

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU “SER” DOCENTE A PARTIR DA NARRATIVA
DE SI

CARUARU

2020

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

**O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU “SER” DOCENTE A PARTIR DA NARRATIVA
DE SI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

CARUARU
2020

A994q Azevedo, Ana Priscila de Lima Araújo.
O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si / Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo. – 2020. 139 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Memória autobiográfica. 2. Professores - Formação. 3. Programas de estágio.
I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-042)

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

**O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU “SER” DOCENTE A PARTIR DA NARRATIVA
DE SI**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação
Contemporânea.

Aprovada em: 04/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino de Farias (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos dias me sustentar sob a sua proteção, a certeza de que o Senhor estaria sempre comigo me fez levantar nos dias mais difíceis, nesta jornada fui curada física e espiritualmente.

A Melissa, por ter sido meu melhor presente e meu maior incentivo.

A meu companheiro Marcos, por escolher todos os dias estar ao meu lado, você é a parte leve da minha vida, com seu jeito me ensina a olhar o mundo de uma forma mais alegre, seu sorriso me contagia.

Aos meus pais, Inácio e Joselma, por todo amor e cuidado a mim dispensados, que se estenderam também à minha filha, o que contribuiu para que eu pudesse trilhar este caminho de forma mais tranquila e confiante.

A minha irmã Clécia, por me ajudar de todas as formas possíveis, por confiar em mim e me incentivar como seu exemplo persistência.

A meu amigo Renato, por torcer por mim e acreditar, desde a minha infância, que eu poderia superar os condicionantes de um contexto social que não me apresentava perspectivas de mudança.

Aos meus irmãos, Daniel, Carlos e Karla por que mesmo não entendendo, muitas vezes, os percursos da vida acadêmica, sempre acreditaram e torceram por mim.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e respeito aos seus processos formativos, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

A Crislainy Gonçalves, Priscila Magalhães, Maria Julia e Angélica, por terem me apresentado às vivências da academia de forma generosa.

A Universidade Federal de Pernambuco, espaço que me acolheu e formou numa perspectiva crítica, espero retribuir esta formação buscando ser sempre uma profissional comprometida com o processo educativo.

Ao grupo de pesquisa Discurso e Práticas Educacionais pelas aprendizagens que compartilhamos.

A professora Carla Acioli que demonstrou muito respeito por mim e por minha trajetória, considerando minhas dificuldades me estendeu sua mão amiga e preocupou-se comigo integralmente.

A minha orientadora, Lucinalva Almeida por me ensinar com seu exemplo, que a vida não vai parar para fazermos uma pesquisa, mas mesmo assim, nós podemos vencer as

adversidades. Nesta jornada tive mais que uma orientadora, seu cuidado comigo não foi só acadêmico, num dos momentos mais difíceis que passei em minha vida, conheci a Nina amiga, que segura na mão e caminha junto.

À professora Conceição Gislane, pelo carinho e preocupação para que eu me recuperasse quando estive com a saúde fragilizada.

Ao Professor Severino Bezerra e à professora Isabel Sabino, pela leitura cuidadosa de nosso trabalho e por todas as contribuições que deram desde a qualificação.

A Ray-lla e Juliana que demonstram muito carinho por mim, conferimos apoio umas as outras no período de descobertas do mestrado.

A turma 2018 do PPGEduc – CAA pela partilha de conhecimentos.

A Facepe pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ‘ser’ docente a partir da narrativa de si” tomou como objeto as memórias de estudantes do curso de pedagogia que não possuíam experiência docente, no sentido de ainda não estarem inseridos no campo de atuação profissional. Intentávamos compreender como as memórias que são construídas durante a trajetória de escolarização e formação inicial poderiam reverberar nos fazeres que estes estudantes desempenhavam em sua prática docente a partir da realização do estágio supervisionado, visto que este é um espaço-tempo de aproximação teórico-prática, assim nos questionávamos como estudantes de pedagogia que não possuem experiência docente, mobilizam fazeres a partir de suas memórias no contexto da formação inicial, no espaço-tempo do estágio supervisionado. Na busca de responder nossa questão inicial traçamos como objetivos específicos: analisar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente para professores em formação sem experiência docente precisamente na realização do estágio supervisionado; identificar a partir da escrita (auto)biográfica laços que sustentam as memórias dos professores em formação sem experiência docente; analisar que aspectos emergem da memória e que se configuram como elementos de tomada de consciência do percurso formativo para os professores em formação sem experiência docente; e identificar a partir da memória dos professores em formação sem experiência docente aspectos referentes à escolha da profissão e às marcas memorísticas que são latentes desde sua escolarização até sua formação inicial. Nos baseamos em autores que discutem a formação inicial de professores como Saviani (2013), Brezenziski (1999), Melo, Almeida e Leite (2018) e Bazzo e Scheibe (2019), entre outros para situarmos nosso objeto de pesquisa no contexto da formação de professores. Além disto, trabalhamos a partir de teorizações sobre memórias com base em autores como Moraes (2015), Bosi (2003) e Souza (2007). Metodologicamente trilhamos o percurso das narrativas (auto)biográficas como possibilidade de fazer emergir as memórias que advêm das histórias de vida centradas na formação dos indivíduos, baseados em autores como Josso (2006; 2007) e Abrahão (2003), trouxemos enquanto instrumentos de coleta de dados a narrativa oral, por meio de uma entrevista e a narrativa escrita, por meio de uma carta que foi escrita pelo participante para si mesmo. A partir da análise dos dados, pudemos identificar que as memórias construídas durante o período de escolarização e formação inicial dos estudantes do curso de pedagogia que não possuem experiência docente, podem mobilizar fazeres durante a realização do estágio supervisionado, além disso as memórias podem se apresentar como elementos que fomentam processos de formação e profissionalização docentes visto que se configuram como momentos de análise e reflexão não só das práticas, como também do campo de atuação profissional. Diante disto, a memória dos indivíduos trazida a tona por meio da narrativa (auto)biográfica confere ainda ao professor em formação a possibilidade de constituir-se e reconhecer-se em seu processo de construção do “ser” docente.

Palavras-chave: Memórias. Fazeres. Formação inicial de professores. Narrativas (auto)biográficas. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

The present research entitled “What do teachers’ memories tell us in training on the construction of your ‘being’ teacher from the narrative of themselves” took as object the memories of students of the pedagogy course who didn’t have any teaching experience, in order to not yet be inserted in the field of professional practice. We were trying to understand how the memories that are built during the trajectory of schooling and initial training could reverberate in the work that these students performed in their teaching practice from the realization of the supervised internship, since this is a space-time of the theoretical approach-practice, so we wondered how pedagogy students who do not have teaching experience, mobilize tasks from their memories in the context of the initial formation, in the space-time of the supervised internship. In order to answer our initial question we set specific objectives: analyze how memories may present themselves as mobilizing agents in teaching practice to teachers in training without teaching experience precisely, in the realization of the supervised internship; identify from self-writing bonds that support the memories of the teachers in training without teaching experience; analyze what aspects emerge from memory and which are configured as elements of decision-making awareness of the training path for teachers in training without experience in teaching; and identify from the memory of teachers in training without experience aspects related to the choice of the profession and the memory marks that are from their schooling to their initial training. The research is based on authors who discuss the initial training of teachers such as Saviani (2013), Brezenziski (1999), Melo, Almeida e Leite (2018) and Bazzo and Scheibe (2019), among others to situate our research object in the context of teacher education. In addition, we worked from theorizing about memories based on authors like Moraes (2015), Bosi (2003) and Souza (2007). Methodologically, we followed the path of (auto) biographical narratives as a possibility to bring out the memories that come from life stories centered on the formation of individuals, based on authors like Josso (2006;2007) and Abrahão (2003), we brought as collection instruments data the oral narrative, through an interview and the written narrative, through a letter that was written by the participant to himself. From the data analysis, we could identify that memories were built during the schooling period and initial training of students in the pedagogy course who don’t have any experience teaching, can mobilize tasks during the performance of the supervised internship, besides memories can present themselves as elements that foster teacher training and professionalization since they are configured as moments of analysis and reflection not only of the practices, but also of the field of the professional performance. Thereby, the memory of individuals brought up through narrative (auto) biographical still gives the teacher in training the possibility of constituting himself and recognize themselves in their process of building the teaching “being”.

Keywords: Memories. Tasks. Initial teacher training. (Auto) biographical narratives. Supervised internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por ano	41
Gráfico 2-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por Estado	41
Gráfico 3-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por região	42
Gráfico 4-	Atuação dos egressos do curso de pedagogia em redes municipais de ensino no Agreste	58
Gráfico 5-	Formação dos egressos do curso de pedagogia do CAA	59
Diagrama 1-	Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa	61
Figura 1-	Participantes da pesquisa	63
Diagrama 2-	Elementos que representam a interpretação dos participantes sobre a reconstrução do seu percurso formativo	71
Diagrama 3-	Sistematização dos dados da pesquisa	72
Figura 2-	Construção das falças	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por ano	41
Tabela 2-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por Estado	42
Tabela 3-	Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por região	43
Tabela 4-	Atuação dos egressos do curso de pedagogia em redes municipais de ensino no Agreste	58
Tabela 5-	Seleção dos participantes da pesquisa	62

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAFTE	Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EAD	Educação a Distância
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
MEC	Ministério da Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ESPAÇO-TEMPO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICA EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SUAS ESPECIFICIDADES E RELAÇÃO COM A MEMÓRIA.....	22
2.1	Formação inicial de professores: campo de tensões entre perspectivas “praticistas” e reflexivas	23
2.2	A BNCC e as novas perspectivas para formação de professores	27
2.3	A docência como profissão: a memória como elemento que fomenta processos de profissionalização	34
2.4	Pensar a formação de professores como espaço híbrido.....	37
2.5	A formação inicial de professores: a memória construída academicamente.....	39
2.6	Estágio supervisionado na formação inicial de professores	44
2.7	Memórias e narrativas (auto)biográficas	51
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE MEMÓRIAS	55
3.1	A escolha do lócus de pesquisa	57
3.2	A escolha pelos participantes da pesquisa.....	60
3.3	Os caminhos percorridos	65
4	O MOVIMENTO DAS MEMÓRIAS ENQUANTO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	78
4.1	A memória que emerge a partir da (auto)biografia de Bruno	80
4.2	A memória que emerge a partir da (auto)biografia de Denise.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL	138

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu 'ser' docente a partir da narrativa de si*, está inserida no debate sobre formação inicial de professores e foi financiada pela Fundação de Amparo à ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

O debate sobre formação inicial de professores tem se intensificado frente ao cenário de tensões em que se encontra o currículo para formação desses profissionais, currículo que vem sofrendo constantes ataques na busca de se concretizar um modelo extremamente “praticista” e universalizador.

Quando nos referimos ao debate sobre a formação dos professores, não podemos fazê-lo sem colocar em pauta como as tensões em torno da mesma vem se desenrolando, em especial sobre aspectos referentes às propostas curriculares para a educação básica e como essas propostas reverberam no cenário da formação de professores.

As atuais propostas para formação de professores estão embasadas em um currículo para a educação básica que não atende a diversidade e a singularidade de cada sala de aula, desconsiderando os contextos em que a educação acontece em nosso país. Propostas universalizadoras são aprovadas sem a participação efetiva de órgãos representativos dos docentes da esfera pública e se constituem como ataques à democracia e à educação cidadã, pautada no reconhecimento de direito de todos. Essas propostas ocorreram, segundo Bazzo e Scheibe,

Ainda em pleno processo de implantação da referida Resolução CNE/CP nº 02/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, as instituições de ensino superior responsáveis por essa formação começaram a ser impactadas pelas mudanças que se anunciavam em todos os setores da vida nacional e, de forma especial, na Educação, em consequência do Golpe que derrubou o Governo Dilma Rousseff e que instaurou, em 2016, o desastrado Governo Temer. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

A proposta da resolução CNE/CP nº 02/2015 levava em consideração diversas dimensões relativas à formação de professores, que buscavam nortear as bases para uma formação ética e comprometida socialmente em que não se dimensionasse o professor como um técnico e, sim, como uma agente ativo na busca por uma sociedade mais justa, além de tratar das condições de trabalho para o magistério, deixando claro em sua formulação a necessidade de uma progressiva melhora das mesmas, desde a valorização até planos de

carreira mais justos. Este panorama fez com que o parecer fosse amplamente aceito pelas entidades representativas dos professores, contudo, mesmo em meio à emergência da novidade desta proposta, os ataques começaram a acontecer no período pós *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, sob a justificativa de que as propostas para formação de professores precisavam estar em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Aguiar e Dourado (2019, p. 33), “como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental”. Assim, neste jogo de poderes, as ideias neoliberais ganharam força e espaço em um terreno preparado por e para propostas mercadológicas para a educação.

Neste contexto, a implementação do que previa a resolução CNE/CP nº 02/2015 foi sendo adiada até que houve a aprovação da BNCC e, aliada a ela, uma nova proposta para formação de professores. Bazzo e Scheibe nos afirmam que:

Com a justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, instalou-se no CNE a discussão dessas reformulações, processo que acabou se transformando na elaboração de um novo parecer e de sua consequente resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 678).

Assistiu-se, assim, a uma evidente investida por parte dos setores privados da sociedade e de parte do governo por uma proposta de formação para que os professores sejam capazes apenas de fornecer à sociedade indivíduos formados para atender às demandas do mercado, em uma educação praticista que não vislumbra uma formação humana e reflexiva.

Contudo, muitos setores da sociedade, em especial órgãos representativos dos docentes, não se calaram diante destes ataques, posicionando-se contra essa proposta de formação e contra a forma como vem sendo apresentada e constituída, como bem nos apresentam as autoras acima referidas “a luta apenas começou. E continuará. As entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 682).

Ainda na contramão dessas ideias, acreditamos que nossa pesquisa considera que os processos formativos apresentam uma multiplicidade de fatores que os constituem e que, assim, fazem com que a formação se dê em diversos contextos, sendo necessário ainda

considerar as construções subjetivas de quem se forma. Neste sentido, as memórias dos sujeitos são construções que fazem parte desse processo formativo.

Tomamos por base os processos que ocorrem durante toda a vivência formativa (desde a escolarização básica até a formação na universidade) dos professores em formação, que emergem a partir de suas memórias e podem estar presentes na configuração do estágio supervisionado e, mais especificamente, em sua materialização na formação de pedagogos no agreste pernambucano que ainda não possuem experiência na docência.

Quando falamos em vivências formativas dos professores, estamos nos referindo aos processos pelos quais os indivíduos podem passar durante toda a sua vida, independente do contexto em que se inserem, e que se configuram como experiências que antecipam o próprio trabalho ou sua formação. São experiências formadoras que acontecem dentro e fora da universidade, em ambientes que antecedem a experiência profissional, mas que podem ser tão ricos de sentido quanto esta. Embasamos este entendimento a partir de Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Entendemos, assim, que durante o processo de formação do indivíduo, vários fatores podem influenciar os seus modos de pensar e agir. Frente a isto, as suas ações se ligam em uma teia de sentidos que perpassa a ideia de um tempo marcado pela sucessão de fatos, ou em espaços demarcados como sendo específicos para a formação, configurando-se como ações que se movimentam e tomam forma em contextos diversos.

Isto significa dizer que a constituição do “eu professor” está imbricada na própria constituição do “eu indivíduo” enquanto sujeito construtor de sua história, e em se tratando de formação profissional, considera-se a singularidade de como age e como reconfigura sua prática a partir do que aprende. As construções que são bases para atuação do professor não estão somente na formação inicial, ou em sua prática cotidiana, sendo importante, assim, considerar a história de vida individual dos sujeitos, bem como sua relação com os contextos em que se inscreve, seja na escola, na família, na universidade, entre outros.

Este pensamento reforça a ideia de que a formação de professores não se dá dentro de uma esfera meramente técnica, ao contrário, esta formação é pautada no movimento entre os diversos contextos em que o indivíduo transita e se constroem em diálogo com a sua própria construção subjetiva.

Assim, falar sobre formação de professores implica falar sobre a constituição da profissão também a partir das vivências dos indivíduos durante o seu processo de escolarização, assim como em outros contextos nos quais o mesmo possa estar inserido, e que podem emergir principalmente das memórias desses professores, que segundo Moraes,

Particularmente, em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares [...] São memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios, esperanças e temores. Os escritos expressam, também, a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais. (MORAES, 2015, p. 111).

A memória é uma fonte menos tradicional para as pesquisas sobre formação, todavia ao emergirem, a partir das narrativas, podem traduzir representações sobre si ou sobre algo. Segundo Souza (2007, p. 63), “[...] a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”. Neste sentido, a memória possibilita narrarmos práticas individuais que estão inscritas em nossa história, as quais dão sentidos e significados e que podemos rememorar a partir de nossas referências e de nossa subjetividade.

Compreendemos, assim, que a história individual do sujeito está permeada por relações que fazem com que a construção de sua história seja subjetiva, mas dentro de interações que se dão com o contexto em que está inserido. Além disso, a formação de professores é sempre uma prática inconclusa, no sentido de estar em constante construção, o que revela o caráter de diálogo e movimento desta formação específica. Isso implica dizer que não é interessante reduzi-la à imitação de modelos ou a conteúdos teóricos desconectados da prática, ao contrário, esta formação prescindirá sempre do imbricamento entre esses contextos.

Neste sentido, compreender a subjetividade e as relações que se estabelecem na formação de professores exige um olhar atento às construções próprias dos sujeitos, ao seu olhar sobre sua própria história e às memórias que são construídas pelos mesmos.

Assim, entender e considerar as memórias centradas na formação do professor e que emergem a partir da narrativa de sua experiência de vida é uma maneira de dizer que a formação não se restringe a uma atividade meramente técnica, não se reduz a uma atividade

prática ou à reprodução de fórmulas. Significa, ao contrário, dizer que esta formação exige reflexão por parte de quem se forma, bem como um processo de conhecimento de si como agente de sua formação. Este entendimento põe em questão a ideia de um currículo para formação que busca massificar os professores, desconsiderando os contextos formativos e valorizando a formação exclusivamente técnica.

Frente a isto, entendemos que cada indivíduo constrói sua própria história e, embora não o faça sozinho, tampouco sua história se faz sem sua singularidade. A memória está enraizada em um contexto, com isto,

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63).

Consideramos, então, que a memória se constitui em um movimento entre o contexto individual e social dos sujeitos e que, assim, a individualidade pode nos dar indícios do todo, bem como o todo pode influenciar a individualidade. Este entendimento se dá pelo fato de que, enquanto sujeitos sociais, nos construímos também nas relações e as identificações que formamos são resultantes do movimento entre subjetividade e contato com o meio em que estamos inseridos, assim, as memórias são sempre resultantes dos diálogos que se estabelecem entre o individual e o coletivo.

Neste contexto, as experiências que o indivíduo carrega, principalmente as que são centradas em sua formação e que emergem como memórias a partir da narrativa de si, são, para nós, uma possibilidade de um olhar individual sobre um todo, um olhar subjetivo sobre uma construção que é individual e coletiva ao mesmo tempo, visto que a formação se dá em diversos contextos sempre ricos em coletividades, neste movimento memorístico “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la - como uma configuração, com um sentido” (BOSI, 2003, p. 53). Assim, o indivíduo lança um olhar reflexivo sobre sua história e sobre sua própria formação. Ainda segundo a autora anteriormente citada,

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe vive diferentemente, assim como cada pessoa. Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido. (BOSI, 2003, p. 53).

O que pensamos a partir disto é que as singularidades dos indivíduos necessitam serem ouvidas com uma escuta sensível, as memórias de quem aprende emergirão a partir de suas histórias, as quais podem se configurar como um caminho para compreensão de fenômenos formativos, o que valorizará ainda a centralidade dos indivíduos enquanto agentes e sujeitos ativos de sua própria formação.

Neste sentido, ressaltamos que nosso trabalho busca evidenciar possíveis conexões entre as memórias que foram construídas na trajetória de vida dos professores em formação sem experiência docente e sua prática configurada no estágio supervisionado. Entendemos a prática docente a partir de Melo (2014, p. 47), para quem “a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente”.

Com isto, compreendemos que embora não existam fronteiras extremamente demarcadas entre as práticas que se constituem enquanto campo da educação, a prática docente possui uma especificidade que é a ligação direta com a sala de aula, onde os fazeres dialogam não apenas com o que se objetivou previamente para realização das atividades como também com as inúmeras construções subjetivas do professor e emergência de situações que se dão à aula um caráter de movimento constante, o que exige do professor caminhar entre as diversas possibilidades de fazeres.

Evidenciamos, ainda, a relevância da prática docente que acontece durante o estágio supervisionado, por entendermos que este é um espaço-tempo privilegiado no que se refere à constituição da relação entre teoria-prática por parte dos professores em formação, em especial daqueles que não possuem experiência na docência. Entendemos que a maneira como esses professores em formação organizam sua rotina pode ser constituída a partir da reflexão sobre o que se vivenciou e se construiu enquanto aprendizagens dentro e fora dos cursos de formação inicial e que estão presentes em sua memória.

Assim, entendemos o estágio supervisionado enquanto espaço-tempo de (re)configuração da prática docente, mesmo para aquele professor em formação que ainda não está inserido em seu campo de atuação profissional, por apresentar a possibilidade de fazeres docentes mesmo para aquele professor em formação que ainda não atua.

Consideramos então que, para discutirmos as formas subjetivas de formação dos indivíduos, neste caso relacionadas às memórias desses sujeitos, se faz necessário discutir o estágio supervisionado enquanto possibilidade de espaço-tempo de emergência dessas memórias.

Assim como é importante, também, problematizarmos a trajetória histórica dos cursos de formação de professores, além dos seus dispositivos legais, evidenciando suas principais características e implicações para a formação desses profissionais. Acreditamos que este processo formativo se insere em um contexto histórico que pressupõe uma prática social e que, por isto, não é neutra, ou seja, a formação de professores não se efetua no vazio (FRANCO, 2012), mas está carregada de sentidos e intencionalidades.

Frente a isto, percebemos que a discussão sobre formação inicial de professores é ampla e configura-se como um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente. São diversos os pareceres, diretrizes, resoluções que nos demonstram que este é um campo de disputas e inacabamento, movido, principalmente, pelo modelo de sociedade que se pretende adotar.

Neste sentido, parece-nos ainda muito atual o que nos afirma Brzezinski (1999, p. 81), alertando-nos que “[...] o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação”, com objetivos que atendem à lógica de mercado baseadas na eficiência e eficácia.

Para entender esta luta e as tensões no campo da formação inicial de professores, é preciso revisitar o passado, fazendo uma incursão histórica sobre como tem se dado esta formação, para quem é delegada a responsabilidade sobre ela e em que tempos e espaços tem ocorrido.

Encontramos, desse modo, semelhanças entre as formas como se dão as políticas de formação de professores nos dias atuais e como as mesmas vêm acontecendo desde o século XIX, de maneira verticalizada e de cima para baixo, evidenciando um caráter prescritivo e massificador que não considera as especificidades e os saberes dos professores. Assim, existe uma retomada às ideias tecnicistas com uma nova roupagem, mas que traz a formação, como nos lembra Scheibe (2004, p. 182), “[...] ao lado do incentivo ao fortalecimento da base empresarial, de uma economia internacional e da ampliação da infraestrutura tecnológica”.

Contudo, consideramos que mesmo em meio a este cenário prescritivo, as políticas não são implementadas sem resistência e (re)contextualização por parte dos sujeitos aos quais são impostas. Neste sentido, concordamos com Mainardes (2006, p. 53) quando afirma que “[...] as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas”. Assim, entendemos que no âmbito das disputas sobre os projetos que se postulam para a formação inicial existe um contexto de tensões que se materializa em embates entre o prescrito e o vivido.

Neste sentido, acreditamos ser relevante considerar as memórias dos professores em formação, por entendermos que a formação não se dá apenas na ênfase operacional, centrada em resultados, mas se movimenta em contextos que prescindem reflexividade e de relação entre os diversos contextos em que o professor circule.

Frente a isto, consideramos que o professor em formação que ainda não tenha experiência na docência, ao ir para as escolas campo do estágio, não irá desprovido de conhecimento sobre as mesmas, mas terá consigo sentidos que atribuem à escola e aos processos educativos, que foram construídos durante sua trajetória de escolarização e também de formação acadêmica.

Compreendemos então que, embora historicamente tenha se construído a ideia de uma dissociação entre a teoria e a prática, que foi reforçada durante muito tempo inclusive pela legislação concernente à formação inicial e aos estágios supervisionados, existe um movimento de superação dessa dicotomia (MELO, 2014), seja na própria legislação que processualmente se modifica, seja a partir dos contextos de produção de conhecimento que buscam problematizar a temática. Assim, entendemos que a reflexão e a ação não podem estar dissociadas, visto que toda prática está justaposta a uma teoria mesmo que o sujeito não a reconheça como teoria academicamente instituída.

Assim, buscamos discutir os aspectos relacionados à formação inicial de professores a partir de suas memórias, que podem configurar-se na realização do estágio supervisionado, por entendermos que a rememoração vai além do enredo que se desenrola ao se lembrar de determinados aspectos da trajetória formativa, configurando-se como possibilidade de reflexão e (re)significação de dimensões da própria formação.

Reiteramos que nosso primeiro interesse pela temática do estágio supervisionado surgiu durante nossa graduação em pedagogia, enquanto professora em formação que não possuía experiência na docência, vivenciando inúmeras situações em que eram evidenciadas as práticas realizadas por colegas de formação que atuavam como professores de redes municipais ou particulares, alguns com muitos anos de atuação e outros no início da carreira. Questionávamo-nos, então, sobre o fazer docente de alunos que não atuavam e que tinham no estágio supervisionado a primeira aproximação no que diz respeito ao cotidiano da sala de aula.

Esse interesse se (re)configurou a partir de nosso trabalho de conclusão de curso, onde trabalhamos com participantes que ainda não atuavam na docência e que faziam emergir suas memórias como mobilizadoras de fazeres dentro da realização do estágio supervisionado. Passamos a nos questionar, então, qual o papel dessas memórias na formação de professores,

e como as experiências vividas no período que antecede a entrada na profissão poderiam ser mobilizadas para configurar a prática docente desses professores em formação, que teriam no estágio supervisionado, o contato mais próximo com o seu campo de trabalho.

Durante nossa trajetória na pós-graduação, passamos a considerar que as narrativas (auto)biográficas poderiam contribuir não apenas como método, mas como o próprio objeto de análise para compreendermos as construções dos professores em formação sobre sua própria história de vida centrada em sua formação, trazendo à tona memórias referentes aos seus processos formativos.

Desta forma, buscamos entender e analisar em nossa pesquisa como as memórias dos indivíduos podem configurar a prática docente do pedagogo sem experiência docente dentro do estágio supervisionado. Com isso, apresentamos como questão problema de nosso estudo: Como estudantes de pedagogia que não possuem experiência docente mobilizam fazeres a partir de suas memórias no contexto da formação inicial, no espaço-tempo do estágio supervisionado?

Acreditamos, ainda, que o estudo é relevante do ponto de vista tanto acadêmico quanto profissional, visto que a configuração das turmas de formação de professores não é mais apenas de professores que já atuam e buscam a formação, mas está a cada dia mais composta por alunos que optaram pela docência mesmo não estando em atuação na área.

Além disso, acreditamos que os debates que permeiam a formação inicial de professores precisam, de alguma forma, tornar-se resistência frente ao cenário de massificação dos currículos e ataques à autonomia das universidades, delegando aos cursos de formação o caráter praticista, sendo importante considerar as construções subjetivas dos professores e seus fazeres cotidianos.

Assim, trazemos como objetivo geral de nossa pesquisa: Compreender a partir da narrativa (auto)biográfica como estudantes de pedagogia que não possuem experiência docente mobilizam fazeres a partir de suas memórias no contexto da formação inicial, no espaço-tempo do estágio supervisionado. Como objetivos específicos, delimitamos:

- a) Analisar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente para professores em formação sem experiência docente precisamente na realização do estágio supervisionado;
- b) Identificar a partir da escrita (auto)biográfica laços que sustentam as memórias dos professores em formação sem experiência docente;

- c) Analisar que aspectos emergem da memória e que se configuram como elementos de tomada de consciência do percurso formativo para os professores em formação sem experiência docente;
- d) Identificar a partir da memória dos professores em formação sem experiência docente aspectos referentes à escolha da profissão e às marcas memorísticas que são latentes desde sua escolarização até sua formação inicial.

Enfatizamos, ainda, que entendemos que a formação inicial do professor se faz dentro dos muros da academia e também no chão da escola, em uma relação dialógica entre teoria-prática, pois “[...] a teoria emerge da prática e esta contém aquela” (FRANCO, 2012, p. 130), prescindindo o imbricamento entre ambas para subsidiar o professor em formação, trabalhando elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos dos quais o mesmo poderá lançar mão em sala de aula, possibilitando a compreensão da complexidade das práticas nela contidas.

Concernente a isto, entendemos o estágio supervisionado na formação inicial do professor como elemento preponderante, embora não único, no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos que advêm da ciência e o saber-fazer, assim como a apreensão do espaço de atuação profissional.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos o embasamento teórico que subsidia nossas discussões sobre currículo e formação inicial de professores, estágio supervisionado e também sobre memórias e narrativas (auto)biográficas, como elementos de construção que podem (re)configurar a prática docente. Posteriormente, no segundo capítulo, nos dedicamos ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando ainda a escolha pelo locus de pesquisa e os critérios que embasaram a escolha pelos participantes. No terceiro capítulo, apresentamos as análises e, no quarto e último capítulo, as nossas considerações finais.

2 O ESPAÇO-TEMPO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICA EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SUAS ESPECIFICIDADES E RELAÇÃO COM A MEMÓRIA

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo
de quem, estudando, o escreveu.
(FREIRE, 2011, p.)

Acreditamos que na construção do conhecimento não partimos de um “nada vazio” para construirmos uma pesquisa, ao contrário, este é um processo de busca que considera o que já foi produzido e que nos diz algo sobre o que pesquisamos, são caminhos trilhados que deixam respostas ao gerar novos questionamentos e que sinalizam construções em torno do que pretendemos estudar. Frente a isto, tomamos a citação de Paulo Freire em “Ação cultural para liberdade” para dizer que este capítulo, dedicado ao nosso referencial teórico, representa a nossa busca por situar nosso objeto de pesquisa em um espaço-tempo de construções teóricas que nos sinalizam sua relação com o contexto a ser estudado.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as obras que trazemos enquanto embasamento teórico, buscamos ter uma postura crítica, sensível e humilde perante o estudo de outros, que nos permite criar e recriar conhecimentos em torno de nosso objeto de pesquisa. Trabalhamos, neste capítulo, aspectos relativos à formação inicial de professores a partir da historicidade referente à constituição dos cursos de pedagogia, evidenciando, ainda, as perspectivas sobre a formação para docência, seu imbricamento para o processo de profissionalização dos professores. Para tanto, contamos com autores como Saviani (2013), Brezenziski (1999), Tanuri (2000), Gonçalves, Almeida e Leite (2018), Melo e Almeida (2020), Bazzo e Scheibe (2019), entre outros.

Além disso, buscamos delinear como o estágio supervisionado se configura, a partir de autores como Lima (2001) e Pimenta e Lima (2017), Almeida, Azevedo e Mendes (2019) e outros que se debruçam sobre a temática, buscando entender como este componente curricular tem se constituído histórica e legislativamente na formação inicial de professores.

Trazemos, ainda, autores que nos ajudam a embasar nosso entendimento sobre memórias, considerando que esta não compreende apenas a rememoração de fatos passados, mas se expressa no diálogo entre passado, presente e futuro, sendo força mobilizadora de ações. Para tanto, trazemos em nossa pesquisa autores como Bosi (2003), Moraes (2015) e Souza (2007). Ainda sob esta perspectiva, trazemos algumas reflexões sobre histórias de vida e narrativas auto(biográficas) a partir de autores como Bragança (2011), por entendermos que

mais que um aparato metodológico, essas duas temáticas se constituem também como teorias que buscamos adotar para estudar o objeto de nossa pesquisa.

Buscamos, desse modo, estudar sobre nosso objeto de pesquisa não de forma isolada, mas em um movimento de relação entre a memória e a formação inicial, suas implicações no estágio supervisionado bem como no currículo e na profissionalização docente e como este movimento pode ser expresso a partir das histórias de vida, centradas na formação dos mesmos e que emergem a partir das narrativas de si, ou como aqui adotamos, narrativas (auto)biográficas.

2.1 Formação inicial de professores: campo de tensões entre perspectivas “praticistas” e reflexivas

Falar da formação inicial de professores, em específico no curso de pedagogia, implica levar em consideração a historicidade que envolve a temática. Neste sentido, consideramos que este percurso é extenso e marcado por tensões que permeiam desde as concepções sobre o que é educação e qual sua finalidade social, sobre o que é o ato de ensinar, até as propostas curriculares voltadas para esta formação.

Diante de um percurso de tamanha relevância e que exige um trabalho minucioso de busca por fontes históricas, e também devido ao que pede o nosso objeto de pesquisa, nos deteremos aqui a trabalhar a partir do primeiro marco legal que instituiu o curso de pedagogia como formação de nível superior no Brasil, não desconsideramos o trajeto percorrido até chegar a esta primeira regulamentação, mas entendemos que para dar conta do que exige nossa pesquisa, precisamos nos deter neste marco temporal.

A primeira regulamentação do curso de pedagogia aconteceu a partir de 1939 através do Decreto Lei nº 1.190/1939, tratando a formação de professores agora em nível superior de ensino (TANURI, 2000). No Brasil, o curso de pedagogia historicamente se interessou em estudar os processos educativos nas escolas e também em ambientes não escolares, assim configurou-se como o estudo dos ideais de educação e ensino, ou por assim dizer, da forma de ensinar.

Nesta primeira regulamentação, se definia o curso de pedagogia como espaço de formação de técnicos da educação, apresentando um movimento de formação diferenciado entre especialistas e docentes.

Os técnicos em educação, em geral, eram professores primários que faziam o curso de pedagogia para assumir funções administrativas em secretarias dos estados ou municípios ou

no próprio ministério da educação, a formação lhes dava habilitação para atuarem em funções de planejamento, orientação e inspeção, por exemplo.

O curso de pedagogia oferecia, então, o título de bacharel, dentro de um esquema que era comum a diversas áreas das ciências humanas, onde eram cursados conteúdos específicos durante três anos e para quem quisesse receber também o título de licenciado havia a possibilidade de cursar mais um ano que seria dedicado à didática e à prática de ensino, configurando o sistema conhecido como 3+1. Para Brzezinski,

A meu ver, essa obrigatoriedade representa uma tautologia denominada “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade. (BRZEZINSKI, 1999, p.90).

Seria, desse modo, definido o curso de pedagogia, separando o campo da ciência pedagógica e o conteúdo da didática, tratando-os como campos separados, se instaurava a dicotomia entre o bacharelado em pedagogia, que formaria o técnico em educação e a licenciatura em pedagogia, onde seriam formados os professores para formar os docentes no curso normal secundário.

A reforma universitária ocorrida a partir da Lei 5.540 de 1968, que entre outras mudanças extinguiu o regime de cátedras, influenciou também o Parecer nº 252 de 1969, que tratava da reforma curricular para o curso de pedagogia, segundo Michalovicz (2015, p. 1399) “os princípios que norteavam a reforma da educação, nesse período, estavam diretamente ligados ao modelo de administração militar-tecnocrática que o país vivia”. O curso de pedagogia passou a formar docentes e especialistas, estas especialidades eram definidas a partir de princípios de mercado como a racionalidade, a eficiência e a eficácia. Ainda segundo Michalovicz,

A partir do parecer de 1969, o curso de Pedagogia passou a formar, além do docente, o chamado “especialista em educação”, já que foram introduzidas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Outra modificação que destacamos foi a modificação na duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1100 horas). (MICHALOVICZ, 2015, p.1384).

Este parecer retirou, de certa forma, a diferenciação entre bacharelado e licenciatura no curso de pedagogia, em que o intuito era formar professores para o ensino Normal e

especialistas, todavia continuou reforçando a dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte, entre quem pensa e quem executa no campo da educação, visto que havia um currículo comum e uma parte diversificada de acordo com a habilitação ofertada pela instituição superior. A reforma curricular sob a lógica do “quem pode mais, pode menos” instituía que o pedagogo, que era formado para formar professores para as escolas normais, também poderia ensinar nos anos iniciais, pois possuía expertise para assumir esta etapa de ensino.

A reforma universitária aconteceu em meio a tensões no interior das universidades e dentro de um contexto político que vivenciava a ditadura militar, essas tensões são refletidas nos objetivos da reforma, pois se tencionavam os objetivos dos estudantes e do regime então instalado. Se, por um lado, as universidades postulavam a necessidade de maior autonomia, por outro, o regime militar intentava vincular os sistemas de ensino à ótica mercadológica na busca de responder ao capitalismo internacional. Sobre este aspecto, Saviani (2013) afirma que:

O GT da Reforma universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender a segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, o curso de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento. (SAVIANI, 2013, p. 374).

Percebemos o caráter multifacetado das políticas que passam por reconfiguração entre o que é global e local, ou como nos afirma Ball (2001, p. 102), “[...] as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como produto de um nexo de influências e interdependências”. Compreendemos as políticas em um processo de hibridização e também de acordos entre os contextos em que irão se instalar e os objetivos a que pretende atender. Apesar disto, a referida Reforma teve vetados pelo presidente da república, os pontos que tratavam da autonomia universitária, reforçando o autoritarismo do sistema então vigente.

Estas questões nos apontam ainda para o fato de que a escola está imersa em seu contexto social e tem respondido a projetos que buscam definir qual o seu papel na sociedade. A escola encontra-se em um contexto micro, que se insere no contexto macro da sociedade, e tem sido alvo ao longo do tempo de propostas que tentam definir seu papel de atuação. Essas propostas giram em torno, inclusive, do modelo de sociedade que se pretende adotar.

Neste contexto, a Reforma Universitária se justificava, segundo Saviani (2013, p. 380), nos princípios da “eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do máximo resultado com o mínimo dispêndio”, assim, ao tomar como princípio geral as premissas do mercado, a Reforma se coloca dentro da ideia de uma pedagogia claramente tecnicista que busca passar a lógica fabril para o trabalho pedagógico, transpondo para ele processos de burocratização e controle. Para Saviani (2013, p. 383), “[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação”, com isto a Reforma também se colocou em um campo de tensões onde a educação vivia a influência da pedagogia nova.

Podemos perceber que “como prática social que oferece uma direção de sentidos às práticas que ocorrem na sociedade, a pedagogia tem um caráter eminentemente político” (FRANCO, 2012, p. 153). Por conseguinte, o campo de formação de professores se mostra como campo de tensões entre as concepções de sociedade que se busca formar, seja ela pautada na ideia de que a escola serve meramente a uma instrução que não se baseia na reflexão, ou na ideia do educar que envolva um processo de reflexão contínuo.

Percebemos, ainda, o percurso que a formação de professores, em especial no curso de pedagogia, vem trilhando dentro de diversas normatizações, e podemos inferir que a dissociação entre teoria e prática tem se dado de forma geral a partir da separação entre os conteúdos ditos teóricos e momentos específicos relacionados à prática, o que leva ainda à dicotomia entre formação e atuação.

Essas dicotomias instauradas desde o princípio do que se pensou para formação de professores foram ainda durante muito tempo a gênese da separação entre momentos específicos para formação teórica e de um momento específico para a prática, revelando uma proposição de um caráter tecnicista e pragmático que reverberou sobre o estágio supervisionado que historicamente baseou-se no modelo 3+1.

Contudo, concordamos com Franco (2012, p. 130) ao afirmar que, “[...] a pedagogia deve debruçar-se sobre as questões da realidade, propondo tanto a compreensão de práticas pedagógicas como a produção de teorias que possam sustentar essas práticas, realçando sempre que a teoria emerge da prática e esta contém aquela”. Assim, acreditamos que é importante uma formação que busque a superação das dicotomias entre teoria e prática, formação e atuação em um movimento constante de reflexão sobre e na prática. Desta maneira, pensamos ser o estágio supervisionado um dos caminhos propícios para a superação destas dicotomias.

Neste sentido, a gênese da separação entre momentos específicos para formação teórica e outro específico para a prática tem passado por um movimento de reconfiguração para que se supere esse afastamento. Existem conflitos e tensões, pois, se de um lado, historicamente temos a dissociação (MELO; SILVA; ALMEIDA, 2014), por outro, temos novas diretrizes específicas para a formação, principalmente no que concerne ao estágio supervisionado, e que refletem sobre a formação inicial, e também a produção acadêmica em torno deste componente curricular, dando indícios e propondo uma nova maneira de pensá-lo e vivê-lo, entendendo-o sob a ótica da produção de conhecimento e no diálogo com a teoria e com a prática e na interação entre as mesmas.

Contudo, o cenário social se reconfigura a todo instante, e atualmente temos vivido um retrocesso às ideias de uma educação pautada no tecnicismo, com objetivos claros de uma formação acrítica e mercadológica. Isto vem promovendo novas tensões em torno do modelo de sociedade pretendido e, conseqüentemente, reverberando sobre o campo educacional a partir do currículo para educação básica, o que incide diretamente sobre o campo de formação de professores onde se busca um profissional que reproduza propostas pedagógicas prontas, que foram pensadas fora do chão da escola e que apresentam como objetivos restritos a formação técnica dos estudantes.

Embora tenhamos vivenciado propostas tecnicistas de educação em um passado não tão distante e que já apresentássemos um contexto de busca por superação destas, entendendo-as como insuficientes a uma formação crítica, podemos dizer que há nos dias atuais um apelo e um investimento neste tipo de proposta.

Frente a isto, reforçamos que o que foi vivido em termos de historicidade sobre a formação inicial de professores, no caso específico desta pesquisa, no campo da pedagogia, se configura não como um simples amontoado de informações, mas nos revela o movimento próprio de constituição de entendimentos sobre o que é a docência, enfatizando ainda que este percurso se constitui também enquanto memória, que nos auxilia a compreender o passado, mas relacionado com o presente e com as perspectivas de futuro. Isto posto, no item que segue, buscamos entender como hoje se delineiam as propostas para formação de professores no nosso país a partir das novas legislações concernentes a mesma.

2.2 A BNCC e as novas perspectivas para formação de professores

Apesar dos avanços que mencionamos anteriormente sobre as concepções acerca do estágio supervisionado na formação inicial de professores, e que levaram décadas para se

configurar, caminhando a passos lentos na busca de uma nova configuração dos cursos de formação, em que a separação entre teoria e prática fosse superada a partir de processos formativo que possibilitassem a reflexão sobre e na ação, nos vemos hoje em um contexto preocupante e desafiador no que se refere às novas propostas de reforma pra o ensino básico e, conseqüentemente, para formação de professores.

Neste sentido, consideramos que a aprovação da BNCC, documento normativo para educação básica, tem se apresentado como ameaça a uma formação reflexiva, e que apesar da mediação em torno de si como sendo um projeto coletivo, não ouviu efetivamente as principais entidades que representam os professores, se apresenta como um currículo massificador. O que deveria se configurar como uma diretriz ganha moldes de um currículo unificante e de listagem de conteúdos.

Sua formulação se embasou na ideia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento iguais para todos os indivíduos, ou seja, na ideia de educação como direito de todos e dever do Estado, todavia, ao fazê-lo, não utilizou essa ideia para criar exceções, para dar possibilidade de considerar contextos diversos ou sujeitos múltiplos. Ao contrário, levou o currículo a excluir a diferença (MACÊDO, 2015), em uma proposta universalista. Macedo (2015, p. 897) nos alerta sobre o perigo do universalismo, ao afirmar que o mesmo “[...] repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação à certas particularidades que ameaçam à abstração”.

Acreditamos que tanto um efeito quanto o outro são prejudiciais à sociedade, posto que ao ser indiferente a algo ou a alguém, eu também gero uma forma de exclusão. Assim, um currículo universalista exclui o diferente ao desconsiderá-lo e ao não reconhecer suas particularidades, e com isto não acreditamos que uma proposta que reduz uma nação a um tipo singular de sujeito possa efetivamente responder às necessidades de justiça social.

Pensar um currículo que se pautar na ideia de justiça social é levar em consideração os sujeitos em suas características singulares e também plurais, ou seja, enquanto grupo social. Neste sentido, concordamos com Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 123) ao afirmarem que “[...] um currículo deste tipo caracteriza-se por integrar a diversidade dos pontos de vista e das especificidades das situações com que convivem os diversos alunos na intenção de permitir a todos o acesso aos saberes de maior estatuto acadêmico e social”. Percebemos, então, que o que se propõe ao pensar uma teoria de justiça curricular perpassa o respeito à diversidade e também a contribuição para uma formação emancipatória do indivíduo, não apenas lhe mostrando seus direitos, mas proporcionando caminhos para que o mesmo se entenda como sujeito de direito.

Como já mencionamos em outras partes do texto, a educação é uma prática social carregada de intencionalidades, e com isto, as políticas que são propostas para este campo não são, conseqüentemente, neutras, mas imbuídas de trazer consigo os sentidos de educação e sociedade que quem as propõe está afiliado. Desse modo, ao pensarmos a escola como lugar crucial onde se desenrolam essas intencionalidades, é importante que pensemos com base em ideais de democracia e justiça social. Não consideramos a escola sob uma perspectiva “redentora”, como se a educação fosse a única responsável pelas mudanças necessárias na sociedade (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2018), mas como um espaço-tempo que, aliado à garantia de outros direitos básicos, pode promover mudanças significativas na vida dos indivíduos.

Entendemos, ainda, que uma proposta de base comum para educação básica, como a que está posta pela BNCC, vai na contramão da ideia de um currículo pensado em termos de justiça social, por não considerar a diversidade tanto dos sujeitos quanto dos contextos em que estão inseridos.

A BNCC que foi aprovada serviu de base, também, para a criação da Base Nacional Comum para formação de professores enviada pelo MEC ao CNE no dia 13 de dezembro de 2018. A proposta da BNC para formação de professores, documento que visa a orientar os currículos do curso de licenciatura e pedagogia, tal como é apresentado pelo MEC, engloba formação inicial e continuada norteadas a partir de três eixos, que são o conhecimento, a prática e o engajamento.

No que se refere ao eixo do conhecimento, este se expressa na ideia do domínio por parte do professor, do conteúdo a ser ensinado, assim como saber ensiná-lo. No eixo da prática, postula-se que é dever do professor planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem de todos. Por fim, no eixo do engajamento, afirma-se que o professor precisa se comprometer com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem de seus alunos.

Em suma, os três eixos que norteiam a formulação da BNC para formação inicial e continuada de professores se assentam na responsabilização total do professor sobre o sucesso ou fracasso dos alunos, delegando a este, ainda, toda responsabilidade por sua formação.

A proposta que está disponível no portal do MEC desconsidera a prática docente contextualizada, mutável e que acontece na emergência da sala de aula, e culpabiliza o professor pelo “suposto” problema da educação, ao considerar que o mesmo reside no fato da má formação do professor.

No que diz respeito ainda ao eixo do conhecimento, suscita a ideia de exames de acesso à carreira docente, que poderiam utilizar o Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE) como chave de acesso, assim como exames periódicos que serviriam para comprovar novas competências e habilidades que o docente fosse desenvolvendo ao longo da carreira. Essas avaliações serviriam ainda como base para os planos de carreira do professor, propostas que claramente visam a diminuir a estabilidade dos concursos públicos para preenchimento de vagas para o professorado.

Em relação ao tempo da formação inicial, são propostas mudanças, intencionando que dois dos quatro anos de formação sejam destinados a uma formação comum, um ano seja para o aprofundamento da etapa para qual o professor queira lecionar (seja Educação Infantil ou Ensino Fundamental), além da possibilidade de no restante do curso o estudante cursar um ano de especialização em gestão escolar. Isto representa um retorno à formação de especialistas. Uma formação tecnicista, com foco reduzida de prática.

Prática que, aliás, se apresenta na possibilidade de substituição dos estágios supervisionados pela residência pedagógica, seguindo o modelo das formações em medicina, desde o primeiro período do curso. Justifica-se essa proposta pela ideia de pouco diálogo entre teoria e prática, e na postulação de que os cursos de formação atualmente valorizam a teoria em detrimento da prática. Contudo, o programa residência pedagógica, que já é uma realidade nas universidades, não é uma possibilidade para todos os estudantes, visto que distribui uma bolsa mensal, e por isso não tem como todos os estudantes participarem. Assim, o estágio supervisionado ainda é para a maioria dos estudantes do curso de pedagogia a possibilidade de aproximação com o campo de atuação profissional, precisando, assim, ser fortalecido na relação entre currículo e proposta de formação.

A ideia de mentoria também aparece na proposta, o que nos mostra um retorno às ideias propostas desde o império. Compreendemos que essa proposta busca e valoriza uma formação focada na prática sem reflexão. Alguns órgãos representativos de professores se manifestaram contrários à proposta da BNC para formação de professores. A exemplo disto, temos a nota da Anfope e FORUMDIR (2018)¹, que afirma serem danosos os impactos dessa proposta, por apresentar uma visão extremamente praticista da docência. A nota afirma que,

Mais uma vez impera a ausência de postura democrática, expressa nas propostas apresentadas pelo MEC dos últimos dois anos, pois não estabelece qualquer diálogo com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação em educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira, assim como o faz com as entidades acadêmicas do campo educacional, as entidades representativas dos professores e estudantes. (ANFOPE; FORUMDIR, 2018, p. 2).

¹ Disponível em <http://www.anfope.org.br/>

Dessa maneira, fica reforçado o fato de que há pouco diálogo do MEC com as instituições representativas de professores, o que conota propostas que não consideram nem traçam diálogos com professores, estudantes e pesquisadores que ao longo dos anos tem construído conhecimento sobre a educação básica brasileira e que poderiam dar importantes contribuições para o debate sobre formação inicial. Desta postura deriva ainda o fato de que a ideia de currículo que se postula está amplamente pautada em uma perspectiva praticista e instrumental. Nós, por outro lado, entendemos o currículo, neste trabalho, a partir de uma ideia em que se considere como pensa e age o professore na relação com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que se desenrolam, ou seja, o currículo prescinde de uma dimensão pautada em uma visão crítica da formação, onde não se vislumbre apenas conteúdos técnicos, mas também a atuação do indivíduo em sociedade de maneira consciente.

A postura assumida pelas entidades que assinam a nota acima referida ressalta ainda que a lógica que orienta a proposta de Base Nacional Comum para formação de professores é exclusivamente empresarial, voltada aos interesses massificadores do mercado e defendem que seja mantida a Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015, que expressam o desejo comum dos educadores e que foram formulados a partir da escuta dos mesmos.

A defesa deste se dá, segundo Bazzo e Scheibe (2019), porque

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

Deste modo, o que se defende é que a resolução de 2015 seja respeitada por ter sido discutida com os principais órgãos representativos dos professores. Contudo, o processo sofreu diversos adiamentos sob a justificativa de que a resolução que embasa a formação de professores deveria estar em consonância com a BNCC, assim mesmo não tendo sido discutida amplamente a BNC da formação foi aprovada deixando de lado a construção coletiva da resolução nº 2 de 2015, “a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Nossa ideia é que uma base comum, seja para educação básica, seja para formação de professores, pode ser tomada não como indicativo de um currículo prescritivo e fechado que

não considera a especificidade dos sujeitos e que preza apenas pelo atendimento das demandas do mercado mundial. Ao contrário, entendemos que esta base pode ser trabalhada pelas gestões locais de forma autônoma no intuito de atender as especificidades de cada contexto.

Neste sentido, reforçamos a importância do caminho feito até aqui, no que diz respeito a compreender o percurso que trilharam os cursos de formação de professores. Haja vista que memória construída nos faz, entre outros aspectos, entender que a formação de professores, assim como a educação como um todo, não possui caráter neutro, mas é carregada de intencionalidades, além de nos servir de alerta para não nos enganarmos com o velho travestido de novo, que não passa de uma tentativa clara de escamotear interesses antigos de uma formação instrumental.

Segundo Aguiar e Dourado (2019, p. 35), “nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. Isso implica dizer que a intenção que se coloca mais uma vez é a de formar professores que reflitam pouco sobre sua prática, embasados apenas em conteúdos e técnicas sob a justificativa de que a escola é neutra diante das questões sociais.

Fica evidente que ao propor uma formação nesses moldes, consequentemente o ensino que teremos nas escolas terá muito mais chances de ser apenas um preparo de mão de obra que não questiona as premissas excludentes do mercado. Assim, concordamos com Rocha e Pereira, quando afirmam que:

[...] somente a partir da ativa participação docente e dos demais profissionais da educação e a partir de uma concepção curricular que corresponda às experiências e expectativas desenvolvidas pelos docentes em contextos locais é que uma política curricular se legitima. Do contrário, o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos. (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 208).

Enfatizamos, então, que ao contrário do que se propõe, o professor é um agente ativo e que pode ser engajado na luta contra uma educação que se pautar em moldes apenas de atendimento ao mercado e às propostas neoliberais e ultraconservadoras. Esses embates caracterizados em torno da formação inicial, que tomaram corpo inicialmente na busca da não separação da formação do professor e do pedagogo especialista, onde, como já trouxemos

anteriormente, se delegava às escolas normais a formação do professor para as séries primárias e às universidades a formação do pedagogo e promoviam assim uma cisão na formação dos professores, hoje estão de volta à cena sob novos moldes, onde se intenciona um controle cada vez maior sobre os professores, que neste modelo não tem a função de pensar, apenas de executar. É, então, nosso papel mais uma vez encontrar caminhos para resistir e nos posicionarmos, visto que “o fato do controle estar fadado ao fracasso, posto que nenhum controle satura tudo a sua volta, não nos exime de combatê-lo” (MACEDO, 2015, p. 903).

Temos, mais uma vez, uma proposta de formação de professores que dicotomiza as esferas teóricas e práticas. Se no início do que se pensou para esta formação tínhamos o modelo 3+1 que deixava para o final e menor parte dos cursos a parte prática e supervalorizava os conteúdos teóricos dissociados das atividades práticas, hoje o foco se dá de maneira inversa, supervalorizando, desta feita, a prática em detrimento da teoria. Diante disto, as memórias construídas nos servirão de ponto de resistência, para que possamos nos posicionar contra os ataques à docência de maneira consciente sobre os percursos pelos quais a formação para esta profissão passou.

Se pensarmos sobre o que anteriormente trouxemos enquanto desenvolvimento histórico das propostas de formação em nível superior no curso de pedagogia, iremos perceber que o que se apresenta hoje como solução para os ditos problemas da educação nada mais é do que uma releitura das propostas anteriormente levantadas, desde a reforma universitária de 1968 (SAVIANE, 2013). Neste sentido, conhecer a historicidade implica em conhecer a memória construída em torno de determinadas questões, o que nos permite fazer também uma análise do contexto a partir do que se vive no presente, em relação ao que já se viveu e quais as possíveis implicações para o que perspectiva para futuro.

Essas questões reverberam ainda sobre os processos de profissionalização da docência, portanto, cabe também discutir como esses processos se constroem em relação com as memórias e as propostas oficiais de currículo para formação de professores. Isto por entendermos o currículo como movimento onde se articulam as dimensões pensadas-vividas (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019) entre o que se define legalmente e o que é vivenciado no cotidiano, assim, consideramos que mesmo sendo instituída uma proposta curricular oficial, a mesma passará pela influência dos contextos em que se desenvolverá.

2.3 A docência como profissão: a memória como elemento que fomenta processos de profissionalização

A docência, historicamente, trilhou um percurso de tensões em torno que se propunha enquanto formação para sua atuação, vivenciamos através das memórias construídas nas formulações teóricas, que como vimos até aqui, nos auxiliam na compreensão do que se viveu na intersecção do que se vive e se projeta para o futuro, que esse percurso foi sempre marcado pelos modelos sociais que se buscava ou se busca adotar.

Frente a isto, entendemos que a docência precisa ser entendida como uma profissão institucionalizada, e não como um ofício, onde qualquer pessoa, independente de sua formação, possa atuar. A docência como profissão apresenta saberes que lhes são próprios e que legitimam a atuação do professor.

A este respeito, concordamos com Gonçalves, Almeida e Leite (2019, p. 214) quando afirmam que os processos de profissionalização da docência se dão a partir de um conjunto de dimensões que fundamentam “[...] o seu trabalho individual e coletivo, assim como suas regras e princípios profissionais”. Neste sentido, a docência possui características que lhes são próprias, saberes e regras que conferem ao indivíduo a legitimidade na atuação, o que implica dizer que o professor não é um mero executor de projetos que são pensados externamente, mas é agente ativo no processo de construção do conhecimento.

Diariamente, o professor desenvolve um trabalho que é pautado nesses saberes e regras específicas dentro da dinamicidade do cotidiano escolar, o que implica considerar que os fazeres podem reconfigurar-se a partir de situações que acontecem na emergência do dia a dia, e estes fazeres nem sempre são sistematizados (MORAES, 2015) o que confere ainda ao professor um caráter de profissional que circula entre o institucionalizado e o imprevisível. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2017, p. 1122) quando afirma que “no dia a dia das escolas somos chamados a responder dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades”.

Com isto, compreendemos que os professores mobilizam seus fazeres a partir de saberes que advêm de sua formação, mas estes se reconfiguram a partir das situações que acontecem no dia a dia do contexto escolar. A este respeito Gonçalves, Almeida e Leite apontam que,

Ao agirem norteados por saberes simultaneamente diversos e específicos, os professores desenvolvem um trabalho exclusivo e qualificado. Eles o fazem por intermédio de uma formação longa e especializada, que lhes confere a capacidade de um saber-fazer adequado à diferentes situações. (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 221).

O entendimento das autoras nos permite compreender que a formação inicial de professores apresenta um caráter de cientificidade, onde existe a mobilização de saberes que são específicos da profissão docente, esta formação lhes possibilita o desenvolvimento de ações que são exclusivas da docência, e portanto, legitimam qual o sujeito que pode atuar na área. Essa legitimação, contudo, passa por processos no cotidiano de onde emergem práticas que nem sempre são sistematizadas, ou foram institucionalizadas, mas consideramos que a formação especializada aliada com a expertise do professor lhe permite agir na urgência de situações não programadas dentro da imprevisibilidade característica não só da escola, como de qualquer outra profissão que envolve o humano.

É nesse contexto que compreendemos que a formação de professores apresenta um caráter de diálogo entre teoria e prática, onde estas não podem estar dissociadas, favorecendo aos professores em formação a construção de conhecimentos que promovam uma prática que rejeite processos de desprofissionalização da docência, e em um contexto em que “o trabalho dos professores continua a passar por propostas e reformas que historicamente almejam a instrumentalização, a padronização e a mecanização” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2019, p. 218), o currículo para formação de professores prescinde de uma intencionalidade onde os saberes específicos para docência sejam valorizados.

Concordamos com Nóvoa ao afirmar que,

Nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento que um professor de matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e acima de tudo, das potencialidades para a formação de um ser humano. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Assim, a compreensão de que a docência apresenta um saber próprio que lhe confere a legitimidade da atuação passa ainda pela noção de que não basta ter o conhecimento operacional de determinada disciplina, este saber é essencial e insubstituível. Contudo, o fazer docente prescinde de outros saberes que são elaborados e trabalhados durante a formação, mas que também circulam por outros espaços formativos, que podem ser o próprio campo de atuação profissional, revelando a mútua relação entre campo de atuação e formação, bem como as aprendizagens construídas pelos professores em sua trajetória de vida.

Estes saberes são diferentes por que levam em consideração a natureza do humano e porque, em parte das vezes, ele é construído a partir da reflexão sobre a ação. Com isto, consideramos que as aprendizagens que advêm das memórias dos indivíduos, se trabalhadas em diálogo com a formação, constituem-se como elementos que podem fomentar processos de profissionalização, no sentido de possibilitar ao professor, entre outras coisas, o entendimento de que sua ação não responde apenas ao atingimento de metas impostas por organismos que são externos à escola, mas que eles são produtores de conhecimento, de práticas e, inclusive, currículo, visto que não entendemos o currículo separado da ação.

A este respeito, concordamos com Melo e Almeida quando afirmam que,

Assim, o professor em sua atuação profissional ao realizar o que é específico de sua atuação [...] não só implementa um currículo, mas o produz em sala de aula. Com isso, não desejamos dizer que está apenas sob a responsabilidade do professor, a produção do currículo, uma vez que entendemos que as políticas educacionais e curriculares agem na definição da prática curricular, mas evidenciar que enxergamos o professor como intelectual que atua na redefinição do currículo praticado em sala de aula. (MELO; ALMEIDA, 2020, p. 12).

Neste sentido, o professor, durante a realização de sua prática docente, faz com que o currículo que é definido pelas políticas educacionais passe por uma reconfiguração, assim o professor não é apenas um técnico que implementa algo pensado externamente, mas é um indivíduo atuante na própria produção curricular.

Frente a isto, acreditamos que as memórias desses professores têm papel importante nesta reconfiguração curricular, visto que delas podem emergir aprendizagens que mobilizam fazeres durante a ação docente. É neste contexto que reiteramos nosso entendimento de que essas memórias, que advêm da história de vida centrada na formação dos sujeitos, tornam-se elementos que auxiliam no processo de profissionalização docente, pois como ainda nos afirmam Gonçalves, Almeida e Leite,

[...] mesmo reconhecendo o professorado como profissão, acreditamos que os professores estão a buscar a elevação do seu status profissional, o que envolve não apenas a busca por reconhecimento e direitos, mas sobretudo, uma mudança nas práticas, caracterizada pela busca de autonomia ao trabalho cotidiano, assim a tomada de decisões internas à sala de aula, e também externas, relacionadas à sua profissionalização. (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 215).

Desta feita, reconhecemos a relação existente entre a formação, a ação docente cotidiana e o processo de profissionalização dos professores, na busca por maior representatividade, bem como pelo reconhecimento da ação docente como prática institucionalizada, carregada de saberes próprios que são mobilizadores de fazeres e que

partem do imbricamento entre a formação e ação, fazendo com que o professor, mesmo sob prescrições tanto das próprias das políticas voltadas ao contexto educacional, como de programas que partem de órgãos externos, possa agir e decidir de forma autônoma durante sua prática docente.

2.4 Pensar a formação de professores como espaço híbrido

Pensamos a formação de professores, até aqui, como um percurso marcado por projetos que expressam diferentes concepções sobre a educação, a escola e suas funções na sociedade. Percebemos, então, que este é um campo sempre marcado por tensões e modelos de sociedade que defende e se busca adotar e que isto reverbera diretamente sobre os processos de profissionalização da docência. Tem-se implicada uma constante busca do professorado pelo reconhecimento de sua prática como uma ação institucionalizada e carregada de saberes próprios que são mobilizados no cotidiano dos professores, o que os tornam não meros executores, mas produtores curriculares (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018; MELO; ALMEIDA, 2020).

Neste contexto, cabe ressaltar que a formação de professores passou em seu percurso histórico, por processos de transição no que diz respeito às concepções que a norteava. Passamos de um modelo baseado majoritariamente na prática- nas escolas normais- para uma lógica pautada nas ideias de professor pesquisador e reflexivo a partir dos processos de “universitarização” (NÓVOA, 2017).

Houve, assim, avanços principalmente no que diz respeito à aproximação do professor ao espaço acadêmico, proporcionando maior diálogo entre este campo de formação e outros campos de conhecimento. Contudo, houve também retrocessos, segundo Nóvoa (2017, p. 1112), “hoje reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão, que caracterizava o melhor das escolas normais”.

Concordamos com o autor, no sentido de entendermos a necessidade de diálogo entre as perspectivas prática e teórica, sem necessidade de se instaurar um fosso entre as mesmas. Acreditamos que a formação de professores tem, ao mesmo tempo, o caráter prático, mas é também político, e que assim, o trabalho docente precisa estar engajado com as dimensões sociais e culturais.

Neste sentido, compreendemos que a formação de professores é um espaço-tempo constituído de características híbridas, onde se precisa buscar cotidianamente estabelecer

ligações entre a universidade e as escolas. Consideramos esta prática como elementar no processo de construção do conhecimento, reforçando o entrelaçamento entre estes espaços com a possibilidade de superar a ideia já instalada de relação entre universidade e escola que se delimita, por exemplo, a tradicional acolhida dos professores em formação nos campos de estágio, sem estabelecer de fato uma afinidade em que a escola também se perceba enquanto espaço de formação desse professor.

Faz-se necessário projetar a docência e a formação inicial dos professores não no sentido técnico, mas na produção do conhecimento que relaciona e se embasa no imbricamento entre as perspectivas teóricas e práticas. Entender a profissão docente para além da dicotomia entre teoria prática é compreender que “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Temos uma formação que é profissional e que, por isto, tem seu caráter universitário, mas que também lida com contextos diversos e está sempre aberta ao movimento da imprevisibilidade da sala de aula, o que exigirá do professor capacidade de improvisação e decisão na urgência das situações presentes no cotidiano escolar.

Desse modo, ao falarmos de formação de professores, caminhamos em uma linha tênue que delimita as características desta formação profissional, onde é importante sermos cuidadosos para não supervalorizar uma dimensão em detrimento da outra. Se, por um lado, temos a necessidade de uma formação universitária, que dialogue com as teorias e que se afirme política e eticamente em seu campo de atuação, por outro, temos a importância que esta teoria dialogue com o chão da escola, de onde provém o conhecimento que, embora nem sempre sistematizado, se apresenta com forte característica formativa.

É, então, no âmbito dessas discussões, que reforçamos a ideia de que a formação de professores é um espaço híbrido, de constante movimento, que prescinde o entrelaçamento entre teoria e prática. Este movimento poderá, ainda, reforçar a profissão docente, onde o professor não será reduzido ao técnico que apenas reproduz, fazendo com que o mesmo sinta confiança para se afirmar na profissão.

Consideramos, assim, que o estágio supervisionado pode constituir-se como um espaço-tempo em que teoria e prática deixem de formar um par dicotômico, este pode ser um espaço de hibridização na formação de professores, por favorecer o diálogo entre a universidade e a escola básica.

2.5 A formação inicial de professores: a memória construída academicamente

Pensamos a formação de professores, segundo Nóvoa (1988, p. 129), para quem “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’ do saber”. A perspectiva trazida pelo autor aponta para a formação tratada em uma perspectiva mais crítica e menos instrumental, uma vez que a formação demanda do professor confiança e autonomia que lhe permita tomar decisões ao longo do exercício da docência.

Entendemos que esta formação crítica se dá em uma base tríptica (CASTRO; AMORIM, 2015), que considera a relação do sujeito, com sua trajetória e com as aprendizagens que constroi por meio de suas experiências, que podem se dar tanto na formação inicial, quanto nos processos que o indivíduo vivencia em sua trajetória de vida. E, neste sentido, Moraes (2015, p. 110) afirma que “a ação docente está fundamentada na história coletiva e na experiência individual de escolarização e de profissão, em sentido prático”. Em vista disso, entendemos que as experiências que compõem os sentidos do fazer docente emergem tanto da formação, quanto da trajetória escolar e das memórias dos estudantes em formação.

Esta ideia pressupõe que refletir sobre a formação inicial de professores implica também pensar sobre as atividades práticas que são realizadas no contexto escolar, atividades estas que são sempre mencionadas, embora de difícil sistematização. Neste sentido, concordamos com o que Moraes (2015, p. 108) nos apresenta como sendo esta prática “[...] o saber fazer de professores e os conhecimentos produzidos em interação dos alunos com os professores no cotidiano da sala de aula”. A autora ainda nos afirma que “compreender as práticas, significa compreender as condições de produção dessas, que são sempre histórica e socialmente situadas, não por meio de regras explícitas, mas a partir do senso prático do jogo, de jogar o jogo da aula” (MORAES, 2015, p. 110). Desse modo, é na reflexão sobre o cotidiano escolar e as diferentes situações que emergem dele que podemos pensar a prática dentro da formação do pedagogo.

Frente a isto, acreditamos em uma formação onde teoria-prática estejam imbricadas na construção de saberes, onde haja reflexão crítica sobre a prática, uma ação que é ao mesmo tempo ação-reflexão-ação, confirmando-se, assim, a práxis no processo de formação (FREIRE, 1997), acentuados ainda pela pesquisa que trabalhe o chão da escola e que a ele volte trazendo resultados, onde o corpo escolar se reconheça enquanto sujeito. Pois, como nos apresenta Garcia (2011, p. 16), “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo que

escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo a ela beneficiar”.

Neste sentido, situamos ainda que nossa pesquisa está dentro de um contexto de pesquisas mais amplas², onde, entre outras atividades, fizemos estudos sobre o conhecimento produzido no Brasil sobre formação inicial, o que enriquece nossa discussão, ao nos situarmos sobre como circulam os discursos que se referem a essa formação.

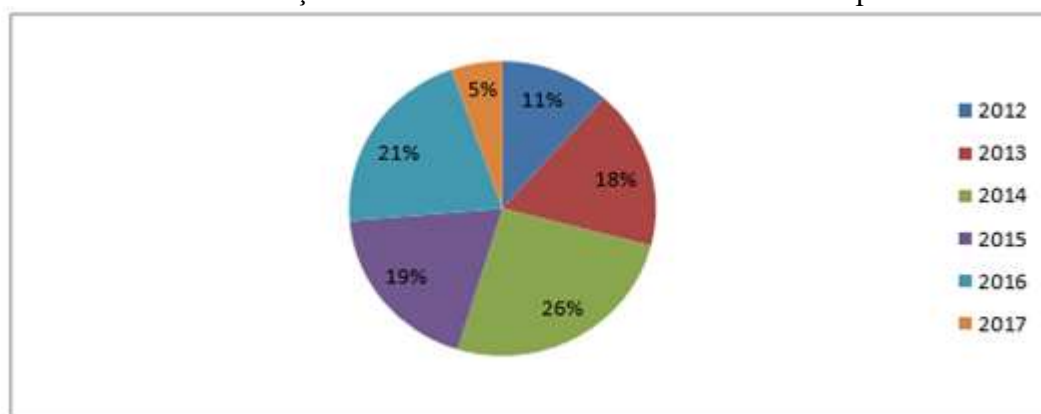
Além disso, consideramos que produzir conhecimento sobre formação inicial de professores nos coloca em posição de embate contra propostas que não consideram o que historicamente tem se constituído enquanto elementos basilares dessa formação. É a partir dessa construção de conhecimento, de forma ética e responsável, que nos muniremos de elementos para resistir a políticas que tratem o currículo de formação como elemento homogeneizador e que ainda considere o professor como responsável pelos problemas relativos à educação.

Neste sentido, trazemos, a seguir, um levantamento que foi realizado para identificar as teses de doutoramento defendidas por autores brasileiros no período temporal de 2012-2017, onde delimitamos como *lócus* investigativo as teses publicadas no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visto ser essa agência vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que desde sua gênese atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

Assim, destacamos que ao nos debruçarmos no levantamento das teses publicadas na CAPES, identificamos 148 teses de doutoramento com foco na formação inicial de professores. Dos trabalhos identificados, em relação à divisão por ano, destacou-se 2014 com a maioria dos trabalhos (38), como podemos observar no gráfico a seguir:

² A pesquisa é intitulada: Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica, financiada pela chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018. Tem como principal temática de investigação as políticas curriculares e de avaliação e as práticas configuradas por professores do ensino básico de escolas públicas do agreste pernambucano / Brasil. Através das parcerias que o projeto estabelece com a Rede Cafte (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas), trabalha também dados de políticas e de práticas de professores de escolas públicas de Portugal, Moçambique e Angola. Estão envolvidos alunos da graduação, mestrado e doutorado.

Gráfico 1 - Produções no Banco de Teses da CAPES divisão por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

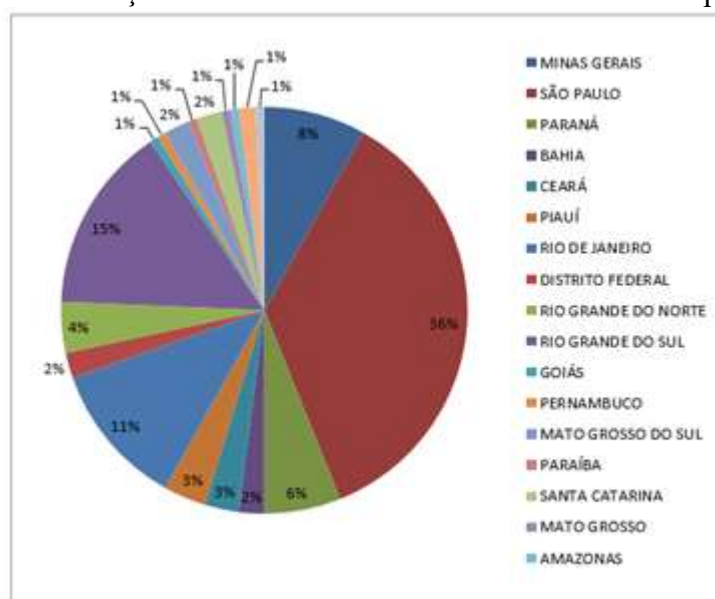
Tabela 1 - Produções no Banco de Teses da CAPES divisão por ano

2012	2013	2014	2015	2016	2017
17	26	38	28	31	08

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na divisão por estados, São Paulo é o estado que apresenta maior número de teses, sendo 53 do total. As informações quanto à divisão por estados estão representadas a seguir:

Gráfico 2 - Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por Estado



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

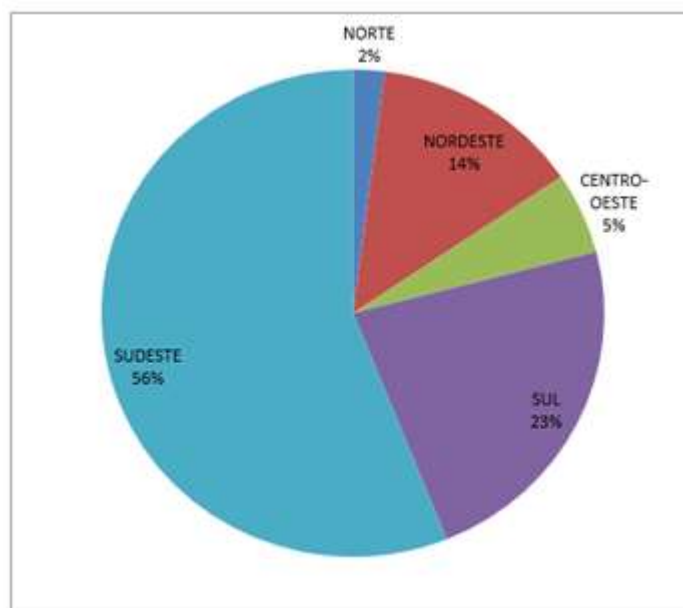
Tabela 2 - Produções no Banco de Teses da CAPES - divisão por estado

Estado	Total
Minas Gerais	12
São Paulo	53
Paraná	09
Bahia	03
Ceará	04
Piauí	05
Rio de Janeiro	17
Distrito Federal (Brasília)	03
Rio Grande do Norte	06
Rio Grande do Sul	22
Goiás	01
Pernambuco	01
Mato Grosso do Sul	03
Paraíba	01
Santa Catarina	03
Mato Grosso	01
Amazonas	01
Pará	02
Espírito Santo	01
TOTAL:	148

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Dividindo por região, consequentemente, o sudeste apresenta o maior número de produções, um total de 83, como também pode ser representado abaixo:

Gráfico 3 - Produções no Banco de Teses capes divisão por região



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Tabela 3 - Produções no Banco de Teses capes divisão por região

NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	SUDESTE
03	20	08	34	83
TOTAL: 148				

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A disparidade entre o quantitativo de trabalhos por região reside, principalmente, no fato do silenciamento histórico relegado a regiões como o norte e nordeste, e ao superior número de programas de pós-graduação na região sudeste, principalmente no estado de São Paulo.

Nosso foco foi na região nordeste, onde foram identificadas 20 teses, destas selecionamos, as temáticas dessas produções são diversas, entre eles: saberes da docência, contextos formativos, estágio supervisionado, formação inicial nos cursos de matemática, geografia e pedagogia, prática no contexto da formação inicial, formação para a avaliação da aprendizagem e formação de professores para educação infantil.

Assim sendo, o estudo nos permite visualizar que tanto a prática na formação inicial, quanto o estágio supervisionado, entre os demais temas expostos, são focos de estudo que se aproximam de nossa pesquisa, e reafirmam nosso entendimento de que a prática permeia a formação, principalmente, mas não exclusivamente, a partir da efetivação do estágio supervisionado.

Neste sentido, o estágio supervisionado vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, confrontando a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino-aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional. Oportuniza ao professor em formação o “jogar o jogo da sala de aula” num espaço tempo que embora marcado, apresenta possibilidades de construção do “ser docente”, da expertise do trabalho do professor, pois como nos afirma Brzezinski (1999, p. 93) “[...] a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador”. O estágio se constitui, assim, não como tempo e espaço dicotomizados pela emergência de um trabalho meramente prático, mas como oportunidade de reflexão e pesquisa da própria prática.

O estágio supervisionado não se apresenta como um momento de treinamento, mas de interpretação da realidade e relação com a teoria, gerando uma aproximação com a concretude escolar, não é a hora da prática, mas como nos afirma Lima (2001, p. 16) “é hora de começar a pensar na condição de professor como eterno aprendiz, é hora de vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão”. O estágio se fundamenta na ação-reflexão-ação e não na antiga visão instrumental que o reduzia apenas ao ‘como fazer’.

Neste sentido, sintetizamos este tópico a partir do entendimento de que a formação inicial tem no estágio a possibilidade de configuração e (re)configuração da prática docente, em especial para o professor em formação que ainda não atua na docência, e este entendimento é embasado a partir dos estudos realizados nesta pesquisa e em pesquisas maiores nas quais se inscreve.

Deste modo, as memórias construídas a partir das produções acadêmicas sobre formação inicial evidenciam que, ao contrário do que as novas propostas para formação de professores postulam, existe, sim, a preocupação da imbricação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. E que, além disso, não podemos falar de uma sem falar da outra, teoria e prática coexistem, se movimentam em um processo de complementaridade que ciclicamente não se finda, posto que sempre são suscitadas novas questões para reflexão.

No tópico que segue, trabalharemos o estágio supervisionado, enfatizando suas raízes históricas, conceituais e legais na formação inicial de professores, podendo detalhar de forma mais minuciosa a constituição das ideias sobre o estágio supervisionado e suas implicações para formação de professores. E reforçar a ideia de que o estágio não é um componente curricular fracassado que precisa ser substituído, e que apesar de suas raízes se inscreverem em uma ideia dicotomizada entre teoria e prática, a memória vem nos mostrar que o movimento de superação desta dicotomia está presente no cotidiano dos cursos de formação aliadas às escolas campo que recebem o estagiário.

Apesar das dificuldades que ainda são enfrentadas pelos cursos de formação, no que diz respeito principalmente ao estágio supervisionado, seja pelos entraves em sua realização, ou pela não visualização, em alguns casos, da relação teoria-prática, não acreditamos que um currículo exclusivamente praticista irá solucionar essas lacunas, sem que haja investimentos em uma prática da reflexão sobre e na ação. Por isso, consideramos que o estágio supervisionado é um componente curricular em que o professor em formação pode desenvolver suas ações sob uma perspectiva reflexiva e que, portanto, apresenta potencialidades no que diz respeito a essa formação.

2.6 Estágio supervisionado na formação inicial de professores

O estágio supervisionado é um componente curricular que, por vezes, é confundido como disciplina nos cursos de formação de professores, a diferença reside no fato de que as disciplinas podem, embora esta não seja a indicação, ser trabalhadas de forma isolada, enquanto o estágio (componente curricular) necessita de articulação e estar agregado com

todas as disciplinas. Neste sentido, começamos nossa discussão sobre o estágio supervisionado deixando aparente em que nossa visão sobre o mesmo se assenta, a saber, na articulação entre teoria e prática, em um movimento que não dicotomiza e, sim, agrega.

É importante ressaltar que, em nossa pesquisa, o estágio se configura como espaço-tempo de reconfiguração da prática a partir dos saberes que advêm não só da formação inicial, mas também dos processos de socialização pré-profissional e que podem emergir das memórias dos professores em formação. O estágio, como espaço-tempo de formação que se efetiva dentro da formação inicial de professores, é assim também marcado pelas políticas que se impõem a esta e está, assim, sujeito a interpretações e releituras sobre como se deve efetivar no espaço acadêmico e escolar. Com isto, é importante ressaltar como esse componente curricular tem se inscrito na letra da lei para sua efetivação.

A normatização mais específica em relação à realização dos estágios supervisionados estava contida na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, a qual apresentava o estágio como eixo articulador entre as dimensões teóricas e práticas. Apesar disto, em seu art. 12 afirmava que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Com isto, buscou-se superar a ideia de que apenas no estágio supervisionado é que pode estar contido o caráter de articulação entre teoria e prática, podendo esta prática também ser desenvolvida a partir de observação e reflexão de situações contextualizadas que podem surgir tanto da ação e observação diretas, quanto de estudo de situações apresentadas em suportes digitais ou estudos de casos.

No art. 13 § 3º, definia-se que o estágio supervisionado, definido por lei, deveria ser realizado em escolas de educação básica em um movimento de colaboração entre os sistemas de ensino a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e que deve ser avaliado pela instituição formadora e também pela escola campo do estágio. Também é importante citar o CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, onde era definida a orientação do tempo de 400 horas que deveria ser destinado à realização dos estágios.

Apesar das duas resoluções anteriormente citadas terem sido revogadas e de estar em vigor a resolução nº 2 de 2015, consideramos importante revisitá-las, pois foi a partir delas que houve expressiva recontextualização do modo como operavam os estágios, afastando-se do modelo de microensino e buscando maior articulação entre teoria e prática sob a ótica de reflexão sobre e na ação.

Percebe-se, também, a partir do CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que a prática de ensino e o estágio supervisionado que, por vezes, aparecem como atividades correlatas, começam a ganhar especificidades em termos de definição, a prática permeia todo o processo formativo, inclusive o estágio, todavia não se resume exclusivamente a ele, devendo perpassar toda formação. A prática de ensino se configura como momento privilegiado da vivência entre teoria e prática, assim, busca-se no estágio supervisionado superar a sequência observação, participação e regência, passando este a ser visto como um tempo de aprendizagem que existe relação entre a instituição formadora e a escola campo (MELO, 2014). Outro aspecto importante de se observar é a interação entre escola e academia na avaliação dos estágios, o que evidencia a busca de romper com a separação historicamente imposta a estes espaços de formação.

Consideramos que trabalhar o estágio enquanto campo de conhecimentos se constitui em um movimento de busca de superação da dicotomia entre teoria e prática, que se instituiu historicamente em torno desse espaço-tempo de formação. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 27), “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática”.

Consequentemente, entendemos que dispor o estágio apenas enquanto momento da prática se distancia de nossa concepção de estágio enquanto espaço-tempo de ação-reflexão-ação por parte dos estudantes em formação inicial. Distancia-se também de nossa visão de que o mesmo se constitui como teórico-prático por acreditarmos que a teoria é indissociável da prática. Neste sentido, compreendemos que a superação da fragmentação entre teoria e prática se dá partir da práxis, com isto a formação do professor prescinde “formar-se no diálogo com a prática, no diálogo com a teoria e na interação entre ambas” (FRANCO, 2012, p. 137).

Desvela-se para nós o estágio supervisionado como uma atividade que tem em seu desenvolvimento a potencialidade de investigação e intervenção na escola, o que pressupõe a reflexão sobre e na ação. Desse modo, buscamos superar ainda a ideia de estágio como a imitação de modelos e concordamos com Melo, Almeida e Leite (2015, p. 820) quando afirmam que “[...] é no movimento de reflexão sobre a prática e a própria prática que os

professores produzem conhecimento sobre como exercer o magistério em diálogo com as teorias veiculadas e aprendidas nos cursos de formação inicial”.

Por ser também de caráter prático o exercício de qualquer profissão, compreendemos que a observação por parte dos alunos do que seus professores fazem se constitui como elemento formativo para os mesmos, que procuram criar estruturas de modelos para sua própria prática. Assim, quando um estudante-professor observa a prática de outro professor, a tendência é a busca do espelhamento naquela prática que para ele é significativa, não desconsiderando o valor desse saber arraigado na prática, entendemos que a imitação de modelos desconsidera o caráter singular de cada sala de aula que está imersa em contextos múltiplos.

Neste sentido, Meinerz e Gasparotto (2014, p. 19) afirmam que “especialmente na realização dos primeiros estágios docentes em instituições escolares, para os quais a experiência de ação e de reflexão ainda é incipiente, o estudante tende a repetir modelos internalizados, mesmo que teoricamente já tenha elementos de críticas aos mesmos”. Com isto, percebemos que há de fato a necessidade de melhor articular a teoria e a prática neste processo de iniciação à docência, que favorece espaços de aprendizagem.

Então, compreendemos que a prática, através da imitação de modelos, apresenta limites a partir do momento que desconsidera, entre outros aspectos, o contexto em que está a sala de aula, sem fazer uma análise crítica do mesmo, sendo o objetivo apenas seguir o modelo de forma mais próxima possível.

Outro modelo de estágio é o que deriva da prática como instrumentalização técnica, este reduz o estagiário apenas a um executor de técnicas, o que gera um distanciamento da reflexão. Ainda segundo Pimenta e Lima (2017, p. 29), “nessa perspectiva o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivados”.

Compreendemos que um dos limites desse modelo é a redução do estágio à hora da prática, é a delimitação de um tempo cronológico a algo que é movimento, e por assim ser não pode se reduzir ao mero exercício de empregar técnicas em sala de aula, em que pese também o caráter de desapropriação do exercício reflexivo por parte do estagiário. Conhecer as técnicas é importante, contudo, consideramos ser também importante o olhar sensível e crítico para entender quando essas técnicas podem ser usadas, onde o estudante professor poderá lançar mão das mesmas, isso se constitui um exercício de reflexão.

Queremos reiterar que consideramos as técnicas importantes ferramentas para o estagiário que está em sala de aula, mas, mais que isto, consideramos que o mesmo necessita

de um olhar sensível para usá-las na emergência das situações que ocorrem em sala de aula, o que o levará a construir e reconstruir técnicas de forma que considere a singularidade dos alunos, do contexto escolar e da comunidade para que se minimize cada dia mais a distancia entre o chão da escola e os muros da academia.

O estágio pensado de forma circular, entendido aqui como oportunidade de aproximação entre escola e universidade, em um movimento em que se pense um como participe do outro, implica um olhar de humildade por parte dos estagiários que podem entender a escola não como campo de possíveis críticas, já que sabemos das diversas dificuldades pelas quais a mesma passa e que, muitas vezes, são vistas pelos profissionais em formação pela primeira vez no estágio, evitando assim um maior distanciamento entre a escola e a academia. Acreditamos que o estágio se configura também como espaço nessa aproximação.

Defendemos, ainda, que a prática pode perpassar todos os componentes curriculares de um curso de formação de professores na busca de uma formação crítica que possa propor maneiras inovadoras de se fazer educação. Neste sentido,

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, pôr elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 35).

À vista disso, o estágio pode se configurar como atividade que pressupõe fundamentação teórica e intervenção na realidade, ou seja, é no contexto da sala de aula que a práxis vai ocorrer a partir do movimento de ensinar e aprender. Com isto, entendemos o estágio como atividade teórico-prática que conhece, mas também transforma a realidade. Além disso, “[...] é ainda na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, revê seus procedimentos, avalia o que fez” (FRANCO, 2012, p. 170) e, neste sentido, o estágio vem oportunizar o contato com a complexidade da cultura escolar, gerando impactos e reflexões por parte do professor em formação a partir de sua socialização profissional.

Frente a isto, o estágio “tem como ponto de partida e de chegada o trabalho docente, competente e refletido, embasado na pesquisa como o processo de articulação entre o professor, o conhecimento e a sua prática cotidiana” (SOUSA, M. P., 2008, p. 1), o que implica dizer que a reflexão pode partir de um movimento de pesquisa sobre e na prática,

inclusive através das ações que são vividas no cotidiano ou que, ainda, estão presentes em sua memória como construção cotidiana.

Isto significa oportunizar as trocas de experiências entre os envolvidos na realização do estágio, superando a ideia de que o estagiário que vai ao campo está desprovido de saberes, ou que as construções teórico-metodológicas que são apreendidas na formação inicial estão distantes da realidade da sala de aula, como se teria e prática estivessem em dois polos distintos e separados pela realidade do cotidiano.

Com isto, queremos dizer que, apesar dos desafios do cotidiano escolar, o estágio é uma oportunidade do professor em formação desenvolver uma prática pedagógica refletida, onde estarão em movimento os saberes apreendidos na formação inicial, mas também as memórias desses professores em formação, que poderão emergir na urgência da prática cotidiana, que nem sempre é sistematizada, mas que apresenta riqueza de ações que se efetivam na emergência de situações contextualizadas e singulares de cada espaço escolar.

Neste sentido, Moraes (2015, p. 108) nos afirma que as práticas ordinárias da sala de aula são “[...] constituídas como ações emergentes de uma racionalidade imediata, contextualizada, na qual as determinações ou variáveis não são explicitadas nem controladas por voluntarismo pessoal”. A ação dos professores, e neste caso específico, do professor em formação que está realizando o estágio supervisionado se constitui de saberes diversos que são mobilizados em situações específicas que emergem das relações vividas no cotidiano escolar.

Sobre este aspecto, é importante ainda que se supere a ideia de que o estagiário é alguém que vai à escola na busca de identificar problemas e propor soluções, tecendo críticas ao trabalho realizado naquele contexto. Contudo, esta ideia simplista é recorrente, e segundo Vasconcelos (2010, p. 1), “o registro de erros e das falhas cometidas pelas professoras [...] e exposição desses registros na universidade” ainda acontece na realização de alguns estágios supervisionados, o que dificulta a aceitação destes estudantes em alguns espaços.

É preciso, segundo Domingues, Muller e Gomes (2008, p. 8) que no estágio se possibilite “a reflexão sobre teorias e trocas de experiência entre formadores e regentes de classe”, o que implica dizer que o processo do estágio favorece a construção de conhecimentos a partir da tessitura de relações de trocas mútuas e não na indicação de erros feita por críticas que não se fundamentam em um trabalho coletivo e que, por isso, não apresentam teor construtivo.

Neste sentido, compreendemos a escola como espaço criativo e, com isto, os professores aqui denominados de regentes de classe, que são aqueles que recebem o estagiário

em sua sala de aula, podem contribuir na formação dos mesmos visto que são agentes ativos na construção do cotidiano escolar. Segundo Melo, Almeida e Leite (2018, p. 222), os professores “[...] ao mesmo tempo que vivem, sentem e se movimentam no dia-a-dia da escola, eles também a fabricam, sendo por isso, seus co-autores e realizando essa construção a partir da coletividade”, o que indica o caráter de construção coletiva no que diz respeito ao cotidiano da escola e que pode também perpassar o processo de formação do professor, a partir das vivências e trocas que acontecem durante a realização do estágio.

Em vista disso, entendemos “o ir à escola” durante o estágio como um momento de aprendizado, de busca, de construção coletiva visto que este espaço permite a possibilidade de reflexão e, nesta reflexão, a possível construção de caminhos que possam contribuir com a escola e com a própria formação do professor.

Esta ideia pressupõe a necessidade de articulação entre a Universidade e a escola básica, buscando a superação da cisão entre estes espaços formativos. A este respeito, Ramos e Wense (2008) destacam o estágio supervisionado como espaço de aprendizagens que necessita acontecer em um contexto de articulação entre as agências formadoras e as escolas campo.

Neste sentido, Menezes afirma que:

É necessário propor um estágio que possibilite a articulação universidade x comunidade e que envolva os diversos saberes [...] assumindo a construção de um trabalho participativo, baseado na ação-reflexão-ação, que propicie uma postura reflexiva, crítica e ética dos profissionais da educação, abrindo espaços para novas ações educativas e para uma educação de qualidade. (MENEZES, 2008, p. 3).

Compreendemos, então, que Universidade e escola básica precisam caminhar juntas na construção de caminhos que favoreçam a efetivação de um estágio onde a reflexão aconteça, a partir dos saberes que vêm de ambas as instituições e que considerem também os saberes que são do contexto em que a escola se insere, levando em conta toda a comunidade escolar. O estágio supervisionado é um espaço de formação e encontro entre instituições e sujeitos (LOURENÇO; ABIB, 2012).

Quando tratamos do professor em formação que ainda não possui experiência na docência, muitas vezes desconsideramos, por essa mesma nomenclatura, que estes indivíduos possuem, sim, uma experiência, que embora não seja definida pela prática docente em si, é definida por saberes que são construídos antes da sua imersão no campo profissional e advêm tanto da formação inicial como dos processos de socialização vividos na família, na escola e em outros grupos sociais que o mesmo faça parte.

É neste sentido que trazemos, a seguir, a ideia da memória construída a partir da narrativa (auto)biográfica como constituinte da formação do ser docente dos estudantes em formação, em especial daqueles que ainda não atuam em seu campo profissional. Isto porque acreditamos na valorização da iniciação à docência como momento de aprendizagens que também estão engendrados em movimentos de formação que antecedem essa formação inicial.

2.7 Memórias e narrativas (auto)biográficas

Buscando no dicionário o significado da palavra memória, podemos acessar algumas referências sobre a mesma como “faculdade de lembrar e conservar ideias, imagens, impressões, conhecimentos e experiências, adquiridos no passado e habilidade de acessar essas informações na mente”, ou ainda “relato oral ou escrito de um acontecimento, narração” e também “termo geral para denominar a função do sistema nervoso com a capacidade de reconhecer, evocar, reter e fixar as experiências passadas” (DICIONÁRIO ..., ANO, p.).

Ao buscar esses significados, nos propusemos a pensar a memória a partir do (inter)cruzamento dos mesmos, compreendendo-a, então, como narrativa que faz emergir conhecimentos e experiências, que são reconhecidas, acessadas e (re)configuradas a partir da associação que se faz entre o que se vive e o que já foi vivido. Defendemos que o tempo da memória de um indivíduo “é a história de um passado aberto, inconcluso, capaz de promessas. Não se deve julgá-lo como um tempo ultrapassado, mas como um universo contraditório do qual se podem arrancar o sim e o não, a tese e a antítese, o que teve segmento triunfal e o que foi truncado” (BOSI, 2003, p. 32).

É assim que a memória apresenta seu caráter de movimento e não de figura presa a um tempo não mais vivido. Acessar as memórias implica refletir sobre o que se viveu e, conseqüentemente, acessar o que dessa memória reverbera no presente do indivíduo e em seus anseios para o futuro. A memória não é restrita ao passado, a uma lembrança guardada em um compartimento que ora é lembrado ora é esquecido, ela é a composição que o indivíduo faz em sua subjetividade, daquilo que foi marcante em sua vivência.

Neste sentido, entendemos que o indivíduo constrói e reconstrói memórias constantemente, no movimento de constituição do seu próprio eu, onde o que flui facilmente e o que se escolhe esquecer caminham na constituição das imagens que se inscrevem no tempo. A memória é, então, um constante processo de negociação entre subjetividade e objetividade de um sujeito, visto que a subjetividade objetiva-se principalmente no que se escolhe ou não

trazer à margem no momento da rememoração. Desse modo, rememorar é também processo de escolhas e análises que se faz sobre a própria vida.

A memória relaciona-se com o tempo e os espaços em que se desenham, e os indivíduos podem utilizar essa experiência “fazendo da memória um apoio sólido da vontade, matriz de projetos” (BOSI, 2003, p. 33). Com isto, percebemos a relação que podemos traçar entre a memória e a formação de professores, pois esta pode trazer elementos desde que se constituem enquanto intencionalidades tanto na opção pela profissão quando na constituição do fazer docente destes. Sendo assim, a memória não é constituída apenas pelo par lembrar ou esquecer, é uma atividade de espírito e não um repositório de lembranças (BOSI, 2003), é a possibilidade de apoio ou rompimento, de visões, de práticas, de sentidos.

As memórias que os indivíduos constroem ao longo da vida são resultados de suas experiências, e neste sentido, concordamos com Larrosa (2002, p. 21) que nos afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Frente a isto, entendemos a experiência como processo formador, a partir daquilo que foi ou é significativo para o indivíduo em formação e que está contido em sua história e que supera a noção de uma quantidade de tempo de vivências, relacionando-se com a intensidade e o caráter de transformação que essa experiência pode proporcionar.

Para reforçar nosso entendimento, concordamos com Bosi (2003, p. 23) quando afirma que “existe dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo. Aparece com clareza nas biografias; tal como nas paisagens, há marcos no espaço onde os valores se adensam”. Neste sentido, nosso foco não é apenas a rememoração ou o teor cronológico contido nas experiências, mas as raízes em que se apoiam as memórias e que são particulares do indivíduo, são sua (auto)biografia.

A memória a que recorreremos neste trabalho diz respeito às construções relativas aos processos de escolarização e formação inicial dos professores, à sua história de vida centrada em sua formação, assim é uma memória que faz parte da constituição do “eu profissional” e mais especificamente do “eu professor”. Não significa dizer que as memórias são compartimentadas dentro de nós, como se fôssemos divididos entre o que é ou não profissional, a ideia é, no entanto, focalizar as relações daquilo que especificamente se assenta na história da constituição do indivíduo enquanto professor, relacionando-se ao contexto e às do mesmo, o que implica compreender a memória na relação entre o que é individual e coletivo, bem como com o contexto e que se está inserido.

A este respeito, concordamos com Meinerz e Gasparotto (2014, p. 19) quando afirmam que “em diversas vezes, as referências do professor estão alicerçadas nas suas vivências dentro e fora da escola e da universidade, resgatando memórias de sua trajetória de vida”, esse resgate faz da memória um constante processo de construção, que quando narrados pelo indivíduo cumprem um papel de (auto)formação. Assim, para que se cumpra esse papel, acreditamos na escrita (auto)biográfica como mobilizadora dessas memórias.

Segundo Bragança (2011, p. 157), a abordagem (auto)biográfica apresenta uma caráter formador, onde se busca construir uma “[...] epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamentam do processo formativo”, neste sentido compreendemos que o processo de formação liga-se a todas as esferas da vida do indivíduo, configurando-se menos externa e mais interna ao sujeito e constituindo-se de imagens, saberes e práticas.

A formação a partir da narrativa (auto)biográfica pressupõe reflexão por meio das imagens do passado, o que se tem do presente e do que se pensa para o futuro, com isto, as memórias são uma narrativa não descritiva, mas de (re)construção e formação de si mesmo em relação com o mundo.

Para Larrosa (2010, p. 21), “[...] talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos”, assim reiteramos nossa ideia de que memórias são narrativas que, quando expressas pelo próprio indivíduo que as construiu, por meio de uma (auto)biografia, nos apresentam construção daquilo que se é. Dito de outra maneira, a memória, mobilizada por meio da narrativa (auto)biográfica, é elemento que forma e transforma o indivíduo.

Neste sentido, essas memórias se constituem como elemento formativo no que diz respeito aos sentidos que os mesmos possam apresentar sobre sua profissão e sobre a constituição do ser docente. Concordamos com Moraes (2015, p. 110) quando afirma que “a ação docente está fundamentada na história coletiva e na experiência individual de escolarização e de profissão, em sentido prático”. Portanto, entendemos que a ação do professor é resultado também de sua história, ou trajetória de vida e com isto sua memória representa não a simples recordação finda em si mesma, mas um movimento de viver e reviver aspectos considerados marcantes em sua trajetória.

Para Moraes (2015, p. 111), “são memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios esperanças e temores”, com isto ressaltamos sua importância como dispositivo que auxilia na ampliação de nosso conhecimento sobre a escola, por

expressar ainda, segundo a mesma autora, “a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais”.

Neste sentido, as memórias dos estudantes em formação podem mobilizar saberes em sua prática, além de fazerem parte da construção do ser docente que também vai sendo constituindo na história pessoal e nas experiências dos indivíduos seja em sua experiência de escolarização e formação acadêmica, seja nos grupos sociais em que está inserido.

As memórias podem ainda revelar como os sujeitos entendem a representação social de sua profissão, o que os identifica com ela e o que os faz aderir a mesma, assim a memória trabalhada junto ao estágio pode possibilitar a construção do ser docente a partir dos saberes que antecedem a própria prática docente, seja na sua trajetória escolar e na formação inicial, seja nas suas vivências.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE MEMÓRIAS

Neste capítulo de nossa dissertação, nos dedicaremos a explicitar qual o caminho teórico-metodológico ao qual recorreremos para a construção de nossa pesquisa, entendendo este fator como elemento que orienta nossas escolhas e que, neste sentido, precisa estar coerente com nossos objetivos.

Compreendemos que toda pesquisa necessita de rigor, não relacionado à rigidez, mas que indique coerência entre o que pretendemos estudar e a forma como caminhamos para alcançar nossos objetivos, pois concordamos com Ludke e André (2017, p. 2) quando afirmam que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”, e por assim ser, fazer pesquisa pressupõe responsabilidade ética com a sociedade. Considerando ainda que o campo da educação, no qual esta pesquisa se insere, é composto por relações entre os seres humanos em seu contexto de vivências, tomamos o entendimento de que as pesquisas a estes relacionadas não buscam evidenciar resultados generalizáveis ou replicáveis, mas compreender questões referentes aos fenômenos sociais que atravessam a educação.

Assim, o exercício desta pesquisa tomou como objeto de estudo a memória de estudantes do curso de pedagogia que não possuem experiência docente, no sentido de ainda não estarem atuando em seu campo profissional. Este objeto é para nós uma possibilidade de entendimento que é atravessado de subjetividades, ou por assim dizer, quem narra as suas memórias as interpenetra de diversas formas, pensando os eventos a sua volta. Com isto, nos lançamos ao desafio de compreender e considerar essas subjetividades em um processo de objetivação dessas memórias através do que o indivíduo escolhe ou não lembrar (MORAES, 2015).

Para tanto, fizemos uso do método (auto)biográfico, onde as narrativas são construídas pelos próprios participantes da pesquisa, em um processo de conhecimento e reconhecimento de si, concentrando a emergência de suas memórias nas vivências formativas presentes em sua história de vida. Neste sentido, Falcão e Farias (2018, p. 169) nos afirmam que “o método (auto) biográfico oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre as diversas bases formativas vivenciadas”, o que nos permite entender que as experiências formativas podem acontecer em múltiplos contextos onde os indivíduos se inserem, os quais têm a possibilidade de, a partir da narrativa (auto)biográfica, refletir sobre estas experiências.

Consideramos que o caminho percorrido nesta pesquisa se configura como uma possibilidade de construção do conhecimento a partir das memórias e experiências dos participantes que narram sua história, a experiência é aqui entendida não como algo relacionado diretamente à questão temporal, não se considera então que a experiência possa ser medida, como comumente acontece, somente a partir do tempo em que o indivíduo atua na docência, mas em relação a como as vivências tocam ou modificam os indivíduos (LARROSA, 2002). Por sua vez, a ideia que tomamos de memória diz respeito não a acontecimentos passados guardados em um espaço-tempo estático, mas a um movimento entre o que se viveu, o que se vive e o que se projeta para o futuro, dentro de uma perspectiva onde a memória expressa mais do que lembranças, mas se relaciona com anseios, medos, projetos de vida (MORAES, 2015).

Nossa pesquisa apresenta caráter qualitativo, visto que nosso trabalho se insere dentro das ciências sociais e estas, por sua vez, como afirma Minayo (2010, p. 14), “estão inseridas em espaços e tempos mutáveis assim como são mutáveis, complexos, inacabados e em permanente transformação os seus objetos de estudo não cabendo assim em nenhuma fórmula numérica ou dado estatístico”. Contudo, enfatizamos que não desconsideramos a relevância de pesquisas de teor quantitativo, entendendo que há espaços de construção de conhecimento que delas fazem uso para atender seus objetivos, neste sentido buscamos superar a visão de sobreposição de um caráter ao outro, evidenciando que ambos podem se (inter)cruzar no fazer ciência.

Além disso, consideramos que uma pesquisa qualitativa é aquela em que se considera quais os significados que o sujeito dá à sua experiência, ou seja, onde se considera a relação entre subjetividade e objetividade do mesmo.

Ainda nesta perspectiva, compreendemos que trabalhar com as narrativas (auto)biográficas feitas a partir da história de vida centrada na formação dos indivíduos se apresenta como uma:

[...] possibilidade investigativa e formativa, rompendo com procedimentos metodológicos rígidos que pouco consideram a subjetividade de quem está sendo investigado, ao mesmo tempo em que possibilita processo formativo no qual o sujeito é visto como ser integral, em que as dimensões pessoais e do trabalho não se dissociam. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 182).

Feitas estas considerações, ressaltamos que a pesquisa em educação apresenta caráter peculiar no que diz respeito principalmente aos sujeitos, segundo Gatti (2007, p. 12) “em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em

educação significa trabalhar com algo relativo aos seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida”.

Neste sentido, ressaltamos que nossa pesquisa foi tecida a partir do (inter)cruzamento dos olhares que construímos a partir de nossas leituras, mas também e, principalmente, pelo olhar dos sujeitos sobre sua própria trajetória. Ter esta possibilidade implica sentir-se agente de sua formação, visto que nosso trabalho é centrado no percurso formativo desses sujeitos, considerando o que para eles se constituiu como relevante em sua formação.

3.1 A escolha do lócus de pesquisa

O local escolhido para realizarmos nossa pesquisa foi o Centro Acadêmico do Agreste- UFPE, justificamos a escolha desse lócus por considerarmos que sua implantação no agreste pernambucano reconfigurou o panorama de formação dos moradores não só de Caruaru, cidade onde a mesma foi implantada, como de toda uma região, contribuindo para que muitas histórias de vida pudessem ser reconfiguradas a partir da construção do conhecimento, por meio do acesso a espaços outrora inacessíveis. A chegada deste campus a Caruaru representou a interiorização do conhecimento científico e possibilitou melhores condições de vida à população, além de auxiliar no desenvolvimento da região.

O centro Acadêmico do Agreste foi o primeiro campus da UFPE a ser implantado no interior de Pernambuco, tendo sido instalado em Caruaru por meio das políticas de interiorização das Universidades públicas durante o governo Lula no ano de 2006. Atualmente, existem cinco núcleos de ensino, sendo eles: gestão, design, formação docente, tecnologias e ciências exatas e da natureza.

Nossa escolha se concentrou no núcleo de formação docente, precisamente no curso de pedagogia por buscarmos um perfil específico de participantes. Neste espaço, nos deparamos com dados³ que revelam o impacto da interiorização da universidade pública para o desenvolvimento da região. A seguir, mostramos esses dados que dizem respeito à inserção dos egressos do curso de pedagogia nas redes de ensino a partir da realização de concursos concluídos em três cidades vizinhas a Caruaru no ano de 2018, ressaltamos ainda que Caruaru teve seu último concurso para professores do ensino fundamental I há cerca de 10 anos, e por isto não aparece nos gráficos referentes a estes dados.

³ Os dados são parte de uma pesquisa maior intitulada: *Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica*, financiada pela chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018.

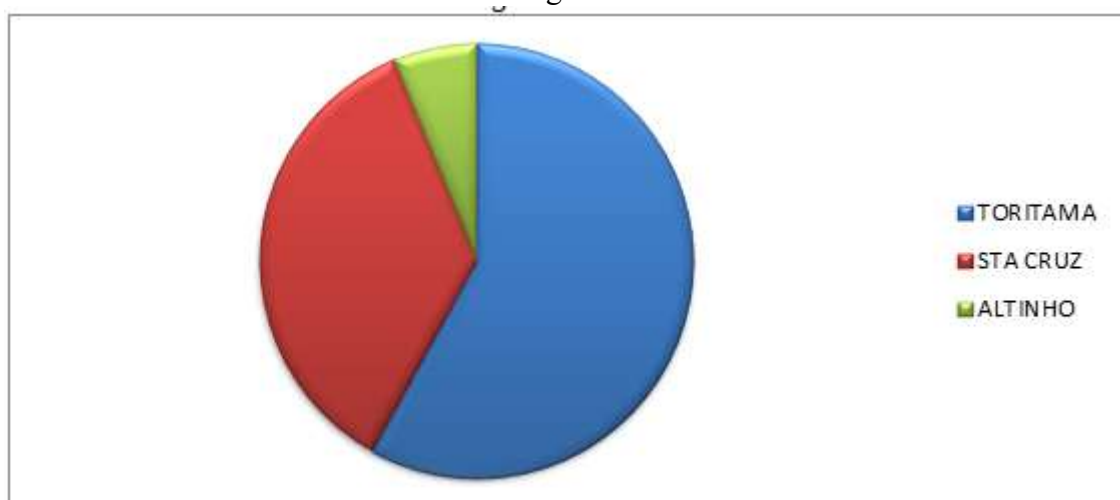
A partir do levantamento realizado junto à secretaria de educação de Toritama e entidades ligadas aos professores em Santa Cruz do Capibaribe e Altinho, contabilizamos um total de 28 egressos do curso de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste- UFPE que estão atuando em suas redes de ensino. Assim, chegamos aos seguintes dados que dizem respeito à atuação destes, distribuídos da seguinte forma (conforme gráfico e tabela abaixo):

Tabela 4 - Atuação de egressos do Curso de Pedagogia em redes municipais de ensino no Agreste

CIDADE	TORITAMA	STA CRUZ	ALTINHO
NÚMERO DE EGRESSOS	13	8	7

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 4 - Atuação de egressos do curso de pedagogia em redes municipais de ensino no Agreste



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

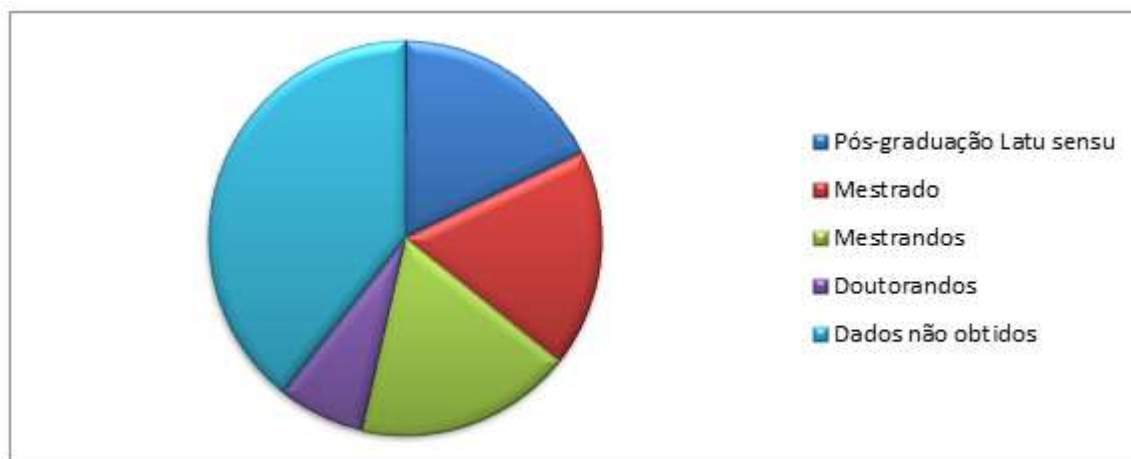
Enfatizamos que há um número maior de egressos atuando atualmente, todavia o foco deste levantamento foram os egressos que se concentram nas redes de ensino a partir da realização de concursos públicos.

Os dados nos revelam inicialmente o impacto da implantação do Centro Acadêmico do Agreste para a formação da população não apenas de Caruaru, mas de toda região. Revela ainda que o posterior acesso desses estudantes egressos nas redes de ensino públicas de nossa região se constitui como uma possibilidade de um retorno à sociedade do investimento feito na formação de seus cidadãos.

Dentre o total dos 28 egressos, é sabido que: 5 tem pós-graduação *latu-sensu*, 5 já concluíram mestrado, outros 5 estão cursando mestrado (sendo 4 na UFPE e 1 na Fundaj) e 2

cursam doutorado, dos outros 11 egressos não se obteve informação quanto à continuidade de sua formação. Os dados estão representados no gráfico que segue:

Gráfico 5 - Formação dos egressos do curso de pedagogia do CAA



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os dados obtidos sobre a continuação da formação dos egressos reafirmam a importância tanto dos cursos de graduação como de pós-graduação na região, sendo o Centro Acadêmico do Agreste um espaço que ainda possibilita acesso a este nível de formação com seu curso de mestrado em educação contemporânea, possibilitando espaços de diálogo entre escola básica e universidade na busca pela construção de conhecimento, bem como possibilidade de maior aprofundamento teórico desses profissionais para atuarem nas redes de ensino.

Esta possibilidade de maior aproximação entre escola e universidade se dá por meio não só da graduação através de uma proposta curricular onde teoria e prática se coadunam, em uma perspectiva em que não só os componentes que historicamente são considerados como espaço de aproximação com a prática, a exemplo do estágio supervisionado, como em todas as disciplinas do curso se busca a promoção de espaços de reflexão sobre e na ação, como também por meio dos projetos de extensão e pesquisa.

Já na pós-graduação, este espaço de aproximação se dá, especialmente, no trânsito entre a universidade e os campos de pesquisas, que em sua maioria são o chão da escola, as práticas docentes e os processos de formação de professores, em uma busca de superar o distanciamento entre escola básica e universidade.

Além dos egressos que atuam na docência, temos dados⁴ que demonstram a inserção dos estudantes no mercado de trabalho desde a graduação, de um total de 134 questionários aplicados no curso de pedagogia chegamos a dados que revelam que destes, 50 já atuam na docência tanto em Caruaru quanto em cidades vizinhas, seja na rede pública ou privada.

Neste sentido, reiteramos que o Centro Acadêmico do Agreste representa uma reconfiguração das possibilidades de formação inicial dos habitantes de toda uma região, contribuindo não apenas como um espaço de formação, mas como local de onde saem, todos os anos, profissionais formados em uma universidade pública e de qualidade, dando como resposta à sociedade a inserção de seus estudantes no mercado de trabalho de forma efetiva. Esta perspectiva é reforçada ainda sob a ótica do direito de todos os cidadãos ao acesso à universidade pública, reiteramos assim que este é um espaço de reflexão, construção de conhecimento e desenvolvimento científico que pertence a todos de forma pluriversal. Defendemos que fazer pesquisa no campo social e, especialmente, na educação se constitui como um movimento de luta, resistência e afirmação da docência como profissão.

3.2 A escolha pelos participantes da pesquisa

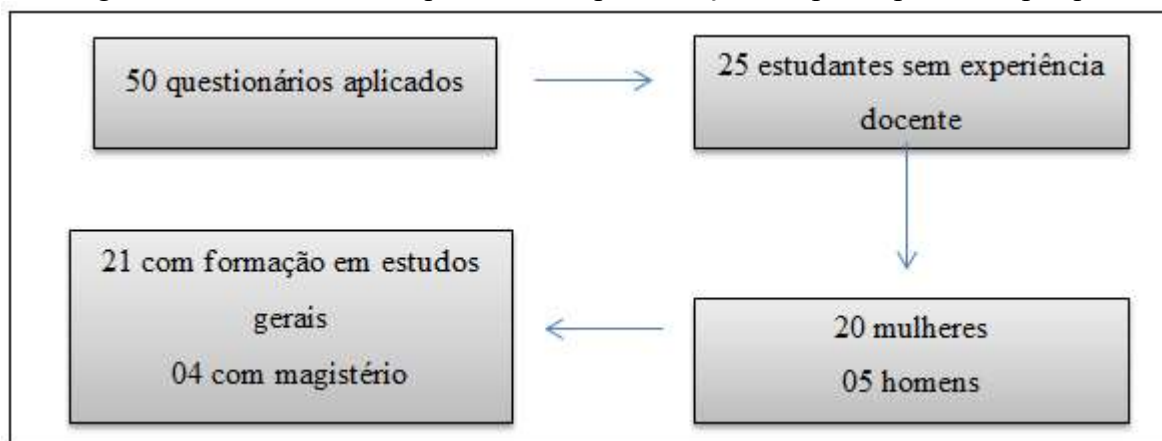
A seleção dos participantes da pesquisa foi feita a partir dos dados advindos dos questionários que foram aplicados em três turmas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, na cidade de Caruaru.

A escolha deste espaço como lócus de pesquisa se deu, como explicitado anteriormente, por este ser fruto do processo de interiorização e expansão das universidades federais, que reconfigurou a dinâmica de formação profissional do agreste pernambucano, e que todos os anos tem formado e endereçado profissionais aos campos de atuação, com especial significado para os espaços escolares.

Quanto à nossa escolha pelo uso de questionários, esta se deu, pois, segundo Severino (2007, p. 125), o questionário é um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte do sujeito pesquisado”, assim, buscamos por meio destes, identificar estudantes do curso de pedagogia que nunca atuaram na docência, salvo por suas experiências nos estágios supervisionados. Após aplicados os questionários, chegamos ao seguinte quadro:

⁴ Os dados são referentes a mesma pesquisa anteriormente citada.

Diagrama 1 - Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Enfatizamos que nossa escolha por estudantes em formação sem experiência docente se deu por entendermos que a formação ocorre por meio de elos teórico-práticos, e que as memórias advindas de todo percurso formativo desses estudantes podem refletir em sua prática docente dentro do estágio supervisionado, neste sentido esses foram os critérios que marcaram a escolha dos nossos participantes.

Reforçando, ainda, que o entendimento do que se considera como experiência em nossa pesquisa não se vincula ao acúmulo do tempo de atuação na docência, consideramos que os estudantes que foram convidados a contribuir com a construção de nossa pesquisa podem, sim, apresentar experiência docente sob uma outra perspectiva, a partir das vivências formativas e, especialmente, do estágio supervisionado.

Os dados colhidos a partir dos questionários nos mostraram como tem se dado a composição das turmas do curso de pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste, destacamos que, no que diz respeito ao critério da não experiência docente, tivemos um quadro que confirma nossa percepção inicial de que a configuração das turmas não é majoritariamente formada por profissionais que já atuam na docência e buscam dar continuidade em sua formação, mas existe um equilíbrio entre aqueles que já atuam e entre os que tomam por opção a docência mesmo sem estarem inseridos no campo de atuação.

Esses dados apontam que dos 25 estudantes que não possuem experiência na docência, apenas 4 vêm de cursos de formação para o magistério em nível médio, o que pode fazer com que estes estudantes tragam memórias diferentes daqueles que não possuem em experiências referentes a este tipo de formação específica. Assim, é importante para nós entendermos como essa memória é construída em contextos diferentes, levando em consideração que o estudante

sem experiência docente pode vir ou não de um contexto de formação para o magistério anterior à formação em nível superior.

Foi identificado por meio dos questionários a predominância do sexo feminino nos cursos de formação de professores, esta que é uma tendência histórica que marca esta formação e advém da ideia de escola como extensão do lar e do caráter maternal dado ao magistério desde o início de sua constituição enquanto profissão. Assim, percebemos que a feminilização do magistério ainda é marcante, visto que 37 dos 50 questionários foram respondidos por mulheres.

Outro dado que visualizamos é que a configuração da prática docente para quase 50% desses estudantes (dois estudantes sem experiência docente, ainda não realizaram nenhum estágio) aconteceu e acontece a partir, principalmente, do estágio supervisionado. É durante a realização desse componente curricular que esses estudantes do curso de pedagogia têm tido a oportunidade de (re)configurar uma prática docente desde sua formação inicial.

Os estágios supervisionados, na instituição que foi escolhida para realização da pesquisa (UFPE), são divididos em quatro modalidades (Educação infantil, Ensino fundamental, Gestão escolar e Movimentos sociais) e tem início a partir da segunda metade do curso de pedagogia. Dessa forma, dos estudantes que responderam o questionário e que não estão inseridos no campo de atuação profissional, temos a seguinte tabela:

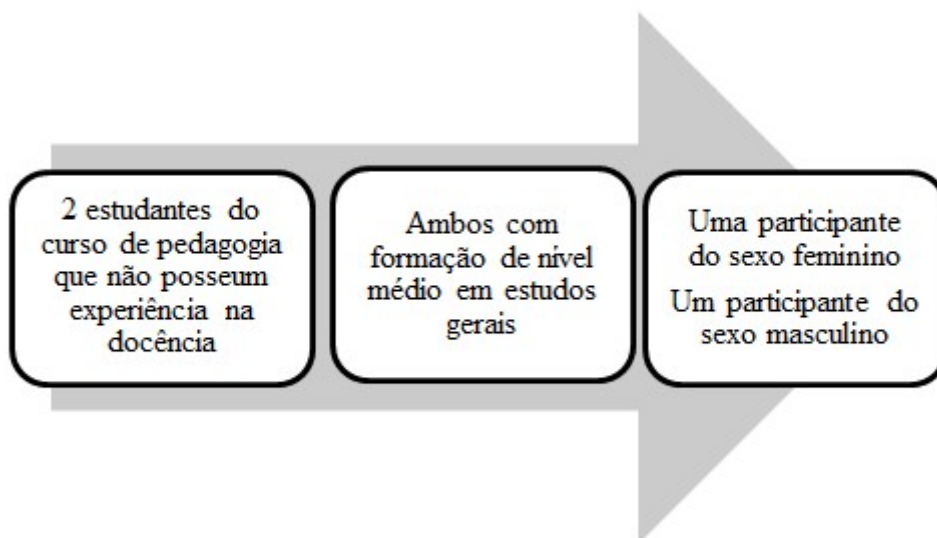
Tabela 5 - Seleção dos participantes da pesquisa

Estágios	Nº estudantes
Realizaram 4 estágios	8 estudantes
Realizaram 3 estágios	4 estudantes
Realizaram 2 estágios	9 estudantes
Realizaram 1 estágio	2 estudantes
Não realizaram nenhum estágio	2 estudantes

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A partir dos dados obtidos, trabalhamos em nossa pesquisa com o seguinte quadro de participantes:

Figura 1 - Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nossa escolha, como já foi explicitado durante o texto, se dá por trabalhar com participantes que não estão inseridos no campo de atuação profissional, esta não atuação é considerada frequentemente como um fator que não confere experiência docente ao indivíduo. Todavia, acreditamos em uma perspectiva de experiência em que a atuação profissional não se dá apenas em espaços-tempos onde o professor em formação já esteja atuando dentro de um vínculo empregatício. A experiência é, em nossa acepção, um movimento em que as vivências dos indivíduos estão mais relacionadas à intensidade do que ao acúmulo de tempo e que podem acontecer em espaços-tempos variados, que incluem os períodos de escolarização e formação inicial.

Não é nossa intenção sobrepor um tipo de experiência à outra, inclusive porque entendemos as especificidades de cada uma e compreendemos que as vivências estabelecidas na atuação docente são ricas e singulares no que se refere à construção do ser docente. Nosso intento é de, no entanto, considerar que dentro do termo experiência não cabe apenas a ideia que está vinculada à inserção e atuação no campo profissional, mas também podem se configurar a partir das vivências que acontecem durante o percurso formativo, seja através do estágio supervisionado ou de outros componentes curriculares que fomentem e promovam o diálogo entre teoria e prática.

Dentro deste critério, selecionamos dois participantes que ainda não atuam na docência e que também não possuem formação específica no magistério em nível médio, por buscarmos compreender a experiência a partir da formação inicial de professores em nível superior, por meio das vivências que são específicas desta formação. Não desconsideramos a

importância do contexto de quem possui a formação no magistério em nível médio, contudo enfatizando que nosso interesse se dá pelas memórias do processo de escolarização básica onde os indivíduos podem ou não nutrir o desejo pela docência, diferente da formação específica para magistério, onde possivelmente quem ingressava já possuía alguma intenção de atuação no campo da docência.

Neste sentido, considerando a relevância de situarmos o indivíduo, participante de nossa pesquisa, dentro do contexto no qual se insere, pois entendemos que as suas memórias se modificam a partir do espaço-tempo em que se deu sua escolarização básica e, por isto, fizemos a escolha de trabalhar com estudantes que vêm dos cursos de nível médios em estudos gerais, na busca de compreender como as memórias se movimentam a partir deste contexto. Os processos de socialização acontecem em contextos múltiplos e, neste sentido, as memórias podem se configurar também em uma multiplicidade de fatores.

Os dois estudantes escolhidos para participarem da pesquisa são estudantes do 8º e 9º período de pedagogia, a escolha se deu porque atenderam ao critério de não estarem inseridos em seu campo de atuação profissional e estarem disponíveis para contribuir com o trabalho, ressaltando que alguns dos estudantes que na aplicação dos questionários não possuíam experiência começaram a trabalhar pouco tempo depois ou não tiveram disponibilidade de participar da pesquisa.

Com o intuito de resguardar suas identidades, optamos por dar nomes fictícios aos participantes, neste sentido escolhemos colocar nomes de dois professores de história que tivemos durante nossa formação na escolarização básica. Esta escolha se deu pelo fato de que nas falas dos dois participantes as figuras de professores de história aparecem como sendo marcantes em suas memórias, o que nos levou a adotar esse critério para nomear os participantes.

Os dois participantes apresentam como experiência docente apenas a prática desenvolvida nos estágios, neste contexto, reiteramos a importância deste componente curricular na formação inicial de professores, por possibilitar, dentre outros aspectos, a configuração de uma prática docente, ou melhor dizendo, a (re)configuração desta prática, a partir, inclusive, das memórias que emergem de suas construções e conhecimentos ao longo do processo de escolarização e formação inicial para docência.

3.3 Os caminhos percorridos

A partir das considerações já feitas, construímos nossa pesquisa, através das narrativas (auto)biográficas que possibilitaram a emergência de memórias que partiram da história de vida dos participantes em relação aos seus processos de formação, tanto na educação básica, quanto efetivamente na formação inicial. Buscamos entender como essas memórias se apresentavam como agentes mobilizadores de fazeres em sua prática docente, neste caso específico, no estágio supervisionado, por ser este o espaço de aproximação com a prática para os estudantes que ainda não atuam na docência.

Ao trabalharmos com as categorias de memória e estágio supervisionado na formação inicial de professores, nos lançamos ao desafio de construir nossa pesquisa a partir de um referencial teórico-metodológico baseado nas histórias de vida dos sujeitos, tendo a escrita (auto)biográfica como caminho para emergência de narrativas sobre experiências que se relacionam no processo de formação dos indivíduos, assim, as memórias dos mesmos foram nossas fontes para construção da análise. Segundo Abrahão,

Ao trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza, o pesquisador consciente adota uma tradição de pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Nosso propósito consistiu em compreender o fenômeno do estudo e não estabelecer generalizações, compreender as narrativas dos sujeitos sobre suas histórias de vida centradas na formação de uma maneira contextualizada, levando em consideração os espaços-tempos em que se inserem, entendendo que o sujeito constrói e reconstrói experiências a partir de suas memórias. Deste modo, o método (auto)biográfico ao se construir a partir da narrativa do outro, pressupõe trânsitos entre pesquisador, sujeito e contexto na intenção de fazer emergir uma memória.

Neste sentido, nosso papel enquanto pesquisador foi proporcionar aos participantes da pesquisa a construção oral e escrita de suas memórias. Este é um encontro intencional, visto que a memória pode ser considerada seletiva partindo da intencionalidade do que se deseja narrar. Todavia, nos questionávamos sobre como chegar a essa construção, bem como sobre os caminhos para que esse encontro pudesse se efetivar. Nos apoiamos, então, em Bosi (2003), quando nos apresenta,

Como arrancar do fundo do oceano das idades um ‘fato puro’ memorizado? Quando puxamos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. Mais do que um documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. (BOSI, 2003, p. 19).

Apesar da autora anteriormente citada fazer referência às memórias sobre fatos históricos, nos apoiamos em seu questionamento e na sua posterior afirmação, visto que nos questionávamos sobre como fazer emergir as memórias dos indivíduos e, assim como ela, acreditamos que a narrativa – neste caso (auto)biográfica – seja uma fonte rica de construção sistematizada das memórias. A este respeito, concordamos com Souza (2007, p. 68) quando afirma que a narrativa (auto)biográfica “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite [...] entender os sentimentos e representações dos atores sociais, no seu processo de formação”.

Argumentamos que trabalhar com as memórias dos sujeitos implica um processo não só de lembrança ou retomada de aspectos que os sujeitos compreendem como importantes, mas também e, principalmente, um processo de reflexão onde o que se lembra também representa uma reformulação do pensamento sobre determinados aspectos, se configurando, assim, como um processo de autoconhecimento.

Além disto, reforçamos a ideia de que embora não consigamos mudar o que já aconteceu e que está contido em nossas lembranças, quando essas lembranças se transformam em memórias elas passam por um processo de análise onde quem as narra, constrói teias de conhecimento sobre si na relação com o outro e com o seu contexto, assim a memória é movimento e não apenas lembranças passadas.

É neste aspecto que cremos ter construído uma pesquisa que apresenta um caráter coletivo, pois ao ouvir o outro permitindo com que o mesmo construa, a partir de sua narrativa, as teias que engendram suas memórias, podemos ter uma escuta que se materializa no que os sujeitos, de fato, sentem e compreendem em relação ao seu processo formativo.

O “ouvir o outro” constituiu-se nesta pesquisa, em mais que uma técnica de coleta de dados, representando, por outro lado, a própria essência deste trabalho, visto que é esse sujeito em suas construções memorísticas que nos orienta sobre os percursos da formação que são constitutivos de seus fazeres e da própria construção do seu “eu” enquanto docente.

Desta feita, as narrativas (auto)biográficas centradas na formação dos indivíduos se transformam em narrativas do que foi ou é vivido, e que com isto constituem um mosaico de várias peças e cores. Ainda a este respeito, Souza (2007) nos afirma que,

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formativas, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração, inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo de consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2007, p. 69).

Neste sentido, ao narrar suas memórias, os indivíduos têm a possibilidade de repensar sua formação a partir do que foi vivido, através da consciência de si e de suas vivências formativas, neste movimento, o mesmo pode desencadear um processo de construção individual e subjetiva do seu “eu” profissional.

Este “eu” profissional não se constitui, é verdade, apenas pela construção subjetiva do indivíduo, todavia tampouco se faz sem ela. Frente a isto, as memórias e construções subjetivas do indivíduo prescindem das aprendizagens específicas da profissão docente para que se possa ter a constituição do “eu” profissional.

Diante disto, nosso primeiro desafio foi entender o movimento entre a ideia da subjetividade e objetividade na escrita (auto)biográfica, percebendo, assim, que a mesma apresenta tanto um caráter quanto o outro. Neste sentido, temos a subjetividade presente no que permeia o processo de aprendizagens do indivíduo (que em nossa pesquisa é o professor em formação sem experiência docente) e a objetividade que se expressa quando se conduz a explicitação da trajetória desse indivíduo.

Por vezes, é comum desconsiderarmos o que os sujeitos trazem de forma subjetiva em suas narrativas, pois historicamente relegamos ao subjetivo o lugar da falta, como se essa construção fosse incompleta e incapaz de nos mostrar determinados aspectos, por outro lado é justamente esta subjetividade que pode nos mostrar a construção individual do sujeito sobre sua formação. A subjetividade aqui não ganha caráter de fluidez, mas se torna a partir da narrativa que advém da memória o aspecto que se tornará objetivo no que o sujeito decide narrar, assim a objetividade representa a decisão do que narrar e a subjetividade representa a própria narração.

É preciso ter sensibilidade e respeito na escuta das histórias de quem aprende e narra, pois “se a memória não é passividade, mas forma organizada, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação, porque são o mapa efetivo da sua experiência” (BOSI, 2003, p. 46). Por isto, a ética se faz, como em toda pesquisa, elemento preponderante quando falamos em memória e narrativas (auto)biográficas. Ouvir o sujeito, deixando-o livre para escolher que rota navegar no mar de suas memórias foi um condição elementar para atingirmos nossos objetivos.

O trabalho com a memória a partir da história de vida centrada na formação representa a abertura de novos caminhos e olhares para formação docente, neste sentido a abordagem (auto)biográfica pode levar à potencialização do que foi vivido na formação, centrando-se no sujeito e em seu processo formativo.

Outro desafio foi superar a ideia da singularidade do indivíduo desconectada do todo, dos contextos em que se insere, compreendemos que cada indivíduo representa um singular plural (LAHIRE, 2005), o que implica dizer que cada um, apesar de sua singularidade, foi exposto a contextos de socialização múltiplos, e que com isso constituem-se de disposições plurais sem que deixem de apresentar coerência em seus princípios de socialização e em suas ações.

A construção do indivíduo enquanto “ser docente” não estaria vinculado só à sua formação acadêmica, mas a uma gama de construções vivenciadas durante toda sua vida, engendrada em processos de socialização múltiplos que fazem parte de sua memória e representam laços nos quais se amarram uma teia de sentidos. Essas construções levantadas durante toda trajetória de vida dos indivíduos emergem de suas memórias.

Nossa intenção foi identificar na escrita (auto)biográfica esses laços presentes nas memórias dos estudantes de pedagogia sem experiência docente, que nos possibilitassem a construção de eixos de análise que pudessem revelar as concepções dos mesmos sobre a docência, (inter)cruzando as vivências do estágio supervisionado enquanto espaço-tempo de compreensão de como o estudante se formou e de como se percebe nesse processo de formação.

Dito de outra maneira, o professor em formação que ainda não atua na docência constrói memórias ao longo de sua escolarização e trajetória acadêmica, que podem fazer emergir fazeres que são mobilizados em sua prática. Buscamos trabalhar a partir do ponto de vista do estudante, provocando-o a trazer a tona por meio de suas memórias em uma narrativa (auto)biográfica, uma escrita autorreferencial (SILVA, 2014), onde se tome consciência de seus percursos pessoais e profissionais. Pois, como nos afirma Bosi (2003, p. 56), a partir da memória “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido”.

A este respeito, entendemos que a narrativa (auto)biográfica busca dar sentido às memórias desses indivíduos, pois a ideia não é apenas compreender o conjunto das vivências, mas provocar um conhecimento de si, e neste sentido valorizar a singularidade do sujeito, sem deixar de considerar seus contextos de socialização, é fundante no percurso de reflexão sobre si dentro da formação.

Na busca por responder nosso objetivo geral, que é “compreender, a partir das narrativas (auto)biográficas, como estudantes de pedagogia que não possuem experiência docente mobilizam fazeres a partir de suas memórias no contexto da formação inicial no espaço-tempo do estágio supervisionado”, fizemos escolhas metodológicas que pudessem, através dos objetivos específicos, levar-nos a um possível caminho de construção de resposta para nossa questão problema.

Retomamos, ainda, o que entendemos por memória, destacando-a como movimento que vai além da rememoração e que está em constante construção. Essa memória constitui-se como um elemento vivo e um movimento entre o que se vive, se viveu e se anseia viver. É a partir da escrita (auto)biográfica que buscamos reconstruir junto aos estudantes de pedagogia, as memórias que fazem parte de seus processos formativos, ressaltando que a busca por acessar essas memórias não ficou restrita à formação acadêmica e, sim, a toda memória relativa à relação do sujeito com espaços formativos e, conseqüentemente, à sua socialização familiar. Compreendemos que as memórias formativas não se limitam à formação inicial para docência, mas que as imagens, os laços, os sentimentos que são construídos nos diversos espaços-tempos em que os indivíduos circulam podem também vir a se configurar como elementos formativos para os mesmos.

Na busca por responder nossos objetivos, propusemos aos estudantes de pedagogia uma narrativa oral e, posteriormente, escrita na ótica da (auto)biografia, para tanto nos baseamos nas teorizações de Josso (2006; 2007) para trabalharmos com a memória dos estudantes sem experiência docente a partir de suas histórias de vida centradas na formação.

Trabalhamos com dois participantes que, como foi explicitado anteriormente, responderam nosso questionário e atenderam nossos critérios de seleção, que eram a não experiência docente e já ter cursado pelo menos um estágio supervisionado. Inicialmente, apresentamos o tema da reflexão biográfica, em seguida foi feita a escuta dos narradores, a escuta da narrativa de si dos participantes foi gravada com a autorização prévia dos mesmos e, posteriormente, transcrita para que pudéssemos proceder com as análises. Reiteramos, ainda, que não possuíamos um roteiro de entrevista, pois nossa intenção era apenas apresentar como se dá o processo de uma narrativa (auto)biográfica e favorecer com que o participante mergulhasse em suas memórias de maneira menos indutiva de respostas que se pudesse desejar ouvir.

Vale ressaltar que a escuta dos participantes foi feita com o mínimo de interferências possíveis para que os mesmos deixassem emergir aquilo que de fato era relevante de se rememorar, visto que a memória é aquilo que se decide narrar ou não (MORAES, 2015). Ao

fim da narrativa, foi-lhes solicitado a elaboração individual da redação sobre seu processo de formação, desde a escolarização básica até a formação acadêmica. Essa escrita foi feita em forma de carta, do narrador para o próprio narrador, com a especificidade ainda de que esta carta fosse endereçada ao seu “eu” do passado, ou seja, o escritor escreve hoje para si mesmo no passado, buscando trazer à margem suas vivências formativas.

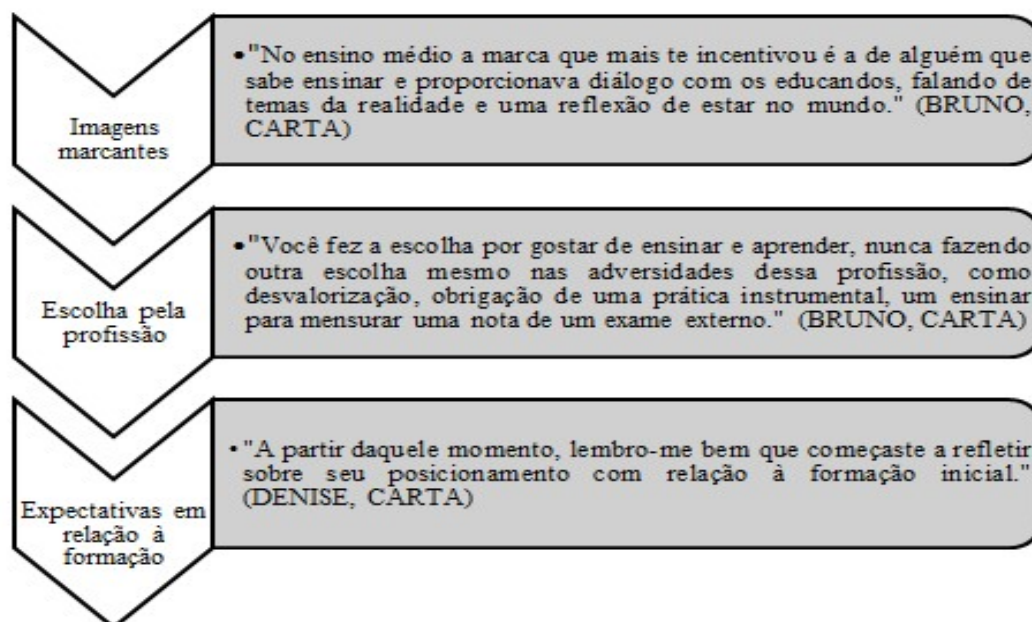
Apesar desta carta também não possuir um roteiro, visto que não era nossa intenção prender o participante a um modelo pronto, ela apresentava uma especificidade que era a escrita do presente para o passado. Houve a necessidade, então, de explicitar para os participantes quais as características do que estávamos propondo, entre estes aspectos, o de que a memória que emergisse poderia levar em conta todo o processo formativo, desde a escolarização básica até a formação inicial, e que os contextos por eles percorridos, poderiam ainda se movimentar em torno de espaços-tempos não necessariamente acadêmicos ou escolares, como por exemplo, o contexto familiar. A especificidade da carta residiu exatamente no fato de que agora o participante não estava apenas narrando suas memórias para que outra pessoa ouvisse, o indivíduo dirigia-se a si mesmo, na reconstrução de seu passado, reconstrução esta que foi feita no presente, sendo interpelada pelas expectativas de futuro.

Enfatizamos que para parte escrita das memórias foi solicitado aos participantes que escrevessem uma carta para eles mesmos no passado, ou seja, o “eu” de hoje relatando para o “eu” do passado onde os caminhos percorridos o levaram.

Essa escolha se deu por acreditarmos que em se tratando de uma escrita (auto)biográfica, essa técnica representaria uma imersão dos sujeitos em seu mar de memórias, seria uma escrita solitária e ao mesmo tempo conjunta, visto que seria feita por seus vários “eus” na relação de espaços-tempos diferentes e que relacionariam ao mesmo tempo, passado, presente e futuro.

Na ilustração abaixo, apresentamos elementos que emergiram da escrita da carta e extratos da mesma que possibilitam visualizar a interpretação dos participantes sobre a reconstrução de seu processo formativo.

Diagrama 2 - Elementos que representam a interpretação dos participantes sobre a reconstrução de seu percurso formativo



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como podemos visualizar acima, os extratos das cartas de Bruno e Denise enfatizam alguns aspectos que foram relevantes em sua formação, o que proporcionou ainda que os mesmos pudessem fazer uma reflexão sobre essas experiências formativas. Os descritores da esquerda podem ser considerados como aspectos comuns que emergiram a partir das memórias de Bruno e Denise, além destes, outros pontos comuns foram visualizados e nos auxiliaram na construção dos eixos de análise.

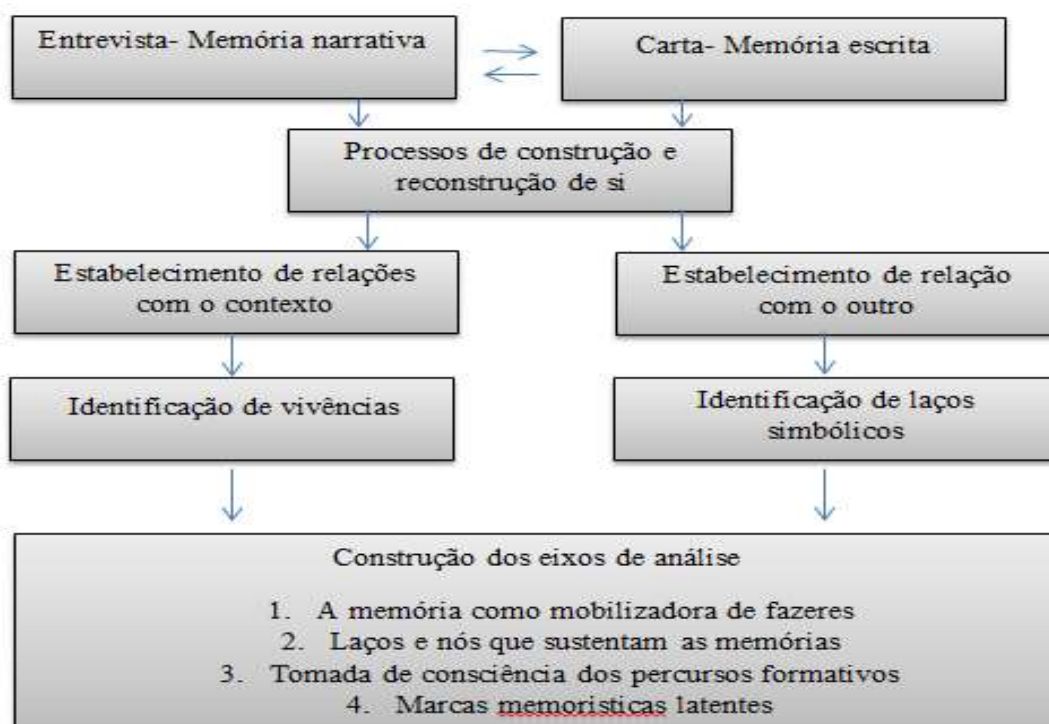
Foi possível por meio da oralidade presente na entrevista feita para oitiva das memórias e da escrita da carta, visualizar aspectos referentes à escolha da profissão, às marcas memorísticas que são latentes desde sua escolarização até a formação inicial, passando pelos contextos em que os indivíduos se inserem, além de buscar entender como essas memórias mobilizam fazeres em sua prática docente. Ao nos referirmos a esta prática, é importante enfatizar que estamos nos referindo àquela ligada diretamente ao fazer do professor em sala de aula, e neste caso específico a prática docente dos estudantes foi vivenciada em suas experiências com a realização dos estágios supervisionados.

Defendemos a escrita (auto)biográfica como mobilizadora das memórias por a entendermos como movimento entre passado, presente e futuro, onde “o final de sua escrita nunca é o final de sua história, mas se converte, cada vez no presente da palavra enunciada” (LARROSA, 2010, p. 26).

Além disso, a partir da memória, acreditamos ser possível que sejam explicitadas as experiências significativas no processo de formação dos professores, formação que perpassa desde a sua escolarização básica até a formação inicial e que não se finda por ser um constante formar-se. A memória será, então, chamada a emergir, a partir da problematização de como esses indivíduos se tornam professores e no que projetam no seu movimento de vir a ser professores, onde os narradores se (re)inventam e situam suas aprendizagens.

Suas trajetórias de escolarização revelam possibilidades de compreensão de sua formação, de como produzem sua profissão e suas práticas docentes dentro do espaço-tempo do estágio supervisionado. Trata-se, portanto, de uma junção do “Eu pessoal” e do “Eu profissional”, de sua profissão e de sua existência no processo de tornar-se professor. No esquema a seguir, apresentamos como foi feita a sistematização dos dados, unindo as memórias tanto da narrativa oral como da escrita da carta dos participantes da pesquisa:

Diagrama 3 - Sistematização dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O esquema acima revela o caminhar do percurso metodológico que fizemos até chegarmos aos eixos de análise que levantamos. Em primeiro lugar, os participantes narraram suas memórias, em seguida escreveram sua carta em um movimento (auto)biográfico, onde inicialmente se narra para o pesquisador e, posteriormente, se escreve para si mesmo. Estes

processos, embora particulares e subjetivos, estão permeados pelas relações com o contexto e com os sujeitos outros que fazem parte da história de quem narra.

A narrativa da memória oral se deu a partir da entrevista, onde ouvimos dos participantes suas (auto)biografias, por meio da evocação de suas memórias referentes aos processos de formação por eles vivenciados. Já a narrativa da memória escrita foi realizada a partir da escrita da carta que tinha a intenção de proporcionar aos participantes uma escrita de si para si, em um processo de narrar-se, evidenciando também as memórias que considerassem como sendo importantes em sua história de vida, especificamente aos contextos formativos. Isso não quer dizer que as vivências escolares e acadêmicas se dissociam na construção dos indivíduos, contudo nos interessava investigar sobre a trajetória de construção do ser docente, o que nos levou a propor caminhos pelos quais essas memórias pudessem emergir.

Devido a isto, foi possível reconhecer como as memórias dos participantes se movimentavam em torno de suas construções individuais, como anseios, temores, aspirações sobre a formação e a profissão docente, assim como as construções coletivas a partir do reconhecimento das especificidades do contexto educativo, campo de atuação dos professores, e de como estes contextos se movimentam, influenciam e são influenciados pelas práticas docentes.

A partir desse movimento, foi possível reconhecer quais os eixos de análise que estavam contidos nas memórias. Cabe ressaltar que os eixos de análise emergiram a partir do que os participantes trouxeram à tona, não foram eixos pré-definidos, mas construídos a partir das experiências que os mesmos teceram em sua história de vida, ou seja, identificamos as recorrências existentes nas narrativas dos participantes, como, por exemplo, as memórias relativas a laços simbólicos como familiares, ou figuras de professores marcantes, ou ainda processos em que os participantes tomavam consciência de seu processo formativo, o que implica dizer que passavam a se compreender não só como mas como indivíduos comprometidos com sua formação e com seus futuros alunos.

Com isto, no processo de análise, reconhecemos estas recorrências e pudemos construir os quatro eixos de análise anteriormente descritos. Assim, compreendemos que a (auto)biografia possibilita um movimento investigativo sobre o processo de formação, que é perpassado por sentimentos e representações sociais sobre aspectos relativos à profissão, é então um processo de (auto)formação, onde a história dos indivíduos também é processo formativo. Podemos a partir das (auto)biografias descobrir e significar saberes construídos ao

longo de nossa formação, que traz referências sobre a vida dos indivíduos em contextos familiares, escolares e profissionais.

Diante disto, consideramos que os instrumentos por nós utilizados para coleta de dados possibilitaram aos participantes da pesquisa evidenciar o que de fato para eles era considerado como memórias marcantes em seus processos de formação pois,

[...] os instrumentos e técnicas devem evidenciar os elementos de uma subjetividade, que se manifestam por meio de valores, sentimentos, emoções, percepções, ideias, motivos e afetos. Elas se reportam a estes aspectos como de cariz psicológico e explicam que estes são sempre ocorrentes, na medida em que são características do sujeito que atua e estabelece a realidade. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 173).

Neste sentido, propor narrativas (auto)biográficas a partir de duas possibilidades, sendo elas orais e escritas, buscou fazer com os elementos da subjetividade dos indivíduos pudessem emergir por meio das memórias, quais os anseios, perspectivas, imagens, ideias, temores e reflexões sobre sua própria trajetória formativa.

Segundo Silva (2014, p. 75), a narrativa (auto)biográfica tem uma “[...] dimensão poética (autopoética), pois ao narrar, o sujeito reflete sobre aprendizagens experienciadas que foram importantes para sua formação e assim se reinventa e se recria, pessoal, profissional e intelectualmente”. Nesta direção, entendemos que o indivíduo se forma, também, ao refletir sobre sua formação. Reiteramos, então, que a memória narrada a partir da (auto)biografia é mais do que rememoração, é experimentação, a partir da reflexão sobre si e sobre sua formação.

Nossas escolhas se justificam por acreditarmos que a escrita (auto)biográfica pode se dar de diferentes formas, tanto das mais convencionais, como é o caso da (auto)biografia contida em livros de memórias, por exemplo, como até mesmo em formas mais incomuns como fotografias ou quaisquer documentos em que se registre a memória de si mesmo e, assim, materializem a história do indivíduo.

Foi por assim acreditarmos que propomos a escrita de uma carta do sujeito para ele próprio, acreditamos que este registro pode se configurar como um retrato de uma biografia, não a mera descrição de acontecimentos, mas sua relação com a construção individual e coletiva do sujeito.

Neste sentido, defendemos que as memórias, independente de suas formas, sejam enquanto recordação, confissão ou impressão, têm a possibilidade de trazer à superfície narrativas de histórias que se encontram em seu processo de formação. Essas histórias enquanto narrativas (auto)biográficas podem apresentar um caráter misto, no sentido de que

são perpassadas pelo que é intrínseco ao indivíduo, mas também em relação ao seu estar no mundo dentro de todas as suas relações. Segundo Josso,

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414).

Entendemos, portanto, que a pesquisa embasada na narrativa (auto)biográfica com foco nas memórias compreende mais do que apenas a narração de fatos passados e que dizem respeito não só a quem está narrando, ao contrário, argumentamos que esta escrita carrega forte teor relacional com os contextos em que o narrador se insere. É neste aspecto que podemos encontrar figuras e acontecimentos marcantes na formação desses sujeitos e que podem passar a representar memórias latentes e nas histórias de vida dos mesmos.

Além disso, ao fazermos uso dessa metodologia, confiamos estar possibilitando que a voz dos nossos sujeitos estará perpassando toda nossa pesquisa e, dessa forma, estaremos construindo conhecimento junto com eles e não sobre eles. Ainda para Josso,

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esse trabalho. Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. (JOSSO, 2006, p. 378).

Neste sentido, os dados que emergiram do campo são mais do que dados, se apresentam como uma construção viva e poética da formação dos indivíduos. Josso (2006) apresenta, para metodologia de escrita biográfica centrada nas histórias da formação, uma perspectiva em que o pesquisador busca identificar os laços e os nós que os participantes amarram em sua formação, ou seja, a partir de um nó apresentado pelo pesquisador, que a mesma chama de nó de atracação, os indivíduos vão deixando desvelar a partir da tessitura de suas memórias quais os nós que eles amarram.

No caso desta pesquisa, apresentamos para os participantes um nó direito que segundo Josso (2006, p. 378) “[...] servem para ligarmos os acontecimentos ou situações provisoriamente”. Assim, o nó de pescador foi proposto por nós, enquanto pesquisadores,

para que os participantes da pesquisa pudessem partir de um evento comum, neste caso a memória centrada nos processos formativos dos mesmos.

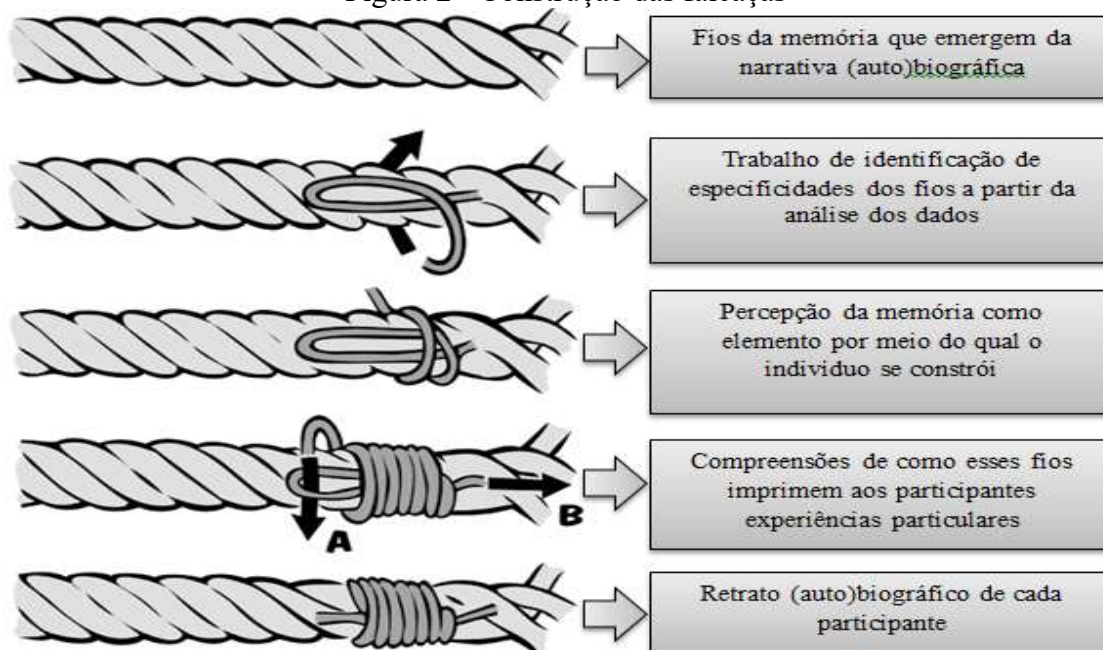
O “nó de pescador” que apresentamos aos sujeitos foi aqui representado pela vivência do estágio supervisionado, este nó “[...] simboliza o fato de ligar os momentos, as situações de nossa existência pertencentes a um mesmo período ou distantes no tempo que apresentam semelhanças suficientes para falarmos em recorrências” (JOSSO, 2006, p. 378). A realização do estágio supervisionado como momento comum a ambos os participantes enquanto experiência serviu como fio condutor para que os mesmos amarrassem suas histórias de formação.

Por fim, fizemos o que Josso (2006) denomina de falçaças, ou seja, um trabalho de unir cordas para que as pontas não se desfiem, isto significa dizer que a partir dos laços que emergiram das memórias buscamos reunir seus muitos fios a fim de que não se percam e demonstrem seu caráter formativo e transformador na tessitura do “eu” docente dos sujeitos.

Este trabalho pode ser visualizado ao término da análise das memórias de cada participante, onde buscamos unir os fios das memórias dos mesmos, construindo, a partir do que deixaram emergir em cada eixo de análise, o retrato (auto)biográfico de cada um, evidenciando ainda que este retrato não representa algo estático. Ao contrário, buscamos perceber no movimento da narrativa de cada um deles quais as memórias que foram evocadas para compreensão de como se constituem como indivíduo e também como profissional. Por isso, dedicamos um tópico das análises para trazer a união desses fios da memória para demonstrar como eles se articulam e não estão dissociados do contexto e da relação com os agentes que fazem parte da história de vida de Bruno e Denise.

Na ilustração a seguir, podemos visualizar o que estamos considerando como falçaças, elas representam a junção dos fios de uma corda, neste caso a corda é aqui considerada como sendo a narrativa (auto)biográficas, os fios são as memórias e as falçaças representam a união desses fios na construção do “eu” feita pelos participantes.

Figura 2 - Construção das falças



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A figura da esquerda⁵ representa o que de fato é uma falça, ou seja, a união dos fios de uma corda para que esta não se desfie, do lado direito da figura está nosso entendimento de como estas foram feitas no trabalho de análise nesta pesquisa. Buscamos visualizar, a partir da narrativa (auto)biográfica, quais os fios de memória que cada participante deixou emergir. O trabalho de análise nos mostrou que existem especificidades em como esses fios são construídos, levando-nos a compreender que a memória é elemento por meio do qual o indivíduo se constitui a partir de experiências que são particulares e estas experiências ajudam a construir o retrato (auto)biográfico do participante da pesquisa.

Assim, identificando a partir das memórias, como o indivíduo se percebe e se constrói a partir de suas próprias experiências, unimos esses fios de memória para compreender como eles se apresentavam para cada indivíduo momentos de constituição do seu “eu” pessoal e profissional, pois acreditamos que esta construção não acontece separadamente. Contudo, enfatizamos que o fato de unirmos os fios das memórias em uma falça não quer dizer que as memórias são fixas, a proposta é compreendermos como elas se entrelaçam e como contribuem para o processo formativo dos indivíduos.

⁵ Créditos da imagem: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Falca%C3%A7a>

4 O MOVIMENTO DAS MEMÓRIAS ENQUANTO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Como explicitamos em nosso capítulo teórico metodológico, buscamos desenvolver a tessitura das memórias dos participantes atendendo ao rigor da pesquisa. Compreendemos seus desafios em termos metodológicos, no que diz respeito à narrativa (auto)biográfica, onde estão em diálogo a subjetividade e a objetividade de quem narra. A este respeito, Falcão e Farias (2018, p. 168) apontam que “falar de si é algo complexo, porquanto exige humildade, criticidade e coragem, se constituindo em um custoso exercício. No entanto, favorece o desenvolvimento da consciência de si, possibilitando reconhecer-se de modo realista, ao mesmo tempo, em que nos permite traçar perspectivas”.

Frente a isto, nos propusemos a favorecer aos participantes da pesquisa um espaço em que pudessem narrar sua história de vida centrada na formação, deixando emergir suas memórias com o mínimo de interferências possíveis, por entendermos que memória é também aquilo que se decide não lembrar.

Compreendemos, ainda, que pesquisa que trabalha com a escrita (auto)biográfica e, neste caso específico, com a tessitura da memória, o narrador (participante da pesquisa) está entre um processo de negociação onde escolhe o que irá explicitar e o que ficará guardado consigo, visto que a memória é aquilo que lembramos mas também o que esquecemos (MORAES, 2015) ou, neste caso, o que escolhemos ou não trazer à tona.

Solicitamos aos participantes, que em nossa pesquisa são estudantes do curso de pedagogia e que não possuem experiência docente, que deixassem emergir memórias de sua formação, tanto básica, quanto superior, foi justamente neste aspecto que pudemos introduzir a ideia do nó direito. O nó direito é um nó que permite que os participantes liguem provisoriamente suas memórias a partir de um nó de atracação (JOSSO, 2006), ou seja, o nó feito para servir como ponto de partida da narrativa (nó de atracação) não é um ponto fixo e imutável, ao contrário, ele é movido pela subjetividade do sujeito (nó direito) que vai escolhendo os pontos da memória que irá deixar emergir. Neste sentido, as situações postas pelos narradores serviram de ponte para entendermos onde os mesmos atracam suas experiências formativas.

A partir dos dados que emergiram tanto da oralidade quanto das cartas que os participantes escreveram chegamos aos nossos eixos de análise, que se dividem da seguinte forma: (1) A memória como mobilizadora de fazeres na prática docente do professor em formação sem experiência docente, o que nos possibilitou visualizar principalmente as

práticas mais referenciadas e acessadas nas vivências dos sujeitos, além de podermos identificar (2) os laços que sustentavam essas memórias, além de nelas ser possível perceber (3) os processos de tomada de consciência dos percursos formativos a partir da escrita (auto)biográfica e quais as (4) marcas memorísticas latentes na formação e construção do ser docente dos mesmos.

Ressaltamos que em cada um desses eixos de análise teremos dois momentos, onde analisaremos separadamente as construções de cada participante da pesquisa. Isto não significa que buscamos fazer uma comparação entre as construções dos mesmos, contudo acreditamos que por se tratar de uma escrita (auto)biográfica e de memórias que emergem das histórias de vida e por serem estas sempre construções subjetivas, é necessário que tomemos o cuidado de analisar separadamente. Mas entendemos que as mesmas estão imbricadas e, embora não estejamos em busca de generalizações, podemos perceber que as análises nos revelam muitos pontos de articulação entre as ideias dos sujeitos.

Assim, neste capítulo nos dedicamos a analisar os dados que emergiram a partir da memória dos participantes da pesquisa, a quem denominamos, como antes mencionado no capítulo teórico-metodológico, de Bruno e Denise. Cabe ressaltar que por estarmos tratando de uma pesquisa que tem como objeto as memórias que emergem da fala e da escrita dos sujeitos, optamos por trazê-los separadamente nas análises, não por termos interesse em fazer uma comparação, mas por acreditarmos que a subjetividade e individualidade dos percursos formativos de ambos precisam ser respeitados dentro da proposta que optamos por trabalhar, que é a escrita (auto)biográfica.

A partir dos dados, que para nós são mais que dados, são as experiências de vida, os percursos pelos quais passou a sua formação e que hoje aparecem como construções em suas memórias, pudemos perceber a emergência de quatro temas nos quais dividimos as análises. A seguir, apresentamos a análise a partir da escrita e fala de Bruno e, posteriormente, de Denise. O início de cada análise dos sujeitos começa com uma de suas falas que demonstra a essência do que a memória representa para os mesmos.

4.1 A memória que emerge a partir da (auto)biografia de Bruno

Escrevo a você fazendo uma lembrança do que se passou em sua vida e levou ao que você é. Desta forma, não penso num movimento só de passado, mas de produção do seu futuro, uma experiência do ser ou vir a ser.

(Bruno, participante da pesquisa, 2019)
(Não publicado)

EIXO 1: MEMÓRIA COMO MOBILIZADORA DE FAZERES PARA BRUNO

Ao propor aos participantes desta pesquisa que deixassem emergir suas memórias, relacionadas ao contexto formativo, ou seja, seus períodos de escolarização até a formação inicial, buscamos compreender como essas memórias poderiam se configurar como mobilizadoras de fazeres na prática docente desse estudante, que teria no estágio supervisionado o campo mais próximo de atuação, isto por que trabalhamos nesta pesquisa com estudantes que ainda não possuíam experiência na docência. Cabe reiterar a ideia que temos de experiência (LARROSA, 2002), como algo que não está diretamente ligado a uma ideia de algo cumulativo, mas que se relaciona com aquelas vivências que de alguma forma marcam e transformam o indivíduo. Desse modo, mais do que visualizar os fazeres desses estudantes no estágio supervisionado, nossa intenção foi de compreender como essas memórias se aliam a este fazer.

Neste eixo, que é destinado à análise da memória de Bruno como mobilizadora de fazeres em sua experiência no estágio supervisionado, pudemos identificar a partir dos extratos das falas e da escrita de sua carta, momentos em que as memórias se transformavam em possibilidades de fazeres durante a realização de sua prática docente. Especificamos que essas práticas se davam no espaço-tempo do estágio supervisionado por ser este o contexto em que os participantes da pesquisa tinham a possibilidade de configurar uma prática por ser esta a maior, porém não única, aproximação destes com o campo de atuação profissional.

Pudemos perceber a partir da fala de Bruno que estas experiências são, por vezes, condicionadas aos contextos em que se está fazendo o estágio, como visualizamos no seguinte relato: “Eu mesmo lembro, uma vez foi no 5º ano, a professora trouxe era o ciclo da água. Aí eu resolvi. **Ela disse trabalhe com isso, o livro tá aqui**” (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019), aqui identificamos inicialmente o condicionamento da prática de Bruno ao conteúdo do livro didático, contudo, o mesmo continua,

Mas aí eu pensei como é que eu vou trazer, eu queria trazer as questões do ciclo da água pra o aluno refletir, aí eu resolvi assim, eu trouxe o conteúdo do livro né. Sem deixar ele, mas aí eu perguntei qual a relação que isso tinha com os alunos? Eu sabia que tinha alunos tanto urbanos, tanto da zona campesina. Aí eu fiz uma reflexão, eu queria que vocês falassem como é a questão da chuva no município na questão urbana. Os alunos também começaram a refletir. E na zona rural? **Aí eles começaram trazer suas experiências,** aí eu fui tentando colocar isso **junto com o conteúdo.** Eu percebi que esses alunos tinham, vamos dizer gostavam mais desse trabalho, eles estavam sentindo sujeitos, mas não estava deixando de colocar conteúdos, conhecimentos. Aí acho que entendi essa prática de reflexão sobre essa questão, como é o aluno, um sujeito em construção de conhecimento. **A gente tem que dá os conteúdos, mas a gente tem que trabalhar com eles, não só colocando vários conteúdos voltados para as provas externas mesmo.** (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Percebemos, assim, que mesmo Bruno sendo condicionado a trabalhar os conteúdos que a escola determinou, o mesmo trouxe, a partir de suas memórias, possibilidades outras de refletir sobre o conteúdo, trabalhou inclusive retomando aspectos de sua infância quando experienciou ser aluno de uma escola do campo, o que lhe mobilizava a buscar referências de seus alunos para que estes se sentissem como sujeitos dessa experiência educativa. Neste sentido, Paulo Freire (1997, p. 15) em *Pedagogia da autonomia* nos alerta que o professor e a escola “[...] tinham o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ele saberes socialmente construídos na prática comunitária-mas também [...] discutir como os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos”.

Concordamos com Freire e reiteramos que esta noção de respeito aos saberes dos educandos é trazida por Bruno em sua experiência, podemos visualizar o movimento entre o conteúdo que a escola determinou que fosse trabalhado e a tentativa do mesmo de trazer à tona as experiências e os saberes dos educandos.

Neste sentido, Sousa e Silva (2017, p. 152) apontam que “[...] a produção do conhecimento é fruto dos saberes que são ensinados na escola associados às vivências dos alunos em seus espaços sociais, com os saberes provenientes dos seus contextos”; Assim, Bruno articula as ideias que pretende trabalhar em aula à necessidade de buscar inicialmente qual o entendimento que os estudantes têm sobre o conteúdo que será trabalhado, considerando suas experiências. Ele ainda resgata as suas próprias vivências anteriores para configurar seu fazer docente, logo a memória envolve aspectos de práticas docentes que o mesmo viveu ou pensou e que são mobilizadas em seu fazer docente.

Bruno enfatiza um certo poder de agência do professor relacionado diretamente à sua prática docente, entendemos o poder de agência como o poder de decisão do professor em relação à realização de sua prática (SANTOS; LEITE, 2018), neste sentido, quando Bruno se

refere ao fato de que mesmo tendo que trabalhar o conteúdo que é obrigatório, a sua prática enquanto professor pode se dar de forma reflexiva, levando em consideração seu contexto e também as possibilidades que tem em relação ao seu trabalho. A agência do professor é entendida como “[...] a capacidade dos indivíduos agirem reflexivamente dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais” (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 718), o que ficou perceptível na experiência de Bruno que mesmo sendo limitado por seu contexto não abriu mão da reflexão em sua prática.

As memórias de Bruno reforçam a necessidade por ele compreendida, de que o contexto do aluno seja levado em consideração na realização da prática docente, relacionando isto às aprendizagens que foram construídas na universidade.

Outro aspecto que demonstra a memória como mobilizadora de fazeres pode ser compreendido quando diz:

A gente vê o que aprende e a realidade. **A gente pode trazer esse conhecimento que a gente aprende aqui no curso de pedagogia, que em si é muito importante.** A gente também em que ter a noção dessa realidade que muitas vezes, vamos dizer impede que o professor dê uma ação em si, vamos dizer ativa com os alunos. Que a gente fica preso com esse sistema que se é colocado dentro das escolas e muitas vezes os professores e a própria coordenação mesmo não tem essa interação com sentido educativo, está lá mesmo pra cumprir carga horária, receber seu salário, não tem muita interação com os alunos. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Algo muito marcante nas memórias de Bruno é o caráter prescritivo e pouco contextualizado que encontrou no sistema educativo, contudo, para ele, o conhecimento construído na universidade pode e deve ser trabalhado na sala de aula. Isso demonstra que ele percebe uma relação entre sua formação e a prática desenvolvida em sala, superando aspectos que ainda acabam por dicotomizar teoria e prática. Dessa forma, ele deixa aparente uma postura de reflexão sobre e na ação, ao acessar o que foi ou é construído em sua formação acadêmica, buscando desenvolver práticas que envolvam esse conhecimento.

Segundo Holly (2007, p. 82), “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”. As memórias de Bruno se configuram como uma possibilidade de articulação entre suas diversas aprendizagens ao longo da vida, em seus relatos apresenta nuances de variados contextos em que se inscreve ou inscreveu e que se tornaram elementos constituintes de seus fazeres. Entre essas nuances, destacamos suas experiências formativas desde a escolarização básica, a vivência como aluno

de uma escola campesina, os primeiros contatos com a docência em seu seio familiar, sua entrada no campo de formação docente, enfim os caminhos pelos quais percorreu e que se tornaram elementos constituintes de sua construção enquanto docente.

O conhecimento construído academicamente se torna então uma memória que pode, e no caso de Bruno, foi acessada enquanto possibilidade de mobilização de suas práticas. É nítido o fato de que para o sujeito é preciso estabelecer relações entre o conhecimento que construiu na universidade e a prática que é desenvolvida em sala de aula, e ao fazê-lo é importante que se leve em consideração também o contexto do aluno e os elementos que trazem consigo em sala de aula, o que fica perceptível também na fala que segue:

Exemplo a questão do letramento mesmo, a base teórica mesmo eu trouxe da universidade, porque muitas coisas que eu aprendi fui trazendo e como eu disse tem que adaptar a realidade, mas muito mesmo eu achei, e as questões étnico raciais que eu paguei uma disciplina, a questão étnico racial, isso foi muito importante pra mim. A questão de como fazer esse movimento de enfrentamento dessas questões, desse preconceito. **Eu acho essencial o curso de pedagogia pra minha formação, porque dá pra se trazer isso, o problema é o próprio sistema que muitas vezes impede essa questão.** (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

A rigidez imposta pelo sistema engessa algumas possibilidades no que diz respeito à prática docente, pois quando Bruno se refere às impossibilidades que o sistema coloca, nos remete a pensar o contexto prescritivo, onde o currículo na maioria das vezes é determinado por avaliações externas que se pautam na ideia de resultados dos alunos para medir a eficiência dos professores, impondo-lhes sanções ou bonificações. Assim, boa parte da autonomia dos professores é tolhida sugerindo que precisam seguir apenas o que é prescrito pelos sistemas educativos.

Contudo, Bruno considera que o curso de pedagogia foi essencial para sua formação, inclusive podemos inferir que contribuiu para que pudesse construir o entendimento das questões mencionadas em relação ao contexto prescritivo das ações dos professores, ou seja, o entendimento de Bruno sobre questões que envolvem a docência pode ter sido construído ou reforçado com a colaboração de suas vivências e aprendizagens acadêmicas.

Neste sentido, Bruno traz uma experiência vivida no estágio supervisionado em ensino fundamental, pois

[...] outras experiências que eu tive foi no estágio 2 mesmo, foi a questão de trazer a literatura de Manoel de Barros mesmo e eu achei incrível, mas teve, **como sempre tem, a questão do embate, dessa questão do tempo pra ensinar que não foi me dado muito tempo, que tem que cumprir a carga horária, o professor tem que cumprir e eu sei que era necessidade dela.** (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Bruno traz à margem memórias da realização de um estágio supervisionado e aponta para o entendimento que este espaço-tempo se configura como possibilidade de realização de práticas docentes que levam em consideração as memórias formativas dos sujeitos, embora mais uma vez explicita que não houve tempo suficiente para que ele pudesse desenvolver o que havia planejado, por causa de questões do próprio sistema. Isso nos leva a inferir que a aproximação dos estudantes de pedagogia com o campo de estágio é uma possibilidade também de perceberem situações cotidianas na escola, isto porque mesmo quem é professor titular da turma se depara frente a movimentos em que o que foi planejado não consegue se efetivar por causa de diferentes motivos, sejam eles de tempo ou por causa de alguma outra questão externa.

Neste sentido, mesmo sendo algo negativo para Bruno não ter conseguido efetivar tudo que havia pensado, isto se configura como uma possibilidade de aprendizagem outra, no que diz respeito à percepção de que a escola é um organismo vivo, ou seja, um ambiente carregado de relações sociais onde diferentes atores circulam e são a todo tempo interpelados por demandas que pertencem ao sistema educativo e à sociedade como um todo. Com isto, a escola é um espaço que responde a uma demanda social.

Nesta linha, no trecho da memória de Bruno, que segue, ele rememora como trabalhou no estágio supervisionado em ensino fundamental e como mobilizou fazeres a partir da memória construída a partir das aprendizagens construídas neste componente curricular,

Foram dois dias de experiências com eles no estagio II, aí eles pintaram, desenharam lá, toda a experiência de Manoel de Barros, ou a vida de Manoel de Barros, as poesias que a gente trouxe pra eles, desenharam, escreveram também algumas coisas. **E a gente pode vê a criatividade e eu trouxe muito disso da experiência da professora do estagio, tipo ela explicando essas atividades e os textos que ela trouxe que foi importantíssimo.** A gente começou a trabalhar, eu lembro um texto que ela trabalhava, eu não lembro o nome do autor, mas o texto trabalhava uma biografia, um texto só pra se colocar, mas sim muitas vezes para refletir, construir esse conhecimento. **Aí a gente foi direcionado pra esse texto. O que esse texto poderia trazer para esse aluno além de atividades, conteúdos? Mas, sim trabalhar essa questão do aluno refletir sobre a realidade de Manoel de Barros. Quem é esse autor, a importância desse autor, dessa obra, como ele dizia no próprio livro.** (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Quando Bruno se refere à experiência da professora de estágio, percebemos que o que ele descreve como experiência está correlacionado com a prática docente da mesma durante a referida disciplina, assim podemos considerar esta experiência como sendo a memória desta professora incidindo sobre suas aulas, ou seja, a professora do estágio, segundo Bruno, trabalhou na disciplina de modo que os textos e as atividades estavam diretamente

relacionados ao que ela já havia vivenciado em sua profissionalidade, o que consideramos ser um elemento importante também no entendimento da não dissociação entre teoria e prática.

Observamos a busca de contextualizar no estágio as atividades que estava propondo para os alunos, lembrando de fazeres que vivenciou na universidade e de aprendizagens que construiu na mesma. Assim, consideramos que a formação inicial no curso de pedagogia se configura como espaço de reflexão que contribuiu com o indivíduo no entendimento de que a profissão do professor não tem caráter de mero executor de tarefas pensadas fora de seu contexto, mas, sim, o professor tem possibilidades de trabalhar em sua sala de aula, de forma criativa e inventiva.

A memória é então um elemento possibilitador dessa criatividade, pois ao acessá-la o indivíduo não busca um modelo para seguir, mas possibilidades de configurar sua prática a partir do imbricamento do que lembra com a emergência do que ocorre em uma situação específica de aula, visto que “[...] um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1122) e este ambiente não comporta modelos prontos. Estas questões reverberam ainda sobre os processos de profissionalização da docência, assim concordamos com Gonçalves, Almeida e Leite (2018) quando afirmam que:

Consideramos existir uma relação entre as práticas dos professores e o processo de profissionalização da função docente, visto que, para se constituir socialmente enquanto grupo profissional que possui saberes exclusivos, específicos e indispensáveis à sociedade, faz-se necessário exercitar, através da prática docente, estes saberes, recusando, por exemplo, a posição de meros aplicadores de pacotes e programas. (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 210).

Neste sentido, Bruno compartilha uma memória sobre o estágio que revela a construção de entendimentos sobre algumas questões que ele julga relevantes ao seu fazer docente, ele afirma:

[...] eu acho que foi muito importante essa questão do estágio e eu comecei com ela (a professora de estágio) por causa dela, ter noção outra de como pensar as praticas docentes, as praticas educativas, as atividades com os alunos, como fazer esses alunos pensarem. Tanto das experiências dela que ela trouxe, como a questão dos teóricos, eu acho importantíssimo isso. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Neste trecho de sua memória, Bruno cita a professora da disciplina de estágio para indicar a construção de conhecimentos que se originaram a partir do diálogo entre as teorias que eram trazidas para sala de aula e a sua relação com as práticas docentes. Segundo ele, havia nesta disciplina uma possibilidade de reflexão sobre as práticas docentes, o que viria a

contribuir com a realização do estágio supervisionado. Já em sua carta, Bruno reafirma que as memórias:

Essas memórias e experiência possibilitaram criar práticas nos estágios além de uma prática instrumental, por exemplo, fazer as crianças pensarem a diferença e identidade desconstruindo preconceitos de racismo, sobre pessoas negras, através da leitura do livro menina bonita do laço de fita, do uso do letramento no estágio I e usar a poesia de Manoel de Barros como a temática interdisciplinar de matemática, português e artes possibilitando as crianças pensarem esse mundo do criar no estágio II. Tudo isso nos possibilitou criar práticas para ensinar um movimento de aprendizagem, portanto, ensinar se torna um criar e reinventar as necessidades da escola e dos/as educandos/as em uma reflexão contínua para uma educação para a cidadania. (BRUNO, CARTA, 26/08/2019).

Contudo, considerar a importância do estágio não significa desconsiderar a experiência que o professor em formação possa ter, visto que sabemos que parte do que se aprende para docência é construído a partir de “práticas apoiadas no uso de saberes específicos da profissão” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 214) – neste caso, docente – mas também pode ser adquirido em seu processo de escolarização. A este respeito, Rodrigues (2013, p. 1012) nos traz que “toda essa experiência anterior tem um impacto na construção de modelos e concepções do que seja ‘o professor’, ‘a aula’, ou do que seja ‘ensinar’”. Consideramos, assim, que é no trânsito entre as construções de saberes que acontecem tanto na formação inicial quanto na trajetória de escolarização dos professores em formação que se desvelam os saberes que podem lançar mão em sua prática docente.

Neste sentido, compreendemos que as memórias se dão no movimento entre a escolarização básica, a formação inicial e toda a trajetória dos professores em formação, o que indica que estas memórias podem se constituir de ideias, saberes, fazeres e teorias, não compartimentadas, mas em um movimento constante de pensar-agir-pensar.

As memórias são entendidas aqui como experiência, o que reforça nosso entendimento que as experiências não estão atreladas apenas a uma ideia de acúmulo de tempo e, sim, à intensidade com que são vividas. Bruno indica ainda que teve a possibilidade a partir dessa memória de superar a realização de práticas meramente instrumentais.

Outra questão importante trazida por Bruno em sua carta é a ação do professor poder ser criativa, reinventada a partir do contexto em que está inserida, o que nos revela seu movimento de reflexão sobre e na prática, reiterando o entendimento de que o estágio pode possibilitar momentos de uma prática reflexiva quando trabalhado a partir da relação teoria-prática.

Isto implica dizer que mesmo o estágio não sendo o único espaço-tempo em que há possibilidade de haver o imbricamento entre teoria e prática, ele é, no entendimento de quem se forma, um possibilitador de uma prática reflexiva no que diz respeito às teias que o professor em formação consegue ligar no que se refere tanto às suas memórias quanto às aprendizagens construídas na universidade, o que supera a ideia de que o pensar está dissociado do fazer. Assim, compreendemos que,

[...] a formação inicial se faz na academia, bem como na escola, numa relação dialógica entre teoria e prática, aliados para subsidiar o professor em formação, trabalhando elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos dos quais ele poderá lançar mão em sala de aula, possibilitando a compreensão da complexidade das práticas nela contidas. (AZEVEDO; ALMEIDA; LINS, 2019, p. 703).

Chegamos a este entendimento por compreendermos que o diálogo entre teoria e prática na formação se dá, inclusive, na percepção de que o estágio ou a formação em si não visa a criar modelos de atuação, mas, antes, construir espaços onde o próprio estudante construa a reflexão sobre e na prática.

Neste sentido, “o estágio se afirma na perspectiva que o considera como momento de interpretação da realidade [...] criando oportunidades de vivências, experiências e aproximações com o cotidiano escolar” (AZEVEDO; ALMEIDA; LINS, 2019, p. 702), assim a formação não visa a dar uma forma pronta e replicável de sujeitos para atuarem na docência, mas favorecer espaços de diálogo entre o campo de formação e o campo de atuação.

EIXO 2: LAÇOS E NÓS QUE SUSTENTAM AS MEMÓRIAS DE BRUNO

Ao trabalhar com memórias que emergem a partir da escrita (auto)biográfica de professores em formação que não possuem experiência docente, nos propusemos também a identificar quais os laços e nós que sustentam as memórias desses sujeitos, por compreendermos que essas memórias não estão soltas em sua trajetória de vida, mas que se condensam a partir de laços que existem na mesma e que geram nós onde os indivíduos atacam suas experiências e seus fazeres.

Falar em laços e nós que sustentam as memórias que emergem das histórias de vida centradas na formação não significa dizer que este é um processo que prende o indivíduo a um espaço-tempo tornando-se amarras de sua experiência. Ao contrário, é um processo que possibilita a sustentação das compreensões que se possa ter no que diz respeito à construção

individual e também das representações que se tem sobre a profissão. Trata-se de um movimento que possibilita a releitura constante do que se viveu e de como isto reverberou sobre o processo de formação humana e profissional de cada indivíduo.

Na construção das memórias de Bruno, a partir da oralidade, pudemos identificar alguns nós que o mesmo tem em sua formação e também apreender como ele se relaciona com seu processo formativo e com a especificidade do estágio supervisionado.

O participante afirma que desde a sua infância nutria o desejo de ser professor, percebemos assim a amarração de um “nó górdio”, segundo Josso:

O nó górdio é, sem dúvida, o mais presente em todos os relatos. Ele diz respeito a todos esses laços que, queiramos ou não, não podem ser ‘desatados’ para falar francamente. Entre eles, encontramos os laços familiares, mas também todos esses laços afetivos que, muitas vezes, foram tecidos sem nosso conhecimento com pessoas que estiveram a nosso lado por muito tempo, ou que tenham ‘cativado’ algo em nós ou ainda que nos tenham ajudado. (JOSSO, 2006, p. 378).

Assim, temos representado nó górdio que se expressa nos laços mais afetivos, Bruno afirma que:

Eu já tinha uma vontade, eu acho que desde o 5º ano que era 4ª série, uma vontade de ser professor, eu venho de uma família de professores, a minha tia é professora da educação infantil, hoje aposentada. A minha irmã já tá, acho que vai fazer 20 anos na educação infantil. Não ensinavam nessa escola, mas a gente via que elas tinham uma certa dedicação a isso, diferente de outros professores, aí eu tinha essa vontade. Porém isso ficou um pouco de lado da minha vida. Eu fui para o ensino médio, numa escola do Estado, aí vi um movimento diferente dos professores, principalmente de um professor de história que era muito dedicado pra dá aula e partia muito pra essa questão do aluno como protagonista da aula, começar a refletir sobre os assuntos. Ele trazia os assuntos da própria história. Esses assuntos, qual era o impacto nas nossas vidas. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

O nó górdio que o participante construiu está permeado por laços de parentesco e também por laços simbólicos que advêm de sua escolarização a partir de uma figura que para ele foi marcante, neste caso um professor de história. Esse nó, como já foi citado anteriormente, é um nó difícil de ser desatado e, como podemos perceber, se expressam em figuras importantes para Bruno. Os laços de parentesco “[...] se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas” (JOSSO, 2006, p. 376). Neste sentido, entendemos que não só a figura de sua irmã, que é professora, mas também modelos que internalizou durante sua formação são laços que Bruno firmou para construção de seu nó górdio.

Compreendemos que:

[...] ao contar a sua história, revisitando as referências familiares, escolares, sociais, as relações estabelecidas nos distintos contextos, o professor vai entendendo os sentidos que atribui as suas vivências, e, em igual tempo, amplia a compreensão sobre si e seu trabalho, experiência, que, sem dúvida, é transformadora” (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 170).

Neste sentido, as memórias se apresentam como elemento constituinte também da formação do professor, pois, a partir da análise que Bruno fez das mesmas, pôde reconstruir espaços-tempos de seu percurso formativo a partir de como ele significa os laços presentes em sua vida, referentes aos contextos de formação, seja a partir de uma figura familiar ou de referências escolares.

Um laço que está presente na trajetória de vida de Bruno é o laço simbólico, que pode ser percebido na seguinte fala:

E também como eu já disse, já tinha colocado, eu acho que um dos professores, vamos dizer de mais impacto pra o meu motivo de ser professor que eu tive no ensino médio. A gente podia vê que ele tinha um engajamento para ensinar as pessoas, ele não só vinha pra sala pra chegar lá e cumprir a carga horária, mas sim ele dava as aulas, trabalhava reflexão. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

O nó górdio aqui se materializa na noção de que a imagem que Bruno faz da docência e até mesmo uma parte de contribuição para sua escolha por esta profissão se deu a partir desses laços. Isto não significa dizer que só isto é suficiente ou até mesmo determinante para que se opte ou se permaneça em uma determinada profissão. Não evocamos aqui a noção de dom, mas concordamos que os laços de parentesco e também os simbólicos podem constituir-se como pontos de manifestação de movimentos de idas e vindas onde podem ser reconfiguradas ideias sobre a docência.

Ao não evocarmos, como anteriormente citado, a ideia de dom, reiteramos que a docência é uma profissão, e por assim ser, traz características de um saber teórico-prático específico, saberes que se aprendem a partir da formação para atuação em um espaço profissional (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018) assim, nossa ideia não é a de que a docência se constitui como um ofício que pode ser realizado sem nenhuma formação específica e somente a partir das ideias que um indivíduo constrói sobre o que é ensinar. Com isto, reforçamos que mesmo considerando as construções que o indivíduo possa fazer sobre a docência durante sua trajetória de escolarização e que podem emergir também em sua memória, isto não substitui a formação específica acadêmica e científica para a docência.

Neste sentido, trazemos um outro extrato da memória de Bruno que reforça nosso entendimento de que não só esses laços são fortes para que, por exemplo, uma prática seja

reflexiva, ele afirma: **“Eu acho que a primeira vez que eu tive um professor que tivesse essa prática foi ele, era um professor concursado, já tinha terminado seu mestrado”** (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019). Quando Bruno deixa emergir de sua memória que o professor em questão era concursado e já havia terminado uma pós-graduação, deixa transparecer que há uma relação entre a prática e a posição que o indivíduo ocupa ante a sua profissionalização.

Entendendo profissionalização como “[...] conjunto de dimensões que estão interligadas e que, a partir de uma relação de interdependência, constituem especificidades que fundamentam uma profissão” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 214), compreendemos que este processo envolve aspectos relacionados à busca de direitos por parte dos docentes, bem como a incessante busca pela realização de um trabalho mais autônomo onde o professor seja reconhecido não como mero executor de tarefas, mas como um profissional que tem o conhecimento do todo de sua ação e não de partes fragmentadas.

Assim, entendemos que ao referir-se à posição ocupada por seu professor enquanto concursado e mestre, Bruno entende que a busca por esses elementos da profissionalização podem reverberar na sua posição em sala de aula.

A memória desse laço simbólico que Bruno trouxe e se constituiu enquanto um nó górdio ficou latente em sua história, como é perceptível no extrato da sua carta, em que diz:

Na quinta série ou sexto ano tivesse vontade de ser professor, porém só no ensino médio que fez a escolha por causa do professor de história alguém preocupado com o ensinar como movimento crítico e reflexivo, esse movimento vai ser levado até o fim da vida, ele tinha um compromisso nessa sua prática que era o diferencial dos outros que ensinavam pela simples necessidade do trabalho nada além. (BRUNO, CARTA, 26/08/2019).

O desejo de ser professor é uma memória latente desde a infância e partia de imagens que construiu da docência a partir de outros professores, seja em sua família inicialmente, ou em outros espaços mais adiante com professores em quem Bruno identificava uma prática comprometida com a crítica e a reflexão. Isto nos faz entender que “ao narrar sua história de vida, o professor vai entendendo como foi se constituindo e se reconhecendo docente. Também possibilita entender, como se vê no presente, levando-o a projetar expectativas de vir a ser, situando, assim, a maneira de se ver professor em movimento”. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 170).

Neste sentido, Bruno reconstrói a partir de sua narrativa (auto)biográfica, os caminhos percorridos por ele na constituição do seu “eu” docente, embora ainda estando em seu

processo formativo, ele analisa a postura de um de seus professores da educação básica, compreendendo este como um profissional comprometido com a docência e afirma ainda que este entendimento é um “movimento” que o acompanhará por toda vida. Percebemos a partir das memórias de Bruno que os laços simbólicos que se tornaram “nós” para ele, não representam uma imagem onde se fixa permanentemente, os “nós” servem de sustentação para que Bruno possa, ainda, ao analisar suas memórias, compreender-se a si mesmo em sua trajetória profissional.

A memória de Bruno foi também um elemento que o mobilizou na escolha de sua profissão, o impulsionando a optar pela carreira docente, ressaltamos porém que a permanência dessa escolha é derivada não apenas do fator memória, ou seja, não depende exclusivamente dos laços que Bruno construiu, mas esse fator se alia a outros que dependerão das experiências que Bruno viver ao longo de sua formação e inserção no campo de atuação como docente.

Por assim dizer, compreendemos que os laços simbólicos se transformam em “nós” que sustentam as memórias de Bruno e estão presentes, inclusive, em decisões que ele toma e, por isso, as consideramos como algo que não é estático, mas que se movimenta em meio a vivências novas que logo poderão se constituir como novas memórias ou novos laços.

EIXO 3: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS PERCURSOS FORMATIVOS PARA BRUNO

Neste eixo, tomaremos como base as memórias dos participantes da pesquisa no que se refere à tomada de consciência sobre os seus percursos formativos, por entendermos que “os sujeitos que narram sobre suas vidas, histórias formativas, ampliam paulatinamente a consciência sobre si, o outro e seu processo formativo, mesmo passo em que reconstituem a trajetória percorrida e imprimem novo significado a esta” (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 169).

Assim, o processo de rememoração vai além da simples lembrança de fatos ocorridos no passado, a narrativa (auto)biográfica que deixa emergir memórias do processo de formação, neste caso específico desde a escolarização básica até a formação inicial (ainda em processo), se constitui enquanto movimento onde quem narra, o faz na relação do seu “eu” com os “outros”, percebendo, ao reconstruir seu processo formativo, a forma como se relaciona com as questões da profissão, deixando emergir quais os sentimentos, anseios, posições que desenvolveu ao longo de sua trajetória.

Este é um movimento em que são levadas em consideração, as vivências escolares, familiares, acadêmicas e todas as demais que o indivíduo que deixa emergir suas memórias possa considerar enquanto elementos constitutivos de seu processo de construção tanto pessoal quanto profissional. Este processo de tomada de consciência não se dá de forma proposital, o indivíduo não escolhe os processos e experiências pelas quais passará, contudo é ele que dá significado a estas experiências, e quando escolhe narrá-las objetiva o processo subjetivo da tomada de consciência de si e dos seus processos formativos.

Frente a isto, entendemos que narrar as memórias que advêm da trajetória de vida centrada na formação dos indivíduos é processo de movimento, onde o que se revela é um processo sempre de negociação daquilo que quem narra considera como marcante na seu percurso. O movimento de narrar torna possível transparecer essa negociação e, a partir disso, podemos nos perceber enquanto agentes ativos de nossa formação, compreendendo que as experiências que vivenciamos são parte de nossa construção individual e coletiva, pois se dá também na relação com o outro.

Percebemos que em certos momentos das narrativas das (auto)biográficas, algumas questões levaram ao entendimento de que as memórias podem apresentar elementos de quando os indivíduos se percebem enquanto sujeitos em formação. eEm uma das passagens da memória, Bruno relata que por meio de algumas representações de docentes ele se interessou pela área da educação. Segundo ele, ao ter este contato “[...] **eu comecei a ter um apego pela educação**” (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Isto nos indica que mesmo havendo uma identificação anterior com a educação (a partir de seus laços familiares) e que a construção do ser docente seja algo constante a partir do desenvolvimento profissional e do percurso formativo, em dado momento o indivíduo recorda um marco que o fez decidir por esta profissão e esta tomada de consciência se deu no movimento entre suas experiências formativas e as imagens que foi construindo ao longo de sua vida.

Assim, a tomada de consciência dos processos formativos acontece em uma síntese de muitas vivências que se constituem enquanto memórias e que não ficam guardadas em um espaço reservado do ser do indivíduo, mas que transbordam em seus fazeres, suas escolhas e sua própria consciência e subjetividade, o que nos indica que “a construção de si próprio é um processo de formação” (MOITA, 2007, p. 114). Neste sentido, a tomada de consciência se dá também no movimento de emergência das memórias, visto que ao narrar o indivíduo remonta momentos em que se percebe vivenciando momentos decisivos na sua construção profissional, construindo-se a si mesmo a partir de suas experiências.

Essa tomada de consciência não representa, contudo, um momento estático que se percebe em dado momento e depois é esquecido, ao contrário ela vai se configurando ou reconfigurando a partir das experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua trajetória. Como poderemos perceber a seguir, Bruno retoma a memória que traz de seus primeiros contatos com a docência por meio de laços familiares, mas explicita o momento em que teve, o que denomina de “primeiro contato como professor”, que se deu a partir da experiência da PPP⁶. Observemos a partir do extrato da memória que segue:

O primeiro contato não foi na PPP, eu já tive contato não ensinando, mas sim com a minha própria irmã, que ela me levava pra sala, aí desde pequeno eu tive esse contato. Como eu disse já tinha o gosto, um certo gosto, mas o meu primeiro contato, acho que em si mesmo como professor foi na PPP1, onde eu tinha pesquisado as relações dos alunos com os outro em grupos, a formação de grupos na minha PPP. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Neste sentido, os contatos que antecedem a docência podem se configurar para o indivíduo como experiências que podem trazer elementos inerentes aos processos educativos, mas há uma diferenciação entre os entendimentos quando estas vivências se dão já a partir de um olhar de formação profissional. É visível na fala de Bruno que mesmo indo para escola como estudante de pedagogia e não propriamente como professor titular da sala, sua posição já passa por uma reconfiguração a partir desse novo olhar agora mais voltado ao fazer docente.

O entendimento de Bruno sobre a relação com a disciplina de PPP nos indica que considera a pesquisa enquanto atividade do professor, isto fica perceptível quando ele afirma que seu primeiro contato como professor foi neste componente curricular onde desenvolveu uma pesquisa no contexto escolar. As memórias de Bruno referentes à realização desta pesquisa, onde relaciona o ser docente como pesquisador, pode nos apontar para o fato de que a pesquisa e a ação não podem estar dissociadas e, neste sentido, o professor pode pesquisar sobre sua ação sendo agente ativo nos processos de construção sobre e na docência. Isto pode ainda reforçar os processos de profissionalização da docência, na consideração de que não é necessário que apenas agentes externos ao nosso contexto pesquisem sobre ele, mas que o próprio professor, durante sua ação, possa construir conhecimento sistematizado.

⁶ Disciplina de Pesquisa e prática pedagógica, constante no currículo do curso de pedagogia da UFPE e que alia pesquisa e prática desde o início da formação do pedagogo.

Em uma outra memória relatada, agora especificamente sobre o estágio, Bruno compartilha elementos que também podem ser considerados como aspectos que demonstram um processo de tomada de consciência sobre os processos formativos, ao relatar que:

A professora que estava em sala, eu fiquei junto com ela, ela era uma professora muito dedicada a isso eu poderia ver, mesmo nas questões da escola, era uma escola urbana, mas era uma escola periférica, vamos dizer assim e tinha essa dificuldade, tipo a sala tinha 29 alunos e ela tentava juntar esses alunos em grupos, pra tipo vamos dizer, tentar acompanhar cada um. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Bruno reconhece algumas dificuldades que são comuns aos contextos escolares, embora compreenda que essas dificuldades não podem ser, como foram ao longo do tempo, naturalizadas como se de fato fossem inerentes a esses contextos. Assim, reconhecer essas dificuldades não significa ser refém delas e não ter consciência de que as ações dos sujeitos desse contexto podem modificá-los. Contudo, esta não é uma visão salvacionista da escola, ao contrário é um entendimento de que o professor é um agente ativo dentro desse contexto.

Ao reiterar um olhar positivo para com a professora que o acolheu no estágio, revela as dificuldades, como o contexto em que a escola estava inserida e o número elevado de alunos em uma só sala, que mobilizavam a professora a buscar alternativas para tentar atender todos os alunos, e buscando superar as dificuldades através da construção do conhecimento. Essa mobilização, contudo, não inibe a iniciativa pública da responsabilidade sobre os contextos escolares para dar melhores condições de permanência dos alunos em sala de aula, então mesmo a professora tendo se mobilizado dentro das condições que tinha, isto não implica dizer que a responsabilidade é exclusivamente dela, no que diz respeito à busca por melhores condições de ensino para seus alunos.

As memórias que Bruno traz em relação a esta experiência de estágio são reveladoras de como enfrentou a realidade da sala de aula, refletindo sobre as dificuldades encontradas e sobre possíveis caminhos trilhados para superação, mesmo que momentâneas dessas dificuldades. Dizemos superação momentânea por acreditarmos que dificuldades como as apresentadas na memória de Bruno necessitam de investimento por parte do poder público para que as soluções sejam efetivas.

Essas memórias nos revelam ainda a relação que pode existir entre o estágio e a decisão pela profissão por parte do estagiário. Neste sentido, Feldkercher e Pinto (2012, p. 1, ENDIPE) apontam que “o estágio pode ser um definidor, favorável ou não, da escolha profissional dos professores em formação”, frente a isto percebemos que sua realização envolve uma postura ética e de responsabilidade, pois além de envolver o processo de ensino

e aprendizagem dos alunos, também incide diretamente na decisão da inserção profissional do estagiário.

As memórias de Bruno revelam que esta tomada de consciência dos processos formativos se dá de forma contextualizada e política, o que implica perceber o campo de atuação do professor como um local permeado por relações sociais e que não se dissocia de contextos macros em que se insere. eEssa tomada de consciência implica ainda a identificação de dificuldades, mas também de possibilidades do fazer docente. No extrato da memória a seguir, podemos perceber alguns desses elementos:

Assim, tive minhas dificuldades, né que a gente tem as dificuldades. Principalmente o encontro com alguns alunos e encontros de realidades. Como eu gosto de pensar que a gente quando entra numa sala de 3º ano, 4º, 5º ano, mas uma sala com vários alunos é uma sala multisseriada, com vários, vamos dizer aspectos. Tem alunos que vão ter mais desenvolvimento em algumas áreas, tipo como eu peguei uma aluna, ela sabia perfeitamente ler muito bem, outro aluno que sabia a matemática, fazer cálculos incrivelmente bem, mas tem outros alunos que tem mais dificuldade, tipo tinha alunos que não sabiam, quase não identificavam as sílabas. Aí a gente vê essa questão e como vai intervir depois. Porém uma das coisas que eu achei muito negativa, é que toda vez que eu estagiava sempre me batia com a questão da avaliação externa. As aulas em si, muitas vezes focavam em avaliação externa. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Destacamos nessa fala de Bruno que ele reconhece desde o processo formativo, a partir de suas experiências em sala de aula, seja por meios dos estágios ou da PPP, que existem dificuldades a serem enfrentadas no desenvolvimento da profissão docente, pois esta consiste em um fazer que historicamente foi tratado como um ofício inferior, para o qual não haveria necessidade de reflexão, apenas de execução de tarefas. Contudo, ele afirma que se pode identificar essas dificuldades e também buscar meios, a partir da reflexão, de intervir na busca de sua superação. É nítido, mais uma vez, que Bruno compreende como uma de suas maiores dificuldades na realização da prática docente no estágio supervisionado, a determinação das atividades a partir dos conteúdos cobrados nas avaliações externas. Apesar disso, afirma que:

Eu acho como professor que a minha primeira intenção é a minha prática voltar pra fazer esse aluno começar a entender esses conteúdos, começar refletir e adquirir pra si um conhecimento sobre esses. Estou pegando o aluno e colocando ele pra só pegar, responder um teste e vai fazer um teste, vai fazer um teste sem nenhuma reflexão. São questões que muitas vezes, são aquelas questões, eu decoro muito pra questão da matemática, que são questões que não tem uma reflexão, mas sim são questões já prontas, só fazer o cálculo e pronto. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Com isto, Bruno nos revela que mesmo preso a um currículo que muitas vezes é determinado por critérios de avaliações externas, onde “[...] os professores são submetidos à políticas-práticas que preconizam a reprodução e execução de planos de ensino que foram pensados por outros especialistas” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 2015), existe a possibilidade de que o professor trabalhe de forma autônoma, baseado nas aprendizagens específicas que o fazem profissional e permitem que fale como alguém que foi formado para o fazer docente, o que poderá levar o aluno a construir o conhecimento a partir de uma reflexão.

Bruno nos revela que o professor pode romper mesmo que relativamente com alguns desses limites a partir de suas escolhas, principalmente perspectivas teórico-metodológicas, o que fica reforçado em um trecho de sua carta, onde ao dirigir-se a si mesmo afirma que:

Você fez essa escolha por gostar de ensinar e aprender, nunca fazendo outra escolha mesmo nas adversidades da profissão como desvalorização, obrigação de uma prática instrumental, um ensinar para mensurar uma nota de um exame externo. **No entanto, isso te fez pensar qual seria a escolha de profissional você queria ser,** ou seja, ir além das dificuldades criando verdadeiras oportunidades dos/as alunos/as aprenderem conhecimentos para vida e serem cidadãos para um mundo com justiça social. (BRUNO, CARTA, 26/08/2019).

Destacamos, ainda, a partir deste trecho da carta de Bruno, que mesmo diante das dificuldades explicitadas, que são fruto do reconhecimento dos percalços da profissão docente, nesta é possível e imprescindível ter uma dimensão ética nas escolhas que são feitas, ou seja, a tomada de consciência se dá não apenas dos percursos formativos, mas também do próprio contexto de realização do trabalho docente, considerando que o ensino pode estar comprometido com a justiça social.

Entendemos que, “[...] para que o termo “justiça social” seja considerado, em sua essência, um conjunto de fatores, precisa estar imbricado à via educacional, como: a garantia de direitos voltados à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros” (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019, p. 1081). Assim, não queremos dizer que apenas a escola é responsável pela promoção da justiça social, mas que esta só será possível quando e se estes outros elementos citados acima estiverem em diálogo com a educação.

Silva (2018, p. 13) nos afirma que “a maneira como a memória é narrada revela muito mais sobre o nosso eu atual do que sobre o nosso eu do passado, assim o relato da escrita de si está diretamente ligado à construção do sujeito e consequentemente ao momento histórico observado pelo sujeito que escreve”. Com isto, entendemos que as ideias que Bruno tece, a

partir de suas memórias, sobre a profissão docente são mais do que elementos de seu passado, ao contrário, revelam muito de sua construção atual enquanto professor em formação.

Estas análises foram possíveis a partir das construções que Bruno fez por meio do desenrolar de sua história, através dos fios que foram sendo tecidos e de uma construção que se deu pelo viés de sua (auto)biografia, ao rememorar seus processos formativos, o sujeito constrói em um movimento entre objetividade e subjetividade, sua própria história. Ao deixar emergir suas memórias, Bruno fala sobre si em relação aos contextos formativos e, neste processo, revela os caminhos que percorreu e como isto o constituiu enquanto protagonista de sua formação.

EIXO 4: MARCAS MEMORÍSTICAS LATENTES PARA BRUNO

Entre as marcas memorísticas que foram identificadas a partir das narrativas (auto)biográficas de Bruno, tanto na parte oral quanto escrita, pudemos destacar elementos que são fortes em suas memórias, entre elas, pessoas, práticas ou situações. Destacamos a seguir um extrato de sua fala, quando afirma que:

Eu acho que o que me mais marca é a **questão dos próprios professores** que eu estudei na escola do campo e temos aquele problema que **muitos professores da escola do campo vão lá só pra cumprir carga horária e muitos desses professores em si não davam aulas**, eles não faziam a gente refletir, mas sim passar conteúdo, conteúdo, conteúdo. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Bruno afirma que os professores que passaram em sua formação o marcaram e, nesta parte específica da memória, isto aconteceu de uma forma negativa, ele rememora seu contexto em uma escola campesina, marcada pelo que hoje ele entende como um espaço-tempo de formação em que não consegue identificar uma prática reflexiva. Frente a isto, consideramos que as memórias narradas por Bruno estão dentro de um contexto de vivências onde a forma prescritiva de ensino pautada na transmissão de conteúdos foi marcante. Sobre este aspecto, Souza e Silva (2017) nos apontam que:

[...] a realidade do nosso sistema educativo escolar tem se caracterizado por sua forma narrativa e dissertativa para transmissão de conteúdos considerados mais importantes para a sociedade pelos grupos dominantes que têm papel preponderante na elaboração dos documentos oficiais e na escolha dos saberes escolares. (SOUZA; SILVA, 2017, p. 113).

Isto nos indica a estreita relação entre os modelos societários que os grupos dominantes consideram como aceitáveis e a definição do próprio currículo para educação básica, onde os saberes determinados não consideram as especificidades e os conhecimentos do contexto em que a educação acontece. Dessa forma, escola, professores e alunos são submetidos, muitas vezes, a conhecimentos que não apresentam relação com seus modos de vida e nem respeitam os conhecimentos que emergem desse contexto. Foi dentro dessa perspectiva, que enquanto aluno do campo, Bruno foi exposto a conteúdos e práticas que se constituíram para ele como espaço de formação onde não havia reflexão.

Neste sentido, entendemos que o que Bruno traz de memória tem uma relação intrínseca com o que ele construiu sobre o que é ter uma prática reflexiva, ou seja, esta percepção só é possível porque sua memória desta vivência de formação passa por uma análise quando tem acesso à formação para docência, assim, a memória diz não apenas do que ele viveu, mas das aprendizagens que construiu. Esse entendimento é reforçado em um dos trechos de sua carta:

Podemos lembrar as experiências que tiveram vários significados tanto positivos quanto negativos **as primeiras que você viveu foram negativas, na escola do campo, onde professores/as não se importavam ou não estavam prontos para dar aulas essa sendo movimentos técnicos de repetição para uma memorização para no fim dar uma nota**, falseada de conhecimento, de registro nos boletins para aprovação ou reprovação. (BRUNO, CARTA, 26/08/2019).

As memórias trazidas por Bruno nos remetem ao fato de que “os cidadãos transitam cada vez mais pelo sistema educativo e assumem uma determinada visão da educação”, (IMBÉNON, 2011, p. 62). É comum que se tenham construídos esquemas e imagens sobre a docência, a revisão desses esquemas pode se dar então a partir de sua articulação com a realização de uma prática docente, passando de uma construção de esquemas sobre, para uma construção de esquemas na docência, ou seja, ele revisita as imagens que construiu da docência a partir das experiências outras que tem construído ao longo de sua formação.

Isto nos demonstra que a memória não é algo estático e guardado em um tempo passado, mas que pode ser reconfigurada a partir de um olhar reflexivo sobre o que se viveu. Ter uma memória negativa sobre determinado contexto não implica necessariamente dizer que este entendimento não possa ser reconfigurado a partir de uma análise feita pelo próprio indivíduo que rememora.

Entendemos, a partir da fala e da escrita de Bruno, que a experiência vivida por ele na escola do campo é percebida como negativa, contudo, vale ressaltar que esta é uma situação

particular de objetivação de uma vivência que é construída na subjetividade do sujeito em relação a um contexto específico, não se pode dizer, por exemplo, que esta situação se repete ou não em outras escolas do campo, pois cada experiência é única para cada sujeito.

Com isto, reforçamos que não se está postulando um olhar negativo para as escolas do campo, apenas deixando aparente a experiência vivida por nosso participante, que se deu de forma negativa, o que também não pode ser desconsiderado.

Outra marca memorística referente ao período em que Bruno realizou o estágio supervisionado emerge e fica latente na seguinte fala:

E muitas coisas, vamos dizer, o que eu acho que me impactou mesmo nessa questão dessa professora foi que chegou uma pessoa da coordenação e foi olhar todo diário dela pra ver se estava tudo certinho. Aí a gente vê como é esse embate, tipo você tem que cumprir tudo que tá ali reservado. Aí eu trouxe o livro de Manoel de Barros, foi uma atividade incrível que eu fiz com os alunos, que os próprios alunos se viam assim, como eu posso dizer, dentro daquele sistema que é atividade, atividade, atividade, conteúdo, conteúdo, conteúdo. (BRUNO, MEMÓRIA, 07/08/2019).

Bruno traz como impactante uma experiência vivida no estágio, onde a coordenação da escola busca visualizar no diário da professora se as atividades estão corretas, percebe-se que essa estratégia de controle é algo negativo para Bruno, pois acredita que outras formas de trabalhar em sala de aula, que não apenas a transmissão de conteúdos, pode ser relevante no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante notar que ao se referir às estratégias de controle, Bruno remete isto ao currículo que é posto e à forma de se trabalhar o mesmo, dentro de uma perspectiva conteudista onde o professor precisa dar conta do que é prescrito sem que se considere o contexto, tendo que apresentar seus resultados a outros agentes que têm como atividade o acompanhamento e o controle do que e como se está ensinando. Este contexto acaba por dificultar algumas ações que não estão programadas, como é o caso do estágio supervisionado, ou seja, trabalhar de uma forma outra que não esteja dentro das atividades programadas para aquela sala de aula muitas vezes pode ser um entrave para este contexto.

É importante reforçar que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2007, p. 117) e, assim, não é nossa intenção generalizar os aspectos negativos trazidos por Bruno como modelos generalizáveis, contudo é importante ressaltá-los como parte do processo de construção do próprio sujeito.

Neste sentido, Silva (2018, p. 13) nos afirma que “a realização da escrita de si é um processo de construção do próprio sujeito. Ao escrever sobre nós, passamos por um processo

que envolve nossa memória pessoal analisada de um ponto, no futuro, no qual os fatos não podem ser alterados, mas podem ser analisados”. Neste sentido, percebemos que ao remontar às suas memórias, Bruno faz uma análise dos acontecimentos vividos, demonstrando com transparência o que considera como negativo ou positivo, baseado não apenas em sua experiência pessoal, mas também nas construções que faz a partir de sua formação acadêmica, ou seja, sua análise é feita a partir de mais de um ponto de reflexão.

Outro trecho da carta de Bruno relata, por meio da escrita de si, marcas que são consideradas como memórias latentes em seu processo de formação, ele escreve que:

Já na universidade, no curso de licenciatura de pedagogia, teve muitas outras experiências positivas que moldaram sua escolha pela docência a primeira foi filosofia da educação fez você pensar o mundo; sociologia da educação fez pensar a sociedade; políticas, Estado e educação como se constrói a política em vários âmbitos, antropologia da educação desnaturalizar o ser humano e entender a cultura; educação e relações étnico-raciais que fez você pensar as diferenças e os preconceitos; o currículo e programas fez você pensar a construção do espaço de conhecimento além do dado; metodologia do ensino da língua portuguesa fez pensar ler a palavra não se desligada do mundo; metodologia do ensino das ciências fez você pensar uma prática ou pedagogia ativa como o conhecimento; educação infantil fez você pensar a criança como sujeito e com várias dimensões, estágio I e II fez você pensar suas práticas como professor reflexivo e avaliação educacional e da aprendizagem proporcionaram você ver como o conhecimento é construído, porém não linear. **Portanto, acho que todas essas experiências te mudaram positivamente e deram mais ênfase para você ser professor.** (BRUNO, CARTA, 26/08/2019).

Na escrita de si, Bruno deixa transparecer que durante sua formação inicial alguns aspectos foram moldados em sua vida, o que indica que a escolha pela profissão passou por uma ressignificação a partir das experiências que foram vivenciadas na academia. Foram relatados por ele diversos componentes curriculares que se constituíram em mais que aprendizagens, neste sentido Bruno se refere ao currículo não como sendo um amontoado de prescrições ou conteúdos, mas como “[...] movimento que articula o que é pensado nos documentos oficiais com o que é vivido pelos estudantes e professores nas escolas/universidades” (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019, p. 249).

As memórias que reconfiguraram seu percurso formativo estão imbricadas em sua formação inicial, a memória pertence à formação, assim como a formação se transforma em memória, o que nos revela ainda que além dos estágios, como antes fora mencionado por ele como sendo um espaço de reflexão, o mesmo pôde ter uma formação onde se pensa o aluno dentro de suas especificidades e se reflete em diversos campos do saber, não havendo assim reforço da dicotomia entre teoria e prática.

Isto pode nos indicar que há possibilidades de superação da histórica dicotomia entre teoria e prática, pois existe o entendimento de que não podem estar dissociadas no movimento da práxis educativa. Neste sentido,

[...] a formação não se limita, nem se constitui, unicamente, pela dinâmica de acumulação de teorias e de práticas. A formação possui, como um de seus elementos fundantes, a reflexão crítica sobre ambas. Essa reflexão crítica se materializa na construção e (re)construção da teoria e da prática. (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 648).

É na dinâmica de articulação entre esses dois elementos, que na realidade constituem um corpo uníssono, onde uma é parte constituinte da outra, que pode acontecer a construção de uma prática docente reflexiva.

Dentro deste panorama que apresenta o estágio enquanto articulador entre teoria e prática, Raymundo (2011) afirma que além desta relação, o estágio é visto como espaço-tempo que possibilita mudanças, e que ao (re)significar a prática docente também possibilita a (re)descoberta social do ser professor, ou seja, a configuração da prática incide sobre a constituição do “eu profissional” e, neste, sentido o estágio pode proporcionar uma prática que se (re)configura e trabalha aspectos que são inerentes à profissão.

AS FALÇAÇAS FEITAS A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE BRUNO

As falçaças são, como explicitamos anteriormente no capítulo teórico-metodológico, o trabalho de união das pontas de uma corda para que seus fios não se desfiem. Assim, nesta pesquisa consideramos que as cordas podem ser representadas pelas memórias, e com isto a partir da narrativa dos professores em formação, pudemos fazer este trabalho de união para formar o que também pode ser considerado como o retrato (auto)biográfico desses indivíduos.

Neste sentido, apresentamos aqui, o que por nós foi entendido como as pontas de constituição da falçaça nas memórias de Bruno, compreendendo que este processo nos levará de certo modo a construir um retrato (auto)biográfico do mesmo.

Os fios das memórias de Bruno contam a história de vida de um professor em formação que desde a infância teve acesso à vivência escolar de uma forma diferente de muitas crianças. Seu contato não era só o de aluno, pois sua irmã, professora da educação básica, representava para ele uma ligação mais forte com a educação, o que faz com que ele rememore que desde a infância nutria o desejo de ser professor. Contudo, o contexto social, onde a desvalorização da profissão docente é propagado, fez com que ele deixasse de lado por

um tempo este anseio, que só mais tarde voltou a permear seus desejos, levando-o a buscar uma licenciatura.

Na sua experiência escolar, Bruno estava inserido em um contexto onde acredita que seus saberes não foram considerados e, devido a isto, suas memórias consideram negativas algumas vivências como aluno, onde os fazeres dos professores remetiam apenas a uma prática conteúdista, apenas de transmissão de conhecimentos cientificamente acumulados.

Essas experiências escolares foram marcantes para Bruno, assim como também foi marcante a figura de um professor de história que, ao contrário do que foi citado anteriormente, tinha fazeres que consideravam os alunos como protagonistas em sala de aula. Neste sentido, Bruno entende que a prática desse professor estava pautada no respeito aos conhecimentos dos estudantes e seus contextos.

A escolha de Bruno pela profissão docente carrega muito das memórias que construiu ao longo de sua trajetória de vida, seja pela referência familiar, seja pelos laços simbólicos da imagem de professores que de alguma forma marcaram sua trajetória. Já na universidade, essa escolha se confirma a partir das vivências acadêmicas e do retorno de Bruno à escola, retorno este que se dá a partir das experiências de componentes curriculares como Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio supervisionado.

Este movimento revela a importância que é impressa no diálogo da academia com a escola básica, pois esta aproximação com o campo de atuação profissional permite que o professor que se forma reconfigure seus olhares, anseios ou temores em um processo de construção de si enquanto indivíduo único e, ao mesmo tempo, coletivo, bem como sua construção profissional.

A narrativa (auto)biográfica que parte da história de vida centrada na formação de Bruno nos mostrou que as memórias podem ser mobilizadoras de fazeres, bem como revelam muito das ideias que se nutre sobre a profissão docente, sobre os contextos escolares e sobre a sociedade como um todo. A escola é percebida, assim, como um organismo vivo em que se movimentam diversos sujeitos que a constroem e reconstroem todos os dias dentro de um contexto social amplo.

As memórias de Bruno são também uma forma de ele analisar e ressignificar suas experiências, de compreender-se a si mesmo enquanto sujeito ativo em seu processo de formação.

As falças feitas a partir dos fios da memória de Bruno nos levam ao entendimento da importância de uma escola onde as experiências dos alunos sejam consideradas, e que as práticas docentes podem contribuir ou não para esta valorização, reforçam ainda que a

formação inicial de professores prescinde de um diálogo entre teoria e prática que perpassse todo o currículo e não somente as disciplinas que historicamente são destinadas à prática.

4.2 A memória que emerge a partir da (auto)biografia de Denise

Venho através desta carta, relembrar-lhe e enaltecer experiências passadas, destacando que, através das lembranças, serão expostas no conteúdo desta carta suas as experiências formativas, considerando aqui os aspectos mais relevantes, e as memórias mais marcantes que influenciaram atualmente seu processo de formação docente.

(DENISE, participante da pesquisa, 2019)
(Não publicado)

EIXO 1: MEMÓRIA COMO MOBILIZADORA DE FAZERES PARA DENISE

Como já explicitamos em nosso capítulo teórico metodológico, os participantes desta pesquisa são estudantes do curso de pedagogia que ainda não atuam na docência, assim a experiência de maior aproximação com o campo de atuação se deu a partir da realização dos estágios supervisionados. Neste sentido, quando nos referimos à mobilização de fazeres, estamos falando deste movimento a partir do espaço-tempo deste componente curricular.

Frente a isto, a memória como mobilizadora de fazeres é entendida por Denise como uma possibilidade de pensar atividades no estágio a partir do que se vivencia na universidade, assim, a memória não é apenas uma imagem estática de acontecimentos passados, mas se movimenta também nas aprendizagens específicas da profissão docente, ao compreender as aprendizagens também como memórias. Denise nos permite alargar nosso entendimento sobre memória, articulando-a com aprendizagens que são institucionalizadas, no sentido de serem construídas no espaço de formação inicial para docência.

Na medida em que acessa os saberes específicos da profissão, que são construídos a partir da formação inicial, Denise nos aponta que as aprendizagens também se constituem enquanto memórias, o que reforça o entendimento da importância da imbricação teoria-prática na formação inicial de professores, dentro de uma especificidade que é presente no próprio movimento de profissionalização da docência, pois podemos analisar que Denise mobiliza seus fazeres no estágio supervisionado a partir de conhecimentos que são construídos na universidade.

Não podemos desconsiderar, contudo, que nem sempre essas possibilidades se efetivam devido ao contexto que pode por vezes impedir que se realizem as atividades pensadas, como podemos perceber o extrato da fala que segue:

Não, no de educação infantil a gente ainda teve oportunidades de aula, foram duas aulas, aí como as crianças **eram muito pequenas a gente foi trabalhando contação de histórias com fantoches, com palitoches no caso, como algumas possibilidades que a gente vê até na faculdade.** Aí eu tive essas experiências no berçário 1, eles tinham entre 1 e 2 anos, mas eram bem espertos assim, eram menorzinhos, não foi tipo educação infantil 1 ou 2 que eles já são maiores né? **E no ensino fundamental eu peguei uma turma de 5º ano, assim eu tive o projeto de intervenção que era até que era a recomendação de trabalhar Manoel de Barros, mas a professora não autorizou, porque ela estava com uma demanda maior e estava com as avaliações do IQE próximas, aí ela pediu que trabalhasse um conteúdo que fosse ser trabalhado na formação do IQE, aí assim a gente trabalhou.** (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

A memória de Denise nos revela que durante a realização do estágio em educação infantil, teve a possibilidade de desenvolver suas atividades de forma mais autônoma, trazendo os elementos que foram pensados a partir de suas experiências na universidade. Assim, Denise trouxe para escola, durante a realização do estágio, aprendizagens que construiu articulando-as com o contexto. Contudo, ainda neste mesmo relato de Denise, percebemos que a tentativa de trabalhar no estágio em ensino fundamental I de maneira que pudesse haver uma mobilização do que a proposta do estágio trazia para realização em sala de aula não foi possível, pois isto gerou um embate com as prescrições da escola para aquelas aulas, o que a impediu de realizar as atividades, levando-a a trabalhar dentro do que o cronograma da escola havia determinado com vistas a atender a necessidade de trazer os conteúdos voltados à avaliação do IQE ⁷.

As avaliações de institutos, como o acima referido, que são instituições voltadas para criação e divulgação de pacotes pedagógicos que são comprados pelas secretarias de ensino e incluem formação para os professores e materiais didáticos, têm se tornado, como podemos analisar a partir das memórias de nossos participantes, visto que esse não foi um problema apenas para Denise, um instrumento de controle da prática docente, já que as avaliações operadas nas escolas têm tido um caráter de verificação de aprendizagens, de busca de resultados e não de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem. Assim, “[...] ao invés de estar a serviço da aprendizagem e do processo de educação em sua totalidade, a avaliação é utilizada como parte final de um processo, para atestar o que foi ou não alcançado pelo aluno,

⁷ O IQE- Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional que promove e desenvolve projetos educacionais (BASE ONLINE DO IQE, disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>).

contribuindo para excluir do sistema escolar aqueles que não atingem a classificação desejada” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 209).

As questões acima referenciadas nos revelam no mínimo duas problemáticas, a primeira delas, relacionada às questões de profissionalização docente, pois ao impor ao cotidiano escolar, o uso de pacotes pedagógicos pensados por profissionais externos a escola, está se descaracterizando tanto a especificidade do contexto, quanto dos alunos, bem como a profissionalidade e o profissionalismo do docente, ou seja, tanto os saberes próprios da profissão, quanto a autonomia dos docentes apoiada nesses saberes que são aprendidos na formação (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018).

A segunda problemática diz respeito especificamente ao aluno que fica imerso em um sistema onde o foco não está no processo de ensino-aprendizagem, mas na busca de se alcançar um índice desejado nos processos de avaliação tanto dos programas quanto avaliações em larga escala promovidas pelas secretarias de educação de estados e municípios, descaracterizando a avaliação como “[...] elemento que não se situa à margem do processo de ensino-aprendizagem, mas que consiste em um elemento indissociável e integrante do contexto macroeducacional” (MAGALHÃES, 2018, p. 92-93). As análises das memórias de Denise demonstram que estas problemáticas são marcantes no desenvolvimento das práticas dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, na prática de estudantes que a acessam para realizar os estágios.

Isto implica dizer que as experiências são perpassadas e perpassam as memórias, ou seja, mesmo que Denise não atue ainda na docência (dito de outro modo: ainda não esteja inserida em seu campo de atuação profissional), podemos dizer que apresenta experiências que se constituem a partir de sua trajetória de vida. Isto inclui a formação inicial e as suas memórias daí advindas, que embora não sejam suficientes para legitimar Denise enquanto profissional da docência, transcorrem o seu fazer e suas construções tanto na universidade quanto na escola durante a realização dos estágios.

Percebemos que Denise constrói seus fazeres a partir do que podemos considerar como a relação teoria-prática, que é uma categoria comum na formação da memória sobre o estágio supervisionado. Esta relação acontece, segundo Almeida, Silva e Lins (2015), porque,

[...] não há teoria que seja conclusiva e que se baste a si mesma, da mesma forma que não há prática que esteja acabada ou pronta. A indissociabilidade entre a teoria e a prática possibilita a atualização reflexiva de ambas e intensifica o processo de construir sentidos sobre a identidade profissional do professor e, conseqüentemente, sobre seu exercício profissional. (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 648).

A relação teoria-prática se dá, desta forma, no entendimento de que não é papel das construções teóricas fornecerem modelos para se seguir, mas é na relação entre esses dois aspectos que o professor pode construir-se enquanto docente, ou seja, é na prática reflexiva que envolve o pensar sobre e na ação que o fazer docente se constitui enquanto uma profissão institucionalizada, onde o próprio professor tem o conhecimento do todo de sua ação, não ficando delegado a agentes externos o pensar para que os professores apenas executem.

Assim, outra potencialidade do estágio que se apresenta é a de poder ser um eixo articulador entre as instituições envolvidas em sua realização (RODRIGUES, 2009), o que fortalece a relação teórico-prático e a busca da superação da perspectiva de instrumentalização técnica historicamente construída nos cursos de formação de professores. Este entendimento é reforçado a partir da memória que Denise traz de seus estágios, pois ela conseguia construir pontes entre os fazeres e aprendizagens tanto da escola quanto da universidade, e analisava as situações que vivenciava, refletindo sobre elas a partir dos saberes construídos na universidade.

Na experiência do estágio supervisionado, Denise teve uma possibilidade de construção de experiência na docência, pois, como já nos referimos em outros momentos, a quantidade de tempo não é o que define a experiência, mas, sim, a intensidade, as marcas e transformações que provoca no indivíduo. Ficou evidenciado, a partir das memórias que Denise deixou emergir, que a vivência do estágio pode fomentar processos de construção pedagógica seja na dimensão social, política e educativa, o que leva o professor em formação a se envolver com questões específicas do processo educativo, com o cotidiano da escola de forma que possa refletir sobre elas e assim, contribui para constituição da identidade profissional desse estudante (RAMPAZZO, 2013).

A vivência do estágio, ao possibilitar a Denise a percepção de que existe o condicionamento das redes de ensino às avaliações externas, a levou a refletir sobre o contexto micro-macro em que a educação se insere, favorecendo ainda a percepção de que a avaliação está diretamente imbricada ao currículo, que aqui é entendido não como um conjunto de conteúdos listados, mas como movimento entre o que é pensado e vivido no contexto educacional (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019). Este imbricamento entre avaliação e currículo, no entanto, da forma como vem acontecendo, expressa nas memórias de Denise, tem sido apenas uma relação de controle e metrificação de resultados, o que engessa possibilidades outras de desenvolvimento de trabalhos que podem se apresentar como alternativas para construção do conhecimento.

Deste modo, podemos dizer que as aprendizagens construídas no estágio supervisionado são também sociais e políticas, pois demonstram que o fazer docente não se vincula apenas à sala de aula, mas ao contexto social macro, e assim reforçamos o entendimento de que esta profissão é eminentemente política.

Este entendimento se dá porque, a partir das memórias de Denise, fica evidente a relação entre o contexto micro da escola e o macro da sociedade e do sistema educacional, onde estão inseridas as políticas para educação. Neste sentido, quando a avaliação busca definir não apenas o que será ensinado, como também a forma como será, denota a tentativa de controle dos professores por parte do sistema.

Ainda sobre este aspecto, Denise relata que a depender do ano em que o aluno se encontra, as possibilidades de fazeres docentes para o estágio podem ser reconfiguradas, visto que na educação infantil ainda não há a preocupação com as avaliações externas, o que possibilita maior autonomia do estagiário, assim como, consequentemente, acreditamos, do professor.

As avaliações externas têm sido consideradas como aparelhos de controle que buscam ditar a prática dos professores em sala de aula, neste sentido Magalhães (2018, p. 105) afirma que “por vezes a avaliação tem tido o poder de reduzir os currículos aos conhecimentos padronizados nas avaliações externas”. Percebemos a partir da memória de Denise, que quando não se tem como preocupação a avaliação externa que será feita, existe maior autonomia para o trabalho docente, o que por sua vez possibilita maior autonomia para o fazer docente do estagiário. A partir disso, entendemos que se o professor que acolhe o estagiário em sala de aula, e que é também agente ativo na formação do mesmo, tiver a possibilidade de trabalhar de maneira onde as decisões sobre as ações em sala de aula sejam feitas a partir não somente das prescrições existentes, mas inclusive a partir de sua profissionalidade, poderá também deixar o estagiário mais à vontade para tomar decisões sobre sua ação, em que estas não estejam subjugadas apenas ao livro didático ou aos conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas.

Com isto, mesmo que as memórias possam mobilizar fazeres, nem sempre esses fazeres se efetivam, pois a escola, dentro de um contexto macro de onde advém algumas prescrições, nem sempre está aberta a atividades que não estejam planejadas em seu cronograma. Contudo, consideramos que este caráter prescritivo encontrado por Denise não é fixo ou intransponível, visto que “entendemos que as prescrições avaliativas e curriculares oficiais, apesar de serem pensadas no âmbito macro, são vivenciadas no contexto

microcotidiano” (MAGALHÃES, 2018, p. 95), o que implica uma reconfiguração do que é oficial no que é vivido no cotidiano.

Consideramos que estas experiências vivenciadas por Denise, assim como aconteceram em alguns momentos dos relatos de Bruno, podem ser consideradas como importantes no seus contextos formativos, visto que eles conseguem perceber aspectos que acontecem no dia a dia da escola e que, muitas vezes, são discutidos na universidade a partir de determinada lente teórica, neste sentido eles conseguem fazer uma reflexão que envolve teoria e prática.

Um extrato que reforça nosso entendimento de que as memórias podem se configurar como mobilizadoras de fazeres na prática docente é trazido por Denise em sua carta, quando inicia sua escrita da seguinte forma:

Por início destaco que, para compreender sua posição atual, enquanto estudante de uma Licenciatura de um Curso de Pedagogia, é necessário falar sobre suas experiências passadas, pois acredito que essas experiências, dão suporte e lhe fazem retomar muitas práticas, enquanto estudante de licenciatura e estagiária em sala de aula. (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Para retomar suas memórias, Denise enquanto autora dessa narrativa, entende que sua posição atual enquanto estudante de pedagogia não pode ser dissociada de uma construção de totalidade do seu ser docente. Ela entende que as experiências que já vivenciou são um suporte para suas práticas, ainda é percebido por ela que ocupa uma dupla posição, como estudante e estagiária dentro de um contexto de realização das práticas docentes, ou seja, Denise compreende um movimento entre o contexto formativo e o campo de atuação, ou seja estão imbricados.

A este respeito, concordamos com Bragança (2011, p. 158) quando afirma que “enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e outros homens e mulheres, é assim, numa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado”; Desse modo, as memórias dos indivíduos são múltiplas e carregadas de relações, o que pressupõe que nossa formação tem um caráter de pluralidade.

EIXO 2: LAÇOS E NÓS QUE SUSTENTAM AS MEMÓRIAS DE DENISE

A partir das memórias de Denise, pudemos analisar que os laços que são atados durante a história de vida dos professores em formação (no caso de nossa pesquisa, são

estudantes de pedagogia que não possuem experiência na docência) nem sempre são determinantes para escolha pela docência. Os laços existem na memória de Denise, mas não os vincula à sua opção por ingressar em um curso de formação de professores, isto fica perceptível em sua fala quando afirma que:

Teve um professor de história que era difícil a turma tirar notas altas na disciplina dele, mas quando você fazia as avaliações você sentia que tinha aprendido realmente aquele conteúdo. **Ele não deixava passar, não era porque filei, porque realmente, não sei como mas ele fazia fixar bem os conteúdos na memória. Tem aulas que você ainda lembra dependendo de alguns conteúdos, ou de quando estou assistindo algum filme, eita eu lembro, eu tive uma aula com aquele professor e tal aí.** Ele era bem didático, bem dinâmico, trazia coisas diferentes não tinha muito aparato. Era mais quadro mesmo, mas ele conseguia ser bem didático. Foi no ensino fundamental II. (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

Percebemos a recorrência da figura de um professor como um laço simbólico para Denise, que coincidentemente, assim como no caso de Bruno, também leciona a disciplina de história. Todavia, este não chega a se transformar em um nó górdio, ou seja, não se transforma em um nó em que Denise sustente sua opção pela docência, não há uma amarração neste sentido. Por outro lado, esse laço simbólico a orienta enquanto noção do que seria ter uma boa didática, mas não a inspira enquanto construção do seu “eu” profissional, ou seja, a imagem que Denise tem desse professor em sua memória não se apresenta como um elemento que a influenciou diretamente em sua escolha pela profissão docente, contudo reforça sua reflexão sobre o fazer docente, pois ao dizer o que considera como uma boa prática, consequentemente, Denise nos aponta o que seria o inverso disto.

Enfatizamos, portanto, que o laço simbólico pode, mas não necessariamente vai se transformar em um nó onde o indivíduo se compreenda enquanto inspiração, o que nos permite perceber que a memória enquanto elemento subjetivo de cada indivíduo passa por um processo de objetivação a partir das escolhas que são feitas nessa rememoração e do que elas representam para eles. Sendo assim, não há como tratar os indivíduos de forma geral, mas individualizada, entendendo sua relação com o meio e com os demais sujeitos.

Por outro lado, um laço foi percebido enquanto inspiração para Denise, tornando-se para ela um nó górdio, o qual não foi atado em sua escolarização básica, aconteceu na formação inicial no curso de pedagogia, mas não no espaço-tempo do estágio supervisionado e, sim, durante a sua experiência como bolsista no PIBIC⁸. Ela afirma que: **“Eu tive as**

⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação

experiências de observação do PIBIC, que às vezes outra, dá uma olhadinha na sala, às vezes a professora sai” (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019), essa memória nos remete à compreensão que temos sobre experiência como algo ligado à intensidade do que sentimos (LARROSA, 2002) e não necessariamente esta experiência se condensa em uma prática. Neste caso docente, este entendimento fica latente quando Denise diz:

Eu percebo que assim, por exemplo, eu não sei se é porque eu não sou tão paciente. **Eu acho que elas acreditam, eu percebo que elas acreditam muito na educação, assim eu acho muito interessante isso, porque tem algumas salas que o contexto são, eu não sei nem como explicar, tipo assim muito pequenas, muitas crianças, só tem um professor, ou precisa de auxiliar, não tem recurso e elas insistem todos os dias elas fazem as aulas, elas tem aquela atenção um por um, elas conhecem mais ou menos um pouco da realidade de cada um. Em todas as turmas eu percebi isso e eu acho que cada uma do seu jeito acredita na educação porque se não, não estava ali, não tinha condições é uma coisa que eu percebo muito, que eu fico pensando se eu tivesse naquele lugar será que eu executaria a prática, se eu acreditaria realmente neles, ou se ia deixar pra lá. Eles não querem saber de nada vou deixar pra lá. Elas não são assim, elas insistem ao ver eles aprendendo e eu acho muito relevante isso.** (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

Percebemos que as professoras que Denise observou, de alguma maneira, a inspiraram no que se refere não só à realização de práticas docentes, mas da própria noção que constitui o trabalho docente, da postura do que Denise considera como necessária à vivência desta profissão, analisando ainda qual seria sua própria postura diante das situações que vivenciou durante as observações realizadas para a pesquisa de PIBIC à qual participa.

Observar o que pode ser entendido por nós como uma dimensão ética por parte das professoras, levou Denise a perceber que além dos aspectos técnicos, a profissão docente exige uma postura de ética frente ao contexto educacional. Mesmo com as dificuldades percebidas na sala de aula, Denise enfatiza que a postura das professoras observadas sempre é a de acreditar que essas dificuldades podem ser superadas, e mais que acreditar, procurar caminhos para esta superação.

Nas memórias que Denise deixou emergir na escrita de sua carta, ela reforça mais uma vez o laço simbólico atado a partir da imagem de um de seus professores de história, e mesmo não considerando que ele tenha sido decisivo em sua escolha pela docência, ele é uma figura de quem a mesma gostaria de se aproximar no que diz respeito aos seus fazeres docentes. Na escrita de si, Denise afirma que: **“Lembro-me bem que gostavas muito das aulas de história, pois, o professor apresentava nelas, aspectos que eram totalmente relevantes e**

diziam muito sobre o que vivíamos atualmente, sem dúvidas, foram marcantes em teu processo formativo” (DENISE, CARTA, 06/09/2019). Reiteramos o que outrora apresentamos, no sentido de que mesmo que os laços simbólicos não tenham se transformado em nós onde Denise sustentasse, por exemplo, a sua opção pela escolha da profissão docente, não deixam de ter representatividade na análise que ela faz sobre o que considera ser uma boa prática docente.

Da mesma forma, surgiu como um laço que de certa maneira parece inverso, no sentido de ser uma memória negativa, este laço foi a figura de um professor do qual ela gostaria de distanciar-se da imagem. Denise relata que: **“Como também, experienciastes, um professor militar, não obrigatoriamente por ser militar, mas, em especial, sua autoridade em sala era tamanha, a ponto de não teres aprendido praticamente nada em sua disciplina, além do temor antes das aulas começarem e o medo maior da reprovação na disciplina”** (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Nestes relatos, Denise demonstra ter clara a opção metodológica da qual gostaria de aproximar-se enquanto prática docente, desviando-se de um autoritarismo exacerbado por considerar que o medo que este desperta nos alunos faz com que os mesmos não aprendam ou não se desenvolvam satisfatoriamente. Por outro lado, práticas que se relacionam com o contexto e às realidades dos alunos foram marcantes em sua trajetória, analisamos, desse modo, que uma prática autoritária e ultraconservadora trouxe medo a Denise, medo não apenas da reprovação como da própria aula em si, o que se tornou um impeditivo para suas aprendizagens. Neste sentido, compreendemos que cada projeto educativo se atrela a intencionalidades e no caso de contextos ultraconservadores,

[...] não visa a assegurar aos jovens o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a produção coletiva de novos conhecimentos, com o intuito de possibilitá-los a expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, mas formar o sujeito apolítico, acrítico e adaptável às mudanças do mercado, desenvolvendo as competências exigidas pela nova configuração do mundo do trabalho. (BARBOSA, 2019, p. 98).

Frente a isto, pudemos analisar a partir das memórias de Denise, que faz uma reflexão sobre as práticas docentes que vivenciou durante seu percurso formativo e que por meio desta reflexão percebe que cada prática está vinculada a um projeto de educação que se tem. No caso de projetos ultraconservadores, temos como o autor acima referencia, uma clara opção por uma educação onde o estudante não se forme a partir de um conhecimento que o possibilite refletir sobre a sociedade, não é a intenção que estes sujeitos sejam ativos nela, mas

que apenas reproduzam habilidades necessárias ao atendimento das demandas do mercado trabalho.

Percebemos que a memória que Denise traz se movimenta em torno do modelo ultraconservador que hoje se desenha enquanto proposta para educação. Deste modo, a memória de Denise nos ajuda a entender que estes projetos não são inovadores, mas já se encontram em processo de implantação desde outras épocas, o que implica um retorno a antigas propostas que já demonstraram falência e não uma ação salvadora da educação brasileira.

Isto posto, entendemos que as memórias dos professores em formação que ainda não desenvolvem uma prática docente representam vivências anteriores à própria prática e que nem sempre são denominadas de experiência, dado seu teor não ser institucionalizado, além disso os fazeres dos quais o indivíduo se aproxima ou se afasta são referências de tempo e lugares onde se fixam essas memórias. Por isso, concordamos com Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que:

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Neste sentido, Denise aclama o que considera como desejável ou indesejável nas práticas e personalidades de professores que marcaram sua escolarização básica e com isto nos demonstra qual opção metodológica da qual se aproxima ou se distancia. Possivelmente, este entendimento foi reforçado a partir da intersecção destas vivências com as aprendizagens construídas na universidade, no entendimento de que a experiência da formação inicial de professores pode munir o indivíduo de elementos para que se possa fazer uma reflexão sobre determinadas nuances do contexto educativo, podendo reconfigurar seu olhar pra determinados contextos.

Assim, “certos princípios da ação educativa serão interiorizadas durante essa etapa escolar, em que se assume determinados esquemas ou imagens da docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 62). Este período é denominado pelo mesmo autor como período de socialização, onde se adquire um “pensamento pedagógico comum”, este pensamento de onde provém saberes poderia, então, ser mobilizado durante a formação inicial na busca de romper com

estereótipos que possam ter sido construídos e também no reforço do que possa ser tido como positivo. Frente a isto, reforçamos nosso entendimento de que as ideias que Denise construiu sobre a ação educativa se transformaram em memórias que passaram por um processo de análise durante a sua formação para a docência.

A memória apresenta-se como um elemento formativo que não dispensa a reflexão e o saber institucionalizado que se constrói na formação específica para a docência. Esta memória que pode advir dos princípios comuns que se constrói sobre a docência, se reconfigura a partir da reflexão que é feita e, desta forma, a memória se revela mais uma vez como movimento entre o que se vive e o que foi vivido e que, embora não seja passível de modificação do que se passou, é possibilidade de construção e reflexão.

Neste sentido, se uma parte do que os professores pensam sobre a docência provém de sua experiência de vida, e, portanto estão contidas em sua memória, e esta por sua vez é constituída por crenças, representações e certezas que durante a formação inicial e na realização da prática docente podem emergir, sendo refutadas ou mobilizadas, passando ainda por (re)configurações, podemos entender a partir das análises que a memória não é sinônimo de acontecimentos cristalizados no passado, mas é força mobilizadora de fazeres e reflexões.

EIXO 3: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS PERCURSOS FORMATIVOS PARA DENISE

Neste eixo, buscamos analisar como as memórias de Denise se apresentam como elemento que demonstra seu processo de tomada de consciência de seus percursos formativos, essa tomada de consciência se refere ao entendimento e à reflexão sobre sua formação, são espaços-tempos que emergem de sua memória e podem demonstrar a percepção do indivíduo sobre a construção do seu “eu” docente.

Nos relatos de Denise, o processo de tomada de consciência dos percursos formativos são delineados a partir de seu próprio processo de identificação com a profissão docente, isto implica dizer que ao longo do curso de pedagogia em sua história de vida foi reconfigurando inclusive sua opção pela profissão, como é explicitado na fala que segue:

Sinceramente, sinceramente mesmo eu optei pelo curso de pedagogia porque era uma universidade publica, eu não estava com condições de pagar uma mensalidade, eu não me identificava com os cursos de exatas que tinham lá e aí eu optei por pedagogia eu achei que assim eram cinco anos ia passar rápido, é eu vou ter uma formação superior, mas **não tive desejo, um desejo grande assim de trabalhar na educação e ainda não tenho muito desejo assim, mas eu gosto muito da área.**

Acho que fui aprendendo a gostar da área, mas assim no começo eu ficava assim, tipo eu não vou, não vai dá certo, eu ficava pensando isso, aí agora que já passou muito tempo, eu já consigo mais me identificar com a área, mas eu ainda não sinto desejo de ensinar em sala de aula. Talvez se trabalhar na área da educação de outra forma, mas em sala de aula não. (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

Percebemos que a opção pelo curso de pedagogia não se deu de forma espontânea, ou seja, não era um desejo de Denise, contudo dentro dos condicionantes de seu contexto, esse curso se apresentou como uma possibilidade de ingresso no ensino superior de forma gratuita, pois como a mesma a firma sua condição social não a permitia pagar a mensalidade em uma outra universidade. Demonstra, ainda, que o contexto pode condicionar o indivíduo em suas escolhas, ou seja, toda opção que fazemos não se dá apenas pelo nosso desejo pessoal e individual, mas está mergulhada em condicionantes que nos são externos.

Isto nos demonstra a importância de se olhar não só para o sujeito que narra sua história de vida como também para o contexto em que esse enredo se desenrola, ou como nos orienta Holly,

[...] ao olhar para pessoa em contexto, tanto em relação aos aspectos desenvolvimentistas (psicológicos) e sociológicos do ensino como ao desenvolvimento profissional, começamos a compreender como estas tensões e conflitos se manifestam e que fatores se combinam para os originar. (HOLLY, 2007, p. 83).

Frente a isto, acreditamos que o contexto em que se desenvolveu a escolha pelo curso de pedagogia para Denise pode trazer elementos que nos expliquem sua postura diante da profissão e de sua própria formação. Dentro desse aspecto, destacamos algumas situações que gostaríamos de pontuar. Em primeiro lugar, a importância de termos espaços de formação acadêmica de maneira pública e de qualidade para que os cidadãos possam ter acesso ao ensino superior, situação esta vivenciada no agreste pernambucano a partir da interiorização da Universidade Federal, o que reconfigurou o panorama formativo de toda uma região, fazendo valer o direito da população de ter espaços de formação gratuitos e de qualidade.

Em segundo lugar, a forma como mesmo não tendo sido a primeira opção de Denise, o curso de pedagogia mostrou possibilidades na profissão docente, com o passar do tempo Denise foi reconfigurando o seu olhar para profissão e tomando consciência dos diversos espaços de possível atuação do pedagogo, embora este ainda seja um processo que está em andamento para ela.

A experiência dos estágios se apresenta para Denise como contributos a esta tomada de decisão, a mesma afirma sobre o componente curricular “Foi uma experiência muito boa no ensino fundamental. **Eu me identifiquei mais do que com a educação infantil no caso assim das experiências que tive pra ensinar, se eu pudesse escolher, pelas experiências que eu tive foram essas, eu acho que eu escolheria o ensino fundamental**” (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019). Notamos que ter se aproximado de mais de um nível de ensino durante os estágios fez Denise ter uma identificação com determinado nível, o que a levou, mesmo enfatizando anteriormente que sua primeira opção não era trabalhar em sala de aula, a optar por este nível como possibilidade de inserção no campo de atuação docente, ou seja, a própria opção de Denise começa a ser ressignificada a partir de sua aproximação com a sala de aula por meio do estágio supervisionado.

Neste sentido, podemos perceber que o estágio supervisionado não é um componente curricular estático, mas se constitui enquanto movimento que envolve contextos e relações, podendo se apresentar como espaço onde o currículo para formação esteja em relação com o cotidiano das escolas. Concordamos com Almeida, Silva e Lins (2015, p. 645) quando afirmam que “é, então necessário que a formação se constitua em processos nos quais sejam estabelecidas, constantemente, relações entre o cotidiano das IES e das escolas” e visualizamos no estágio supervisionado um campo de possibilidades na constituição dessas relações, visto que “nesse contexto formativo, o estágio supervisionado vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem” (ALMEIDA; MENDES; AZEVEDO, 2019, p. 114).

O estágio se apresenta como um espaço-tempo privilegiado no que diz respeito à aproximação do estudante do curso de pedagogia com seu campo de atuação, o que contribui para diminuir a separação entre a universidade e a escola básica. Este nosso entendimento é reforçado quando ela afirma que:

Eu acho que pela aproximação com o campo, porque, por exemplo, **se não fosse através do estagio, a gente só tivesse as aulas teóricas no caso, não fosse através do estagio seria muito difícil porque até desde a PPP eu acho muito importante, eu tive uma colega que fazia pedagogia aqui em outra instituição que só vinha ter aproximação com o campo a partir do 6º, 7º período, então você faz o curso inteiro uma realidade totalmente distante**, então eu acho que assim aproxima mais essa realidade da gente, a gente percebe quanto à teoria é importante na prática, apesar de alguns professores separar isso né, eu acho que é muito importante e eu acho que essa aproximação desde o começo do curso. (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

Aqui Denise traz em sua memória que além dos estágios, a disciplina de PPP também contribuiu em sua aproximação como o campo de atuação docente, o que nos revela uma intencionalidade do perfil curricular do curso da instituição em que Denise se forma, de tecer a relação teoria-prática superando a histórica dicotomia entre estas.

É importante também ressaltar que, assim como foi para Bruno, não só o estágio representou este momento de aproximação, a disciplina de PPP também aparece nos relatos de ambos participantes da pesquisa, o que demonstra que mesmo esta disciplina sendo voltada mais para pesquisa, esta é entendida como aproximação à atuação docente. Neste sentido, Carmo, Almeida e Fernandes (2019) nos afirmam sobre a disciplina de PPP no curso de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste UFPE,

Em pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, que tomam os estudantes-professores da região do Agreste como sujeitos de pesquisa, é possível identificar que o eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) vem problematizando, por meio da pesquisa e da reflexão da prática docente, o cotidiano escolar. (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019, p. 244).

Tanto na memória de Denise (e também na de Bruno) como nas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Discurso e Práticas educacionais⁹, a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica é destacada como uma parte do currículo do curso de pedagogia (no Centro Acadêmico do Agreste- UFPE) onde a prática é problematizada, assim, a pesquisa sobre e na prática vem se configurando como um processo onde a reflexão contribui para formação dos professores, o que nos indica ainda que não só o estágio supervisionado pode possibilitar a aproximação entre teoria e prática.

Ainda assim, o estágio continua como um espaço-tempo de destaque no que diz respeito à aproximação do estudante de pedagogia com o campo de atuação profissional, mas não de forma isolada e, sim, em relação com todo o currículo do curso e com as vivências cotidianas que promove dentro da escola. Este entendimento é reforçado quando Denise afirma que:

Sempre que eu inicio disciplina de estágio eu fico morrendo de medo, porque eu penso que eu não vou conseguir dá conta, mas ao final do estagio é como que sem ele, ele vem complementar as outras disciplinas, nas discussões, porque a gente consegue tá no campo, **estudar sobre o campo porque a gente não só tá lá, mas a gente estuda a teoria dele e ele complementa as outras disciplinas, porque a**

⁹ Grupo de pesquisa da UFPE registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, coordenado pela Prof^a Dr^a Carla Acioli e pela Prof^a Dr^a Conceição Gislane e do qual a Prof^a Dr^a Lucinalva Almeida faz parte desenvolvendo pesquisas, entre outros temas, sobre currículo, práticas curriculares e avaliativas e formação de professores. Informações disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

gente traz muito exemplo do estágio nas outras discursões em sala de aula que não são as disciplinas de estágio. (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

No extrato da memória de Denise, é explicitado que o estágio não só consiste na aproximação do estudante de pedagogia com seu campo de atuação profissional, mas se destaca também na relação que este componente curricular proporciona com as outras disciplinas do curso, o que se apresentam como algo relevante em sua formação. Frente a isto, o estágio pode se apresentar como possibilidade de diálogo entre teoria e prática que não fica restrito apenas à aproximação com o campo de atuação, mas perpassa todo o currículo da formação inicial.

Neste sentido, entendemos que o estágio não se dá de maneira isolada, mas em um movimento de diálogo com as demais aprendizagens que são construídas no decorrer do curso e com as vivências de sala de aula, isto porque “compreendemos o currículo em uma perspectiva dinâmica que imbrica as dimensões pensadas-vividas em uma prática curricular que parte de uma proposta oficial pensada para a formação de professores, mas que se abre ao diálogo das vivências que o cotidiano escolar suscita” (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019, p. 243).

A vivência de uma prática curricular, onde as propostas para a formação dialogam com o cotidiano da profissão docente, possibilitaram um processo de compreensão sobre o fazer docente, pois a mesma visualizou o imbricamento entre teoria e prática. Neste sentido, estar em formação na universidade e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de estar na escola, seu campo de atuação profissional, contribuiu de forma positiva no que consideramos ser um processo de tomada consciência sobre seus percursos formativos.

Consideramos que a formação inicial do professor permite o diálogo entre o contexto da formação e o contexto da atuação profissional, “permite o encontro sistemático entre os campos de formação e de atuação para fomentar diálogos teórico-práticos em torno dos problemas que se enfrentam e das soluções que se podem tecer na vivência simultânea da formação e da atuação profissional” (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 648) e sobre este aspecto, o estágio supervisionado pode se apresentar de forma diferente para aquele estudante que apresenta experiência docente ou não.

Portanto, o estágio, bem como outros componentes que possibilitam a aproximação com o campo de atuação profissional, se apresentam, no nosso entender, como pilares que auxiliam a construção do ser docente, pois os conhecimentos que se constroem a partir dos mesmos levam a constantes reflexões, como se pode destacar a partir da escrita de Denise em sua memória, vejamos a seguir:

O contexto da escola pública diferenciado, as salas com uma quantidade maior de alunos do que esperavas, a fez com que, no primeiro dia de aproximação com o campo refletistes sobre vários aspectos, como, a formação dos professores que passaram por você, e a sua formação, lembro que a partir de então você passou a se questionar sobre qual o seu compromisso com a educação e se aquilo realmente era o que desejavas. A partir daquele momento lembro bem que começastes a refletir, sobre seu posicionamento com relação a sua formação inicial, porém, não havia opção de desistir do curso, isto não era desejado por ti, aliás, percebestes a partir da tua formação uma aproximação que nem esperavas com a área da educação. (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Mais do que levar o estudante a encontrar-se com o campo de atuação, o estágio supervisionado pode possibilitar um olhar reflexivo sobre os contextos educacionais e ainda sobre uma tomada de consciência da dimensão ética da profissão. Remetemo-nos, então, ao entendimento da ética necessária não só à profissão docente, mas à nossa condição de humanos. Sobre este aspecto, Freire (1997) nos afirma que,

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 1997, p. 16).

Isto posto, compreendemos que a profissão docente é carregada de sentidos muito além de aspectos técnicos, mas está mergulhada em dimensões sociais que exigem do docente uma postura ética e comprometida com uma formação que não visa apenas a um treinamento, mas que leva em consideração a formação humana do indivíduo. Para além disto, é importante ressaltar que durante o cotidiano escolar o professor age não apenas embasado em construções teóricas, mas se movimenta em torno da emergência das situações cotidianas, o que exige dele uma ação imediata e que nem sempre é sistematizada (MORAES, 2015).

Quando Denise relata que a aproximação com o campo a fez refletir sobre sua postura em relação à educação, há um entendimento nítido de que o estágio pode se configurar como um espaço-tempo, onde além de práticas, há espaço para construção de representações e identificações com a profissão docente a partir de um olhar reflexivo. Ainda em sua carta, Denise escreve que:

É, posso destacar que, sua escolha para a carreira docente ainda não está consolidada. Pois percebo que apresentas dúvidas frequentes sobre sua carreira na docência, principalmente quando acreditas que “não leva muito jeito para ensinar”, mas no fundo permanece a dúvida, pois acreditas que um dia, isso possa mudar. **As expectativas que possuía antes e que possui hoje, posso dizer que algumas foram superadas, com certeza. Inicialmente acreditavas firmemente que teoria e prática não se relacionavam, principalmente quando estavas em sala de aula. Hoje percebes o quanto elas dialogam, apesar da pouca experiência vivida na docência.** (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Denise entende que a consolidação pela profissão docente ainda não se deu, contudo afirma que este é um processo que já se desenvolve, isto é além de tudo, um indicativo de que esta consolidação não se dá em um momento determinado, a opção pode ser reconfigurada a partir de diversos aspectos.

Segundo Moita (2007, p. 116), “só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma” e podemos perceber que estes processos são bem presentes na memória de Denise. Em boa parte de sua escrita de si, ela afirma que o seu distanciamento com o campo da educação que havia inicialmente já não se apresenta da mesma forma, e mesmo considerando que possui pouca experiência na docência, compreende e supera principalmente a ideia de separação entre teoria e prática.

Assim, a memória de Denise nos permite entender que a experiência não está diretamente relacionada ao tempo cronológico e sua relação direta com os fatos vivenciados, ao contrário a experiência pode se constituir a partir das teias reflexivas que o indivíduo tece durante sua trajetória. Mesmo não atuando em seu campo profissional, ao trazer a experiência do estágio, Denise deixa emergir de sua memória as aprendizagens que construiu e como estas contribuem para o pensar a docência.

EIXO 4: MARCAS MEMORÍSTICAS LATENTES PARA DENISE

Na construção da memória de Denise, as marcas memorísticas que se apresentam como mais marcantes na sua história de vida centrada na formação, se dão em sua maioria em aspectos referentes às práticas docentes que vivenciou, mais do que as imagens dos sujeitos, são as práticas destes que emergem da memória de Denise a partir de sua narrativa. Neste sentido, concordamos com Falcão e Farias (2018) quando afirmam que para o indivíduo,

[...] narrar a sua trajetória, favorece maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional. Permite, ainda, refletir sobre as dimensões da formação, no que concerne à constituição identitária de professores e formadores. Com efeito, a narrativa (auto) biográfica oportuniza ao sujeito que narra, ressignificar o vivido. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 170).

Deste modo, a narrativa de Denise, ao evocar as práticas por ela vivenciadas durante sua trajetória de vida, nos possibilita o entendimento de que suas memórias movimentam-se em torno das representações que a mesma constrói não especificamente de um indivíduo, mas das ações, neste caso, docentes, as quais passou e que lhe auxiliaram na construção de imagens sobre a docência.

Essa narrativa permite que Denise ressignifique as práticas por ela vivenciadas, visto que no espaço-tempo em que aconteceram, o olhar que Denise tinha possivelmente não é o mesmo que tem hoje, então o que foi vivido passa por uma reconfiguração a partir de novas vivências que possibilitam a construção de novas memórias, favorecendo o reconhecimento de si por meio das suas construções subjetivas.

Os fazeres de professores que fizeram parte da formação de Denise ficaram presentes em sua memória e foram relevantes, pois as deixa emergir em seus relatos quando afirma que:

Eu acho que assim, por exemplo, **sempre tem alguns professores que você marca mais, algumas práticas que são mais relevantes pra mim, geralmente as que eu mais lembro são dos professores que conseguiam ser mais didáticos**, por exemplo, assim não que não utilizasse de leitura nem de livros, mas que conseguia ter mais didáticas no assunto, nas explicações, nessas coisas. (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019).

A metodologia usada por determinados professores se configurava para Denise como algo marcante, o que traz um indicativo de que estas práticas contribuíam em sua aprendizagem, o que é reforçado na seguinte fala: “No caso eles tinham mais facilidade, **a prática docente deles levava uma aprendizagem mais significativa para mim**, que fizesse mais sentido” (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019). Uma aprendizagem significativa seria então aquela que conseguisse ser contextualizada com a realidade de aluno e pudesse se dar não por meio apenas de uma exposição.

As marcas memorísticas de Denise se movimentam em torno do que considera como uma prática que pode levar o aluno a uma aprendizagem, ou por assim dizer, as aprendizagens podem ser construídas de maneira mais significativa se de alguma forma apresentarem sentido para o sujeito que aprende. Trata-se, assim, da ideia de uma educação onde a prática docente não se assente apenas na transmissão de informações, principalmente na sociedade atual, onde os alunos têm acesso muitas vezes ilimitado a diversos tipos de informação fora da escola.

A educação prescinde de, no processo de ensino-aprendizagem, fomentar práticas onde estes alunos não apenas recebam as informações, mas tenham possibilidade de significá-las ou ressignificá-las a partir de uma análise crítica das mesmas. A escola é então “[...] por

um lado, reprodutora, a partir do momento em que trabalha os conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, e por outro lado, ela é transformadora, a partir do momento que promove uma apropriação crítica do conhecimento escolar” (SOUSA; SILVA, 2017, p. 126). Neste sentido, o professor apresenta um papel relevante na construção desta aprendizagem, pois como nos apontaram as memórias de Denise, as práticas dos professores imprimiram nela um entendimento que inclusive a faz diferenciar o que seria um conhecimento significativo ou não.

As marcas memorísticas de Denise emergem, em sua maioria, de seu período de escolarização no ensino médio, como relata em sua carta:

As experiências formativas mais marcantes que acredito que tenhas passado em sua formação anterior ao curso de pedagogia sobressaem em seu ensino médio e fundamental II, (os quais tens mais lembranças) quando alguns professores eram mais didáticos, faziam uma aula diferenciada, não só com recursos como materiais diferenciados ou Datashow, mas digo em relação às aulas em que o conteúdo trazia mais significados atuais. (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Mais uma vez, é reforçada a memória relativa às práticas muito mais que a alguma imagem de um professor ou outro sujeito específico. Venera (2016, p. 43) nos aponta que “a memória está diretamente relacionada às categorias psicológicas entre o tempo e o Eu. Neste sentido ela é definida como uma categoria particular de conhecimento sobre acontecimentos passados”. Percebemos que a memória de Denise incide sobre o conhecimento de acontecimentos relativos às práticas de seus professores e que estas se constituem como um elemento de reflexão sobre o ato de ensinar. Entendendo este ato como a base da profissão docente, consideramos que a memória se constitui como elemento formativo para o professor que analisa e repensa a prática docente a partir também dos esquemas que construiu em sua memória.

Frente a isto, reiteramos o caráter formativo das memórias e a possibilidade de resignificação de fazeres a partir da narrativa de si, que ao possibilitar ao indivíduo retomar suas vivências e aprendizagens, favorece a construção e o entendimento de si, no processo formativo, fomentando ainda processos de análise e reflexão sobre toda sua formação. Por isso, concordamos com Falcão e Farias quando apresentam que,

Necessário se faz olhar para as histórias singulares, respeitando as particularidades e a universalidade, entendendo que, como seres de interação, os professores estão inseridos em contextos concretos, constituindo-se de modo permanente. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que não basta apenas falar sobre o vivido, fazendo-se necessário, refletir de maneira crítica sobre as histórias contadas, considerando a relação entre os contextos históricos, sociais, culturais, pessoais e emocionais, afinal

nos constituímos na interseção desses diversos aspectos. Este não é um processo fácil, pois nem sempre o sujeito está disposto a olhar criticamente para si, desconstruir certezas e preconceitos, porém, se reveste em atividade de grande valor para a constituição de uma identidade, numa perspectiva emancipatória. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 182).

Neste sentido, retomamos nosso entendimento de que mesmo considerando a individualidade de cada participante da pesquisa, e de não podermos traçar generalizações a partir da narrativa (auto)biográfica, não podemos deixar de destacar que as construções memorísticas dos participantes, neste caso, professores em formação, se apresentam em um movimento de diálogo constante com o contexto em que se inserem. Os indivíduos trazem à margem memórias que não somente são marcantes em sua trajetória, como também incidem sobre seus fazeres e sobre os entendimentos construídos sobre a docência. As memórias se apresentam como elemento que faz parte de suas construções individuais e profissionais, entendemos ainda que estas memórias não são marcas fixas, mas ressignificadas a partir das análises feitas por quem as constrói.

Este movimento de rememoração de forma reflexiva pôde ser percebido na narrativa de Denise (bem como na de Bruno), a partir do momento que as memórias que emergem passam por uma análise crítica, onde as marcas apresentadas como marcantes são narradas sob o ponto de vista construído na interseção dos espaços-tempos de formação vivenciados por ela, o que possibilitou a estruturação de uma memória viva e ativa que se movimenta tanto na construção pessoal e individual, quanto coletiva e profissional de Denise.

Outro elemento que nos chama atenção emerge da memória de Denise em relação ao seu contexto escolar no ensino médio, quando relata que: **“Bem assim é eu acho que na minha formação do ensino médio me marcou mais a questão do ensino semi-integral que eu passei porque assim era uma demanda de conteúdo e de tempo também maior e do que vinha acostumada a estar”** (DENISE, MEMÓRIA, 03/08/2019), esta marca memorística nos indica uma passagem de certo modo brusca de uma forma de organização escolar tradicional para uma organização pautada no alargamento do tempo, deixando como marca em Denise apenas um acréscimo de tempo e de conteúdos.

Neste sentido, entendemos que Denise se refere aqui ao tempo curricular na organização da escola em tempo integral, o tempo curricular é “[...] uma situação real, concreta, regularizada, institucionalizada, com suas especificidades em que se estabelecem relações político-pedagógicas” (ALMEIDA; SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 7). A forma como se organizam os conteúdos distribuídos no tempo escolar são determinados pela proposta política e pedagógica da escola, neste caso, em tempo integral.

Percebemos ainda que esta proposta curricular possivelmente estava pautada apenas em um acréscimo de conteúdos a serem repassados para o aluno, e aqui pontuamos que este tem sido um entrave na constituição de uma proposta de educação que seja de fato integral, haja vista que alargar o tempo de permanência dos alunos na escola não significa necessariamente que se está atendendo aos princípios de uma educação que se paute na integralidade do ser (GADOTTI, 2009). Com isto, mesmo tendo assistido a um crescente apelo às escolas que oferecem educação em tempo integral, é necessário que o currículo esteja em consonância com o tempo, e em se tratando de educação integral, a proposta visa a uma prática que considere o educando como um todo, onde diversas esferas precisam ser trabalhadas, considerando ainda as especificidades de cada contexto e entendendo que a educação não é apenas a transmissão de conteúdos.

Além das marcas memorísticas que Denise trouxe à tona e que fizeram parte de sua formação na escolarização básica, pontuamos também outras memórias que trouxe na escrita de sua carta, na qual Denise faz um percurso que demonstra algumas marcas que para ela são relevantes e as quais trazemos a seguir:

Lembro-me bem, que a sua primeira experiência em sala de aula, em PPP1 foi um **“choque de realidade”**, pois percebias que há muito tempo não tinhas mais aproximação com turmas de ensino fundamental. **O choque sobretudo, se dá pela compreensão de que nem tanto mudou. Percebias com frequência, atividades semelhantes as que fizestes em teu ensino fundamental – anos iniciais – bem como, um ensino bastante tradicional e pouco significativo para as crianças.** (DENISE, CARTA, 06/09/2019).

Nos chamou atenção o fato de que não ficou delegado de forma exclusiva ao estágio supervisionado a possibilidade de aproximação do estudante do curso de pedagogia com a realidade de seu campo de atuação, demonstrando que há no curso de pedagogia da instituição, que foi lócus de nossa pesquisa, uma preocupação em conduzir uma formação que não seja dissociada da realidade e que possa proporcionar ao aluno que se forme em contato com o contexto social em que irá atuar.

Um outro aspecto sobre o qual podemos destacar diz respeito à análise que Denise fez sobre o seu contexto de aproximação à escola durante a realização das atividades da disciplina de PPP, esta aproximação fez com que ela voltasse seu olhar novamente para o ensino fundamental e retomasse aspectos que vivenciou quando ainda era aluna da educação básica, percebendo que muitas de suas vivências ainda eram recorrentes no contexto escolar.

Os sentimentos e percepções de Denise revelam a partir de sua subjetividade, o olhar negativo, ainda latente, que tem sobre algumas práticas desenvolvidas no contexto escolar, o

“choque de realidade” ao qual se refere não diz respeito ao fato de ela ter encontrado em sua aproximação com o campo de atuação algo muito diferente do que ela perspectivava e, sim, pelo fato de se deparar com situações que ela mesma já vivenciou enquanto estudante e que ainda persistem ao longo do tempo.

Neste sentido, reiteramos que a narrativa (auto)biográfica por meio da qual emergem memórias se configura como possibilidade de pensar e repensar, a formação, a prática docente, bem como os contextos em que se desenrolam os processos educativos, o que constitui um espaço-tempo de reflexão onde vários pontos da trajetória formativa são interligados a partir do olhar de si sobre sua própria história.

AS FALÇAÇAS FEITAS A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE DENISE

As falçaças, como já citado, em outros pontos desta pesquisa, representam a união de pontas, que inicialmente consideradas soltas, são fios que conduzem à construção das memórias dos professores em formação, que contribuíram com a construção desta.

Isto implica dizer que os elementos trazidos à tona como memórias dos participantes são pontos onde podemos visualizar como os sentimentos, vivências, percepções, temores que se transformam em objeto de análise tanto por parte de quem pesquisa, quanto do próprio indivíduo que narra sua história de vida.

Os fios das memórias de Denise nos revelaram que nem sempre os laços simbólicos que são atados durante a trajetória de vida se apresentam como determinantes na escolha da profissão docente, eles podem estar presentes nas memórias, serem importantes, contudo, não a influenciarem.

Assim, os professores que foram marcantes para ela, seja de forma positiva ou negativa, durante seu período de escolarização não representaram influência para a escolha de Denise pelo curso de pedagogia, todavia as práticas que eles desenvolviam e que foram mencionadas por ela através de suas memórias a influenciaram em seus fazeres, seja de forma a aproximá-la ou repeli-la de determinada ação.

A opção pela docência, por exemplo, para Denise, se deu por fatores externos à sua própria vontade, sendo esta condicionada pela sua condição financeira e pelo desejo de ter uma formação acadêmica, mas não necessariamente pelo desejo de ser professora.

Já ao chegar à universidade, Denise se depara com os dilemas presentes na formação de professores, os contextos escolares que considera como sendo difíceis e estes aspectos de unem a seus anseios e expectativas pessoais.

A experiência acadêmica auxilia Denise na análise das situações vivenciadas nos contextos escolares e sua experiência durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica a faz retornar à escola, onde ela percebe que muito do que viveu enquanto estudante ainda faz parte do contexto escolar, o que a faz refletir sobre o contexto macro em que a educação está inserida.

A narrativa (auto)biográfica feita a partir da história de vida centrada na formação de Denise nos mostrou que as aprendizagens construídas na universidade se constituem também enquanto memórias e estas podem mobilizar fazeres durante a prática docente, no caso dela, durante o estágio supervisionado. Contudo, as prescrições externas das secretarias de educação que buscam controlar o currículo e as práticas dos professores, aliadas às avaliações externas, dificultam a realização de uma prática onde possa haver maior autonomia dos professores e, consequentemente, dos estagiários.

As falças feitas a partir dos fios das memórias de Denise revelam a importância de compreender o indivíduo não apenas de forma isolada, mas em relação com seu contexto e suas relações, mesmo revelando que ainda não apresenta um desejo forte de seguir na carreira docente, deixa transparecer que esse desejo já é nutrido, e que isto aconteceu durante o curso de pedagogia, onde pôde ter acesso a discussões sobre a educação que estão diretamente relacionadas à realidade das escolas. Além disso, a experiência como aluna bolsista da iniciação científica a fez ter contato com práticas de professoras que a inspiram.

Assim, entendemos que os caminhos trilhados por cada indivíduo são únicos e, neste sentido, a forma como as memórias se constroem e significam para cada um representam construções singulares, mas que se relacionam com o outro e com o contexto em que se desenrolam.

A singularidade dos caminhos que cada indivíduo trilha durante sua trajetória formativa se dá na forma como cada um, ainda que inseridos em um mesmo espaço de formação acadêmica, entende e analisa suas vivências. Isto aponta para o entendimento de que é importante compreender a formação a partir também de quem se forma, em um processo de diálogo que parte do reconhecimento das práticas dos discentes.

No caso dos professores em formação, é importante considerar a maneira como constroem e significam suas aprendizagens no contexto acadêmico e de como isto reverbera na relação teoria-prática no desenvolvimento de fazeres inclusive no estágio supervisionado, por este se apresentar como um espaço-tempo de possibilidades de configuração e reconfiguração de práticas docentes.

Atrelado a esta singularidade da qual falamos até aqui, está o teor relacional que a mesma apresenta, ou seja, enquanto seres sociais estamos inseridos em contextos múltiplos onde se movimentam não só as experiências individuais, mas também as coletivas, pois aos nos relacionarmos uns com os outros e sermos interpelados pelo contexto em que estamos inseridos, configuramos e construímos experiências que têm caráter individual e, ao mesmo tempo, coletivas.

Assim, ouvir a experiência de quem se forma é oportunizar ainda um processo autoformativo, onde é o próprio indivíduo que narra e escreve sobre si, em relação com o mundo, sob esta perspectiva sempre repousará a especificidade de uma construção feita não a partir de modelos generalizáveis ou de ideias comuns sobre determinados temas. Reconstruir a memória a partir de quem viveu a experiência é fazer ouvir a voz e a análise que os próprios indivíduos fazem sobre sua formação, o que possibilita ainda que se percebam quais os significados que são dados a esta formação.

As memórias são, assim, aprendizagens, que se movimentam entre passado, presente e futuro, em um entrelaçar de fios que dizem sobre quem fomos, somos ou almejamos ser.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, intentamos investigar como os estudantes do curso de pedagogia que não possuem experiência na docência poderiam mobilizar fazeres no estágio supervisionado, a partir de suas memórias. Entendendo a memória como elemento vivo que se movimenta entre a subjetividade e objetividade dos indivíduos, compreendemos que ela não é algo que se refere apenas ao tempo passado, mas supera a ideia de tempo cronológico e se transforma em experiência para os sujeitos que, mesmo não estando inseridos no campo de atuação profissional, as acessam na síntese de seus fazeres, neste caso específico no espaço-tempo do estágio supervisionado.

Inicialmente, buscávamos compreender como o estágio significava para os estudantes que não apresentavam experiência docente, mas ao longo da trajetória de pesquisa, nossa intenção foi sendo reconfigurada a partir de nossas leituras e dos caminhos que a investigação foi trilhando. Passamos a entender que pode haver um imbricamento entre as memórias e os fazeres dos professores, inclusive de professores que ainda estão em formação, através da aproximação que o estágio supervisionado possibilita com o campo de atuação.

Assim, nos desafiamos a compreender como a memória, que é algo subjetivo do indivíduo, passa por um processo de objetivação a partir do que se escolhe ou não lembrar e de como essa memória emerge e se transforma em objeto de análise do próprio sujeito que a vivenciou. Assim, mesmo sendo a memória um lugar e um tempo em que não se pode mais haver modificações, a análise que é feita por parte do sujeito a transforma em elemento que pode promover mudanças no que se vive na atualidade.

Frente a isto, compreendemos que as memórias podem, sim, se apresentar como elementos formativos e serem mobilizadoras de fazeres durante a prática docente, as memórias podem advir ainda tanto da escolarização básica do indivíduo, quanto de sua formação inicial e das imagens que o mesmo carrega e que se constituem como laços e nós nos quais se sustenta e sustenta suas memórias. Isto não implica dizer que todas as aprendizagens necessárias para ação docente se encerram e se fazem a partir das construções presentes nas memórias, entendemos a docência como profissão que carrega consigo um saber próprio que lhe dá um caráter científico e que, portanto, não podemos considerar que as memórias são suficientes para que falemos em construção de um docente enquanto profissional.

Contudo, não podemos desconsiderar essas memórias, pois como nos apontaram as análises feitas na pesquisa, elas se movimentam e conversam com as aprendizagens que

acontecem tanto na universidade como na escola básica (na relação existente, por exemplo, no estágio supervisionado). Assim, é na síntese feita entre o conhecimento institucionalizado e as memórias dos estudantes de pedagogia que acontece a alquimia, que converge em um fazer que traz elementos da memória analisados a partir de uma reflexão que se mune das aprendizagens acadêmicas. Podemos considerar, então, que a memória se apresenta como um elemento potencializador na superação da dicotomia teoria e prática.

Quando a memória é aliada ao estágio supervisionado, que é, como a pesquisa também pôde apontar, um espaço-tempo privilegiado no que diz respeito à reflexão sobre e na prática, pode acontecer uma mobilização de fazeres a partir das marcas memorísticas que foram latentes na história de vida dos professores em formação. Dessa forma, esta pesquisa traz a construção feita pelos mesmos a partir do que escolhem lembrar e trazer à tona de suas memórias, as quais, por sua vez, podem trazer imagens que influenciam positiva ou negativamente as práticas desses professores em formação.

A memória traz, ainda, elementos que demonstram aspectos referentes tanto à escolha da profissão, por meio de laços que se formam a partir da figura de um familiar quanto de um professor que tenha sido marcante na história de vida dos sujeitos. Todavia, as análises demonstraram que nem sempre esses laços são elementos preponderantes na escolha ou permanência na profissão. Assim, mesmo trazendo à margem a imagem desses indivíduos, não significa que quem lembra considere que esta é uma imagem definidora de sua opção, o que confirma ainda que mesmo que as memórias dos participantes desta pesquisa apresentem relação, elas não podem ser homogeneizadas e transformadas em um dado que possa ser replicado, dada inclusive a natureza do trabalho (auto)biográfico com o qual trabalhamos aqui.

A memória é também possibilidade de momento de reflexão sobre o contexto educacional, e nos mostrou, a partir das construções dos participantes dessa pesquisa, que sua relação com a formação dos indivíduos vai muito além da mobilização de fazeres, perpassa também as construções que os mesmos fazem do contexto educativo. Neste sentido, compreendemos que ao mobilizar as memórias, os indivíduos mobilizam também uma reflexão sobre a dinâmica dos contextos educativos, buscando apreender as especificidades que seu futuro campo de atuação e permanente campo de formação (a escola) apresenta.

Consideramos que a escola é um campo permanente de formação para o professor dada a natureza da ação docente, que não se encaixa em uma norma fixa, mas que se movimenta entre contextos macros e micros e, assim, possibilita ao professor uma constante

busca por construir conhecimentos a partir de ações que nem sempre são sistematizadas, mas que acontecem na emergência do dia a dia da escola.

Durante o caminho trilhado, algumas aprendizagens foram possíveis de ser construídas, entre elas a que se refere ao movimento entre universidade, escola e vida desses estudantes, futuros professores. Ouvir as construções das memórias dos participantes da pesquisa, considerando a importância de ter em nossa região uma universidade pública, gratuita e de qualidade, nos remeteu à nossa própria memória. Mesmo esta não sendo objeto de análise e da relutância em aqui citá-la, compreendemos a partir também de nossa experiência, que a interiorização da universidade pública cumpriu e ainda cumpre seu papel de formar cidadãos críticos, em um curso (neste caso específico, o de pedagogia) que apresenta um currículo voltado a uma formação humana, onde não só os componentes curriculares destinados historicamente à prática sejam reconhecidos como tal, mas onde a reflexão sobre e na prática perpassa toda construção curricular, compreendendo, ainda, que a formação de professores não é meramente técnica, mas eminentemente política.

As análises nos permitiram visualizar que este caráter político, inerente à formação docente, possibilita que os professores em formação compreendam as nuances do contexto educativo. Esta compreensão os leva a uma tomada de consciência sobre a profissão em relação aos contextos micro-macro e permite com que os mesmos pensem sua ação a partir do entendimento de que não são consumidores ou reprodutores de prescrições feitas por agentes externos ao seu contexto, mas, ao contrário, são agentes ativos na construção do conhecimento, conhecem o todo de sua ação e, assim, conseguem intervir no contexto social.

Desse modo, a pesquisa nos mostrou que embora o estágio, que foi delineado historicamente, como o componente curricular destinado à prática, se apresente, sim, como um espaço-tempo de reflexão, há a necessidade de que não só este componente se preocupe com a relação teoria-prática, os participantes trouxeram em sua memória a importância de estarem sendo formados em um curso onde o currículo se movimenta na intersecção da prática em todos os componentes do curso e também na pesquisa. Assim, compreendemos que também a pesquisa, embora muitas vezes pensada como algo somente teórico, produziu em uma das participantes uma memória que a inspirou no fazer docente, constituindo-se para ela como um laço na sua formação.

Ter como objeto de pesquisa as memórias dos professores em formação que não atuam na docência, nos demonstrou que a experiência é construída a partir de inúmeros contextos, o que nos leva a compreender que esta não apresenta teor apenas objetivo, mas também e especialmente, subjetivo, pois é a forma como cada um significa as vivências pelas quais

passou que a tornará uma experiência transformadora ou não. As narrativas (auto)biográficas permitiram compreender as memórias para além do que habitualmente se compreende enquanto tal, como algo estático por meio da qual não se pode mais realizar nenhuma ação, ao contrário, as mesmas podem se apresentar como possibilidade de fazeres e de análise do que se vive ou se projeta viver.

Neste sentido, as memórias têm muito a dizer sobre a formação de professores e, nesta pesquisa em específico, nos disseram sobre como o professor em formação pode ver e perceber os processos formativos e de como a educação básica enquanto contexto de atuação permeado por relações sociais em que, embora marcado por prescrições e medidas de controle externos, se pode encontrar caminhos de atuação, onde a prática docente considere os saberes dos educandos, construindo com estes espaços de aprendizagem contextualizadas e significativas.

Não queremos, com isto, reforçar uma visão romantizada da docência ou do contexto social em que a educação em nosso país está inserida, reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelo sistema educativo, muitas delas geradas a partir da própria atuação de órgãos externos ao chão da escola. Mas compreendemos que este movimento não acaba de vez com a criatividade e inventividade do professor dentro do seu contexto de atuação.

O professor age no movimento entre o que é emergente no cotidiano e as aprendizagens construídas na formação, estando, assim, em um constante processo de profissionalização, onde se evidencia que apresentam poder de agência na decisão de suas práticas, ainda que estas estejam sob o crivo do que é prescrito externamente.

Assim, os caminhos desta pesquisa nos levaram à memória dos participantes, nos permitiram compreender que cada história de vida, neste caso centrada na formação, é única, e que cada memória analisada por quem vivenciou se movimenta em torno de questões que são marcantes para subjetividade de quem rememora, mas se transforma em objetividade quando reverbera sobre o contexto de atuação deste indivíduo, podendo ser mobilizadora de fazeres. Diante disto, outras questões foram levantadas a partir das análises feitas neste trabalho, nos questionamos, agora: Como a memória pode influenciar no poder de agência dos professores? Como os professores considerados experientes fazem uso de suas memórias no cotidiano da sala de aula? Como as memórias podem se constituir como elemento de formação permanente de professores?

Com estas indagações, fechamos este ciclo de pesquisa, com gratidão a toda experiência construída a partir das memórias que advêm das histórias de vida centradas na

formação de nossos participantes, que como um livro aberto e convidativo, nos permitiram analisá-las e fazer construções a partir delas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da educação*, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. D. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019
- ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. *Linhas Críticas*, Brasília, v., n. 46, p. 645-664, set./dez. 2015.
- ALMEIDA, L. A. A.; MENDES, S. A. O.; AZEVEDO, A. P. L. A. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. *Laplage em Revista* (Sorocaba), v.5, n. 1, p. 108-120, jan./abr. 2019.
- ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. M. F. A. F.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX pra o XXI. *Revista Lusófona de educação*, v. 23, p. 119-135, 2013.
- ALMEIDA, L. A. A.; SOUZA, M. G. B.; MAGALHÃES, P. M. V. S. A organização do currículo e do tempo curricular para o ensino do sistema de escrita alfabética: uma análise a partir das contribuições das metodologias do ensino da língua portuguesa. *Revista Linha Mestra*, Ano X, n. 30, p. 6-10, set./dez. 2016.
- ALMEIDA, L. A. A.; MAGALHÃES, P. M. V. S.; GONÇALVES, C. L. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.
- AZEVEDO, A. P. L. A.; ALMEIDA, L. A. A.; LINS, C. P. A. Práticas avaliativas no contexto da formação inicial de professores: um olhar sobre o estágio supervisionado. *Revista Inter Ação*, v. 44, n.3, p. 700-710, 2019.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez 2001.
- BARBOSA, C. S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. *Revista Multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira* (CAp – UERJ), v. 8, n. 19, p. 94- 107, set./dez. 2019.
- BOSI, E. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res--cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. *Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. *Decreto Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Diário Oficial da União, Seção 1, 6/4/1939, p. 7929.

BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez/1999.

CARMO, P. S.; ALMEIDA, L. A. A.; FERNANDES, P. T. Currículo do curso de pedagogia: fazer-se professor no entremeio pensado-vivido. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 14, n. 1, p. 242-261, jan./abr. 2019.

DOMINGUES, C. A.; MULDER, A.; GOMES, T. Investigações em educação matemática através de estágios supervisionados no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Porto Alegre, 2008. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

FELDKERCHER, N.; PINTO, M. G. C. S. O estágio na formação de professores: perspectivas dos estagiários dos cursos de matemática presencial e à distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Campinas, 2012. *Anais [...]*. Campinas, 2012.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Narrativas de si constituindo docentes: história de vida de professores da educação básica. *Cadernos de pesquisa*, v. 25, p. 167-184, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, R. L. *et al. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber livro, 2007.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. M. F. A. F. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. *Revista Teias*, v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras, transformadoras. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 415-438, 2007.

LAHIRE, B. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOURENÇO, A. B.; ABIB, M. L. V. S. O estágio curricular supervisionado como espaço para o desenvolvimento de atividades argumentativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 26., Campinas, 2012. *Anais [...]*. Campinas, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACÊDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MAGALHÃES, P. M. V. S. *As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. 166 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação contemporânea, UFPE, Caruaru, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEINERZ, C. B.; GASPAROTTO, L. A. Professores em formação: pensando os mistérios cotidianos da relação pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 18-30, jan./abr. 2014.

MELO, M. J. C. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação contemporânea, UFPE, Caruaru, 2014.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 815-837, out./dez. 2015.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPED. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, p. 215-231, 2018.

MELO, M. J. C.; SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A. A construção histórica de sentidos sobre o estágio supervisionado e a didática nos cursos de pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2014.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A. Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 1, p. 10-36, 2020.

MENEZES, C. C. L. C. Estágio supervisionado: uma real integração da universidade com a comunidade externa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Porto Alegre, 2008. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

MICHALOVICZ, C. C. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Paraná, 2015, p. 13987-13999. *Anais [...]*. Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 2007.

MORAES, D. Z. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs). *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMOS, R. P. R.; WENSE, M. I. O. O estágio supervisionado do curso de licenciatura na percepção dos professores regentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Porto Alegre, 2008. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

RAMPAZZO, V. S. *O Estágio Curricular Supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFMT, Rondonópolis, 2013.

RAYMUNDO, G. M. C. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC SP, São Paulo, 2011.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez. 2013.

RODRIGUES, P. A. M. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC RIO, 2009.

SAMPAIO, M.; LEITE, C.; A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

SANTOS, A. C.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 836-856, set./dez. 2018.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SILVA, A. V. *Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado*. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação e contemporaneidade. UNEB, Salvador, 2014.

SILVA, K. C. Autobiografia x escrita de si = autoescrita. *Revista letras rasas*, v. 7, n. 1, 2018.

SOUSA, A. L. L. Avaliação curricular como elemento de integração ente a universidade e a escola por meio do estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Porto Alegre, 2008. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

SOUSA. O estágio supervisionado e a formação do professor na história da educação brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 24., Porto Alegre, 2008. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

SOUSA, M. P. *O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UECE, Fortaleza, 2017.

SOUZA, I. S.; SILVA, S. B. *Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, dez/2000.

VASCONCELOS, M. O estágio na formação do professor dos anos iniciais: primeiros contatos com a prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 25., Minas Gerais, 2010. *Anais [...]*. Minas Gerais, 2010.

VENERA, J. R. *Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

APÊNCICE - QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

Mestranda: Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Pesquisa: **Memórias e processos de socialização pré-profissionais: a (re)configuração da prática de estudantes sem experiência docente a partir do estágio supervisionado**

Questionário Sócio Profissional

Nome: _____

Idade: _____

Email: _____

Telefone: _____

Formação Acadêmica**Nível Médio**

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pública () Privada ()

Nível Superior

Curso: _____

Ano (possível) de conclusão: _____

Instituição: _____

Período: _____

Que disciplinas de estágio supervisionado já cursou?

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental
- ☐ Gestão
- ☐ Movimentos sociais
- ☐ Não cursei nenhum desses estágios

Experiência Profissional

Atua como professor (a): Sim (☐) Não (☐)

Se sim, responda as próximas questões:

Tempo de atuação _____

Rede Pública

- ☐ Rede Privada
- ☐ Rede Pública e Privada

Grata!