando um trecho e não outro, você tem que prestar atenção no que está copiando, é uma forma de aprender também, você não precisa desqualificar. Então eu lembro que os professores-orientadores eram muito críticos.

E: Nesses encontros os professores-orientadores falavam das escritas das memórias?

1: Ah! Das memórias em particular? Não falaram sobre as provas e as vivências.

E: Que lugar você acha que ocupava a escrita das memórias no programa?

1: Não era um lugar central eu acho, não não era. Como a gente tinha que entregar as notas acabava determinando assim, dirigir seu tempo com o que era prioritário. Prioritário era, você tinha que entregar as notas das provas tal antes de receber já a próxima e o relatório de vivências. Era assim, então as memórias não passaram por tão importantes, era livre, não havia um modo tal de fazer. Tenho impressão que era mais, é, não sentia que tinha que cobrar tanto do ponto de vista do conteúdo era mais em relação a apresentação escrita.

E: Mesmo não tendo orientações específicas mais havia o material de orientação, que ficava a cargo do tutor ou seu?

1: De nós dois, era suposto que nós duas leríamos mas quem acompanhava mesmo era o professor tutor, a gente, eu pelo menos lia algumas coisas mais não lia muita coisa.m?

E: O material didático era interessante, explicava bem?

1: Muito sobre tudo era muito bom.

E: Sobre as memórias.

1: Também. Era tudo muito bom, as referências que se tomavam era material de alto nível, o ponto forte do programa era o material impresso, ele vinha buscar a melhora dos professores (não entendi), era precioso, tanto que eu guardei o material. Muito bom, vale a pena.

E: Que conclusão que você tem sobre esse trabalho da escrita das memórias de ser um trabalho formativo? De ter tido como objetivo como você disse, o professor revisitar a própria história, o que ele faz, a relação que tem com o que ele aprendeu, qual a conclusão que você tira da escrita das memórias e da escrita das memórias no PEC?

1: Da escrita das memórias em geral?

E: É e no PEC também, qual a conclusão que você tem desse processo?

1: A escrita das memórias no processo de formação de modo geral, como se vê isso?

E: É, qual sua concepção?

1: E no caso particular do PEC? Bom, não tenho uma visão tão amadurecida sobre isso, como eu falei não conheço muito, não tenho um percurso de leitura, sei que, por exemplo, a Josso é um dos nomes mais consagrados, sei que se fazem eventos de pesquisa sobre isso, mas não conheço muito. Então isso não me faz ter clareza dos impactos disso, sei que é uma nova, uma novidade, é algo que ETA aí nos últimos anos e que faz parte do que se tem melhor hoje para formação de professores. Uma técnica dentre outras muito importante, isso de autobiografia, retomar a consciência delas e avaliá-las, não tenho qualquer dúvida, é extremamente importante, nessa profissão em particular, pra não dizer em todas, na existência humana (risadas), já que somos seres de história e nosso presente é fruto de tudo que nos aconteceu. Então essa consciência da sua história é muito importante. Agora no PEC em particular, eu não localizaria como sendo um lugar privilegiado de formação, algo muito forte

veio daí, eu entenderia que foi um ponto dentre outros que junto do programa, um ponto forte do programa, porque era uma iniciativa diferente, uma iniciativa nova. Mais tudo era novo, diferente, no programa, o modo de fazer os relatórios de estágio era muito novo, como entender relatórios de estágio, os temas, tudo era muito avançado, era muito né? Um modo novo de ver a educação. Então as escritas faziam parte desse conjunto e eu acho que junto com o resto fez esse crescimento impressionante delas. A própria tutora ajudou muito, em outras turmas a gente via que não havia esse tipo de desenvolvimento, por conta também de quem era a professora tutora, por ser muito dedicada, por ser muito boa professora.

E: Tem mais algum dado importante. Algum comentário que você ache importante?

1: (pausa) Ah! Eu já tive (risos) vontade de conhecer mais sobre isso, mais o meu tempo não me permite, é impossível, já tive curiosidade de ler mais, mais infelizmente está num rol de coisas que eu tenho muita vontade de conhecer mais não dá. Porque tenho milhões de outras que estão na frente, infelizmente mais eu tenho...

E: Alguma lembrança do programa? Para mim já está ótima a entrevista.

1: Foi uma experiência muito boa, me lembro que me ocupava muito, então essa era a parte ruim. Mais tinha muita aprendizagem, desde o material impresso quando eu podia ler até a correção da prova que a gente fazia. Por isso também demorava porque eu não queria fazer daquilo uma atividade para, de avaliação, eu queria desfrutar daquilo, aprender, pensar, então eu ia, fazia muito devagar, me recusava fazer só uma tarefa e isso era... como eu falei, fiquei bem entusiasta da importância de se aproximar da rede para conhecer melhor todos os problemas que tem, todas as vantagens, quem são esses professores, foi extremamente rico, de todos os pontos de vista, muito rico.

E: A dificuldade que você encontrou dá para considerar que foi o tempo?

1: Foi o tempo e também a falta de comunicação, de me fazer entender, quais eram as melhores estratégias, as vezes era bem aflitivo, perceber que não era como um aluno aqui da USP, não tinha nada haver, era um aluno muito menos autônomo, não adiantava eu falar faça isso faça aquilo como aqui era muito mais, e eu não tinha percebido, porque não era pedagoga, não tinha esse contato com o aluno menos autônomo que você tem que aproximar falar como faz, acompanhar, demorei muito para perceber isso, porque minha experiência era outra, não era pedagoga, não tinha experiência com alunos da educação básica, então foi muito diferente nesse sentido. Mas foi muito bom, elas eram muito ternas, próximas, foi muito bom.

E: Quando acabou a última turma?

1: A última turma terminou em maio do ano passado. Durou um ano e meio e não 2 anos, foi reduzido ainda.

E: E não teve mais.

1: Não teve mais. Era impressionante como cresciam. Contra todas as adversidades, um ano e meio, tanto que teve muitas críticas, que era um programa de segunda categoria, que dava um certificado, que dava os mesmos direitos do que era feito aqui em 4 anos, que era muito exigente porque a pessoa não tinha direito de se afastar da jornada de trabalho. A maior parte era de professores do CEI, da educação infantil, não de primeira a quarta série, nessa segunda edição que eu participei integralmente. Na primeira não, era o contrário, a maior parte era da primeira série do ensino fundamental, então elas tinham uma vida muito agitada,

essas do CEI menos, porque tinham só uma jornada de seis horas e não duas de quatro, duas turmas como no caso das professoras de primeira a quarta série. Por outro lado elas tinham mais dificuldade, mais lacunas de informação, menos anos de trabalho, mais mesmo assim foi muito o crescimento. Foi muito bom, gostei muito.

1: obrigada pela contribuição professora.