NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SEU PERCURSO NA LICENCIATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS FORMADORES

THE TEACHER'S NARRATIVES ABOUT THEIR OWN PATH ON GRADUATION: CONTRIBUTIONS TO EDUCATORS

NARRATIVAS DE PROFESORES SOBRE SU TRANSCURSO EN LA LICENCIATURA: CONTRIBUCIONES PARA LOS FORMADORES

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA¹

CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO²

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO²

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana/SP – Brasil¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil²

RESUMO O artigo discute as narrativas autobiográficas de professores como materiais de investigação e experiências de formação e problematiza as contribuições que a leitura de memoriais de formação elaboradas por professores em formação podem suscitar nos seus formadores. A partir da leitura de um conjunto de 80 memoriais produzidos por professores de diversos níveis de ensino que frequentaram cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu* no período de 2008 a 2016 pretendeu-se responder às seguintes questões: o que podemos aprender, como formadores de professores, com as narrativas dos professores em formação? Como as narrativas autobiográficas podem orientar nosso trabalho e reflexão como formadores de professores nas licenciaturas, na pós-graduação e nas demais ações de formação continuada? A análise dos memoriais buscou, na escolha semântica, na organização dos enunciados, no estilo dos autores, indícios das relações e processos vividos por eles durante o percurso na graduação. Nesse processo de análise, chamaram à atenção aspectos relacionados à centralidade do conhecimento nos processos de formação; os modos de mediação do conhecimento pelo professor formador; a relação entre teoria e prática com especial enfoque para as práticas de estágio e de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LICENCIATURA; FORMAÇÃO DE FORMADORES DE DOCENTES; AUTOBIOGRAFIA; EXPERIÊNCIA DE VIDA.

ABSTRACT The article discusses the teachers' autobiographic narratives as material of education investigation and educational experiences, and problematizes the contributions that the reading of teacher's educational memorial can arouse on their educators. By reading a set of 80 memorials made by teachers of several educational levels that attended extension and postgraduate courses, from 2008 to 2016, it is intended to answer the following questions: as teacher's educators, what can we learn with the narratives of the teachers to be? In which ways the autobiographic narratives can guide our work and thoughts as teacher's educators in graduation, postgraduation and other types of continuous education? The analysis of the memorials intended to find evidences of the relations and processes experienced by them during the graduation, through semantic choice, organization of the titles, as well as the author's stile. In this analysis process, aspects were highlighted such as the centrality of knowledge on educational processes, the teacher's knowledge mediation ways, as well as the relation between theory and practice with focus on internship and research practices.

KEYWORDS: TEACHER'S EDUCATION; GRADUATION; AUTOBIOGRAPHY; LIFE EXPERIENCE.

RESUMEN El artículo discute las narrativas autobiográficas de profesores como objeto de investigación y experiencias de formación, problematiza las contribuciones que la lectura de memoriales de formación elaborados por profesores en formación pueden suscitar en sus formadores. Desde la lectura de un conjunto de 80 memoriales producidos por profesores de distintos niveles de enseñanza que participaron de cursos de extensión y de posgrado *lato sensu* en el período de 2008 hasta 2016 se pretendió responder a las siguientes preguntas: ¿qué podemos aprender, como formadores de profesores, con las narrativas de los profesores en formación? ¿Cómo las narrativas autobiográficas pueden orientar nuestro trabajo y reflexiones como formadores de profesores en las licenciaturas, en el posgrado y en las demás acciones de formación continuada? El análisis de los memoriales buscó, en elección semántica, en la organización de los enunciados, en el estilo de los autores, evidencias de las relaciones y procesos vividos por ellos durante el transcurso de la graduación. En el transcurrir del análisis se notó aspectos relacionados a la centralidad del conocimiento en los procesos de formación; los modos de mediación del conocimiento por el maestro formador; la relación entre teoría y práctica con el foco especial a las prácticas en la fase de investigación.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DE PROFESORES; LICENCIATURA; FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES; AUTOBIOGRAFIA; EXPERIENCIA DE VIDA.

1. INTRODUÇÃO

As narrativas autobiográficas de professores vêm sendo consideradas como materiais de investigação e, ao mesmo tempo, como experiências de formação (CUNHA, 1997; NOGUEIRA et al., 2008; FRAUENDORF et al., 2016). Do ponto de vista da pesquisa, as narrativas informam aos pesquisadores como os professores vão se constituindo ao longo da sua trajetória e produzindo sentidos na/para a formação e trabalho. Do ponto de vista da formação e da autoformação, o registro de memórias – a escrita como experiência de for-

mação – permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores, ao retomarem experiências do passado e narrando o presente, compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido à suas escolhas e projetando novas possibilidades.

Trabalhos como os de Passeggi (2006) e Chiené (2010) se debruçam sobre a produção das narrativas autobiográficas na formação dos formadores destacando suas experiências de escrita que interrogam suas trajetórias e encontram outros e novos sentidos para suas práticas. O recorte de nosso texto é outro: as repercussões e reflexões que podem ser suscitadas nos formadores a partir da leitura das narrativas dos professores que formam.

A partir do lugar de formadores (que podem ou não ser pesquisadores), indagamos: o que podemos aprender, como formadores de professores, com as narrativas de professores em formação? Como as narrativas autobiográficas podem orientar nosso trabalho e reflexão como formadores de professores nas licenciaturas, na pós-graduação e nas demais ações de formação continuada?

Essas interrogações emergiram a partir de nossas próprias experiências de acompanhamento da produção de narrativas autobiográficas solicitadas como trabalho final de disciplinas ou cursos e orientadas para a tematização dos próprios percursos de formação. Reconhecemos, como professores de cursos de licenciatura e de pós graduação *lato e stricto sensu* de instituições públicas e privadas que, nas narrativas autobiográficas, sobretudo nos memórias de formação, as experiências vividas mobilizadas pela memória do presente podem gerar e/ou afirmar diferentes formas de ser, pensar e conhecer, possibilitando aos professores em formação se colocarem como sujeitos de sua própria história. A emergência do sujeito em sua singularidade – pessoal e profissional – torna mais visíveis, para o campo da reflexão, as experiências para ele e para o outro que a lê (PRADO, CUNHA e FERREIRA, 2011). Isso porque “a linguagem veste a nudez da experiência (...) e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma” (MANGUEL, 2000, p. 24).

Os memoriais de formação, segundo Prado e Soligo (2007), são narrativas circunstanciadas e analíticas que tratam do processo de formação em determinado período e revelam as vivências, experiências, memórias e reflexões relativas à trajetória da formação do narrador.

Desde 2007, solicitamos aos professores em formação a escrita de narrativas autobiográficas, sobretudo a produção de memoriais de formação, como estratégias formativas, e organizamos um extenso arquivo para nossos processos de formação e de pesquisa. A consulta frequente às narrativas vem exigindo uma permanente revisão de nossas próprias práticas, pois a relação dialógica com essas escritas reforça uma cumplicidade entre sujeitos que se formam mutuamente.¹ A perspectiva de trabalhar com as narrativas, que para

¹ Essas reflexões acerca de nossos aprendizados sobre processos de formação de professores, com e pelas narrativas, têm contribuído sobremaneira ao desenvolvimento de nossos projetos de pesquisa. Destacamos um projeto de pesquisa, em andamento, financiado pelo CNPq para o período 2017-2020 (Processo nº. 401404/2016-1), coordenado por uma das autoras, que tem como objetivo geral compreender como a formação dos professores das Salas de Leitura vai se consolidando nas reuniões com o grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do ensino fundamental – anos finais, e que também envolve a produção de memoriais de formação.

Cunha (1997) tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, tornou visível nossas próprias práticas.

Para responder às questões anunciadas neste texto, tomamos como material de análise um conjunto de 80 narrativas autobiográficas produzidas por professores de diversos níveis de ensino que participaram conosco de cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu* no período de 2008 a 2016.

A leitura desses textos nos permitiu identificar que 11 deles deram ênfase especial às experiências da licenciatura, foco de nossas problematizações.

No processo de análise desses memoriais de formação consideramos, com Bertaux (2010), que as significações de um texto se situam no encontro de dois “horizontes”, o do sujeito e o do analista (leitor), ainda que discursivamente saibamos que a voz do sujeito está polifonicamente povoada de outras vozes que o constituem (BAKHTIN, 2002).

A especificidade da pesquisa em ciências humanas a partir de uma concepção dialógica (BAKHTIN, 2011) requer a consciência de que, quando nos propomos a compreender questões relacionadas às práticas, marcadas pela subjetividade dos sujeitos, nosso conhecimento se dá no encontro, na interlocução entre nós e o(s) outro(s) envolvido(s) na situação de interlocução – nós, pesquisadores, e as vozes dos professores em formação, pelos memoriais. Isso porque, em se tratando de uma pesquisa que envolve sujeitos, com suas vontades, ideias, discursos e ações, o conhecimento se produz na interação com a palavra alheia, no terreno das produções de sentido entre o eu e o outro, necessariamente composto por réplicas, confrontos, negociações.

Nesse sentido, segundo Bertaux (2010), analisar discursivamente os memoriais não é tentar compreender um indivíduo isolado que vai dando a ver experiências singulares, ao contrário, é tomar seu enunciado como um fragmento da realidade social-histórica procurando extrair dessas experiências singulares uma parte do objeto social, no nosso caso, as licenciaturas, visto que as singularidades foram sendo constituídas historicamente, em tempos e lugares datados.

Parece-nos que a possibilidade de aprender ao discutir biografias e autobiografias produzidas nos cursos de pós-graduação está no fato de que, no nosso caso, as narrativas – cotejadas umas às outras – possibilitam entender como a formação é constitutiva dos processos de subjetivação e como os professores, quando rememoram o próprio processo formativo pela mediação dos memoriais, (re)significam o curso de graduação, (re)orientando suas práticas pedagógicas mediados pelas teorias aprendidas – ou não – na graduação e pelos modos e procedimentos didáticos utilizados por seus próprios professores do curso de licenciatura.

Nesse sentido, analisar memoriais autobiográficos produzidos por professores é, portanto, um exercício que caminha no sentido de buscar indícios de modos de formação historicamente vividos em cursos diversos de licenciatura na tentativa de com eles aprender outros modos de pensar, significar e falar sobre a formação de professores, o que nos possibilitará uma reflexão de nossas próprias experiências como pesquisadores/formadores de professores, uma vez que “as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e

agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos” (GERALDI, 2010, p. 81).

Nossa leitura dos memoriais buscou, na escolha semântica, na organização dos enunciados, no estilo dos autores, indícios das relações e processos vividos por eles durante o percurso na graduação. Nesse processo de análise, entre todos os indícios “que uma narrativa de vida oculta, alguns ‘brilham’ e nos marcam de imediato, enquanto outros ficam por muito tempo escondidos no invólucro de sua aparência banal” (BERTAUX, 2010, p. 109).

Nos memoriais lidos “brilharam” aos nossos olhos, isto é, capturaram nossa atenção, questões relacionadas à: 1. centralidade do conhecimento nos processos de formação; 2. modos de mediação do conhecimento pelo professor formador; 3. relação entre teoria e prática com especial enfoque para as práticas de estágio e de pesquisa. Esses aspectos emergiram a partir do olhar para os dados produzidos, ou seja, nossa referência teórico-metodológica nos permitiu definir recortes para análise a partir do contato com o material e não como suposições levantadas *a priori*.

Nos limites deste texto, compartilhamos as lições que aprendemos com as experiências narradas por professores acerca de seus percursos na licenciatura que podem nos ajudar a construir referências para nossos processos de pesquisa-formação e a questionar nosso próprio trabalho como formadores no ensino superior.

2. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: CONHECIMENTO DE SI E DO/PARA O OUTRO

Souza (2006, p. 139) destaca que a abordagem biográfica e a autobiografia nos processos de formação de professores levam em conta aspectos epistemológicos e metodológicos que nos permitem “ampliar a compreensão do mundo escolar e das práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação”.

Quer como estratégia para a produção de sentido para a experiência, quer como investigação dirigida a interpretações compreensivas da experiência (FREITAS e FIORENTINI, 2007), as narrativas autobiográficas potencializam processos reflexivos e conhecimento de si e do/para o outro em professores, formadores, pesquisadores. Nos encontros daqueles que escrevem e leem pode ocorrer o “descobrir-se outro” e o “descobrir o outro em mim” (AMORIM, 2001, p. 79), tão caros aos processos formativos e de pesquisa.

Especificamente no que se refere à formação, o trabalho com narrativas autobiográficas ou histórias de vida permite invocar as memórias e “marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências” (SOUZA, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, a memória não é compreendida como algo que se fixa apenas no campo subjetivo, mas é inscrita num contexto histórico e cultural; a memória, portanto, enquanto experiência histórica é uma amálgama das experiências singulares dos sujeitos numa dada cultura.

Bosi (1994, p. 39) chama a atenção para o fato de que a memória individual é constituidora da história coletiva, da cultura de um povo, da sociedade. Ressalta, ainda, que não

há evocação sem uma inteligência do presente, ou seja, não há que se deixar a memória para trás como experiência desnecessária, do passado. Nas palavras da autora, “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado” e acreditamos que é nesse processo – duplo – de lapidação que encontramos as possibilidades de aprendizagem.

O primeiro momento de lapidação das memórias enquanto processo formativo dos próprios professores é o momento da produção da narrativa autobiográfica, uma vez que:

...a possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade (SMOLKA, 2000, p. 187).

O segundo momento formativo também é duplo e dinâmico, ou seja, ao defender a importância e relevância do trabalho com narrativas autobiográficas contribuimos com discussões acerca de questões teórico-metodológicas de pesquisas e ao analisar discursivamente o conteúdo das mesmas produzimos teorias em outra direção, contribuindo com o campo de estudos sobre a formação de professores e as práticas de ensino. Em todos esses momentos realizamos – os autores dos memoriais e nós, formadores/pesquisadores – movimentos de recolhimento em si que possibilitam um movimento expansivo, como bem nos ensina Bosi (1994).

Segundo Perez (2006, p. 179), a escrita da trajetória, o ato de narrar a própria história, é um ato de conhecimento, pois “pela narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo que engendra sonhos, desejos e utopias”. Isso porque, de acordo com a autora, “inventar a vida produzindo sentidos à vida, é inventar a si mesmo inventando mundos possíveis” (p. 180).

Convém lembrar, contudo, que:

...a formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana (PASSEGGI, 2011, p. 154).

As narrativas autobiográficas, notadamente as narrativas sobre o processo de escolarização de professores – memoriais de formação – interessam aos pesquisadores porque, justamente, permitem compreender os processos de formação docente, o ensino e as práticas pedagógicas dos professores em formação. De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), elas são importantes porque nos permitem estudar “como os indivíduos dão

forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados”.

Rego (2010, p. 185) argumenta que os relatos autobiográficos “permitem que nos aproximemos do caráter fragmentário e dinâmico da subjetividade, bem como dos momentos contraditórios e complexos de sua constituição”. Por meio das narrativas, segundo a autora, é possível compreender como os sujeitos interpretam, de modo singular, sua própria trajetória singular, bem como os percursos individuais nas amplas tramas da história e da cultura.

3. A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Pensar nos cursos de graduação como espaços de formação de sujeitos nos remete à relação entre conhecimento, educação e sociedade e a importância das relações de ensino no processo formativo.

Sabemos do importante papel que a universidade exerce na formação dos sujeitos possibilitando-lhes a compreensão crítica da realidade social para que, antes de tudo, nela possam agir sabendo organizar suas ações e combinando os interesses individuais e sociais (SANTOS, 1999). Para que isso efetivamente ocorra, não basta que os alunos tenham acesso somente aos conhecimentos historicamente produzidos em cada uma das áreas de saber, há que se considerar a cultura de modo amplo e estreitamente vinculada à vida.

A universidade é uma instância de socialização do conhecimento sistematizado e, nesse sentido, atua como um importante *lôcus* de ampliação do conhecimento na vida dos alunos. Assim, ao compreendê-la como um *lôcus* transformador, devemos trazer para discussão e análise as relações vivenciadas nas salas de aula e nas relações de ensino que ali se instauram.

Dos memoriais que discorreram sobre a experiência da graduação nas licenciaturas, todos eles destacaram aspectos relacionados ao potencial emancipador do conhecimento e a mudanças que o acesso ao conhecimento causou em suas vidas. Quatro deles nos chamaram a atenção pela escolha das palavras, pois havia um estilo próprio, diferenciado. Segundo Bakhtin (2002), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, das quais nos apropriamos nas relações sociais. As escolhas lexicais dos autores, a sintaxe do texto e as tonalidades tecidas nesses memoriais foram as que brilharam aos nossos olhos.

Amanda,² professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que cursou Letras-Português, destacou em seu memorial:

O que mais me marcou [...] foi analisar a formação ideológica em propagandas, imagens e textos e, com isso, construir uma opinião sobre o mundo, não me deixando enganar e lendo nas entrelinhas todas as formas de relações sociais.

² Os nomes dos autores dos memoriais analisados são fictícios para respeitar seu anonimato.

“Formação ideológica”, “construir opinião sobre o mundo” e “não se deixar enganar” porque aprendeu a ler nas entrelinhas foram as expressões escolhidas por Amanda para dar a ver sua mudança ao apropriar-se de conhecimentos.

Analisar a formação ideológica em propagandas e outros materiais a colocou no campo dos estudos da ideologia, ou seja, esse estudo lhe abriu a possibilidade de compreensão de que na sociedade as ideias se produzem e circulam oriundas das diferentes esferas da atividade humana, produzindo sentidos para os sujeitos. Esses significados e sentidos não são individuais, mas são sociais, originários das múltiplas e diversas relações que acontecem entre os homens na vida cotidiana. A esse conjunto de ideias, produzidas muito próximas à vida do trabalho, Bakhtin (2002) nomeou de ideologia do cotidiano.

“A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2002, p. 118), apresentando um grau relativamente instável quanto aos significados e sentidos postos em circulação, mas é a partir dela que vão se estabilizando conjuntos explicativos sobre os campos diversos da atividade humana.

Realizar uma análise dessa natureza em materiais de conteúdo do próprio curso parece ter possibilitado que Amanda passasse a compreender que os sistemas ideológicos constituídos, conforme proposto por Bakhtin (2002) e que são a Arte, a Moral, o Direito, a Ciência, a Religião etc., se apresentam como sistemas de referência social e que, como expressão dos significados e valores da classe dominante, vão imprimindo um “tom” hegemônico em relação à ideologia do cotidiano na tentativa de manutenção do poder; nesse sentido, ela não se deixa mais enganar, pois aprendeu a ler nas entrelinhas.

Aprender a ler nas entrelinhas para construir novos conhecimentos é o que nos mostra Marilza, professora coordenadora, licenciada em Pedagogia:

Comecei o curso com muito entusiasmo [...]. Tive que me adaptar à capacidade não só de ouvir, mas de observar, ler e, principalmente, duvidar, questionar. Foram mudanças que posso até chamar de desafios. Nasce o momento da ruptura dos paradigmas tradicionais, das crenças na verdade absoluta, resignando-me diante do reconhecimento da existência da diversidade de interpretações, de pensamentos e de opiniões, repensando a educação, o sentido da escola, o significado da autonomia, a avaliação...

Na mesma direção de Amanda, Marilza ressalta a importância de seu curso para seu processo de “ruptura de alguns paradigmas” pelo (re)conhecimento da diversidade de possibilidades de interpretações do mundo. Seu enunciado reafirma a importância da centralidade do conhecimento nos cursos de licenciatura e, em especial, nos processos formativos dos sujeitos.

Ainda nessa mesma perspectiva de formação relacionada à emancipação e libertação pelo conhecimento, nos deparamos com o enunciado de Célio, licenciado em Biologia, também professor coordenador:

Ao tentar lembrar de minha formação mais recente no que concerne ao mundo acadêmico, a graduação já ficou para trás a cerca de uns 10 anos, mas a considero um período de profunda transformação em meu ser, transformação principalmente na maneira de pensar o mundo e na forma de discuti-lo.

O tempo passou, mas as marcas constitutivas ficaram. Ao pensar no seu processo de formação, Célio destaca que o mundo acadêmico, mediado pela experiência na graduação, transformou seu ser. Tais expressões não devem ter sido escolhidas ao acaso. As palavras são polissêmicas, como nos ensina Bakhtin (2002), e mundo acadêmico remete a um lugar de ciência, literatura e arte, lugar onde temos, ou poderemos ter, condições intelectuais de atuação/participação na cultura humana.

A graduação, por sua vez, é o espaço próprio de nutrir-se do conhecimento advindo da cultura entendida como possibilidade humana. Efetivamente, a cultura modifica o biológico causando transformações ou, como diria Célio, profundas transformações. Cortella (2002) nos ajuda a compreender essa dimensão da cultura na constituição do humano ao explicitar que:

...O homem não nasce humano e, sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura. Essa noção de humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido, é o processo de hominização (...). A realização biológica do ser em curso de *hominização* determina as possibilidades de criação cultural que lhe são dadas em tal fase, mas estas, ao se realizarem, contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades orgânicas, até o momento em que impelem o animal a transformar o modo de existência, tornando-o um ser produtor, a princípio inconsciente e depois consciente, de si mesmo (CORTELLA, 2002, p. 33-49).

O memorial de Célio proporciona indícios da importância que ele atribui à centralidade do conhecimento nos processos educativos e emancipatórios dos sujeitos se compreendermos com Saviani (2003) que o espaço de formação tem uma especificidade de trabalho que é possibilitar que os sujeitos incorporem elementos herdados da cultura de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais, o que também altera as relações consigo mesmo por meio da vivência de uma profunda transformação, o que Célio dá a ver ao enunciar que: “Vi que poderia usar o conteúdo aprendido na universidade em meu trabalho, não como forma de promoção, mas como forma de me manter sempre atualizado e em contato direto com o conhecimento”.

Nessa mesma direção as reflexões de Enrico, professor de Educação Física do Ensino Fundamental II e Médio, licenciado em Educação Física, apontam para uma transformação:

Nesses dois últimos anos de curso eu havia adquirido algo que me faltava enquanto pessoa, tinha começado a desenvolver um pensamento mais crítico. Coisas que eu nem imaginava (...). Havia formas diversas de ver o mundo, [diferentes] áreas do conhecimento eram bases para discussões interessantíssimas (...). As leituras eram instigantes e me faziam pensar de uma maneira que eu

não poderia antes assim o fazer. Começava a ver o mundo com outros olhos, de outras perspectivas.

É interessante destacar que Enrico utiliza a palavra “adquirido” e mais adiante explicita que diferentes áreas do conhecimento eram abordadas e “discutidas”, o que lhe possibilitou pensar de maneira diferente.

Adquirir é tomar algo assumindo como seu e, no caso de Enrico, ele se apropria do conhecimento nas relações vivenciadas durante os últimos anos do curso de graduação mediado pelas discussões com outros membros mais experientes da cultura. Vygotsky (1989) nos ajuda a compreender a importância das relações sociais para a constituição do sujeito afirmando que é pela mediação do outro que nos apropriamos do conhecimento, dos saberes da cultura na qual estamos imersos. Nessas relações, os sujeitos se apropriam de sentidos já estabilizados socialmente em um longo processo de elaboração. Nesse sentido, seu destaque para os dois últimos anos do curso nos indica que nessa etapa final talvez ele tenha conseguido consolidar elaborações já em desenvolvimento desde o início da graduação, uma vez que o grau de generalização das palavras que veiculam os conceitos se amplia à medida que os contextos de uso vão sendo diversificados pelos sujeitos (VYGOTSKY, 2003).

Ao destacar a palavra “discussões” Enrico nos remete tanto a Vygotsky (1989, 2003) quanto a Bakhtin (2002). Em suas proposições, ambos destacam a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade, o que Bakhtin denomina de alteridade constitutiva, ou seja, é pela mediação do outro, por meio da linguagem, que vamos nos constituindo, vamos nos tornando quem somos e vamos nos apropriando das formas culturais já consolidadas na experiência humana. No caso apontado por Enrico, é na dinâmica interativa entre professor e alunos que a compreensão vai se consolidando uma vez que a entendemos como um longo processo de produção de sentidos (BAKHTIN, 2002) culminando no que ele mesmo destaca: “Começava a ver o mundo com outros olhos, de outras perspectivas”.

Catarina, professora do Ensino Fundamental I, paradoxalmente pela negativa, pela falta, nos aponta a relevância da centralidade do conhecimento nos cursos de formação de professores ao afirmar:

Cursei Pedagogia e confesso que só a concluí porque tenho dentro de mim que tudo o que começo devo terminar. A frequência às aulas na Faculdade foi a mínima exigida. As leituras foram as possíveis. Tinha a sensação de que cursava o Magistério outra vez: a teoria era a mesma e lá não havia, sequer, a discussão da prática.

Posto isso, entendemos que tomar o conhecimento como elemento central nos processos educativos é acreditar em uma educação comprometida com a transformação social, do mesmo modo que negar, dificultar ou secundarizar o acesso dos alunos a esses conhecimentos e a sua efetiva apropriação é trabalhar a favor da reprodução.

4. OS MODOS DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO PROFESSOR FORMADOR: DAS RELAÇÕES DE ENSINO E DA DINÂMICA DA AULA À CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA PELO ALUNO

Vários memoriais evidenciaram aspectos relacionados à mediação docente e o desenvolvimento da autonomia. Destacou-se para nós a força e potência do memorial de Virgínia, professora do Ensino Fundamental I, licenciada em Pedagogia, ao valorizar a importância que atribuiu aos modos de condução – e nós diríamos mediação – das aulas pelos professores.

Entre idas e vindas na tessitura de seu texto, Virgínia nos dá a ver aspectos fundamentais de um processo educativo que caminha – ou deveria caminhar – inexoravelmente junto: a mediação presente nas relações de ensino que acontecem durante a aula, culminando em uma efetiva explosão emancipatória pela conquista da autonomia.

Virgínia conta:

A graduação foi um momento muito importante por vários aspectos. Desde o início do curso fui obrigada a ler textos e artigos e a socializar ideias em discussões em sala; deixaram [os professores formadores] bem claro a todos nós que o curso pretendia formar professores para trabalharem na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porém, a graduação me trouxe muito mais que isso, os professores trabalhavam numa linha que trazia sempre a reflexão e a preocupação constante era a formação de profissionais não prontos para a ação da sala de aula, mas prontos a resolverem questões do dia a dia de uma sala de aula e conscientes do seu dever como profissionais que ultrapassam o isolamento social e articulam entre os direitos e deveres da sociedade em que estão inseridos (...) Em nenhum momento fui obrigada a repetir várias vezes exercícios que levariam meus alunos ao conhecimento, mas fui obrigada a ler textos e artigos e a socializar ideias em discussões em sala que me colocavam como um profissional que tem sim um caráter político e que posso e devo me apropriar daquilo que considero relevante dentro da sala de aula, não devo apenas seguir receitas prontas e devo ainda questionar a validade de tais receitas. Sou hoje capaz de saber o que devo aceitar e o que devo questionar, sinto-me preparada para não aceitar conhecimento pronto para ser executado, não me sinto professora tarefaira, pelo contrário, sinto e sei que dentro da minha sala de aula produzimos conhecimento, juntos, numa relação constante entre professor e alunos. Por isso concordo outra vez com o texto que cita Paulo Freire ao dizer que nenhum ensino e nenhuma educação de professores podem ser neutros. É preciso despertar nos alunos da graduação em Pedagogia inquietações, dúvidas a respeito daquilo que se apresentam como certezas absolutas, cada pessoa é capaz de pensar a sua prática a partir do conhecimento que recebeu e da percepção da realidade a sua volta, não podemos permitir que continuem formando professores tarefairos, alienados da sua prática, e que acreditam que o magistério seja um dom, ou uma missão para salvar o mundo.

Alguns fragmentos de seu memorial parecem destacar a força da mediação dos professores: “os professores trabalhavam numa linha que trazia sempre a reflexão”; “em ne-

nhum momento fui obrigada a repetir várias vezes exercícios que levariam meus alunos ao conhecimento, mas fui obrigada a ler textos e artigos”; “por isso concordo outra vez com o texto que cita Paulo Freire...”.

Pensar a mediação nos remete a Vygotsky (1989), que nos ensina que é por meio da mediação dos outros, da estimulação autogerada, da criação de estímulos artificiais, pelo uso de signos – e a linguagem é um signo – é que os sujeitos criam novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura, podendo desenvolver-se por meio do aprendizado. A mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. No entanto, há que se considerar que a mediação e seus efeitos são sempre diversos, porque os sujeitos estão em processos de elaboração distintos e se apropriam de formas distintas daquilo que se compartilha com eles.

Segundo Bakhtin (2002, p. 106), a compreensão vem a ser entendida como um processo de produção de sentidos, em que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

Em outros fragmentos, Virgínia indica suas compreensões acerca da profissão docente, significações que foram sendo elaboradas durante o curso de graduação: “a graduação me trouxe”; “posso e devo me apropriar daquilo que considero relevante dentro da sala de aula, não devo apenas seguir receitas prontas e devo ainda questionar a validade de tais receitas”; “sou hoje capaz de saber o que devo aceitar e o que devo questionar, sinto-me preparada para não aceitar conhecimento pronto para ser executado, não me sinto professora tarefaira”.

Parece-nos que os conteúdos compartilhados com a aluna em sala de aula, durante a licenciatura, possibilitaram que ela se apropriasse tanto dos conhecimentos que eram compartilhados, quanto da forma como os professores se relacionavam com o próprio conhecimento. Essa forma vivencial de aprender foi lhe constituindo como uma professora com postura crítica, ou seja, “a consciência crítica dos educadores pode permitir, de fato, mediante um trabalho consciente, efeitos sociais consideráveis” (NEIRA, 2004, p. 72).

Ainda no que diz respeito à mediação, destacamos o enunciado de Paula, também professora do Ensino Fundamental I e egressa do curso de Pedagogia:

Várias marcas do período da faculdade foram provocadas por leituras: Pedagogia do Oprimido (1987) e Educação e Mudança (1983), de Paulo Freire; As Belas Mentiras, de Maria de Lourdes Chagas Deiró (1981); Estórias de Quem Gosta de Ensinar (1986), do Prof. Rubem Alves. Todas essas leituras provocaram muitos questionamentos e representaram avanços quanto às possibilidades interpretativas da realidade concreta, mas nenhuma delas tão inquietadoras como as decorrentes da leitura do livro Escola e Democracia, de Dermeval Saviani (1986). Na ocasião, li, reli e confesso que pouco entendi, porém a professora que havia nos solicitado a leitura tomou-nos pelas mãos e nos acompanhando, passo a passo, nos ajudou na sua compreensão.

Hoje professora, Paula reconhece, tanto quanto Virgínia, a potência das leituras realizadas durante o curso de graduação, destacando as atividades mediadas pelos professores. No caso específico de Paula há o reconhecimento da mediação quando afirma “a professora que havia nos solicitado a leitura tomou-nos pelas mãos e nos acompanhando, passo a passo, nos ajudou na sua compreensão [do conteúdo do livro estudado]”.

Sendo assim, entender a “força” da mediação, na perspectiva histórico-cultural, é considerar processos de significação, o que pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação. Assim, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro podemos falar das relações de ensino, o que também é destacado por Virgínia: “professores que haviam planejado e discutido”; “fui obrigada a ler textos e artigos e a socializar ideias em discussões em sala”; “cada pessoa é capaz de pensar a sua prática a partir do conhecimento que recebeu”; “dentro da minha sala de aula produzimos conhecimento, juntos, numa relação constante entre professor e alunos”.

O conceito de relações de ensino, formulado por Smolka (1993), destaca a dimensão relacional dos processos de ensinar/aprender. Segundo a autora, existe a necessidade de distinção entre a relação de ensino e a tarefa de ensinar. A relação de ensino constitui-se nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, organizada e imposta socialmente; baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes a distorce e oculta essa relação.

Essa relação de ensino, constitutiva da aula, nos leva a considerar que ao nos encontrarmos face a face com o outro não temos o controle sobre os processos de significação e compreensão que os alunos elaboram acerca do que dizemos, visto que o outro a quem a aula se dirige não é “um ser privado de palavras” (BAKHTIN, 2002), de significados, de vivências e de experiências: a compreensão é sempre uma resposta à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre palavras “colocadas” e palavras das quais o aluno já se apropriou.

A tarefa de ensinar, segundo Smolka (1993), é linear, unilateral, estática, em função do lugar em que o professor se coloca – e é colocado, apoderando-se do conhecimento – e não apropriando-se dele. Nessa distorção da relação o professor pensa que sua tarefa é dar o conhecimento aos alunos. Parece-nos que ao enunciar: “professores que planejam suas aulas e juntos a discutem com seus alunos”; “professores que obrigam que se leia e posteriormente socializam juntos as ideias lidas”, as professoras vão dando a ver outra dimensão da aula, diferente de tarefa, e sim de relação de ensino mediada pelo conhecimento.

Gostaríamos de evidenciar que em seu memorial Virgínia destaca: “fui obrigada a ler textos e artigos”. Segundo Snyders (1993), pedagogo francês, a instituição escolar é um ambiente bastante difícil de ser suportado quando comparado aos momentos vividos fora dela, no qual podemos realizar o que desejamos sem a necessidade de cumprir com ações impostas e determinadas por outrem. Nesse aspecto, deve-se considerar que na instituição escolar os alunos não fazem escolhas, as atividades lhe são impostas pois participam de um ambiente de dever, onde devemos cumprir ordens (SNYDERS, 1993). No entanto, também

é preciso admitir que o obrigatório, às vezes, também se torna necessário, pois nem sempre é possível esperar a espontaneidade do aluno. A obrigatoriedade, sempre vista com maus olhos, é destacada por Snyders (1993) como um ponto positivo da realidade escolar.

A obrigação é um caminho de possibilidade para que o aluno descubra o prazer de algo que antes do cumprimento da obrigação não o atraía. Nesse sentido, destaca o autor:

...a obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual (...). Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto (SNYDERS, 1993, p. 106).

Foi essa possibilidade de formação que deu à Virgínia condições de agir autonomamente quando se colocou no lugar de professora:

Cada pessoa é capaz de pensar a sua prática a partir do conhecimento que recebeu e da percepção da realidade a sua volta, não podemos permitir que continuem formando professores tarefeiros, alienados da sua prática, e que acreditam que o magistério seja um dom, ou uma missão para salvar o mundo. Sou hoje capaz de saber o que devo aceitar e o que devo questionar, sinto-me preparada para não aceitar conhecimento pronto para ser executado, não me sinto professora tarefeira.

Virgínia materializa em seus enunciados os ensinamentos de Vygotsky. Segundo o autor, é pelo processo de mediação que possibilitamos que os sujeitos confirmem às operações psicológicas formas qualitativamente novas e superiores permitindo-lhes que com o auxílio de recursos externos possam controlar seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1989).

Entendemos que a experiência vivida na graduação, às vezes na forma de atividades obrigatórias, também possibilitou à aluna a conquista de uma autonomia na qual hoje se sente “capaz de saber o que devo aceitar e o que devo questionar, sinto-me preparada para não aceitar conhecimento pronto para ser executado, não me sinto professora tarefeira”.

Uma autonomia que longe de configurar um estado a ser atingido, indica uma condição de autorregulação que se dá em diferentes instâncias e que foi sendo apropriada e elaborada nas atividades reguladas pelo outro em experiências compartilhadas. A conquista de um sujeito autônomo demanda tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos – no nosso caso, a respeito da atividade docente – o que envolve as mediações dos professores e de outros atores sociais (OMETTO, 2010).

“Numa perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro (...), os modos de ação [dos sujeitos] não são pré-determinados” (SMOLKA et al., 1994, p. 75). Nessa relação, porque consideramos, compreendemos e avaliamos os atos dos outros e porque os outros emitem compreensões e juízos acerca de nossos atos, tornamo-nos capazes de compreender e avaliar a nós mesmos, o que possibilita a emergência de modos de ação autônomos.

Ainda na direção da formação do professor autônomo, Pedro, professor coordenador, que cursou Pedagogia, destaca: “A faculdade me abriu novos horizontes [sendo que] da abertura política e da mudança de postura dos profissionais da educação que foram meus mestres, pude fazer uma opção consciente dos caminhos que trilharia em minha vida”. A expressão “opção consciente de caminhos” nos indica uma escolha autônoma do sujeito e, mais que isso, uma escolha profundamente marcada pela mediação dos profissionais da educação que elegeu como referências.

Portanto, é necessário estabelecer outro sentido acerca das relações de ensino, passando a compreender o processo da atividade pedagógica na coletividade do ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais dos estudantes de licenciatura, experiência na qual terão a possibilidade de compreender os modos de produção da profissão docente com um parceiro mais experiente e, ao mesmo tempo, estar em relação com os alunos na dinâmica da aula em acontecimento.

5. O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A MEDIAÇÃO PELAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E DA PESQUISA

Nos cursos de licenciatura há a obrigatoriedade da realização de estágio supervisionado, no entanto, ainda que guardadas as diferenças entre um curso e outro, há uma compreensão de que o estágio deva ser entendido como um tempo de aprendizagem em que o licenciando, por meio de um período de permanência na escola, aprenda com os professores mais experientes a prática da profissão docente.

Piconez (1994) destaca que o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é um componente teórico-prático que possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada com várias posturas educacionais, e uma caracterização real, material, social e prática, inserida no contexto escolar. Assim, as atividades desenvolvidas no estágio devem possibilitar a elaboração dos saberes docentes (TARDIF, 2010) necessários à prática pedagógica a ser realizada na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o estágio supervisionado desempenha um importante papel na produção dos saberes científicos e pedagógicos necessários à atividade docente, numa compreensão de que as instituições formadoras deverão valorizá-lo como um componente curricular essencial no processo de formação.

Smolka e Laplane (1993) chamam nossa atenção para o fato de que há que se considerar as condições concretas da prática educativa como possibilidade de reflexão para os professores. No nosso caso, pautados pela leitura dos memoriais, esta tese se reafirma, pois os alunos em formação foram dando a ver que ao olhar para os detalhes das relações em condições específicas de sala de aula foram reconhecendo princípios teórico-metodológicos que embasam a prática do professor junto aos alunos da Educação Básica, tendo a possibilidade de (re)significar as teorias aprendidas na universidade.

Dois memoriais, especificamente, deram a ver a força do estágio em seus processos de formação: Ricardo e Vera, ambos licenciados em Pedagogia. O primeiro é diretor de escola e a segunda, professora de Ensino Fundamental I.

Ricardo destaca a importância do estabelecimento de relação entre a teoria estudada na universidade e a prática efetivamente vivida na escola e Vera, ao destacar o importante papel formador das professoras da educação básica com as quais teve a oportunidade de estagiar.

Ricardo chama atenção para o fato de que “quando começaram os estágios, relacionando teoria e prática, eu me vi com outro olhar e comecei a ‘ler’ a escola, o sistema educacional de outra maneira”, ou seja, a prática do estágio possibilitou que Ricardo fosse estabelecendo novas relações sobre o que se colocavam como concepções que devem orientar a prática ao defrontar-se com ações efetivas dos professores na escola. Seu enunciado indica que quando teve a oportunidade de realizar o estágio houve uma mudança significativa em seu posicionamento acerca das explicações fornecidas pela teoria, estudada na universidade, ao vivenciar e observar os fenômenos envolvidos nas relações de ensino em acontecimento.

Charlot (2000, p. 47) nos ensina que:

...toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito (...) Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber.

Vera chama atenção para o fato de que “além dos professores universitários, também tive contato com docentes engajados em sua profissão desde meu estágio até receber minha própria sala”. Ao ressaltar que também teve contato com docentes engajados em sua profissão parece-nos que dá a ver o que Nóvoa (2009, p. 1) nos adverte: que a formação de professores costuma estar muito afastada da profissão, ou seja, distante das rotinas e culturas profissionais docentes e que se faz necessário, entre outros aspectos, “passar para ‘dentro’ da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Se partirmos do princípio de que ensino e pesquisa são “duas faces da mesma moeda” e devem estar imbricados na formação do educador, podemos considerar que tanto estágio quanto pesquisa são possibilidades de articulação entre a teoria e a prática. No entanto, em nossa formação histórica, os professores da escola básica estão situados no lado oposto da pesquisa. Sua prática está associada ao ensino, entendido como uma atividade em que não se produz conhecimento. Ou seja, o lugar do ensino costuma ser caracterizado como um lugar de exposição e de transmissão dos conhecimentos produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores, os professores do ensino superior.

Dois memoriais, em especial, nos tocaram, pois revelam que os professores dos cursos de licenciatura – de dentro dos próprios cursos – têm desvalorizado e descaracterizado a prática de ensino privilegiando a prática da pesquisa.

Inácio, professor de Geografia do Ensino Fundamental II, enuncia o seguinte:

Posso dizer que, durante o curso [de licenciatura em Geografia], fui construindo uma forma de conhecimento bastante teórico e, até hoje, não recordo-me de ênfase alguma no âmbito pedagógico, o que considero estranho para um curso de licenciatura. A impressão que dava é que a maioria dos professores universitários do curso, mesmo que sutilmente, queriam mostrar aos alunos que o destino nosso era bastante fatalista: “dar aula”. Queriam passar, através dos discursos, que quem “dá certo” é aquele aluno modelo: sai da graduação já com mestrado em andamento, já engatado no doutorado e assim por diante. Deu-me a impressão, e ainda dá, que o comportamento defendido pela universidade aproxima-se bastante de algo anti-experencial. O fato é que a maioria da minha classe / turma entrou em um curso de licenciatura com a mentalidade de não trabalhar como professor.

Ele chama a atenção para a necessidade de considerarmos disciplinas do âmbito pedagógico nos cursos de formação de professores, uma vez que não se recorda dessa ênfase e estranha o fato de que os professores reforçam que “o que dá certo” é a pesquisa.

Do mesmo modo que Inácio, Marcos, licenciado em História, professor do Ensino Fundamental II e Médio, chama a nossa atenção para o fato de que em seu curso de licenciatura a pesquisa foi supervalorizada em detrimento à dimensão pedagógica. Segundo ele:

...nos quatro anos da minha graduação tive contato com professores que foram muito influentes na minha decisão de ser somente um pesquisador. Professores estes que me incentivaram a dar continuidade aos estudos, me mostrando os caminhos para se chegar a um mestrado e futuramente a um doutorado. Um desses professores da graduação me impressionou muito(...), foi uma figura ímpar no curso de História (...). Extremamente inteligente, dominava os assuntos como nunca tinha visto antes (...). A decisão de ser somente um pesquisador ganhou ainda mais força no momento da realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (...). Esse [processo da pesquisa] fez com que minha vontade de ser um historiador/pesquisador crescesse ainda mais. Apesar do curso de História ser um curso de licenciatura, o foco principal se deu à pesquisa (...). As disciplinas dedicadas à licenciatura também tinham um viés histórico, dando ênfase à história da educação e não à pedagogia em si (...). Durante os quatro anos de faculdade nunca imaginei em seguir carreira de professor.

Herdamos essa forma de compreensão acerca do ensino e da pesquisa que lhe foi sendo explicitada durante o curso de História dos primórdios da modernidade. Comenius (1985, p. 457), em 1657, em seu texto, *Didática Magna*, explicita suas ideias sobre a atividade de ensino:

Serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade (...), pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, mas comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados em suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de

executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras?

Dessa perspectiva instrumental, a atividade de ensino é considerada apenas como um mecanismo de transmissão dos conhecimentos que os pesquisadores das diversas áreas produzem, o que nos leva a questionar que efeitos, em termos dos conhecimentos gerados pela pesquisa, poderiam ser produzidos se os pesquisadores se colocassem ao lado dos professores e de suas experiências singulares.

Produzir conhecimentos sobre a prática docente parece-nos, tem relação com a pesquisa, mas dela difere. O professor tem um conhecimento prático interessado, mobilizado pelo compromisso com o aprendizado do aluno, no entanto, para além da dualidade ensino e pesquisa, defendemos a tese de que o trabalho docente contém a prática de pesquisa como uma de suas dimensões. Paulo Freire (1996, p. 32) defendeu essa ideia ao explicitar que:

...não há ensino sem pesquisa (...), o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se aperceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A compreensão de que a pesquisa é uma das dimensões do trabalho do professor parece se evidenciar no memorial de Virgínia, porém de outra forma. Vale a pena destacar que Virgínia, licenciada em Pedagogia, se coloca como uma professora-pesquisadora mas ressalta que seu debate permanece longe da escola:

...os anos da Universidade foram envolventes e inquietantes. Eu não vinha do curso de magistério, como a maioria das minhas colegas de turma, e não tinha a menor ideia do que fazer em uma sala de aula. Mas a Universidade me deixou marcas. Marcas que já construíam o alicerce para o meu fazer pedagógico. Lembro-me muito da influência que alguns professores exerceram sobre mim, de ser uma professora-pesquisadora, de ter uma postura crítica diante dos fatos. Assim, percorri minha graduação, lendo, debatendo, mas longe da escola.

Sua colocação nos leva a refletir sobre o conceito de professor-pesquisador que Virgínia construiu na sua trajetória acadêmica. Professor-pesquisador é aquele que pesquisa teorias e não se coloca na escola, na prática? O que levou Virgínia a se autodenominar de professora-pesquisadora?

Ao nosso ver o professor-pesquisador é aquele que produz, no próprio trabalho, conhecimentos sobre o ensinar e o aprender. É um sujeito que pesquisa trabalhando, porque sua própria atividade como docente o coloca cotidianamente diante de inúmeras questões e problemas reais, nascidos da atividade de ensinar a sujeitos que se diferenciam em termos de gênero, idade, etnia, classe social, credos, valores, experiências vividas.

Um professor que produz pelo trabalho e que sobre ele reflete e pesquisa, pois está inserido em condições concretas de produção de saberes diversos. Ou seja, porque trabalha com sujeitos historicamente produzidos que encarnam trajetórias singulares e que, mediados por elas, significam de diferentes maneiras os gestos, os dizeres, as informações, os conceitos que com eles são compartilhados nas relações de ensino, vive cotidianamente situações reais de pesquisa.

6. CONHECIMENTO, MEDIAÇÃO, TEORIA-PRÁTICA: O PAPEL DO PROFESSOR

Neste final de conversa trazemos para a interlocução o memorial de Cleiton, professor do Ensino Médio, licenciado em Filosofia. Parece-nos que, com maestria, ele dá a ver o que entendemos como um processo de formação que não desconsidera a relevância do conteúdo a ser trabalhado, a mediação do professor, as relações de ensino, as aulas como possibilidade de interlocução e produção de sentidos, o ensino e a pesquisa de forma imbricada e, acima de tudo, a vontade de propagar o conhecimento...

O período de graduação foi também uma etapa de minha formação de imensa relevância, esta sim permeada de aprendizagem no que diz respeito à formação docente, já que os professores que tive o prazer de conhecer apresentaram o maravilhoso mundo da academia e da filosofia e forneceram mais pistas, a partir de suas posturas, do que seria um modelo de professor a ser observado (...). Professores que me conduziram, inexoravelmente, rumo ao interesse de áreas filosóficas e docentes que carrego até hoje e que, 17 anos depois, ainda não encerrei tais buscas. E quais eram os pensadores que foram trabalhados por estes professores especificamente? Nietzsche, Heidegger, Barthes, Adorno, Benjamin, Horkheimer, Sartre, Freud, Deleuze, Guatarri, entre outros, com novidades a respeito de como diagnosticar a civilização, que o jovem que eu era, ávido por conhecimento, ávido por ferramentas para pensar a realidade, fui tomado por entusiasmo (e depois por crise e pessimismo, como é natural que aconteça a quem se aprofunda na filosofia), por grande vontade de filosofar e, consequentemente, propagar o filosofar (o que inconscientemente parece significar “vontade de ensinar filosofia” ainda que não seja propriamente método de ensino). Foi assim.

Assumir um compromisso com a educação do outro é dar possibilidades ao outro de compreender a base da própria cultura. O compromisso em educar remete a uma ação específica tendo como base o processo de desenvolvimento humano em vários aspectos, pois aquilo que o professor ensina está vinculado ao que ele acredita em termos da relação sujeito/educação/sociedade. Quando ensina, o professor possibilita a aprendizagem dos conhecimentos, independente da condição social de seus alunos, pois a aprendizagem significativa do conhecimento se atrela à liberdade e autonomia individual, não mais dependente ou determinada por outras pessoas.

Cleiton teve a possibilidade de ser ensinado, apropriou-se do conhecimento e sentiu desejo de compartilhar. Seu desejo nos parece caminhar no sentido de que possa garantir a apropriação dos conhecimentos a outros, oportunizar o acesso aos bens culturais para uma parcela da sociedade – seus alunos. Assim, uma vez que, a par das contradições da sociedade, de uma ideologia dominante que exclui uma parcela da sociedade, o olhar do professor deve se atentar para questões reais que precisam ser mudadas e discutidas também pelos processos de ensino (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIALOGANDO TAMBÉM COM FORMADORES...

Apresentamos, ao longo deste texto, contribuições que a leitura e análise das narrativas autobiográficas de professores podem nos oferecer enquanto formadores com a perspectiva de aprimorar os processos de mediação necessários à produção do conhecimento na/da docência junto aos professores, especialmente nos cursos de licenciatura.

Evidenciamos, a partir da leitura e análise dos memoriais de formação, algumas lições, o que aprendemos como formadores de professores. Porém, salientamos que nossas análises acerca dos três aspectos que “saltaram” aos olhos durante a leitura dos memoriais, a saber: a importância do conhecimento, da mediação e da relação teoria e prática, ainda que possam parecer não originais para o campo dos estudos acerca da formação de professores colocam-nos, pela metodologia assumida, em outro grupo de pesquisadores. Nesse grupo, considera-se a perspectiva da formação como aquela “em construção”. Para tal, não são pesquisadores que dizem o que deve ser realizado na formação, mas nos aproximamos dessas possibilidades pelos enunciados dos próprios professores. Para isso, procuramos destacar deliberadamente dos/nos memoriais os processos relacionais da formação de professores marcados pela produção de sentidos, instaurados, mediados e constituídos pela linguagem, sem o apagamento de subjetividades.

Contrapomo-nos a pesquisas hegemônicas que defendem uma concepção de formação em que teoria e prática, formação docente e pesquisa articulam-se sem evidenciar a dimensão intersubjetiva tanto do processo de formação do professor quanto em relação ao seu papel de mediador na prática pedagógica e também nos processos de pesquisa acerca dessa formação.

Isso posto, e pelas vozes dos professores em formação, entendemos de fundamental relevância o trabalho com o conhecimento historicamente constituído, socialmente valorizado e culturalmente diverso associado à reflexão das problemáticas cotidianas vividas pelos profissionais da educação. Não foram especialistas que nos disseram da relevância das disciplinas de conteúdo nas licenciaturas, mas professores vivendo um processo de formação “em construção”. O conhecimento científico valorizado historicamente – na e pela voz dos professores – não nos parece que deva ser trabalhado como mera transmissão de conhecimento, mas como um processo de mediação e produção do conhecimento e da história de vida do formador e do formando.

Também é preciso levar em conta que para a produção da autonomia do formando, os formadores necessitam não só “conduzir” seus estudantes a processos de autorregu-

lação como também se tornarem parceiros nesse processo de produção de autonomia intelectual relativa às ações de ensino e à elaboração do conhecimento e saberes relativos à profissão docente.

Nessa perspectiva, parece-nos importante destacar a compreensão da docência como atividade intrinsecamente associada à pesquisa, como já nos alertou Paulo Freire (1996). Nos processos formativos relativos à docência é necessário que se realize ao longo do período formativo uma intrínseca e integrada articulação entre os conhecimentos e saberes docentes (TARDIF, 2010) e seus modos de produção a partir da pesquisa acadêmica, de modo que o ato de pesquisa para a docência seja compreendido como constituidor e constitutivo das ações docentes cotidianas, potencializando o diálogo entre formador e formando para a construção de uma cultura de diálogo entre professores e estudantes.

Por fim, não para terminar, mas para deixarmos em aberto esta nossa narrativa, vale propor que as narrativas autobiográficas também possam compor as práticas de pesquisa e formação dos formadores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: UDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação** (org.). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

COMENIUS J. A. **A Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As **narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Revista da Faculdade de Educação, São Paulo*, v. 23, n. 1-2, p. 1-11, jan./dez. 1997.

FRAUENDOR, R. B. S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ, G. C. C. B., PRADO, G. V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MANGUEL, A. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NEIRA, M. G. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004.

NOGUEIRA, E. G. D. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p. 1-16, 2009.

OMETTO, C. B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia, 151s. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. A. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPE-MC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; FERREIRA, C. R. Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar. In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (orgs.). **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007.

REGO, T. C. Singular-plural: as complexas relações entre subjetividade, cultura, memórias de narrativas. In: BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 24/1/1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1993.

SMOLKA, A. L. et al. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. In: **Caderno de Desenvolvimento Infantil**, v. 1, n. 1, jul. 1994. Curitiba, PR: Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB, 1994.

SMOLKA, A. L.; LAPLANE. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESE**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 78-82, 1993.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, E. C. Memória, (auto)biografia e formação. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. A. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DADOS DOS AUTORES:

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, campus Americana. Piracicaba/SP – Brasil. renata_bcunha@yahoo.com.br

CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP - Brasil. cbometto@yahoo.com.br

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP - Brasil. gvptoledo@yahoo.com.br

Submetido em: 26-11-2018

Aceito em: 29-3-2019