
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETICIA LEITE DE MATOS

**MARCAS DA FORMAÇÃO ESCOLAR,
ACADÊMICA E DOCENTE: UMA ANÁLISE
DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE
ALUNOS(AS) DO PROESF**

LETICIA LEITE DE MATOS

**MARCAS DA FORMAÇÃO ESCOLAR, ACADÊMICA E DOCENTE:
UMA ANÁLISE DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE ALUNOS(AS)
DO PROESF**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado.

Rio Claro
2012

370.71 Matos, Leticia Leite de
M433m Marcas da formação escolar, acadêmica e docente: uma
análise dos memoriais de formação de alunos(as) do PROESF
/ Leticia Leite de Matos. - Rio Claro : [s.n.], 2012
72 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores – Formação. 2. Formação continuada. 3.
Memorial de formação. 4. Experiência docente. 5. Prática
pedagógica. 6. Saberes docentes. I. Título.

Dedico este trabalho à Laura Noemi Chaluh, que por sua didática, paciência e afeto se tornou minha professora inesquecível.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos que me ajudaram durante esses quatro anos de graduação, em especial:

A Deus, minha fortaleza.

Aos meus pais, Lucia e Nei, por me apoiarem nesta fase.

A minha irmã Patricia, que sempre me esperou chegar da aula para conversar e saber se tinha novidades.

A minha orientadora Laura Noemi Chaluh, minha “mãe acadêmica”, pela paciência e dedicação comigo, nos anos de iniciação científica e de elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos de classe (Pedagogia09).

Aos integrantes do grupo de Piracicaba, Ana Luisa Rosilho, Camila Pimpinato, Fabiano da Rocha e Marilia Frassetto, pelos diversos trabalhos que realizamos em grupo.

As minhas companheiras de quarto e aventuras, Ana Luisa Rosilho e Gabriela Subtil.

A Leticia Costa (Leticia 1), exemplo de bondade, que tanto me ajudou nesta caminhada.

Aos meus amigos da van do Erles, que me aturaram no primeiro ano, e na metade do terceiro até o final, foi muito cansativo, mas nas vezes que voltávamos rindo tudo se tornava mais agradável.

E principalmente, a todos os professores inesquecíveis que passaram durante esses quatro anos, os quais incentivaram o desejo pela educação.

A todos, meu muito obrigada!

*Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever
sobre a realidade.*

*Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar,
relacionar, interpretar-se.*

Explicar-se é mais difícil do que ser.

E escrever é sempre um ato de existência.

Quando se escreve conta-se o que é.

Parece que se inventa, mas não: vive-se.

Parece que se cria, mas, na verdade, aproveita-se.

A história como que está pronta dentro da gente.

É como a pedra bruta da qual o escultor tira os excessos.

O que sobra é a obra.

No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.

Ela existe antes que o escritor suspeite.

A história é mais real do que qualquer explicação.

*A realidade do que sou está mais no que escrevo do que
nas racionalizações que eu possa fazer.*

Ruth Rocha na 4ª capa de “O que os olhos não veem”

RESUMO

No presente trabalho pretendo analisar memoriais de formação dos alunos do PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas. O programa foi promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP e funcionou de 2002 a 2005, formando cerca de 1600 professores. O objetivo geral desse curso foi oferecer formação em Pedagogia (Licenciatura Plena), a professores em exercício das escolas da Rede Municipal da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da referida região. O mesmo visava o engajamento com a melhoria da educação e com a formação continuada de professores. O curso tinha uma carga horária de 3300 horas e uma duração de três anos, totalmente presencial. Como trabalho de conclusão do curso, os professores que participaram do PROESF, tiveram que elaborar um memorial de formação. A maioria dos memoriais encontram-se disponíveis online na biblioteca digital da UNICAMP. Proponho desenvolver uma pesquisa qualitativa, a partir da análise de uma amostra significativa dos memoriais elaborados no ano de 2008. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é, a partir de uma análise documental dos memoriais, explicitar quais as “marcas da formação” percebidas por estes professores e que contribuíram para a sua constituição como professores. Entendo “marcas de formação” como as lembranças escolares significativas para esse grupo de professores(as): o que da formação escolar e acadêmica contribui para o dia-a-dia no contexto escolar e o que a vida em sala de aula como professor(a) marca a prática docente. Após a leitura dos memoriais me vendo nas escritas, socializo meu memorial, no qual se percebe as mesmas marcas, apresentando uma reflexão a partir do vivido.

Palavras-chave: Formação continuada, Memorial de formação, Experiência Docente, Prática Pedagógica, Saberes Docentes.

ABSTRACT

This work describes and contextualizes the PROESF - Special Program for Teacher Training Exercise in the early grades of elementary school and children education in municipal schools of metropolitan region of Campinas. The PROESF was organized by University of Campinas (UNICAMP) and remained from 2002 to 2005 graduated about 1600 teachers. The objectives of this course was provide pedagogy formation to teachers in activity in elementary schools and children schools from municipalities of this region. The course also intended to improve the quality of the education and teachers formation. At the final part of course, the teachers had to elaborating a "memorial of formation". These materials can be accessed on the website of UNICAMP. The contribution of these "memorial of formations" can help to think about the teachers formation. This study was a qualitative research from these materials for 2008, and the objective is to identify the "marks the formation" perceived by these teachers and contributions for them formation. It is understood by "marks the formation" school memories significant for this group of teachers, stressing the points of what the academic formation contributes for the teacher in day-to-day in the school and what life in the classroom as a teacher marked the teaching practice. After reading the memorials I saw the marks, socialize my memorial, in which one perceives the same brands, presenting a reflection from the living.

Keywords: Continuing Education, Memorial Training, Teaching Experience, Teaching Practice, Knowledge Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – MEMÓRIA, MARCAS, MEMORIAL E A PRÁTICA DE PESQUISAR MEMÓRIAS.....	13
1. Memória.....	13
2. Marcas.....	14
3. Memorial.....	15
4. A prática de pesquisar histórias de vida e memoriais.....	17
CAPÍTULO II – SOBRE O PROESF.....	19
1. Contexto Histórico.....	19
2. O Curso de Pedagogia.....	21
2.1. Grade Curricular do Curso.....	22
3. O Trabalho de Conclusão de Curso: a opção por Memoriais de Formação.....	24
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS MEMORIAIS DO PROESF.....	26
1. Formação Inicial.....	26
2. Vida Universitária – Contribuições do PROESF.....	37
3. Formação em sala de aula (Vida como Professor/a).....	44
3.1. Prática Pedagógica.....	44
3.2. Afetividade, valorização do brincar, a relação professor-aluno.....	47
3.3. Avaliação e Registro.....	52
CAPÍTULO IV – DA MINHA FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO MEMORIAL.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
REFERÊNCIAS DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO.....	71

Introdução

Na maioria das vezes que presenciamos pessoas contarem histórias, sempre escutamos algo semelhante a “quando isso aconteceu, eu estava na quinta série”, “na copa de 94 eu estava no colegial disputando um campeonato intercolegial inspirados nas seleções”, logo em seguida vem uma lembrança escolar. Ou seja, passamos a maior parte do início de nossas vidas dentro de instituições escolares, quando recorremos a nossa memória as lembranças dos tempos de escola são inevitáveis. Nossa vida gira em torno dessas lembranças, nossas primeiras maiores conquistas foram dentro de ambientes escolares.

Já no primeiro ano que cursei Pedagogia, li um livro com diversos artigos contendo as memórias de professores intitulado “*Histórias de Vida: quando falam os professores*” (BENZATTI, NHOQUE, ALMEIDA, 2008). Esse livro era sobre um grupo de professores que atuavam na Rede Municipal da Cidade de São Paulo que compunham um grupo de estudos e no meio de suas discussões surgiu à ideia de elaborar um livro para que os professores narrassem suas histórias e com isso compreendessem sua formação como educadores. Neste livro apareciam lembranças escolares, o porquê da escolha de ser professor e o que leva a continuar sendo professor. Essas questões me chamaram muita atenção e sempre que a desmotivação pela desvalorização da profissão aparecia, eu procurava ler alguma história, para sempre ter em mente que ser professor é uma tarefa difícil, contudo gratificante por permanecermos eternamente nas lembranças das pessoas.

Foi a partir desse livro que desenvolvi a vontade de estudar histórias de vida em busca da compreensão de toda uma vida escolar, daqueles que decidem revelar suas lembranças a partir da escrita.

Quando essas lembranças trazem o percurso de formação e ficam registradas são construídos memoriais de formação. Segundo Severino (2002) “o memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (p.175).

Meu interesse centrou-se em conhecer memoriais de formação escritos por professores. Na busca por esses memoriais é que encontrei o PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal da Região Metropolitana de

Campinas. O curso foi promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

O PROESF teve sua primeira turma no ano 2002 e sua última em 2005, formando cerca de 1600 professores (no período de agosto/2002 a julho/2008). O objetivo geral desse curso foi oferecer formação em Pedagogia (Licenciatura Plena), a professores em exercício das escolas da Rede Municipal da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da referida região. O mesmo visava o engajamento com a melhoria da educação e com a formação continuada de professores. Nesse curso os graduandos elaboravam um memorial de formação como trabalho de conclusão do curso.

O curso tinha uma carga horária de 3200 horas e uma duração de três anos, totalmente presencial. Estava constituído por disciplinas semestrais, sendo que em cada semestre o aluno deveria cursar 4 disciplinas de 5 horas-aulas/semanais, compondo 24 áreas do conhecimento (1800 horas), 1 Prática Cultural 5 horas-aulas/semanais (400 horas), as Práticas curriculares (600 horas) e o Estágio Supervisionado (400 horas) (SIVALLE, 2009).

A escolha por memoriais de formação como trabalho de conclusão de curso se dava pelo fato de ser considerado o gênero textual mais apropriado à proposta de reflexão da prática pedagógica. Para a elaboração deste memorial os alunos tinham a disciplina de MCC I e II (Memorial de Conclusão de Curso), nos dois últimos semestres (SIVALLE, 2009).

Este trabalho objetiva analisar os memoriais de formação do PROESF em busca de explicitar: quais as “marcas da formação” das alunas(os) que escreveram os memoriais do PROESF? Quais aspectos são mais relevantes na escolaridade dessas alunas(os)? Para isso as análises vão levar em consideração a formação inicial, passando pela formação acadêmica e seguindo a formação em sala de aula, ainda que nem todos os memoriais apresentem a formação escolar completa. A partir disso farei uma discussão teórica, acreditando que,

[...] os professores, ao entrarem em contato com os símbolos que se constelam em seus processos de formação, percebem que as raízes de suas práticas não são marcadas somente, pelos conteúdos aprendidos em cursos de formação, mas revelam que se aprende, também, a ser professor a partir das relações nas quais estão em jogo o ensinar e aprender (FURLANETTO, 2008, p. 191).

A escolha por analisar memoriais de formação foi pela busca de saber o que é que o professor traz de sua formação, quais são as lembranças, o que cada professor tem para contar sobre sua vida escolar.

Assim como Prado e Soligo (2007) acredito no poder da escrita,

para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas idéias, refletindo sobre o que fazem – é na verdade, uma conquista de toda a categoria profissional. Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganhamos (p. 48).

Divulgar o que está escrito, analisar o que escrevem, é levar adiante, é fazer com que aqueles professores que estão dentro da sala de aula possam “se soltar” ao universo da escrita, colocando a público seus saberes e suas memórias.

Segundo Savelli (2006) “se considerarmos que o memorial é um exercício de escrita em que o narrador busca traçar uma versão longitudinal de si mesmo, este exercício poderá possibilitar aos professores (as) debaterem-se com dilemas pessoais e profissionais” (p. 96). Esses dilemas é que levam a descobrir o que cada um pode trazer de sua formação.

Tais memoriais, além de relatar memórias, podem legitimar os saberes docentes que, segundo Tardif (2002), pode-se definir como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente. Ele explicita uma diferenciação: saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são oriundos de uma formação universitária, sendo um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação; os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos conhecimento colocados sob forma de disciplinas (Matemática, Literatura, História, entre outros); os *saberes curriculares* são aqueles que se apresentam em programas que os professores devem executar, tais como objetivos, conteúdos e métodos, por fim os *saberes experienciais* são saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu cotidiano (TARDIF, 2002).

Essas escritas sobre a prática, os relatos de experiência, até bem pouco tempo eram escritos por outros autores e não a “próprio punho”, esse movimento vem se revertendo e essa proposta de elaborar memoriais de formação contribui

nesse sentido (PRADO, SOLIGO, 2007). Isso mostra que a fala do professor e suas experiências vem ganhando valor e destaque nos últimos tempos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as “marcas da formação” expressas nos memoriais dos professores do PROESF. Defino como objetivo específico explicitar as “marcas da formação” presentes nos memoriais estabelecendo relações com as diferentes etapas da formação docente (inicial, acadêmica e formação em sala de aula).

A pesquisa que desenvolvo no presente trabalho é de abordagem qualitativa, a qual se constitui de cinco características básicas sendo elas: ambiente natural como sua fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; preocupação com o processo é maior que com o produto; o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; análise dos dados de forma indutiva. (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Dentro dessa abordagem a metodologia que se enquadrou a meu problema de pesquisa foi a Pesquisa Documental. A qual,

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre elas esta na natureza das fontes; enquanto na pesquisa bibliográfica se utiliza diversa informação de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1989, p.73).

A pesquisa documental tem algumas vantagens, por exemplo: os documentos podem ser consultados várias vezes, ou seja, serve de base para diversos estudos, representa uma fonte natural de informações, baixo custo e a fonte não é reativa, sendo assim permite a obtenção de dados mesmo quando não se pode ocorrer o contato com o sujeito (exemplo morte ou recusa à pesquisa já em andamento) (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Os documentos a serem analisados podem ser de tipo técnico, oficial e pessoal. Os memoriais analisados se enquadram no tipo pessoal, por serem semelhantes a uma autobiografia.

Os memoriais de formação que serão analisados são de ordem primária e retrospectivos, pois são elaborados pelo autor após o acontecimento (MARCONI, 1999).

Serão analisados todos os memoriais de 2008 (última turma do PROESF), que estão disponíveis online na base de dados da UNICAMP¹. No total serão analisados 21 memoriais. A escolha pelo ano de 2008 foi por acreditar que o PROESF estava mais estruturado em sua última turma, pois já tinha uma base dos anos anteriores do curso de formação.

Após a leitura desses memoriais, serão feitas as análises buscando desvendar as “marcas da formação”, ou seja, lembranças mais recorrentes da escolaridade, e em seguida serão problematizadas essas marcas na discussão com temáticas sobre saberes docentes, prática pedagógica, experiência e formação.

Explico agora, sucintamente cada um dos capítulos contidos em meu trabalho:

O capítulo I expõe brevemente sobre os temas de memória, marcas e memorial de formação, ao final do mesmo discuto a prática de pesquisar histórias de vida e memoriais.

O capítulo II contextualiza o curso do PROESF, expondo seu contexto histórico, caracterizando o curso e no final explicito a opção pelo memorial de formação como trabalho de conclusão de curso.

No capítulo III faço a análise dos vinte e um Memoriais de Conclusão de Curso selecionados. A análise é dividida seguindo três eixos: Formação Inicial, Formação Universitária e Formação em sala de aula.

No capítulo IV socializo meu memorial e algumas considerações sobre o mesmo.

¹ Pesquisa feita em janeiro de 2012.

Capítulo I – Memória, marcas, memorial e a prática de pesquisar memórias.

Neste capítulo discuto brevemente as seguintes questões: memória, marcas e memorial. Por fim farei um breve comentário sobre a pesquisa a partir de histórias de vida e memórias. Destaco que não é objetivo deste trabalho explorar a fundo tais temas e sim fazer algumas discussões para posteriormente compreender a importância da produção de memoriais de formação.

1. Memória

Quando pensamos na palavra memória o primeiro significado que nos passa é de passado. Segundo Moreira (2004)

a memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (p. 01).

Segundo considerações de Jacques Le Goff, foram os gregos da antiguidade que deusificaram a Memória. Mnemosine era a mãe das nove musas geradas durante nove noites passadas com Zeus. Mnemosine concedia imortalidade aos mortais, sendo que lembrava aos homens a recordação dos heróis e dos seus grandes feitos, permitia os registros de modo que não fossem esquecidos (MOREIRA, 2004).

Deste modo, o poeta era um homem possuído pela memória, um adivinho do passado, a testemunha inspirada nos “tempos antigos”, da idade heróica e, por isso, da idade das origens. Portanto, na mitologia grega, as musas dominavam a ciência universal e inspiravam as chamadas artes liberais. As nove filhas de Mnemosine eram: Clio (história), Euterpe (música), Talia (comédia), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Erato (elegia), Polínia (poesia lírica), Urânia (astronomia) e Calíope (eloquência). Assim, de acordo com essa construção mítica, a história é filha da memória. Entretanto, os cerca de vinte e cinco séculos de existência da historiografia demonstram uma relação ambígua e tensa entre Mnemosine e Clio... (MOREIRA, 2004, p. 01)

Segundo Miotello (2006), estamos acostumados a pensar que a memória é tudo aquilo que é depositado no nosso cérebro. Com isso pensamos a memória como retenção dos dados da percepção, da experiência ou de conhecimentos adquiridos na vida. Porém isso não corresponde com o que defendemos por memórias.

Memórias são associações, sendo assim dificilmente coisas isoladas ficam presentes em nossa memória. Segundo Miotello (2006) “nosso cérebro pode gravar tudo e registrar tudo, mas a memória é o que é gravado com sentido, com um significado para nós e para os outros (p. 281)”. Quanto maior significação dos acontecimentos, maior alcance da memória.

Para Souza (2006),

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências (p. 102).

Sendo assim, pretendo a partir dos memoriais, perceber os acontecimentos mais significativos que ficaram registrados na memória dos educadores que participaram do PROESF.

2. Marcas

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as “marcas da formação” expressas nos memoriais dos professores do PROESF. Para compreender o sentido da palavra “marca” remeto-me a alguns autores que dela utilizam.

Nossa memória é constituída de marcas, as quais são nada menos que “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo” (ROLNIK, 1993, p. 138). O que nos conduz são as marcas, o que nos move são as marcas de “uma memória que se faz em nosso corpo, não em seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível” (ROLNIK, 1993, p. 139).

Marcas são acontecimentos em nossas vidas que a memória fixa com maior exclusividade. Aquilo que nos marca, nos faz agir e repensar no nosso modo de viver.

De outra perspectiva, Almeida (2008) ao estudar as marcas de formação dos alunos de um curso da Licenciatura Plena em Pedagogia considera que as marcas de formação devem ser compreendidas como “fruto da relação entre sujeito/grupo/curso, sendo uma relação dialética à medida que se determinam e são determinados mutuamente” (p. 6-7). Nesse sentido, a formação de um professor não está influenciada apenas ao curso de graduação. A formação do professor está carregada pelas suas marcas escolares, pela sua histórica escolar como aluno,

pelas experiências escolares, enfim pelos múltiplos acontecimentos vividos e que ficam deixados em evidência no momento de assumir-se como professor, na sua prática pedagógica, no trabalho pedagógico que desenvolve na sua sala de aula. Por esse motivo, importa resgatar quais as referências da história escolar dos professores ficam ainda vivas ao serem responsáveis pela educação dos seus alunos na sala de aula.

Gostaria de lembrar que neste trabalho considero marcas como lembranças escolares significativas.

3. Memorial

A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 47).

Como o objeto deste trabalho é a análise de memoriais de formação, aqui pretendo apresentar a visão de alguns autores sobre, o que é memorial, suas características e o que se pode observar em um memorial.

O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias, que relatam acontecimentos memoráveis, é um texto no qual o autor faz um relato de sua própria vida, apresentando acontecimentos que lhe são mais importantes ou interessantes (PRADO, SOLIGO, 2007). Como consideram os autores,

um memorial de formação é, acima de tudo, um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É no lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 57).

O memorial não deve ser uma peça de autoelogio, muito menos peça de autoflagelo, deve contar a trajetória com muita fidelidade, colocando “os altos e baixos”, as conquistas e perdas, afinal nossa história de vida é nossa melhor referência (SEVERINO, 2002).

O memorial tem importante utilidade na vida acadêmica, tanto em termos de uso institucional – para fins de concursos de ingresso e promoção de carreira universitária, de exames de seleção ou de qualificação em cursos de pós-graduação, de concursos de livre docência – como em termos de retomada e avaliação de trajetória pessoal no âmbito acadêmico-profissional (SEVERINO, 2002, p.175).

Através dos memoriais são revelados os percursos dos professores, suas reflexões acerca da prática docente, afinal um memorial não apenas para quem escreve, mas um ganho comum, pois são neles que muitos aspectos são revelados.

Em um memorial podemos observar muito do que existe de importante para aquela pessoa que escreveu o mesmo. Os pontos mais relevantes de seu percurso, os de maior “status” serão eleitos.

Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor ‘faz um relato de sua própria vida, procurando acrescentar acontecimentos a que confere o status de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. Possivelmente ele levantará o veio apenas da parte, di si próprio, pretende que se saiba e que venha ser lembrada (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 56).

O memorial não abordará somente o belo das lembranças, mas serão colocadas as reflexões sobre a prática, podendo até haver comparações entre a escola que tiveram e a escola na qual atuam hoje.

Segundo Prado e Soligo (2007)

para escrever um memorial de formação, a referência principal é sempre o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...) e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo, etc. – que foram relevantes para o nosso processo formativo. É importante relatar aspectos positivos e aspectos negativos, dificuldades, problemas, preocupações, inquietações e tudo que considerar pertinente (p. 60).

A escrita de memoriais é uma prática recente e que deve ser valorizada, o preconceito sobre a escrita do vivido pelos educadores existe, mas pouco a pouco vem sendo quebrado.

Até bem pouco tempo, os relatos de experiência, as histórias, as reflexões dos educadores, geralmente não eram feitos de ‘próprio punho’, mas, sim, por outros atores – pesquisadores em sua maioria. Esse movimento vem se revertendo atualmente e a proposta de elaborar memoriais de formação contribuir bastante nesse sentido (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 57).

O incentivo desta prática eleva a prática docente. Não se nega a teoria, se articula teoria com a prática.

Acredito que com base na experiência do outro podemos pensar em nossa prática, aprender e refletir. A prática de ler memoriais de formação faz com que aquele que não vivencia a prática possa sentir um pouco do sabor de ser professor e

para aquele que já vive a docência possibilita refletir sobre sua prática, promovendo mudanças e aprimoramento, ou até mesmo despertar a paixão pela prática de tornar público o vivido em sala de aula.

4. A prática de pesquisar histórias de vida e memoriais

Neste tópico pretendo mostrar que a proposta de se estudar memórias e histórias de vida é recente e pouco utilizada no campo de pesquisa. Contudo seu uso vem crescendo com o passar dos últimos quinze anos. Com isso legítimo esta proposta como válida, científica e de grande valor para o avanço em pesquisa na área de educação.

Segundo Marques (2007) “as histórias de vida surgem como fontes vivas e possibilidades de diálogo entre o passado e o presente, numa perspectiva de conexão com o futuro” (p. 02). Recentemente as memórias e histórias de vida tem sido alvo de novas pesquisas.

Bueno (2006) considera que “as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos” (p.387).

Para Marques (2007)

Na formação docente, as histórias de vida representam uma significativa alternativa para a reflexão e ação no que diz respeito à complexa situação em que se encontra o professor. Sabe-se que o sistema econômico vigente é controlador e evidencia o poder, ao invés do saber. A formação docente, neste contexto, fica comprometida. Da importância do ser, passa a conviver com os apelos constantes em relação ao ter e, para compreender essa questão, aprender a conviver com o sistema capitalista sem se tornar ou gerar um ser capitalista selvagem, torna-se imprescindível, elegendo um novo olhar reflexivo em relação ao processo de formação do professor (p. 02).

Com isso as memória e histórias de vidas são entendidas como um objeto formador.

Como considerado por Bueno (2006) “o relato não é mais somente considerado em uma perspectiva de pesquisa etnosociológica, mas como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora” (p. 393).

É por meio da pesquisa do passado que entendemos as especificidades da educação e assim poder reconhecer os aspectos formais e informais, a identidade docente, a profissionalização docente, entre outros.

Sendo assim podemos compreender o porquê da prática docente analisando a formação escolar, acadêmica e formação em sala de aula dos profissionais da educação ou dos educadores.

Capítulo II – Sobre o PROESF

O presente capítulo pretende caracterizar o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas.

Primeiramente será apresentado o contexto histórico para o surgimento de tais programas.

Após a contextualização histórica, colocarei as caracterizações do curso de especialização e do curso de pedagogia (apresentando a grade curricular) e por final será descrito o processo de elaboração do Memorial de Conclusão de Curso e o motivo de sua escolha pelo curso como trabalho final.

1. Contexto Histórico

Pensando na melhora da qualidade da educação algumas leis foram elaboradas, uma delas é referente à capacitação do professor que atua na Educação Básica.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) ao tratar dos profissionais da educação, institui no Artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Junto a esta questão aparecem programas para formar professores que atuam na rede e não possuem formação superior. Como por exemplo, o “Programa Pedagogia Cidadã” (UNESP), “PEC – Formação Universitária” (UNESP, USP, PUC-SP²) entre outros. Nesta mesma perspectiva de formação foi criado o PROESF, objeto de estudo deste trabalho. Sendo um programa especial para a formação de professores em exercício na rede de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental da rede municipal de Região Metropolitana de Campinas (RMC) a qual envolve mais 19 municípios, sendo eles: Americana, Artur Nogueira, Campinas,

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

O curso foi criado a partir das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da UNICAMP. Segundo Pereira, Leite e Soligo (2007),

Ele representa a concretização de uma meta comum, empreendida em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação de professores na região em que a universidade está inserida, além de representar o envolvimento desta, com as políticas educativas da região (p. 222).

Seu desenvolvimento se deu em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp e as Secretarias de Educação Municipal.

O Programa se compôs de 3 grandes dimensões: curso de Especialização para a formação de Assistentes Pedagógicos que desempenham a função docente, orientados e supervisionados por professores da Faculdade; curso de Pedagogia; e organização de Núcleos de Formação Continuada para Professores em Exercício (PEREIRA; LEITE E SOLIGO, 2007, p 222).

A organização da proposta do curso iniciou-se no ano de 2001 sendo a cargo de um colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação e de Secretários de Educação dos municípios que compõe a Região Metropolitana de Campinas.

Assim que o projeto foi aceito, foi proposto que ele não deveria somente ofertar o Curso de Pedagogia, mas que fosse um programa para melhoria da Educação da Região. Sendo assim, o programa foi estruturado para que a partir do curso de formação inicial desenvolvessem atendimentos de educação continuada aos seus professores através da criação de Núcleos de Formação Continuada.

Cabe lembrar que nem todos os professores que compunham a equipe da Faculdade de Educação aderiram ao PROESF, devido ao possível medo de uma desqualificação, por não ter aulas ministradas com docentes de titulação mínima de Doutor, como era nos cursos oferecidos pela UNICAMP.

Além do curso de Pedagogia, a proposta continha um Curso de Especialização que visava à preparação de Assistentes Pedagógicos, para auxiliarem os professores da Faculdade de Educação a desenvolverem suas disciplinas. Segundo Batista (2009)

Para ocupar o cargo de Assistente Pedagógico, e conseqüentemente se tornar um professor formador do curso de Pedagogia, era preciso participar do Curso de Especialização que visava preparar os APs para desempenhar a função docente nas disciplinas daquela graduação. Portanto, esses professores também estavam em formação em Nível de Pós-Graduação, visto que a própria prática pedagógica como docente do curso fazia parte da grade curricular da especialização à qual estavam vinculados (p. 34)

A oferta desta preparação era resultado da impossibilidade dos docentes da Faculdade atenderem a grande demanda do curso (400 vagas por ano).

2. O Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia que foi oferecido para os professores Região Metropolitana de Campinas (RMC) possuía aulas somente no período noturno, sendo aulas presenciais de segunda à sexta-feira, contendo 45 alunos por turma.

O que permeia este curso é a relação entre teoria e prática junto à reflexão sobre o fazer pedagógico, sendo o foco principal uma prática constante de reflexão.

Segundo Pereira, Leite e Soligo (2007), os princípios do curso apresentavam as seguintes características:

- Ser espaço de formação inicial e continuada, onde os conhecimentos, a partir da prática, serão refletidos, garantindo-se novas formas de vinculação teoria e prática.
- Focar a formação do professor como um pesquisador da sua ação docente, do trabalho coletivo e das proposições curriculares comprometidas com uma educação democrática.
- Ter o trabalho pedagógico como objeto de reflexão das temáticas curriculares, expandindo percepções através de aprofundamentos culturais e educacionais.
- Privilegiar a perspectiva interdisciplinar, a construção da autonomia intelectual e profissional e a visão da interdependência do trabalho pedagógico coletivo.
- Ampliar a responsabilidade do professor para além da sala de aula (p. 225).

O objetivo era formar em Licenciatura Plena em Pedagogia os professores em exercício da RMC da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo como objetivos específicos:

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.
- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa. Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática. Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não escolares. Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais. Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica. Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação. Desenvolver o conhecimento dos processos de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares³.

O processo seletivo era feito através da COMVEST (Comissão Permanente para os vestibulares da UNICAMP). Tal processo se baseava nos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos das áreas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, sendo realizado em fase única.

Somente poderiam se inscrever aqueles que concluíram o Ensino Médio com habilitação para o Magistério e que tinham o comprovante de exercício na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental dos municípios conveniados.

2.1. Grade Curricular do Curso

³Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>. Acesso: abr. 2012

A seguir serão apresentadas as 24 disciplinas, distribuídas nos três anos do curso. Cada semestre possuía quatro disciplinas (5 horas-aula/semanais), somando 1800 horas.

	1° Ano	2° Ano	3° Ano
1° Semestre	Educação e Tecnologia	Pensamento Psicológico e Educação	Currículo e Escola
	Teoria Ped. e Produção em Língua Portuguesa	Teoria Ped. e Produção em História	Teoria Ped. e Produção em Geografia
	Pensamento Histórico e Educação	Avaliação	Educação de Crianças de 0 a 3 anos
	Multiculturalismo e Diversidade Cultural	Teoria Ped. e Produção em Arte	Temas Transversais
2° Semestre	Pensamento Filosófico e Educação	Política Educacional e Reformas Educacionais	Teoria Ped. e Produção em Ed. Física
	Teoria Ped. e Produção em Matemática	Teoria Ped. e Produção em Ciências e Meio Ambiente	Educação Especial
	Pensamento Sociológico e Educação	Teoria Ped. e Produção em Saúde e Sexualidade	Planejamento e Gestão Escolar
	Pesquisa Educacional	Infância e Educação	Educação Não Formal

Fonte⁴

Além das 24 disciplinas, o curso era composto por 400 horas de Estágio Supervisionado, 400 horas de Práticas Culturais e 600 horas de Práticas Curriculares, totalizando 3200 horas.

⁴ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>. Acesso: abr. 2012.

3. O Trabalho de Conclusão de Curso: a opção por Memoriais de Formação

A escolha por um Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso gerou polêmica tanto entre os professores pelo desafio de orientar tantos alunos e pelos alunos pelo pouco conhecimento do gênero textual.

O PROESF optou pelo Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso, pois segundo Pereira; Leite e Soligo (2007) este gênero textual é o mais apropriado pela população atendida, pelo curso e também por ser considerado um texto narrativo produto de uma reflexão pessoal.

Para tal escolha era necessário que fosse formado não só uma estrutura de correção dos memoriais, como também uma estrutura de orientação e acompanhamento da produção dos 400 alunos de cada turma. Pereira, Leite e Soligo (2007) explicitam as dificuldades encontradas ao escolher o memorial de formação como trabalho final:

A escolha do Memorial de Formação, como trabalho final, colocou inúmeros desafios para a coordenação do programa, sendo o mais relevante a questão da orientação dos alunos durante o processo de sua elaboração. Dada a total impossibilidade de montagem de uma estrutura de orientação individual para os 400 alunos de cada turma/ano, optou-se por um processo de acompanhamento coletivo do trabalho de cada classe (com 40 alunos), por um professor da Faculdade de Educação da Unicamp com experiência anterior na elaboração e orientação de memoriais. Assim, foi formado um grupo de 10 docentes, conhecido como G10, encarregado de planejar, executar e coordenar todo o processo de elaboração e acompanhamento dos memoriais, em cada classe (p. 229).

Nos dois últimos semestres do curso foram colocadas duas disciplinas, sendo Memorial de Conclusão de Curso (MCC) I e II, para o acompanhamento dos alunos. Segundo Pereira, Leite e Soligo (2007)

O trabalho específico dos membros do G10 concentra-se nos dois últimos semestres, através de contatos mensais, em uma das Atividades Culturais reservadas para este fim. Cada orientador faz o acompanhamento coletivo de uma classe, que geralmente envolve: um período inicial de dessensibilização sobre os “temores do Memorial”; discussão do conceito de Memorial de Formação conforme textos previamente disponibilizados para eles e que se encontram na página do Proesf; leitura e discussão de diferentes memoriais; levantamento de material relativo às experiências relevantes vivenciadas pelos alunos durante o PROESF; escolha dos

temas/eixos condutores e discussão sobre suas possibilidades; início do processo de redação do Memorial; primeira redação do texto completo e entrega para avaliação; discussão das propostas de correção apresentadas na avaliação; reescrita final e entrega (p. 229).

Além da disciplina de MCC, os alunos eram incentivados a ler Memoriais de Formação e textos sobre a temática, estes eram disponibilizados no site do PROESF.

Segundo Pereira; Leite e Soligo, (2007),

O processo de avaliação dos memoriais é realizado por leitores fixos, a partir de critérios discutidos, elaborados e divulgados pelos membros do G10 para todos os envolvidos. Os leitores são arrolados através de convite feito aos Assistentes Pedagógicos do PROESF e aos doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, sendo que, para ser leitor, também é condição ter participado de um workshop, onde são discutidos os critérios de avaliação e apresentado o cronograma de todo o trabalho (p. 229).

Aqueles escolhidos para lerem os memoriais podem ler até seis memoriais, e o retorno da correção é feito por escrito em uma folha específica de avaliação. Esta levava em conta os critérios formais (clareza, estrutura textual e escrita ortográfica) e o conteúdo (apresentação, eixos e argumentação/teria).

Após essa correção os alunos tem um período de reescrita. Com esses procedimentos os memoriais voltavam para que os mesmos leitores realizarem uma checagem final e pudessem atribuir uma nota. Os memoriais aprovados eram publicados no site da Biblioteca da Faculdade de Educação.

Essas foram algumas considerações históricas sobre o PROESF, foram apresentadas sua criação, características e a opção por memorial de formação. A partir do próximo capítulo o foco será nos memoriais de formação, seu conteúdo e a análise dos mesmos.

Capítulo III – Análise dos memoriais do PROESF

Neste capítulo faço a análise dos documentos, ou seja, a análise dos Memoriais de Conclusão de Curso.

Como já referido, ao todo foram 21 memoriais selecionados para compreender as marcas de formação. Os memoriais de formação estão disponíveis online na base de dados da UNICAMP.

A partir da leitura dos 21 memoriais foi possível identificar as marcas recorrentes nas escritas produzidas pelos professores. Para a análise decidi dividir em três tópicos sendo eles:

- Formação Inicial: abrange os acontecimentos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que muitas vezes é descrito o magistério;
- Formação Universitária: a vivência no PROESF e suas contribuições;
- Formação em sala de aula (Vida como Professor/a): que aponta a experiência docente em sala de aula.

Cada tópico apresentará as marcas da formação que se exibem com mais continuidade e suas respectivas análises. Como citado em um dos memoriais, muito de nossas vidas está associado a acontecimentos da vida escolar que tivemos: “só consigo contar a história da minha vida ligando os acontecimentos escolares” (SANTOS, Adriana, 2008, p. 20). Sigo neste caminho, das lembranças que são associadas à vida escolar, das memórias escolares que servem para analisar a temática de formação.

1. Formação Inicial

Neste tópico serão apresentados trechos dos memoriais de Formação do PROESF elaborados no ano de 2008 e as análises dos mesmos a partir do diálogo com alguns teóricos.

Como análise inicial, chamo atenção para o tipo de formação relatada nos memoriais. Em contextos educativos brasileiros, provavelmente tenham sido cinco tipos de abordagens pedagógicas que influenciaram os professores em suas práticas, que segundo considerado por Mizukami (1986) são: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural.

Na maioria dos memoriais se vê a marca do ensino tradicional, o mesmo se caracteriza pela transmissão do conhecimento, neste o adulto é considerado como um homem acabado, “pronto”, sendo assim o aluno um “adulto em miniatura”, é aquele que precisa ser atualizado, preenchido. Segundo Mizukami (1986) “o ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor” (p. 8).

No ensino tradicional a relação professor-aluno, como definido por Libâneo (1992. p. 24), apresenta as seguintes características:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

A seguir são apresentados os trechos retirados dos memoriais, nos quais aparecem a marca do ensino tradicional.

Nos dias que se seguiram, veio a cartilha, com letras mais estranhas ainda, mais difíceis de entender. A professora nos chamava na mesa e ela nos “tomava” a lição, que tínhamos que estudar em casa (SANTOS, Adriana, 2008, p. 16).

Ela era tão diferente do que havia imaginado, havia pensado numa professora loirinha, meiguinha e ela era totalmente o contrário. Eu tive tanto medo que comecei a chorar e não queria ficar na escola, de jeito nenhum, até que minha mãe precisou ficar na sala comigo. Quando ela saía eu fazia um escândalo e, minha querida mãe, como sempre muito paciente, ficou comigo três dias seguidos. No quarto dia era o dia D. Ela me levou, entrou na sala e num momento de distração, ela foi embora e me deixou ali sozinha, com aquela que eu não queria como professora. Chorei, chorei até que em certo momento fugi, queria sair daquele lugar, corri muito sem saber para onde estava indo mas, graças a Deus, duas mulheres me encontraram e me levaram de volta à escola. Fiquei trancada na sala até minha mãe chegar e quando a vi não contive minha alegria! Depois desse dia não voltei mais (SILVA, Alice, 2008, p. 02).

Recordo que durante 13 anos da minha vida escolar, (da 1ª série ao 3º colegial) o ensino que recebi foi pautado no ensino tradicional, as aulas eram expositivas, e nenhuma importância era dada quanto ao meu prévio saber (SILVA, Andréa, 2008, p. 04).

As carteiras na sala de aula eram enfileiradas. Os alunos mais indisciplinados ficavam de castigo atrás da porta (KRANZFELD, 2008, p. 06).

Algumas das marcas constantes explicitadas nas escritas das professoras são: o medo da escola, da organização espacial da sala (carteiras enfileiradas), a

palavra chorar aparece por diversas vezes, o ensino através da cartilha, professores como detentores do saber, as aulas expositivas, não se podia ter erros, se coloca a presença de castigos, o contexto do aluno e sua vivência não eram elementos valorizados.

Acerca da prática do castigo, me remeto a Luckesi (1996) para quem,

A idéia e a prática do castigo decorrem da concepção de que as condutas de um sujeito – aqui, no caso, o aluno – que não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigados, a fim de que ele “pague” por se erro e “aprenda” a assumir uma conduta correta (LUCKESI, 1996, p. 52)

O que se percebe de mais marcante nas considerações das professoras é que o aluno é considerado como uma “tábula rasa”, que deve ser preenchido para se tornar o “adulto acabado”.

De acordo com Freire (2005), esta é a educação bancária, que entende o aluno como algo a ser preenchido, levando-se em conta somente aquilo que vem de fora e não as vivências dos mesmos. Com isso a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Ainda pensando nesta concepção bancária (FREIRE, 2005), o educador transmite um conteúdo que pode ser considerado como retalhos da realidade, que às vezes parece falar de algo alheio à experiência dos educandos. Este tipo de educação é marcado pela sonoridade, na qual o aluno escuta, fixa e repete sem entender o sentido do que está fazendo. Diz por exemplo: “quatro vezes quatro é igual a dezesseis” sem ao menos saber como é que essa operação matemática é feita.

Resumindo o papel do educador e do educando nesta perspectiva, segundo Freire (2005), é

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (p.68).

Retomo aqui a análise de outras escritas de professoras para ampliar a compreensão das marcas da vida escolar.

Já no Ensino Fundamental freqüentei uma escola rígida e fundamentada no Ensino Tradicional, da qual me lembro muito pouco, sei que me alfabetizaram com a Cartilha Caminho Suave, que apanhávamos quando conversávamos e com certeza por esses motivos eu era uma criança, que na escola, era tímida e de poucas idéias, tanto que quando na adolescência me perguntavam o que eu gostaria de “ser”, respondia muitas coisas, menos professora, estava cansada de cuidar de crianças, já que na minha concepção, professora, só cuidava (DAVID, 2008, p. 01).

Aqui vemos que a postura de autoridade do professor passa a ser de autoritarismo, pois, segundo Arendt (2009) onde a força é usada, a autoridade em si fracassou a mesma não se utiliza de força ou coerção.

O professor abusava de sua autoridade, utilizando a agressão com seus alunos. Foi esse tipo de prática que acabou transformando muitos alunos em passivos, tímidos e que não expressavam suas ideias e muitos incorporaram esse comportamento, agindo passivamente até hoje.

De acordo com Freire (1996), o professor autoritário que recusa escutar seus alunos, se fecha a aventura criadora, negando a afirmação do educando como sujeito de conhecimento. Considera também que, “é neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (p. 66).

Uma outra professora traz a questão dos erros, do controle e exercícios mecânicos.

Tenho a cartilha e todo o material da época da alfabetização. Eram exercícios de caligrafia que exigiam letra bonita. O exercício de leitura também era valorizado. Não podia haver erros.

A postura na sala de aula era controlada pela professora que nos repreendia caso a gente sentasse errado ou um pouco fora do lugar, aliás não podia sair do lugar. A professora chamava atenção. Só havia bagunça na sala quando a professora não estava olhando.

As carteiras na sala de aula eram enfileiradas. Os alunos mais indisciplinados ficavam de castigo atrás da porta (KRANZFELD, 2008, p. 06).

No trecho acima vemos que o erro não podia existir, contudo levando-se em conta o que diz Luckesi (1996) o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento. É através da observação do erro que o professor identifica aquilo que o aluno já sabe e onde estão suas dificuldades e a partir disso pode planejar como vai trabalhar com este aluno.

Também na perspectiva tradicional o professor é aquele que vai transmitir o conteúdo ao seu aluno. O conteúdo a ser passado são os conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas. Aqui não cabe a vivência do aluno (LIBÂNEO, 1992).

No seguinte fragmento aborda um exemplo de que o ensino não levava em conta as vivências cotidianas do aluno.

Fui alfabetizada através da cartilha “Caminho Suave”. Minha alfabetização ocorreu dentro de uma teoria de ensino tradicional, nesta teoria os professores eram os detentores do saber, dos conhecimentos e informações e não poderiam ser questionados.

Os conteúdos trabalhados não faziam parte da vivência dos alunos, não tinham vínculos com o contexto social em que os alunos estavam inseridos, os conhecimentos já adquiridos não eram considerados (NEVES, 2008, p. 03).

Apontado por Libâneo (1992), pelo fato dos conteúdos serem separados da experiência do aluno e de suas realidades sociais, a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista ou enciclopédica.

Em novas práticas se percebe que muitas vezes partir do conhecimento e da realidade social do aluno, faz com que o ensino seja mais absorvido pelos mesmos. O fracasso escolar muitas vezes pode ser apontado, por não se levar em conta aquilo que o aluno vive. Na Dissertação de Mestrado de Cristina Maria Campos intitulada “*Rua e Escola: O hip hop como movimento porta voz dos sem vez*” (2007) a autora mostra um exemplo de uma prática inovadora baseada no conhecimento do aluno ao relatar como utilizou o *hip hop* (cultura artística do cotidiano do aluno) para que a aprendizagem dos alunos fosse significativa para eles. Práticas como essa apontam sucesso e mostram que é possível trabalhar com o cotidiano do aluno e que este se interessa muito mais em práticas que levam em conta o seu modo de vida.

Por fim, o que analiso a partir de todos estes escritos é que o ensino tradicional é desvalorizado pelos professores que elaboraram os memoriais. A partir

de suas escritas entendo que eles repudiam esse tipo de prática, devido a tantos sofrimentos que tiveram e que levam traços em suas vidas até hoje. Mesmo assim, alguns chegam a afirmar que no início de suas carreiras “foram tomadas” pelo ensino tradicional e que após o PROESF esta prática mudou, o tradicional foi deixado de lado e os professores se abriram a novas perspectivas educacionais.

Por que motivo, somos tomados pela abordagem tradicional, mesmo sabendo de suas implicações? Fico me perguntando se na hora da prática não serei tomada pelo tradicional, será que se perceber que meus alunos não aprendem partirei para o “Ivo viu a uva”, pois foi dessa maneira que eu aprendi? Realmente é uma questão que não consigo responder.

O que se pode perceber é que passamos a maior parte do tempo em instituições escolares, estas “tomadas pelo ensino tradicional”, sendo assim muitas vezes os educadores reproduzem a prática pedagógica voltada ao ensino tradicional, pois a vivência neste foi maior, o que leva que muitos professores a atuarem a partir dessa perspectiva. Sendo assim, é importante que o professor tenha uma formação superior que o leve a refletir sobre as questões pedagógicas levando-o a uma prática diferenciada.

Seguindo esse pensamento remeto-me a Gonçalves e Gonçalves (1998) que consideram,

Em um curso de licenciatura, temos muitas vezes, alunos que já são professores há vários anos. Seus conhecimentos, advindos da prática docente são, com certeza, múltiplos e não devem ser desprezados. Mesmo o estudante que nunca foi docente traz, pela sua vivência como tal, conhecimentos construídos durante a sua trajetória de vida. A licenciatura deveria, pois, ser um espaço de “reeducação” para os estudantes, pois, tendo ou não experiências profissionais todos eles têm vivência de magistério como alunos que, certamente, merecem ser revistas, questionadas e reelaboradas (p.108).

Outro fator que se coloca muito ao iniciar o Memorial é a questão familiar apontado como o incentivo da família em questões educativas.

As letras ficaram registradas na minha memória desde muito pequena. Não havia tido nenhum contato com a escola, já percebia aqueles desenhos nos livros, nas caixas e latas na cozinha de minha avó. Na casa de minha avó morava também uma tia que era estudante. Algumas vezes na semana, ela e seus amigos se reuniam na mesa da cozinha para realizarem trabalhos da escola. Faziam comentários, sorriam, depois ficavam em silêncio escrevendo no caderno. Aquilo me passava uma sensação muito gostosa, prazerosa. Pedi então, para a minha avó um caderno e ela me deu um caderninho pequeno e uma caneta bic. Hoje olho para esta caneta e automaticamente me recordo dessa história. Na próxima reunião seguinte quis sentar-me junto ao grupo e participar dos estudos. Comecei a perceber que eles escreviam seguindo a linha e sempre voltam no começo dela para continuar. Comecei a fazer igual: enchia a linha de garatujas. Não me lembro de brincar de boneca, casinha; lembro de brincar de escola, encher a minha bolsa de papéis, escrever com caco de giz na parede fazendo de lousa, chamar meus amigos para serem os alunos. O engraçado disso é que eu nunca tinha ido a uma escola! Acho que esse meu interesse vinha das histórias que minha avó me contava todas as tardes. Era religioso esse nosso encontro: sentávamos na área, ela me contava histórias, lia a bíblia. Minha avó fazia desenhos e escrevia no caderninho. Ela aprendeu a ler e escrever depois de moça e tinha muito prazer em repetir por várias vezes essa sua história de vida para mim. Ela gostava de bordar monogramas. Minha avó chama-se Maria, e, quando ela escrevia seu nome no meu caderninho, eu ficava observando como ela fazia. Eu adorava vê-la fazendo o desenho do “M”. Tentava fazer também, mas não conseguia. Ela pegava na minha mão e fazíamos juntas. Nossa! como eu gostava daquele momento. Eu não tinha noção de como isso marcaria minha vida (SANTOS, Ana, 2008, p. 05 e 06).

Neste trecho percebemos a importância entorno de sua família para que esta professora se interessasse pelas questões escolares. Para a criança o adulto é visto como um modelo, ou seja, algo que almeja ser. Os modelos vividos por esta professora despertaram para o gosto pela escola.

Meu pai foi o exemplo e o incentivo desde a infância para estudar. Desde os primeiros anos escolares, acompanhou meu desenvolvimento comprometendo-se a ver as lições, fazer as chamadas orais dos questionários que eu tinha de decorar para as provas e tirando minhas dúvidas propondo outras maneiras de fazer as tarefas. Gostava muito quando sentava ao lado e me ensinava e aos poucos fui me entusiasmando pela idéia de um dia ser professora (SANTOS, Adriana, 2008, p. 05).

Adorava ler! Em casa lia os livros de histórias de contos infantis que ganhava de minha tia e madrinha Deolinda, também os que mamãe comprava deixando-os sempre às minhas mãos, à minha disposição para que os lesse e depois contasse para ela o que havia lido. Sempre tive muita atenção e incentivo de meus pais para estudar e nas brincadeiras eu era sempre a professora. Mesmo fazendo parte de uma sociedade em que o pai fazia o papel somente de provedor do lar, sempre ausente, tive muita sorte pois o meu pai, embora trabalhasse o dia todo, chegando em casa tarde, estava atento aos meus estudos e ao meu desenvolvimento, sempre disposto a me ouvir, conversar e até, de vez em quando, brincar. Nos finais de semana brincava muito comigo, me ensinava a fazer papagaios (ou pipas), confeccionar balões (como já registrei), construía mesinha, lousa para que brincasse de escolinha, enfim estava sempre presente em minha vida (NEVES, 2008, p. 04).

Iniciei meu período escolar aos oito anos de idade, porque meu pai era autônomo e não ficava por muito tempo em uma determinada cidade. Enquanto isso, nós ficávamos entrando e saindo das escolas, logo nos primeiros meses de aula, o que dificultava a nossa aprendizagem. Meu pai, um homem rude e severo com seus filhos, mas tinha um pensamento fixo que hoje eu o agradeço muito: “Seus filhos tinham que estudar para serem alguém na vida”.

Lembro-me que minha mãe gostava muito de recitar poesias, eu adorava escutá-la e, toda vez que ela deixava o livro em cima do criado da cama, corria, pegava-o e fingia que estava lendo no mesmo tom que ela o fazia. Tudo isso fez com que eu tomasse gosto pela leitura desde muito cedo (FREITAS, 2008, p. 02).

Os estímulos de leitura em casa, a família incentivando as atividades escolares, influenciam na aprendizagem e no gosto pelo estudo. Segundo Rego (1994) “o fato de estar exposta a alguns usos de leitura e da escrita pode despertar o interesse da criança para uma exploração mais ativa dos mesmos”. E ainda o autor explicita que

Nas sociedades modernas, ensinar a ler e escrever é, em princípio, uma missão da escola. Todavia, na tentativa de buscar explicações para o sucesso ou fracasso escolar, estudos recentes tem salientado a importância do fato “usos de comunicação em contextos culturais” para explicar o êxito ou o fracasso escolar de muitas crianças (REGO, 1994 p. 106).

Em oposição a isso vemos as barreiras enfrentadas no início da vida escolar. O ensino se democratizou, mas não conseguiu acolher a todos na escola, devido às condições financeiras daqueles que precisam sair da escola para trabalhar.

Meus pais procuravam passar para mim o pouco que sabiam, pois estudaram somente até a quarta série do antigo curso primário, hoje, ensino fundamental. Embora minha mãe não trabalhasse fora, em casa não tive acesso a livros, pois só com o salário do meu pai não dava para ter esse privilégio, sem contar que minha família não possuía hábitos de leitura (SIQUEIRA, 2008, p. 03).

A escola, para mim, era a minha segunda casa e a minha mãe sempre me incentivava a estudar para ter um futuro melhor (CUBINES, 2008, p. 02).

A escola, o ato de estudar era considerado como forma de ascensão social, os pais que sofreram por não terem estudado, sendo assim, tentam oferecer a oportunidade de estudar aos seus filhos, pensando em um futuro melhor para estes.

Devido a condições financeiras não tinha acesso a revistas, livros e jornais, por isso, passava horas brincando de escolinha fingindo ser professora. Tudo o que meus pais me ofereciam, procurava aproveitar ao máximo, porque sabia que eles estavam oferecendo o melhor que podiam. Também valorizo muito tudo o que eles me proporcionaram na minha infância, pois em uma época em que o estudo era mais seletivo, faziam possível para que todas as filhas tivessem a oportunidade de estudar, pois poderiam achar que como a escola era para poucos simplesmente estudar não fosse de muita importância, principalmente para nos de raça negra que já eram discriminados perante a sociedade. Sempre procurei ser uma boa aluna embora tenha tido alguns fracasso nesse caminho, o que muitas vezes me deixava um pouco desmotivada, pois tinha dificuldade com a escrita (SOLIDÁRIO, 2008, p. 02 e 03).

No trecho anterior apareceu a questão do preconceito racial, questão ainda presente na nossa sociedade. Devido à escravidão o negro ficou por muito tempo sendo considerado um “ser inferior”.

A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posição de riqueza ou prestígio, era já uma idéia bastante difundida no mundo, principalmente nos EUA e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal idéia no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2008, p.2).

Na escola de hoje vemos que os negros não são mais a minoria, mesmo assim quando olhamos para nossas Universidades vemos que o negro ainda está em minoria, mesmo com o sistema de cotas. Isto me faz pensar na necessidade de políticas públicas que de fato incluam todas as pessoas no sistema educacional.

A escolha da profissão também aparece no final dos relatos sobre vida escolar. Aqui se encontra uma diversidade de motivos pela escolha da profissão.

Após terminar o ensino fundamental, optei pelo magistério porque era um sonho de criança ser professora. Essa época foi muito difícil para mim, morava longe da escola e como meu pai não tinha carro, pegava carona com uma perua escolar. Nesta época estudava de manhã e após dois anos, mudei-me para o período noturno, horário em que havia um ônibus que nos levava para a casa (SILVA, Alice, 2008, p. 05).

Lembro – me como se fosse hoje. Finalmente o telefone tocou, querendo saber se eu ainda tinha interesse pela vaga. A felicidade era tanta que no mesmo dia fui me matricular, afinal eu iria estudar para realizar meu sonho: ser professora. (SIQUEIRA, 2008, p. 06).

Como se já soubesse a profissão que escolheria, adorava brincar de escolinha, de professora, essas coisas de menina. Minha mãe montava em casa um ambiente parecido com o escolar, com lousa, giz, caderninhos, lápis e outros, sempre estimulando minha criatividade e foi através dela que me alfabetizei em casa, entre três e quatro anos, onde já sabia ler e escrever, para espanto de muitos. Uns achavam bom, outros achavam que por aprender muito cedo, poderia perder o gosto pelo estudo, que iria enjoar de escola. Mas pelo visto minha mãe soube explorar meu lado questionador e minha pressa por aprender, me transformando em uma professora cheia de sonhos por uma educação de boa qualidade e um ambiente escolar acolhedor e principalmente feliz (SALERNO, 2008, p.09).

O desejo aumentou quando tive contato com algumas professoras de 5ª a 8ª série que demonstravam entusiasmo pelo magistério. A forma como se aplicavam em corrigir nossos cadernos, escrever frases e palavras de incentivo e o carinho com que nos abraçavam quando observavam o nosso esforço para realizar as atividades. Isso realmente me animava a ser uma professora! (SANTOS, Adriana, 2008, p. 05).

A escolha pela carreira do magistério se deu por acaso. Morava em Campinas e me interessei pela proposta do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério). O turno era integral e por isso recebíamos uma bolsa remunerada para estudar. Achei que poderia unir o útil ao agradável: o ensino não seria tão “puxado” e ainda não precisaria procurar emprego tão cedo. Ou seja, o curso em si poderia ser qualquer outro, mas coincidentemente optei pelo magistério (KRANZFELD 2008, p. 3).

Percebe-se que muitos escolheram a profissão pelo sonho (de criança) de ser professor(a), isso mostra a idealização da profissão. A escola nos marca de uma forma que vira um sonho se tornar professor(a).

A escolha também se dá por acaso ou até mesmo pelas condições de vida que uma professora pode ter, sendo aquela que pode ter meio período para cuidar da casa e outro para trabalhar.

O mais interessante entre todos os motivos é que uns optam ser professores pelos bons professores que tiveram, pelo afeto que sentiram, por aquele professor que mudou sua vida escolar e que ficam para sempre marcados como exemplo em sua memória e chegam a ter um pouco deles em sua prática. A seguir, apresento dois fragmentos que apontam o professor como inspiração para a profissão, são professores que ficaram guardados na memória (especial e inesquecível) e hoje tentam ser um pouco deles.

Devo muito a esta instituição, e principalmente a Tia Nilza, pois formaram o meu caráter, fortalecendo-me em minha vida profissional, é de onde busco exemplo de ser especial e inesquecível como a Tia Nilza foi, não só para mim, mais observo que também para minha irmã, pois percebo em suas palavras ao falar de sua infância o carinho com que relembra os momentos inesquecíveis na creche e ao lado da Tia Nilza. (DAVID, 2008, p.11)

Acredito que brincar é algo muito sério e importante na aprendizagem em qualquer série, em qualquer idade; acredito que a brincadeira desperta algo em nossa mente que abre as portas, facilita a absorção do conhecimento de forma simples e agradável. Os melhores momentos de minha vida escolar, os melhores professores que tive, ensinavam assim. Acredito que guardei um pouco deles em mim e hoje tento ser um pouco do que eles foram para mim com meus alunos. Também escrevo sobre alguns deles e aprendizagens boas e ruins que me marcaram na passagem do Ensino Fundamental (SANTOS, Ana, 2008, p. 1).

Na busca por trazer todas as questões surgidas em relação à vida escolar penso que as principais marcas ficaram em torno: do ensino tradicional presente nas escolas, da questão familiar apontada como contribuição para o gosto pelo ensino, das dificuldades financeiras das famílias e finalmente foi apresentada a escolha pela profissão que se deu em função do contato com alguns professores que ficaram como “modelos” pelas suas atitudes.

Neste último tópico merecem destaque os professores inesquecíveis, eles deixaram suas marcas tanto pelas suas práticas embasadas numa concepção de ensino tradicional ou por apresentarem uma prática diferenciada. Vê-se que o ensino tradicional deixou marcas profundas e os professores citados como “inesquecíveis” ou “um pouco deles em mim”, são aqueles que valorizavam o aluno e apresentavam afetividade.

Termino com uma frase de Freire (1996) que diz, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). Pretendo ser uma professora inesquecível que não tenta “preencher” seus alunos, mas criar possibilidades para a construção do conhecimento, tornando um cidadão melhor.

2. Vida Universitária – Contribuições do PROESF

Todos os memoriais lidos citam de uma forma ou de outra as contribuições do PROESF. Todos apresentam que o curso trouxe mudanças para melhor em sua prática. Isso mostra a importância da teoria associada à prática.

Neste três anos do curso houve uma grande mudança na minha prática e principalmente uma nova postura diante dos obstáculos que enfrento nesta profissão (BOTTURA, 2008, p. 05).

O PROESF proporcionou aos professores a assumirem uma postura de professores-pesquisadores, que segundo Alves e Garcia (2002), é aquele que inconformado com o fracasso escolar atenta que precisa mudar e criar alternativas pedagógicas favoráveis aos seus alunos que não estão avançando como se espera, é aquele que quer saber efetivamente o que acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não.

Segundo Dickel (1998), a pesquisa talvez seja a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção do seu trabalho, levando aos seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo, sendo um professor que compromete com a busca de uma sociedade mais justa.

A seguir apresento trechos que mostram algumas mudanças provocadas pelo PROESF.

No entanto, recordando as aulas da disciplina de Educação Infantil cursada no PROESF, onde o tema era a importância do brincar na infância principalmente, tive uma visão mais organizada sobre como devemos pensar e planejar esses momentos.

Pois, não basta apenas trazermos “receitas” de atividades para dentro das instituições, é preciso estar sempre refletindo sobre os objetivos, e nos fazendo perguntas do tipo: Para quem estamos propondo estas brincadeiras? A quem está servindo? Como estão sendo apresentadas? Como agimos diante das crianças? Sabemos de seus gostos, vontades, sonhos? Muitas vezes fechamos os olhos para estas questões, e a brincadeira acaba por não ser reconhecida como vital para a criança. Temos que buscar um ponto de encontro entre a criança e nós, e para que isso aconteça é preciso nos lembrar de que um dia fomos crianças, com medos, birras, vontades, sonhos (NASCIMENTO, 2008, p. 11).

Aqui estou, cursando meu último semestre. Muitos saberes selecionei, principalmente em relação a minha prática pedagógica. Minha visão em relação a educação mudou e muito e, cada teoria das disciplinas estudadas, aliada a minha prática pedagógica fazia com que eu pudesse refletir como aluna e como professora.

Apreendi muito sobre a política educacional do nosso país e como me decepcionei com uma forma de governo tão injusto em se tratando de uma classe que foi tão desvalorizada como a do professor. Acompanhei muitas mudanças da educação do nosso país e senti na pele a nossa desvalorização, tanto pelo governo, pela sociedade, como pelos alunos (SANTOS, Adriana, 2008, p. 22).

Após o curso do PROESF, mudei meu olhar em relação à criança, hoje percebo que faz parte do seu universo brincar, correr, pular, saltar, jogar... e que sua característica principal é a atividade motora e a fantasia (OLIVEIRA, 2008, p. 02).

A importância da reflexão foi discutida por diversos teóricos. Segundo Schön (1992) o professor deve assumir uma postura de reflexão, de “reflexão na ação”, de “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”, essa atitude de reflexão que possibilita o aprendizado e o aprimoramento da prática. Ao término de uma aula o professor pode pensar naquilo que aconteceu, em suas observações: “refletir sobre a reflexão na ação é uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Conforme Pérez Gómez (1992),

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses e cenários políticos (p. 103).

Para Zeichner (1992, p. 126),

Nesta perspectiva a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista da ciência aplicada.

O mesmo acredita que a prática deve tirar partido do conhecimento exterior, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Alguns consideram que o conhecimento exterior, não tem qualquer valor para a formação dos professores, contudo esta é uma hipótese a qual o autor não partilha.

Para uma prática crítica, afirma Freire (1996) que, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 42-43).

A seguir, apresento fragmentos sobre a prática da reflexão.

Foi no PROESF que pude refletir que não existem métodos prontos. Podemos traçar estratégias, mas se não enxergarmos nossos alunos como seres individuais, com certeza nosso trabalho estará fadado ao fracasso, por isso sinto satisfação de ter ingressado neste curso, que trouxe muitas contribuições para o meu trabalho, transformando para melhor minha prática educativa. (SILVA, Alice, 2008, p. 08)

Iniciei o curso de pedagogia oferecido pela Unicamp, onde obtive um aprendizado reflexivo, diversificado e propício para a minha vida profissional. Um curso estruturado que supriu todas as minhas incertezas, dúvidas e insegurança.

Todas as disciplinas contribuíram de forma complementar, onde fui adquirindo uma nova postura diante das dificuldades que surgiam, abrindo assim um “leque” de conhecimentos, dando sentido a minha prática cotidiana. (OLIVEIRA, 2008, p. 01)

Esse tempo no PROESF permitiu que eu começasse a desenvolver essas características necessárias a um bom educador e a um bom cidadão, não aceitando as informações e a realidade simplesmente como ela é apresentada, mas analisando-a criticamente (SILVA, Adriana, 2008, p.21).

A prática reflexiva vem em oposição ao que se instaura no modelo de educação que temos calcado na racionalidade técnica. A implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais, de programas de treinamentos à distância, de modelos de avaliação, situa os professores fora de decisões, elencando-os como meros professores executores de proposta de ideias gestadas por outros (SCHNETZLER, 1998).

Também, através dos memoriais percebe-se que a prática tornou-se embasada na teoria, os professores esclarecem suas dúvidas e se sentem com maior segurança em sua prática. Isso mostra que a prática associada à teoria se torna mais válida.

A seguir apresento trechos que remetem a importância da teoria.

No decorrer do curso, fui deixando para traz idéias do senso-comum e assumindo novos olhares diante dos fatos e tendo novas interpretações sobre os conhecimentos adquiridos, tendo também a observação crítica diante dos reais objetivos que estavam nas entrelinhas.

Hoje, me sinto mais preparada e mais segura, os embasamentos teóricos, as trocas de experiências com Professores, Educadoras, Colegas de classe, enriqueceram ainda mais meus conhecimentos pedagógicos, ao realizar o Curso de Pedagogia na UNICAMP (LOPES, 2008, p. 26).

Com meu ingresso na UNICAMP tudo o que conhecia em educação, com o curso de magistério, com os cursos de formação de professores, com participação em palestras, leituras e pesquisas realizadas ganhou um maior significado. Todas as disciplinas, bem como as aulas magnas e atividades culturais me levaram a pensar e repensar minha prática educacional, fazer maiores questionamentos não só profissional mas também em minha própria vida (NEVES, 2008, p. 08).

Sabendo da existência do curso do Proesf para professores em exercício profissional, tomei a decisão de voltar a estudar e buscar novos conhecimentos para encontrar respostas às questões de ensino aprendizagem e referências, de autores que aprofundassem nas questões do cotidiano escolar da sala de aula.

Para minha surpresa e alegria, no primeiro semestre a professora Michele Schologl, assistente pedagógica do professor Sérgio Leite iniciou o estudo da alfabetização apresentando os modelos que foram se construindo numa perspectiva histórica e isso representou um estímulo à reflexão da minha prática pedagógica na sala de aula. Os artigos de Leite sobre o processo de alfabetização causaram um enorme desejo em realmente aprender e entender o uso social da escrita para a libertação e conscientização (SANTOS, Adriana, 2008, p. 24).

Algumas concepções valorizam a teoria, outras priorizam a prática como critério de validação das teorias. Contudo acredito que não existe teoria separada da prática.

A partir disso podemos colocar a existência dos saberes docentes. Para falar sobre saberes me remeto à Tardif (2002) que define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente. Como já explicitado na introdução, Tardif (2002) faz uma diferenciação entre os saberes: saberes

oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O mesmo autor define os diferentes saberes da seguinte forma: *saberes da formação profissional* são oriundos de uma formação universitária, sendo um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação; os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos conhecimento colocados sob forma de disciplinas (Matemática, Literatura, História, entre outros); os *saberes curriculares* são aqueles que se apresentam em programas que os professores devem executar, tais como objetivos, conteúdos e métodos, por fim os *saberes experienciais* são saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu cotidiano.

Segundo Andrade (2007)

Os saberes experienciais não são sistematizados em doutrinas ou teorias, mas formam um conjunto de representações que orientam a prática cotidiana e a profissão em todas as dimensões. Tais saberes assentam-se no fato de o ensino desenvolver-se em um contexto de múltiplas interações, que exigem do professor improvisação, habilidades pessoais, e capacidade de enfrentar situações variáveis (p.5).

Para Pimenta (2000), os saberes da experiência provêm de duas fontes, a primeira é que o professor já tem sua experiência da vivência como aluno e a segunda é a experiência que são os saberes produzidos no cotidiano escolar.

O que se percebe é que além de apontar os saberes produzidos no cotidiano escolar temos que tornar público os saberes experienciais dos professores, sendo assim levar a construção da jurisprudência pedagógica (GAUTHIER, 1998). Isto significa que tudo que o professor produz deve ser valorizado e socializado com os seus pares, pois muitas vezes o que dá certo na sala de aula não sai dela para ser comentado e utilizado por outros professores. Levar esses saberes para universidade também é um grande desafio, que visa à maior interação entre universidade e escola pública.

Ao mesmo tempo em que os saberes docentes são valorizados por alguns, outros insistem em criticar afirmando que os saberes docentes não levam em conta os saberes oriundos da teoria. Contudo, percebemos, a partir do diálogo com Nunes (2001), que o fato de produzir uma teoria a partir da prática educativa não significa negar o papel da teoria na produção de conhecimentos.

A seguir, se vê o exemplo de professor que se compromete com a prática.

A cada dia que passava era uma experiência diferente, as disciplinas, os autores estudados dia-a-dia ora construía, ora enriquecia minha concepção. Afinal um professor deve estar sempre interessado em aprender mais e mais para que possa melhor atuar. Um professor comprometido com sua profissão, tem uma concepção de que tudo o que seus alunos dizem, é objeto de reflexão, de estudo, para conciliar as atividades de ensinar com as de aprender. A entrada para a Universidade foi me ajudando dia a dia a estar sempre refletindo sobre a teoria e a minha prática na sala de aula (SILVA, Andréa, 2008, p. 07).

Segundo Pereira (1998), o professor precisa conhecer cada vez mais sua realidade para entendê-la e nela atuar. É desta maneira que se constrói um professor comprometido com seus alunos.

Se comprometer implica em uma ação. Segundo Freire (2008)

Acontece, porém, que toda a compreensão de algo, corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (p. 114).

A seguir apresento um fragmento que de uma professora que explicita que seu passo pelo PROESF possibilitou que ela torna-se mais crítica e consciente.

O Proesf me ofereceu base, me proporcionou interatividade entre colegas e professores, provocou transformações e contribuiu muito para a minha formação profissional. Também me ofereceu condições para repensar a minha prática, para discutir e apoiar a prática dos que comigo trabalham, para embasar teoricamente meus conhecimentos e para eu refletir minhas vivências, quebrando paradigmas e compreendendo situações às quais somos submetidos diariamente, não apenas como profissionais de Educação.

Por meio do curso tornei-me uma profissional mais crítica e consciente de meu papel na sociedade e, tomando ciência da dimensão deste papel, passei a não aceitar mais verdades absolutas, que normalmente se apresentam a nós envolvidas em ideologias que raramente questionamos, pois desde pequenos não fomos habituados a fazê-lo (SANTOS, Berenice, 2008, p. 35).

Em muitos memoriais aparece a palavra mudar/mudança. O PROESF fervilhou os professores para a mudança. Assim como Freire (1996), “no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (p. 85 – 86). Não estamos no mundo para vivermos passivamente, temos que gerar a mudança.

A seguir coloco trechos que relatam possibilidades de mudança.

Neste curso, cada matéria trazida para nós foi uma descoberta. Foram três anos de novidades, questionamentos, mudanças de agir e pensar. Mudança de valores e uma nova forma de fazer a leitura do meu mundo (NEVES, 2008, p. 29).

O curso do PROESF continuou trazendo-me luz e cada vez mais a vontade de mudar tomava conta de mim. Além de me trazer luz, deu-me esperanças, em uma das aulas magnas a prof. Dr^a. Ana Lúcia Goulart disse: “Se vocês conseguirem a cada ano mudar e/ou plantar a semente da mudança em um ou dois alunos, ao final de algum tempo a mudança acontecerá”. Não me lembro ao certo se foram estas palavras usadas por ela, mas é que guardo em minha mente.

Busco lembrar-me sempre disso para que a hierarquização, a burocracia e o consumismo que domina a sociedade não sejam um obstáculo invencível e sim um obstáculo a ser vencido e derrotado.

É com esta vontade de mudança que desde aquele momento no qual me despertaram para o meu papel, como professora na sociedade, busco fazer o melhor, o mais prazeroso possível o aprendizado dos personagens que fazem parte da minha história. Da mesma forma que o curso do PROESF e outros cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Hortolândia (PROFA, Jornada Pedagógica,...) ajudaram-me a mudar o meu senso comum sobre a educação e a sociedade (DAVID, 2008, p. 05).

Apesar de perceber que existem práticas diferenciadas e que efetivamente ocorrem no cotidiano escolar, ainda é forte a ideia de que o professor não é capaz.

No entanto, o ranço autoritário continuava presente e a ideia de que a professora não pensa, não reflete e, por decorrência, não é capaz de pesquisar sobre a própria prática, continua tão arraigada na escola, na literatura pedagógica, no discurso sobre a escola, proferido pelas autoridades de plantão, que é a própria professora passou a acreditar ser incapaz de pensar. E este processo de desacreditar de si mesma cumpriu um papel terrível: neste mesmo processo de desqualificação da professora, vai desaparecendo da memória coletiva docente a sua histórica atividade pesquisadora (ALVES e GARCIA, 2002, p.108).

Programas como este que optam pela prática de escrita do memorial que fazem os professores colocarem no papel aquilo que refletem sobre sua prática, distanciam-se das ideias daqueles que consideram que o professor “não pensa”.

O PROESF contribui significativamente na vida destes professores, ajudando em sua prática, mudando posturas fazendo com que muitos saíssem do senso comum e aderissem a determinadas perspectivas teóricas procurando coerência nas práticas pedagógicas.

Programas como este reformulam a Educação, porque as professoras conseguiram enxergar a educação na sua dimensão política, assumindo um compromisso pela formação dos seus alunos, um compromisso que só assume uma professora que tem uma atitude investigativa preocupada por tornar seu aluno um cidadão crítico e que posso ser mais ativo no mundo em que vive. Com isso precisa refletir sobre a melhor forma de trabalhar com a diversidade em sala de aula para atingir todos seus alunos, sempre estabelecendo relações entre teoria e prática.

Concluo com a fala de (ALVES e GARCIA, 2002),

Sim porque a gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer, sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender (p. 116).

3. Formação em sala de aula (Vida como Professor/a)

A partir de agora o foco das escritas dos memoriais, será nas vivências dentro da escola, porém não mais com um papel de aluno, mas como professor. Serão divididas entre algumas temáticas dentre elas: Prática Pedagógica; Afetividade, valorização do brincar, a relação professor-aluno; Avaliação e Registro.

3.1. Prática Pedagógica

A prática pedagógica anterior ao momento do PROESF é pouco relatada nos memoriais, apenas se expõe que trabalharam com determinadas turmas, mas não chegam a relatar detalhadamente as práticas e experiências. Foi possível perceber que nas escritas aparecem registradas as práticas dos professores que foram desenvolvidas no processo de formação ao cursar o PROESF.

Trabalhamos também com a poesia “Rebenta Pipoca” do livro Rebenta Pipoca de Regina Sormani Ferreira, e após a leitura estouramos pipoca em uma pipoqueira a força antiga, onde pudemos observar todos juntos as pipocas estourarem, e depois cada um pegou pela portinha a pipoca para comer. As crianças se divertiram muito e ficaram encantadas com a transformação do milho em pipoca, cada uma que estourava era uma festa entre as crianças (LEAL, 2008, p. 07).

Na minha prática fazemos a roda da música com as crianças, brincadeiras de encaixe jogamos bola, corremos, deitamos no chão, contamos histórias, enfim “entro” e vivencio o mundo imaginário delas. No galpão e no parquinho e onde eles se extravasam correm, sobem, pulam e não cansam, estão sempre criando ou inventando algo (OLIVEIRA, 2008, p. 08).

Aqui se pode perceber a vivencia do aprendizado, no qual o aluno vivencia de fato aquilo que está aprendendo, também aparece a aula descontraída, a diversão e o riso. Segundo Risther (2002),

Esse riso, decorrente da alegria e da emoção em sala de aula é capaz de modificar o paradigma pedagógico à medida que o professor interagir mais com seus alunos, envolvendo-os com os objetivos de conhecimento, formando neles um trinômio: professor – conteúdo – aluno, onde o objetivo maior é a promoção integral do indivíduo em toda sua plenitude de capacidade humanas (p. 36).

Com isso vemos uma prática pedagógica diferenciada, que parte da formação integral do aluno. Na qual, o professor não precisa ser um ditador, ele pode vivenciar junto com seus alunos (“deitamos no chão”), sendo assim o aluno se sente parte daquilo que aprende junto com o professor.

Segundo Alves e Garcia (2002),

nossos alunos e alunas deveriam ter oportunidade de, na escola, vivenciar situações em que a sensibilidade vá desabrochando, vá sendo estimulada a imaginação, vão sendo bem vindas as intuições. A escola deveria estar contribuindo para que a sensibilidade do outro se desenvolva, se amplie e se manifeste, encontre espaço de expressão, seja reconhecida e enriqueça aquele ser em formação (p. 115-116).

A preocupação em fazer com que o aluno sinta prazer pelas vivências escolares também é apontada nos memoriais. Esse projeto foi elaborado em conjunto no PROESF e a essa professora coube a aplicação do projeto.

Neste mesmo ano e no mesmo semestre a AP. Marilac solicitou a turma que desenvolvesse um projeto de Matemática. O grupo de alunas a qual pertenceu escolheu trabalhar com o tema Medidas e Construção Civil, pois o objetivo era buscar um tema que a comunidade estivesse sempre vivenciando, ofereci-me para aplicar o projeto com a minha sala, agora com as crianças da Escola Estadual Paulo Camilo de Camargo, no Bairro São Bento na cidade de Hortolândia, uma 2ª série do Ensino Fundamental (DAVID, 2008, p.19).

Conteúdo previsto para 2ª série, começamos a pesquisar e veio-me a seguinte idéia: “já que vamos relacionar medidas e construção civil, poderíamos construir uma casinha na qual as caixinhas de leite longa vida representariam os tijolos”. A idéia foi aceita por todas do grupo e as partes do trabalho divididas, como a AP. Sugeriu. Cada aluna iria pesquisar um item e depois reuniríamos para discussões e apresentação do projeto.

Coube-me aplicar o projeto e fazer o diário de bordo (diário das atividades e acontecimentos) de como aconteceu o projeto em sala de aula. Iniciei com um conversa franca com meus alunos da 2ª série e expliquei sobre a faculdade, o meu projeto de Matemática e também sobre o conteúdo que teriam de adquirir naquele ano, combinamos o que e como iria acontecer, a seqüência do projeto e claro sua conclusão, tudo organizado era só começar (DAVID 2008, p. 18).

Com isso vemos que a prática pedagógica competente, ou seja, de promover um aprendizado diferenciado para o aluno e não somente chegar e preenche-lo, de pesquisar, de utilizar de algo que a comunidade escolar vive foi instigada no decorrer do curso. O projeto foi brilhantemente aplicado e a participação e aprendizagem das crianças foi efetiva.

Acredito que a associação do aprendizado, do fazer e do resultado de se ter uma casinha de boneca para brincar levou a um aprendizado diferenciado para estes alunos, eles aprenderam fazendo algo na prática e além do aprendizado gerou também um resultado concreto de se ter construído uma casinha para uso dos alunos. Fora a questão de sustentabilidade que foi trabalhada a partir da utilização de caixinhas de leite como matéria prima.

O próximo trecho carrega a mudança na prática pedagógica a partir do interesse do aluno.

Porque eu costumo fazer muito isso com meus alunos tento fazer da sala de aula um local onde meus alunos sintam prazer de lá estarem, tento criar um ambiente onde a aprendizagem seja constante, uma disciplina ligando a outra com atividades do interesse dos alunos, eu aprendo muito com eles também, em todos os sentidos (SANTOS, Ana, 2008, p. 09).

O professor que conhece seus alunos pode basear sua prática a partir deles. O professor necessita assumir uma postura de sempre observar, interpretar, refletir e modificar sua prática, a partir de ação de seus alunos. Segundo Ambrosetti (2002), os alunos são fonte principal de informação e estimulação, são a base do saber docente e por esse motivo, deve-se considerar suas vivências, seu cotidiano, suas necessidades, para embasar a prática pedagógica.

3.2. Afetividade, valorização do brincar, a relação professor-aluno

Alguns temas apontados no memorial com grande frequência é afetividade, o brincar e a relação com o aluno. Esses pontos entram em oposição ao que vemos no ensino tradicional que na totalidade dos memoriais apareceu.

A relação entre professor-aluno tem que ser permeada por afetividade, pois sem ela essa relação tende a fracassar (SILVA, Alice, 2008, p. 16).

Outro aluno, chorava que não queria comer nada no recreio porque sabia que sua mãe e seu irmãozinho não estava comendo em casa e, quando compramos uma cesta básica e doamos para sua mãe, no outro dia ele comeu e, pela primeira vez naquele ano, aquela criança sorriu. Ao voltar para minha casa, em prantos, concluí que aquelas crianças precisavam não só de atividades diferenciadas, mas de muito amor para que sanasse pelo menos a sua carência afetiva (FREITAS, 2008, p.26).

Aos poucos conquistei todos da sala, confesso que não foi fácil, mas consegui obter o respeito que tanto queria e precisava por parte deles, inclusive daquele aluno hiperativo que tanto trabalho me dava. Observei que todos gostavam muito de músicas e histórias, então resolvemos de comum acordo que iríamos tentar montar um coral com músicas infantis e uma peça de teatro baseada no livro que eles mais gostavam “Os Três Porquinhos”. Do teatro apenas os mais desinibidos quiseram participar, mas do coral todos participaram e fizemos uma bela apresentação no final do ano letivo.

A partir desses projetos nossa relação mudou muito, passei a gostar muito deles e o mesmo aconteceu com eles. A afetividade permeou aqueles projetos, tanto que no final do ano letivo, meu coração se despedaçou quando tive que deixá-los. Mas com eles aprendi muito, e nos anos seguintes e até hoje procuro sempre conhecer meus alunos antes de planejar qualquer atividade. Na disciplina Pedagogia da Educação Infantil que entendi que o universo infantil é complexo, e para estudar a criança precisamos retornar à nossa infância e nos tornarmos crianças novamente, aprendendo a ouvir, compreender seu universo e respeitar sua individualidade (SILVA, Alice, 2008, p. 16).

Os trechos aqui apresentados mostram que a prática do professor é permeada pela afetividade, que apesar de tudo o professor tem um olhar apurado para com seu aluno. No cotidiano existem diversos conflitos, mas estes professores ultrapassam a visão apenas das dificuldades e investem em seus alunos. Como considerado por Panizzi (2004),

As relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado cada dia mais difíceis e conflitantes. A descrença de que a escola possa

constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem recrudescido. Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos (p.01).

A afetividade é algo abstrato que envolve a relação entre os Homens. E o fato de relacionar-se com o outro por vezes pode ser conflituoso. Contudo, aquele professor que age com afeto é sempre lembrado pelo seu aluno, os professores inesquecíveis positivamente são aqueles que souberam nos olhar e nos compreender mesmo que sem palavras.

Segundo Risther (2002), foram precisos anos de pesquisa para o desenvolvimento de tipos de aprendizado que englobassem a ideia de considerar as emoções e cognição. Afirmando que, quando nossas emoções estão envolvidas, tudo em nós fica mais ativo, o cérebro e nosso corpo. Quando o sistema corpo e mente está funcionando de modo integrado, ficamos propensos a aprender mais e melhor.

Além da afetividade vemos a valorização do brincar, colocado como importância na prática pedagógica. Em oposição ao que vemos na maioria dos casos em que, segundo Fortuna (2000),

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar" (p. 03).

A seguir apresento trechos que remetem a prática de professores que consideram a importância do brincar nos processos de aprendizagem.

Após concluir o curso de pedagogia “PROESF”. Vejo que o brincar não fica somente colocado como um brincar por brincar ou brincar livre e sim, posso analisar as diversas situações que podem influenciar no seu desenvolvimento. Pensando nesta circunstância, surge a questão: como as situações escolares são importantes para favorecer o brincar na vida da criança? (OLIVEIRA, 2008, p.11).

Após o curso do PROESF, mudei meu olhar em relação à criança, hoje percebo que faz parte do seu universo brincar, correr, pular, saltar, jogar... e que sua característica principal é a atividade motora e a fantasia (OLIVEIRA, 2008, p.02).

É através do brincar que a criança explora o mundo que vive. Em momentos do brincar você pode conhecer muito de uma criança, no brincar ela vai expressar o que vive em casa, seus medos, suas angustias, aquilo que gosta e o que não gosta. A brincadeira permite vivência, permite conhecer o desconhecido, se lançar ao imaginário trazendo ganhos para o indivíduo.

Segundo Cunha (1998),

Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo a atenção, concentração e muitas outras habilidades (p. 39).

Coloco outros trechos que evidenciam o ato de brincar como prática pedagógica.

Para tornar a sala de aula mais atrativa, percebi que valorizar o ato de brincar não é apenas discutir ou tentar mostrar a sua importância aos alunos e professores, mas significa cada vez mais levar o brinquedo para a sala de aula, e principalmente, munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o ato de brincar, assim como utilizá-lo para que os auxilie na construção do aprendizado da criança. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos das crianças (NASCIMENTO, 2008, p. 05).

Portanto devemos pensar sobre esse brincar na instituição infantil, não apenas como uma atividade direta com a criança, mas como uma proposta pedagógica na Educação Infantil, propiciando situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. Assim sendo, é preciso que na Educação Infantil exista uma proposta pedagógica sistematizada que tenha como eixo o brincar, e que o professor atue como um mediador na construção do conhecimento. Porém, é preciso cuidar para que essa intervenção não ocorra de maneira imposta. O professor não pode tornar-se “dono” de determinada brincadeira; a atividade tem que ocorrer de maneira espontânea, porém com intervenções adequadas e necessárias. Tomo como exemplo, as brincadeiras com regras ou os jogos que realizo diariamente com minhas crianças na creche, com objetivos e intenções claras, que mesmo havendo a espontaneidade de meus alunos nessas brincadeiras, não deixo de estar mediando para assim criar situações de aprendizagem (NASCIMENTO, 2008 p. 15).

Para Fortuna (2000, p.04) “defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento”. Quando o professor assume o ato de brincar como prática pedagógica é porque entende que o brincar ajuda na aprendizagem do aluno, a brincadeira abre a mente para o aprendizado, sendo assim, é absorvido facilmente de uma forma prazerosa e agradável.

Em seguida, coloco um fragmento de uma professora que utiliza de jogos na aprendizagem dos alunos.

Então na minha prática, procurei propor atividades com jogos desafiadores tendo sempre um objetivo a alcançar, tentando sempre fornecer elementos que ajudassem meus alunos a formular ou não pensamentos, dentre várias as tomadas de decisão, o expressar sua opinião sobre as coisas, respeitar o direito dos outros, valorizar a igualdade e a lealdade e assumir as responsabilidades que lhe cabem como criança, aluno e amigo, não esquecendo jamais sobre o mais importante a responsabilidade pelos seus atos (BONETTI, 2008, p. 20).

Não basta simplesmente trabalhar com jogos, é preciso envolver o ato pedagógico com o lúdico.

Conforme Fortuna (2000, p.09),

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.

Levando-se em conta o que considera Almeida, M., (2010),

Por conta da visão estereotipada da brincadeira como algo feito para passar o tempo, muitos professores não têm admitido que as crianças brinquem nas salas de aula, como também não tem oferecido condições necessárias para que brinquem até no momento do recreio, deixando-as livres, e ignorando todo e qualquer tipo de brincadeira que a criança traz de casa (p. 174).

Percebo que os professores abandonam o preconceito segundo o qual a criança que brinca perde tempo. Muito pelo contrário, eles acreditam que brincar não é perder tempo, o brincar constrói. Segundo Wajskop (2005 apud ALMEIDA, M., 2010),

O brincar é parte fundamental da cultura da infância, sendo essencial na produção de sentidos e de significados para a formação da sua subjetividade. É através do brincar que a criança vai criando, reinventando e construindo suas próprias associações (p.173).

Segundo Cunha (1998), “se deixarmos de lado nossos preconceitos e observarmos a criança enquanto brinca, certamente constataremos sua realidade, pois o brinquedo é o momento da verdade da criança” (p. 40).

Acredito que educar através do lúdico faz a aprendizagem mais prazerosa, me parece que nós adultos esquecemos o quanto foi gostoso brincar na infância, o quanto rir nos faz bem. Penso que podemos rir na escola porque rir não implica tirar a seriedade de nosso trabalho. Penso que a seriedade está relacionada com a responsabilidade e o compromisso que assumimos como educadores o que não implica abrir mão do riso e do brincar na escola. Vejo o quanto é valioso trazer o lúdico para a prática. Incluir a afetividade, o sorrir e o brincar não nos custa nada, pelo contrário vemos que quando agimos a partir do lúdico e do riso, os alunos aprendem mais significativamente. Lembro na época que fui “aluna-pesquisadora”⁵, pude perceber, a partir da observação da prática de uma professora, o quanto os jogos e o brincar ajudavam tanto na aprendizagem determinados conteúdos e habilidades dos alunos como na promoção de valores como a cooperação necessários para os jogos de construção em parceria.

⁵ Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh: “Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores”. Como aluna-pesquisadora, acompanhei uma sala de aula e o trabalho pedagógico de uma professora, semanalmente no ano de 2010, a fim de conhecer os processos escolares e os saberes docentes produzidos no contexto escolar.

3.3. Avaliação e Registro

A temática da avaliação também é relatada nos memoriais. Segundo Bertagna (2006), “pensar sobre avaliação, falar sobre avaliação, escrever sobre avaliação causa um certo desconforto, especialmente pelas marcas que ela deixou impressas em nossas vidas” (p. 61).

A avaliação muitas vezes perde seu sentido, sendo utilizada como instrumento de poder. Segundo a mesma autora, “é na prática que se percebe a ausência de critérios claros ou uma abundância de critérios arbitrários ou da utilização da avaliação pelo professor e pela escola como instrumento de poder” (BERTAGNA, 2006, p. 62).

O que se percebe é que se após o curso do PROESF se procura uma maneira diferente de avaliar.

Comprovei que, dependendo da criança, não devemos ficar batendo na mesma tecla onde ela não evoluiu e que avaliar uma criança antes de tentar outros métodos de ensino é errado. É como se fosse uma bola que rola e depois pára de rolar, se você não lhe der um chute, ali mesmo ela fica, sem sair do lugar (FREITAS, 2008, p.15).

Como considerado por Bertagna (2006) temos que recuperar a função diagnóstica da avaliação e isto implica mudar a metodologia utilizada em sala de aula,

possibilitando que as dificuldades, os erros cometidos, bem como as tentativas ensaiadas pelos alunos sejam tratadas para além deles. Desvendar o processo avaliativo, nas diferentes dimensões, implica uma retomada dos significados de avaliação e educação postos na sociedade (p. 78).

Relaciono as considerações de Bertagna (2006) com o seguinte fragmento.

E foi exatamente o que eu fiz com esta minha aluna, não ficando somente num método de ensino. Aliás, acho que o ensino não é uma teoria eclética, que segue um só caminho proposto. O ensino possui vários caminhos e cabe ao professor analisar seu aluno e ver o caminho que ainda lhe falta percorrer para que ele complete sua jornada de aprendizagem e não fique para trás ou parado no meio do caminho (FREITAS, 2008, p.16).

A importância da prática do registro também é tratada nos memoriais. Utilizada como um recurso para avaliar o aluno.

O primeiro passo foi registrar todas as atividades dos alunos, suas falas e usar isso como forma de avaliar o meu trabalho refletindo sobre a minha própria prática (SANTOS, Adriana 2008, p. 11).

Segundo Lucas et al (2011),

O ato de registrar, por escrito ou por meio de outra tecnologia, é uma forma de materializar fatos, sentimentos e reflexões, possibilitando a eles recorrer quando nos esquecemos de algo, queremos ou precisamos lembrar fatos ou acontecimentos, ou precisamos reviver determinada situação para melhor compreendê-la (p. 12426).

É a partir de registros que o professor pode repensar sua prática ou até mesmo tornar público seus registros a partir de uma análise reflexiva.

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento (WARSCHAUER, apud LUCAS, p. 12426).

Segundo uma das professoras que participou do PROESF,

Considero o registro fundamental para acompanhar a criança, e compartilhar com a família o progresso do educando (OLIVEIRA, 2008, p. 24).

Não devemos deixar de registrar as atividades feitas por escrito, onde a professora torna-se a escriba das crianças que criam oralmente textos que fazem sentido para elas, assim agindo estamos introduzindo adequadamente a criança ao mundo da linguagem escrita. Uma atividade necessária e fundamental em educação infantil é a observação. A observação é um método dos mais ricos na psicologia da criança (NEVES, 2008, p. 27).

A partir dos trechos analisado percebo que as questões elencadas no tema “*Formação em sala de aula (Vida como Professor/a)*” apresenta uma *vida nova* de ser professor/a, que se dá a partir das vivências no PROESF e de suas experiências a partir daquilo que aconteceu, passou e tocou (LARROSA, 2002) a esses educadores a partir do PROESF.

Não estou em condições de saber qual foi a proposta apresentada para fazer o memorial, quais as indicações para a elaboração do mesmo. Não tive acesso a nenhum documento que explicitasse, por exemplo, que no memorial teria que ser

incluída alguma prática pedagógica desenvolvida por estas professoras e que tivesse sido promovida por elas enquanto faziam o curso do PROESF. Falo isto porque ficou evidente nos escritos que elas elaboraram que as práticas pedagógicas que elas consideraram significativas foram todas desenvolvidas por elas no período no qual elas eram alunas do PROESF.

Ainda sem saber se foi solicitado no memorial a escrita de uma prática pedagógica desenvolvida no período no qual eram alunas do PROESF, acredito que o curso foi importante para essas professoras por tirá-las do senso comum, por promover discussões que de fato articulavam teoria e prática. O que analiso a partir deste fato é que as práticas socializadas nos memorial indiciam que as mesmas alcançaram um patamar mais significativo a partir do PROESF.

Capítulo IV – Da minha formação: reflexões a partir do memorial

Com a leitura dos vinte e um memoriais, senti a necessidade de fazer meu próprio memorial, pois me via nas principais marcas que lia nos mesmos, percebia que muito das minhas marcas eram semelhantes as marcas existentes nos memoriais. Lembrando que considero como marcas as lembranças escolares significativas, durante o percurso de formação.

Com isso, decidi escrever um breve Memorial de Formação, que socializo a seguir.

Nasci no interior paulista, numa cidade chamada Piracicaba muito conhecida pelo seu Rio e pela pamonha. Era início da década de 90, nasci em um momento de crise, no qual foi implantado o Plano Collor, sendo assim o dinheiro que estava na poupança que iria ser utilizado para pagar os gastos com a cirurgia de laqueadura de minha mãe não existia mais. Abri meus olhos para o mundo num tempo de crise, mas com muito esforço tudo foi superado.

Assim como meu nascimento, minha vida escolar também foi difícil. A tentativa de entrar na escola era um “parto”. Tinha muito medo de que minha mãe me abandonasse e quando via o portão da escola já começava a chorar. Minha mãe tentava outra escola e isso se repetia. Nada me fazia entrar na escola. A vez que mais marcou foi quando minha mãe me deixou na escola e a professora pediu para que ela fosse embora, minha mãe atendeu ao pedido, pois acho que estava cansada das tentativas. Passei a tarde toda chorando, a professora não teve paciência comigo e ficava falando que quanto mais eu chorasse mais tempo demoraria pra minha mãe voltar. Meu desespero ia aumentando, aquela escola me dava medo, escura e fria... Chegou a hora da comida, jamais vou me esquecer, arroz, feijão e salsicha com molho, a professora me entregou o prato com uma cara de brava e irritada com meu choro, me sentou em um canto segurando bem firme e eu nem pensei duas vezes, joguei o prato de comida inteiro na professora. A cena de sua roupa cheia de comida eu nunca mais esqueci, depois disso fiquei chorando sozinha em um canto escuro, até minha mãe chegar. Quando minha mãe chegou os acontecimentos foram relatados e devido ao constrangimento desistiu de me colocar na escola pelo menos por um tempo.

Eu gostava muito de aprender, mas escola pra mim não era atrativa. Gostava de ficar em casa escrevendo, desenhando e lendo histórias. Minha mãe e minha irmã escreviam letras e nomes num caderninho e eu fui me alfabetizando em casa, com esse caderno e uma cartilha velha que foi utilizada pela minha irmã. O brinquedo que eu mais adorava era um livro que acompanhava uma fita cassete com o áudio da história. Também era fascinada pelos disquinhos de histórias e os contos de fadas que passavam na TV. Adorava assistir tele curso 2000 com meu pai, que cursava supletivo na empresa que trabalhava, ficava ao seu lado quando estudava, mesmo não entendendo nada do que escrevia.

Estava para completar seis anos e esse ano eu não escaparia da escola. Minha mãe me matriculou em uma escola municipal que também atendia serviços de creche e ficava a poucos quarteirões de onde eu morava. Chegou o primeiro dia de aula e para a surpresa de minha mãe entrei sem chorar e sem olhar pra trás.

Essa escola era o céu, minha professora era um anjo... adorava tudo e todos. O cheiro da escola me encantou, cheiro de cola, borracha e tinta, cheiro de arte que era o que eu mais gostava. Ficar na escola era o que eu mais queria e sempre pedia para que minha mãe me deixasse no período integral só para poder almoçar e dormir na escola. Fazia tudo que gostava, trabalhos manuais, cozinava, brincava no parque, escutava histórias e fazia atividades de escrita e desenho. Como já conhecia as letras e sabia algumas palavras que aprendi em casa, começar a ler foi um pulo.

Saí do pré lendo e escrevendo. Fui para a primeira série na Escola Estadual Prof. Antonio Pinto de Almeida Ferraz. Eu gostava muito de ir pra escola, mas o que me incomodava era saber mais que os outros, pois sempre terminava antes que todo mundo e ficava sem ter nada pra fazer. Às vezes inventava que estava com dor na barriga só para ir embora, até que um dia minha mãe deu água com açúcar dizendo que era remédio e minha dor passou. Depois disso nunca mais o meu truque de ter dores pegou. Estudei nesta escola até a terceira série e pelo fato da escola ter mudado para o ensino de quinta série ao ensino médio fui transferida para outra escola.

Iniciei a quarta série na Escola Estadual Prof. Augusto Saes, no início foi meio difícil fazer amizades, pois os alunos já estavam na escola desde a primeira série e a classe tinha seus grupinhos formados. Outro fator que a neste ano eu tive duas professoras e um professor. Cada professor era responsável por uma dada matéria.

A grande dificuldade era o professor que muitas vezes ia bêbado pra escola e também cheirava mal, lembro-me que as mães faziam abaixo assinado, mas ele nunca foi afastado. Fiquei sabendo depois que ele continuou dando aula até aposentar. Na época não compreendia porque ele nunca era afastado, após ter estudado sobre política educacional, percebi que não é tão simples exonerar o concurso de um professor.

O Ensino Fundamental I acabou e com isso a escola com afeto se desfez... Na quinta série entrei na Escola Estadual Barão do Rio Branco, umas das primeiras escolas fundadas em Piracicaba, que em seus anos iniciais era exclusiva para meninas. Fui colocada no período da tarde, não gostava muito de estudar à tarde, pois ninguém acorda às 7 da manhã para fazer algo se não está estudando, acreditava que perdia tempo estudando à tarde. Lá eu tinha vários professores e saber o nome dos alunos era quase impossível, pois a sala tinha de mais de quarenta alunos, com isso eu já não me sentia bem. Fiquei dois anos à tarde e no ano seguinte fui para o período da manhã e o transtorno começou. De manhã a escola atendia aos alunos de 7ª série ao 3º ano do ensino médio, como ela era uma escola central atendia alunos de qualquer bairro e nesse ano os alunos que vinham da periferia de Piracicaba aumentou. Já no início do ano letivo ocorreram desagrados, as meninas mais velhas e da “barra pesada” começaram e me perseguir dizendo que eu não devia ocupar o lugar dos pobres, tudo porque minha mãe ia me buscar de carro na escola, fora que elas me viam como ameaça aos seus namoradinhos da escola, sendo que eu nem pensava neles, pois ainda era tinha comportamentos de criança, meu foco ainda estava no brincar. Enfim elas começaram a me cercar na saída para me baterem e um dia eu tive que sair escoltada por um policial da ronda escolar, minha mãe e o diretor da escola. A partir desse dia desisti de estudar, chorei e disse que escola não era isso, que eu aprenderia as coisas em casa mesmo. Fiquei alguns dias em casa com minha mãe querendo me levar a escola e eu sempre negando. Até que passando mais de uma semana em casa, minha mãe me matriculou em uma escola particular.

Entre no Colégio Educare, o acolhimento voltou... a escola era pequena sendo que tinha uma sala para cada série. Minha sala tinha 17 alunos, tudo era muito pequeno, a quadra, o pátio, a secretaria, as salas, a cantina, me senti muito acolhida, mas ao mesmo tempo foi um choque, pois até então não sabia o que era estudar inglês e a matemática era muito pesada, mas os professores me ajudaram

muito, eu me esforçava e eles me davam textos listas de exercícios extras para que eu sanasse a lacuna que eu tinha. Foi um ano maravilhoso, foi lá que eu vi que o professor pode sim ter afeto e ser amigo do aluno. Os melhores professores que eu tive em toda minha vida foi nesta escola. Eles me acolheram com carinho, me fizeram correr atrás, penso que podiam ter me deixado de lado e fizessem com que eu reprovasse, mas agiram de maneira diferente, se tornaram meus professores inesquecíveis.

No ano seguinte fui para uma escola que fica a um quarteirão da minha casa, mudei devido à distância e para que minha mãe não precisasse me levar à escola. Era o Colégio Seletivo que possuía o sistema de ensino ETAPA, muito conhecido pelo alto desempenho dos seus alunos no vestibular. Estava na oitava série e frases como “isso cai no vestibular”, “aluno que tira nota 7 não passa em universidade pública”, “matéria dada matéria estudada”, faziam parte do lema da escola. Sofri mais uma vez com os estudos, pois nessa escola a área de exatas era muito forte e as matérias de física e química eram dadas a partir da quinta série, enfim as equações em matemática também eram aprendidas na quinta série, lá se foi uma lacuna de novo, e várias listas de exercícios e aulas de apoio para sanar as lacunas. Nesta escola fiquei até o terceiro ano do ensino médio. Quase surtei de tanta pressão colocada por causa do vestibular, as dores de cabeça, stress, crises... Sem contar com o fato de que as respostas já vinham prontas, não questionávamos e isso trouxe sérias dificuldades, pois quando entrei na faculdade foi muito difícil me colocar.

Enfim chegou o vestibular decidi por psicologia, pois era um curso que eu queria, devido a um professor de psicologia que tive durante o primeiro ano do ensino médio e uma professora de filosofia que tive na sétima série, esses professores me fizeram interessar pelo ser humano e seu lado psicológico. Prestei UNESP Bauru e UFSCar 6 dias seguidos de prova, foi um alívio quando terminou, mas daí foi a luta pra esperar o resultado, na UFSCar fiquei bem longe na lista e na UNESP fiquei em 72, o que mais me frustrou foi que foram chamados até o número 70 através do “disk bixo”, que por sinal era uma conhecida minha. Passei meses pensando que se eu tivesse acertado uma questão no primeiro dia eu estaria dentro me frustrei... Contudo não desisti, queria estudar em uma Universidade Pública, então decidi por fazer cursinho.

O cursinho foi uma experiência incrível, fiz um cursinho popular, as aulas não eram dadas em anfiteatros como nos cursinhos normais, tínhamos aulas em salas com 40 alunos. Mas esse ano não estava nada empenhada em estudar, não tinha mais ânimo, frequentava as aulas do cursinho, mas não estudava muito em casa no segundo semestre. Chegou à época de inscrição de vestibular e eu não sabia se queria prestar psicologia de novo, pois sabia que não iria passar, pois não tinha estudado como tinha estudado no ano anterior. Decidi prestar Pedagogia na UNESP de Rio Claro, pelas disciplinas de psicologia que tinha na grade de curso e se quisesse partir para psicologia eu aproveitaria as matérias.

Passei na segunda chamada, entrei na Universidade orgulhosa por ser uma Universidade Pública, mas não era feliz pelo curso que escolhi. Já no primeiro semestre as coisas mudaram, com a disciplina da Professora Maria Isabel vi escolas diferentes e percebi que a educação podia ser diferente e que a possibilidade do novo existia. Também ajudou o fato de ser monitora em uma escola de educação infantil e participar do projeto “Ler e Escrever”, percebi que o ato de ensinar significa muito aos alunos. Uma vez encontrei uma aluna no shopping e ela disse para a mãe “olha mãe é a Letícia que me ensinou a ler” disse isso com os olhos brilhando, foi somente isso que precisou para que eu não desistisse da educação.

Depois de ter realmente decidido ficar, no segundo ano comecei minha parceria com a professora Laura Noemi Chaluh, fui sua bolsista e participei de um Projeto de Pesquisa intitulado Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores. Meu papel era acompanhar uma sala de aula e o trabalho pedagógico de uma professora, semanalmente no ano de 2010, a fim de conhecer os processos escolares e os saberes docentes produzidos no contexto escolar. Junto com a ida à escola, fazia parte do projeto de extensão (coordenado pela mesma professora), no qual o vivido na escola era socializado e embasado com teorias.

Participar do projeto de pesquisa na escola me permitiu acompanhar a professora Bét, essa experiência foi incrível, aprendi muito e vi que uma prática diferenciada e a valorização do aluno eram possíveis. Pude notar que muitas das ações que eu vi em sua prática acabei usando no meu estágio. No começo usava inconscientemente, mas depois que revi o que estava fazendo acabei percebendo que existia muito de Bét em mim. No início do estágio eu queria que os alunos falassem, só que eles não sabiam respeitar a vez do outro e nem escutar o que o

outro estava falando. No dia que resolvi parar com essa prática, pois a sala estava virando um caos, a prática desta professora me veio na mente e eu pensei: “se com a Bét dava certo comigo também vai funcionar, só me basta tempo”. Enfim no final do estágio consegui com que os alunos falassem e respeitassem o outro, mesmo que às vezes o caos voltasse devido a ansiedade.

No ano seguinte continuei no projeto de extensão, mas já não estava inserida na escola. E em agosto, abandonei o grupo por ter passado em um concurso de estágio no qual eu trabalharia na Diretoria de Ensino de Piracicaba com o Programa Acesso Escola. Fiquei apenas quatro meses nesse programa, supervisionava a sala de informática de nove escolas estaduais, vivi a realidade de nove escolas e confesso que essa realidade me mostrou muita violência, estava quase perdendo o encanto de ser professora.

A vontade de voltar a ver crianças, de contar histórias era enorme, mas devido à condição financeira tive que continuar. Até que um dia fui chamada para trabalhar em um Hospital, era uma coisa totalmente nova, Pedagogia Hospitalar, foi um desafio. Mas hoje adoro o que faço, digo que estou depois do “tchau”, pois quando estamos na escola e uma criança adoecer damos “tchau” para ela, pedimos para que seus responsáveis busquem e tomem providências. Muitas vezes essas crianças são internadas, e eu as recebo, as quais muitas vezes estão apáticas, chorosas e com muito medo. Utilizar do brincar e da fantasia para fazer desse momentos de internação menos difícil é muito gratificante.

Percorri quatro anos na Universidade, quatro anos de muito aprendizado. Não aprendi receitas, mas aprendi a sempre refletir sobre o que passei, não decorei leis, mas sei que elas existem para me amparar, não decorei textos nem autores, mas tive um processo que pude absorver deles a partir de vivências. Saio da Universidade muito mais crítica e acreditando em uma educação melhor e de qualidade, sei que não vou mudar o mundo, mas farei a minha parte.

Hoje sei que nada que acontece em minha vida é por um mero acaso, vou me tornar professora por que tinha que ser assim... por que meu dever é formar e transformar pessoas... nasci para fazer a diferença. Nada foi fácil até aqui, vou lutar e fazer o que for possível para me tornar uma professora inesquecível (MATOS, 2012).

Após a escrita do meu breve memorial percebi que minha formação inicial também foi marcada pelo ensino tradicional, assim como relatado nos memoriais analisados. Tive medo da escola, a relação professora/aluno muitas vezes foi apenas de transmissor e receptor. Nunca foi considerado o meu vivido, às aulas eram dadas no sentido de preencher os alunos.

A questão familiar no sentido do incentivo também foi vivida por mim, graças ao incentivo de minha mãe e da minha irmã, o fato de meu pai estar estudando e minha curiosidade por seus materiais, me fizeram com que eu tomasse gosto pelo ato de estudar.

Em relação à Formação Universitária, o curso de Pedagogia me tirou do senso comum me fez pensar, refletir e vivenciar bons momentos de práticas inovadoras de uma educação competente, assim como o PROESF para os professores que escreveram os memoriais.

Enfim, para que convêm conhecer todas essas marcas da formação? Ao final de minha pesquisa fui indagada sobre essa questão. Sendo assim comecei a refletir sobre o que havia mudado em minha concepção após a leitura de todos os memoriais.

Acredito que aquele que opta por fazer um memorial, passa a refletir sobre o seu vivido, passa a refletir na educação que teve e na educação que almeja. Reflete no sentido de mudança, de fazer com que seus alunos não passem pelas mesmas marcas sofridas que passaram.

Para aquele que lê, serve para acompanhar um processo de educação, não aquele contado por teóricos, mas acompanha o processo vivido. Formar um professor é não é somente partir de teorias, mas é também partir de práticas e de experiências.

Segundo Almeida, V., (2010),

A narrativa é o elemento de tomada de consciência de si consigo e com outro e, além disso, é um movimento de autonomia do sujeito em sua autoformação. Nos valem da narração, das palavras imbuídas de sentido, para constituirmos as experiências que nos passaram e nos tocaram em nossas existências singulares. Através das narrativas e autobiografias podemos assimilar as vivências, digerindo-as e desgastando-as para compreendê-las e torná-las experiências, de fato, formativas (p. 144).

A partir do que afirma Almeida, V., (2010), vemos que narrar e dissertar sobre o vivido vai além de forçar a memória e escrever linhas, a experiência do memorial traz a autoformação, o formar-se a partir das experiências passadas.

Para Nóvoa (2003) apud Almeida, V., (2010), a produção de práticas educativas surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os pares, e a escola seria o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e de autoformação. Neste aspecto, um elemento fundamental para que as experiências sejam configuradas em formação é a narrativa das histórias de vida ou autobiografias (p. 141)

Já a partir de Nóvoa (2003), vemos que para se ter uma formação é preciso que narremos nossas histórias vividas. Sendo assim a memória passa a ser um grande elemento para a formação. Através da narrativa vamos ao encontro de compreender o que nos tornou naquilo que somos.

Termino com uma frase que escutei de uma das alunas do PROESF e que conheci em um encontro casual “Sério que você estuda os memoriais que escrevemos? Achei que eles nunca fossem utilizados, nunca pensei que estudá-los fosse importante”. E hoje tenho a resposta para ela. Sim, eles foram muito importantes pra mim, foi a partir deles que vi todo um processo de construção de identidade profissional, também a partir dele me vi “obrigada” a refletir sobre minha vida escolar.

Considerações Finais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz...(Almir Sater)

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender quais as principais “marcas da formação” dos(as) alunas(os) que escreveram os memoriais do PROESF e quais aspectos são mais relevantes na escolaridade desses(as) alunas(os)?.

Para atingir tal objetivo, primeiramente procurei compreender o processo histórico do curso e de suas especialidades. Em seguida, fiz uma leitura dos vinte e um memoriais e após fiz uma nova leitura, classificando e dividindo as marcas nos três eixos escolhidos e que foram: Formação Inicial, Formação Universitária, Formação em sala de aula.

A partir desse trabalho, procurei compreender os conceitos marcas, memória e memorial de formação. Tais temas que optei por colocar no primeiro capítulo.

Abordei o conceito de memória a partir de diversos autores, evidenciando que ela permite fazer associações e que dificilmente coisas isoladas ficam presentes em nossa memória. A memória registra aquilo que produz sentido/significado. Quanto maior o grau de significado que damos ao acontecimento maior será o registro da memória.

Na pesquisa compreendo “marcas” como acontecimentos em nossas vidas que a memória fixa com maior exclusividade. Aquilo que nos marca, nos faz agir e repensar no nosso modo de viver. Sendo assim, utilizo da palavra marca como lembranças escolares significativas.

Exponho as características de memorial de formação e resumo como, sendo a escrita de memórias escolares, que descrevem acontecimentos memoráveis. É um texto no qual o autor faz um relato de sua própria vida escolar, exibindo acontecimentos que lhe são mais importantes, ou seja, os mais marcantes, os quais apresentam maior significado.

Por fim coloco as pesquisas de histórias de vida, aponto que as mesmas são uma prática recente, contudo seu uso vem crescendo com o passar dos últimos

quinze anos. As memórias e histórias de vidas são entendidas como um objeto formador. É por meio desta que entendemos as particularidades da educação.

No segundo capítulo parto pela caracterização do PROESF, deixando claro que não coube a esta pesquisa avaliar o modelo do curso, mas apenas expor seu contexto histórico e suas principais características.

No capítulo três, o qual eu pensava ser o último, fiz as análises dos memoriais, colocando embasamento de diversos teóricos, para analisar as principais marcas e para isso fiz a análise a partir de três eixos. No primeiro eixo, Formação Inicial, as principais marcas foram: do ensino tradicional presente nas escolas (medo, castigo, relação professor/aluno, autoritarismo, erro), da questão familiar apontada como contribuição para o gosto pelo ensino, das dificuldades financeiras das famílias e finalmente foi apresentada a escolha pela profissão que se deu principalmente em função do contato com alguns professores que ficaram como “professores inesquecíveis” pelas suas atitudes.

No segundo eixo, Formação Universitária, as principais marcas ficaram no entorno das contribuições do PROESF. Colocando como contribuições o conceito de professor-pesquisador, da prática refletiva, da junção de teoria e prática, do comprometimento com a prática e consciência crítica.

Por fim, no terceiro eixo, Formação em sala de aula, o foco se deu em práticas posteriores ao PROESF, colocando o curso como fonte de mudança na prática pedagógica.

Fecho as análises acreditando que o curso foi importante para essas professoras por tirá-las do senso comum, promovendo a reflexão interligando teoria e prática.

O capítulo quatro apareceu no decorrer do trabalho, ao ler os memoriais e analisá-los senti a necessidade de escrever meu próprio memorial. Neste capítulo apresento meu breve memorial e algumas considerações sobre o mesmo.

Finalmente concluo que a partir das marcas pude pensar um pouco sobre a formação. Conforme as marcas da Formação Inicial, primeiro eixo analisado, acredito que o ensino tradicional trouxe profundas marcas e que para a transformação poderíamos partir da valorização do aluno, da escrita, da narrativa e do cotidiano. Numa relação professor aluno com mais afeto, valorizando suas vivências.

A partir das marcas da Formação Universitária, segundo eixo analisado, penso que estudar a realidade é a melhor forma de compreender a educação. Não devemos excluir a teoria, pelo contrário, ela nos permite argumentar sobre nossas decisões, mas reconhecer e legitimar muito mais a vivência na prática e leituras sobre práticas competentes.

Analisando o terceiro eixo, a formação em sala de aula, percebo que práticas diferenciadas, vieram a partir do curso realizado pelos(as) professores(as) em exercício, o PROESF e essas novas práticas relatadas pelos(as) professores(as) deixaram em evidência a reflexão sobre a prática. No caso seria muito importante que nos espaços de formação inicial e continuada se perceba a contribuição que a reflexão sobre a prática junto com os colegas pode trazer mudanças. Falar sobre o processo vivido em sala de aula e compartilhar os mesmos, parte para a reflexão caminhando para uma melhora na educação.

Concluo este trabalho com a confiança de que as histórias de vidas desses professores(as) possam ser passadas adiante. Que muitos professores, ao lerem os memoriais, possam pensar em seu papel de “ser professor”. Que possam refletir que esse tornar-se professor vai muito além dos cursos de graduação, pois “ser professor” não só é possibilitado a partir do passo pelo curso de graduação, esse “ser professor” também está constituído pelas memórias que estão guardadas desde a infância.

Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei. (Almir Sater)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. Lembranças da infância entrecruzadas com a formação no grupo de estudos sobre o brincar. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino da. **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: Edufba, 2010. p. 171-187.

ALMEIDA, Verônica Domingues Almeida. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino da. **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: Edufba, 2010. p. 131- 150.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Os saberes envolvidos na prática competente**, Caxambu-MG: CDRom 25ª.ANPED, GT 8, 2002.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. 30º ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa – 6a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BATISTA, Vera Lúcia. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Campinas Faculdade De Educação, Campinas, 2009.

BENZATTI, Ana Lúcia Fagliari; NHOQUE, Janete Ribeiro; ALEMEIDA, Julio Gomes de, (orgs.). **Histórias de vida: quando falam os professores**. São Paulo, Scorttecci, 2008.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação escolar: pressupostos conceituais. In: MEYER, João Frederico e BERTAGNA, Regiane Helena. **O ensino, a ciência e o cotidiano**. Campinas. Editora Átomo&Alínea, 2006, p. 59-79.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2697229/art-62-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 30 de jul. 2012.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, vol 32 nº 2. São Paulo maio/ago., 2006.

CAMPOS, Cristina Maria. **Rua e Escola: O hip hop como movimento porta voz dos sem vez**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 2007.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca** – 4 ed. São Paulo: Edições Sociais: Abring, 1998.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para debate. In GERALDI, Cotinta Maria, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 33-71.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 17 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação de professores – Um novo olhar sobre as histórias In: BENZATTI, Ana Lucia Fagliari; NHOQUE, Janete Ribeiro; ALMEIDA, Julio Gomes de. **Histórias de vida: quando falam os professores**. São Paulo: Scortecci, 2008. p. 186-206.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 457. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ed. São Paulo, Atlas, 1989.

GONÇALVES, Tadeu Oliver, GONÇALVES, Terezinha Valim. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In GERALDI, Cotinta Maria, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 105-134.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Almeida. **Democracia racial**. Disponível em: <www.fflch.usp.br/sociologia/asag/democracia%20racial.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima

(Orgs.). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.113-132.

LIBÂNEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco et al. **Diário pibid: uma experiência de registro da prática pedagógica e de formação docente inicial**. In: 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2011, Curitiba. p. 12422 - 12430. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060_3117.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1999.

MARQUES, Zélia Malheiro. As histórias de vida como formação e pesquisa: a construção do leitor sertanejo. **Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil – 2007 – UNICAMP**. Campinas – SP. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_09.pdf> Acesso em: 30 jul. 2012.

MATOS, Leticia Leite. **Breve Memorial de Formação**. 2012.

MIOTELLO, V. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: MIOTELLO et. al. **Veredas Bakhtinianas - de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João Editores: 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. HISTÓRIA E MEMÓRIA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES. **Práxis: Revista Eletrônica de História e Educação**, Salvador, n. 2, p.01-04, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito.** 27^a.ANPED, GT 8, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>> Acesso em: 03. set. 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In GERALDI, Cotinta Maria, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 153-181.

PÉREZ GÓMEZ, Alberto. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In NÓVOA, A (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 95 – 114.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido – **Saberes pedagógicos e atividade docente** – 2^a edição. Cortez, 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). Prefácio Rui Canário. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações.** Campinas-SP: Gráfica, 2007.

REGO, Lucia. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas IN, KATO, Mary. (org.). **A Concepção da Escrita pela Criança.** Campinas: Pontes, 1994. p. 105-133.

RISTHER, Patricia Elaine. **O riso na sala de aula e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem.** 2002. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Unesp, Rio Claro, 2002.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico. In. **Cadernos de Subjetividade.** São Paulo, v. 1, n. 2, set./fev. 1993. Págs. 241-251. Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade - PUC - São Paulo.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p.94-105, jan./jun. 2006.

SCHNETZELER, Roseli Pacheco. Prefácio. In GERALDI, Cotinta Maria, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. p. 7- 9.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 79 – 93.

SIVALLE, Luciana Teston. **Fragmentos de construção da identidade docente: estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC, Campinas, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115 – 138.

REFERÊNCIAS DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

BONETTI, Alexandra Carla de Fátima. **A importância dos jogos como estratégia didática**. 2008. 21 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

BOTTURA, Andréa Raugust. **Políticas Públicas – A creche como direito social**. 2008. 22 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

CUBINES, Adriana Paula Barcelos. **A leitura e suas implicações na aprendizagem escolar**. 2008. 30 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

DAVID, Sandra Lopes Padilha. **Interdisciplinaridade, palavra que faz bem**. 2008. 43 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

FREITAS, Maria da Consolação de Lima. **Teoria, Prática x Teoria**. 2008. 34 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

KRANZFELD, Bianca Alexandra. **As Ideias Pedagógicas na Prática Educativa**. 2008. 31 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

LEAL, Andrea Maria Moretto. **Creche: Seus espaços, o lúdico e o papel da leitura**. 2008. 30 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

LOPES, Alzira Aparecida de Lima Portero. **O Espaço na creche**. 2008. 27 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

NASCIMENTO, Bruna. **Brincar é preciso**. 2008. 31 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

NEVES, Angela Maria Green. **Minha vivência com crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil**. 2008. 34 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Antonio de. **Cuidar e Educar: Atitudes indissociáveis na Educação Infantil**. 2008. 29 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

PEREIRA, Andrea da Silva. **Estigma e Preconceito – Ações marcantes da Instituição Escolar**. 2008. 29 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SALERNO, Karina da Cunha. **Crianças especiais no cotidiano escolar**. 2008. 31 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SANTOS, Adriana Quirino dos. **Alfabetização: O Professor Mediador da Língua Escrita**. 2008. 27 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SANTOS, Ana Cristina dos. **Memorial de Ana Cristina**. 2008. 46 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SANTOS, Berenice Rodrigues Roque dos. **O elo entre inclusão & interpretação de libras em sala de aula**. 2008. 42 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SILVA, Adriana Menezes. **Diversidade Racial na Educação Infantil**. 2008. 22 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SILVA, Alice Cristina da. **Afetividade na Educação Infantil**. 2008. 25 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SILVA, Andréa Moreira da. **A Relação Mediadora do Professor**. 2008. 22 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SIQUEIRA, Ana Paula Tiveli. **Letramento, você pratica?** 2008. 37 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

SOLIDÁRIO, Benedita Aparecida. **Refletindo Afetividade**. 2008. 26 f. Memorial de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, 2008.

Leticia Leite de Matos- orientanda

Prof.^a. Dr.^a Laura Noemi Chaluh - orientadora