



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Priscilla Gomes Guilles Mattos

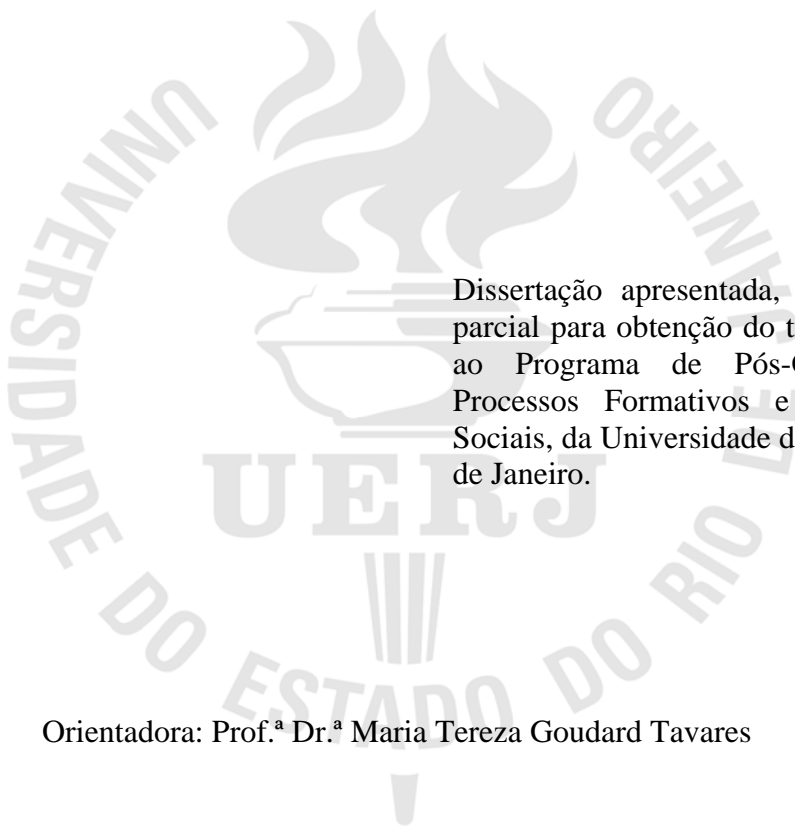
**O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a
partir de narrativas de formação de professoras das infâncias**

São Gonçalo

2013

Priscilla Gomes Guilles Mattos

O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M444 Mattos, Priscilla Gomes Guilles.
TESE O curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias / Priscilla Gomes Guilles Mattos. – 2013.
154f.
Orientadora: Profª. Drª. Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Teses. 2. Educação – Formação de professores. I. Tavares, Maria Tereza Goudard, II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscilla Gomes Guilles Mattos

O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de junho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. (Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares)
Faculdade de Formação de Professores

Prof. Dr. (Prof^a. Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. (Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza)
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. (Prof. Dr. Anelice Ribetto (Suplente))
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família e de modo especial à minha mãe, Gelza, pelo seu amor, incentivo e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as graças concedidas, pela imensa sabedoria e insondáveis ensinamentos com que tem conduzido a construção da minha história de vida e formação profissional.

Aos meus pais e meu irmão, em especial à minha querida mãe, Gelza, pelo incentivo dado à minha formação, pelas lutas e dificuldades que passou, para que hoje eu pudesse colher um dos frutos maravilhosos desse imenso amor e dedicação: a conclusão do curso de Mestrado em Educação. Você é realmente uma mulher de coragem; obrigada por tudo!

À Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares, orientadora desta pesquisa, primeiramente por ter acreditado e investido em mim como sua orientanda; pela postura sempre ética e responsável com que se tem conduzido no exercício da prática pedagógica; pela relação harmoniosa e serena que estabelece com seus alunos; pela sabedoria e competência evidenciadas no ato de ensinar; e, em especial, pela paciência e dedicação. A esse exemplo de profissional educadora, a minha sincera gratidão.

Às minhas amigas, e principalmente à Kamilla Nascimento, amiga de infância que sempre acompanhou minha trajetória de vida pessoal e profissional. Obrigada pelo seu carinho, por seu ombro amigo nos momentos difíceis.

A todos os professores que passaram em minha vida, desde a educação infantil até o mestrado, por terem deixado marcas que ajudaram a me constituir como pessoa e profissional.

À Faculdade de Formação de Professores/UERJ, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

Às professoras da pesquisa, que tão solícitamente aceitaram serem parceiras desta investigação e por compartilharem comigo momentos formativos.

Aos professores Inês Bragança, Anelice Ribetto e Elizeu Clementino, pela atenção e coerentes recomendações à nossa pesquisa, pela trajetória acadêmica inspiradora e sempre generosa em ensinamentos.

Aos professores do Mestrado, por tantas experiências formativas que contribuíram de modo singular com minha formação humana e profissional.

Aos amigos de turma, pela amizade e companheirismo de tantos encontros e desencontros e principalmente àquelas (Renata Melro, Lidiane, Luciana Santiago, Neiva Masson, Laudicéia Tatagiba e Milena Domas) que estiveram bem próximas, compartilhando aprendizagem e discussão durante o curso de Mestrado.

Aos meus alunos, os de ontem, os de hoje e os de amanhã, por me fazerem lutar a cada dia por uma escola mais humana e solidária, por me ajudarem a vencer medos, preconceitos e desafios.

À Escola Municipal Dr. Heráclito Fontoura Sobral Pinto, principalmente a gestora, Lícia Damasceno, e a professora Alessandra Braga, que, interferindo no cotidiano escolar, sempre viabilizaram meus encontros de orientação. Obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender
a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a
retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a
caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

MATTOS, Priscilla Gomes Guilles. *O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias*. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

A presente investigação insere-se no campo de estudos e pesquisas que buscam compreender e aprofundar o processo de formação de professores, mais especificamente o processo de universitarização de professores da Educação Básica no país, tendo como contexto de investigação o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa objetivou investigar, a partir das narrativas de formação de quatro docentes formadas no curso de Pedagogia da FFP/UERJ, seus processos de universitarização, intentando compreender como a formação curricular proporcionada pelo curso de Pedagogia em tela contribuiu para a sua formação e inserção profissional como professora das infâncias. No desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa, procuramos realizar um estudo qualitativo a partir das trajetórias de quatro professoras das infâncias, o que proporcionou a possibilidade de investigar de forma mais compreensiva o campo de estudos delimitado: o processo de universitarização de docentes formadas pelo curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Nesse contexto epistemológico, optamos pela pesquisa narrativa, por possibilitar às interlocutoras da investigação reconstruir suas narrativas (auto)biográficas de formação, por meio de um movimento reflexivo de momentos e contextos marcantes do processo de formação em nível superior. O processo de produção de dados constituiu-se com procedimentos metodológicos plurais, especialmente por meio de conversas/entrevistas e análise documental, procedimentos políticos e epistêmicos que possibilitaram acessar, de maneira mais cuidada e sensível, informações relevantes concernentes às experiências acadêmicas das interlocutoras, sem perder o foco do campo e dos objetivos do estudo. Entendemos que, por essa pesquisa, as professoras participantes socializaram as suas narrativas, seu processo de universitarização, as concepções que fazem do curso e as contribuições do mesmo em sua prática docente, tornando suas experiências de universitarização um lócus de suspeição, de problematização e aprofundamento, especialmente para todos aqueles que pensam a formação inicial e contínua de professores das infâncias no Brasil.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Formação de Professoras das Infâncias. Universitarização. Narrativa de Formação. Curso de Pedagogia da FFP/UERJ.

ABSTRACT

MATTOS, Priscilla Gomes Guilles. *The Pedagogy course of Teachers Formation College of UERJ from narratives of formation's childhood teachers*. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

This present investigation belongs to the field of study and work that try to understand and deep the process of teachers' formation, but in special the process of universalization of teachers' education in a basic education in our country, having like context of investigation the course of pedagogy of College of Graduation of Teachers from State of Rio de Janeiro University. The study on screen has like the objective investigate mainly the facts of formation of four teachers graduated in Pedagogy course from FFP/UERJ, their processes of universalization, intending to understand how a curricular formation gave by the Pedagogy course on screen contributed for their formation and insertion in the professional field as teacher of childhoods. In the developing theoretical-methodological of study, we tried carry out a quantitative study with participative character that gave us the possibility of investigate the form more comprehensible the delimited field of studies: The process of universalization of teachers graduated by the Pedagogy course from FFP/UERJ. In this epistemological context, we chose by the narrative study, because give the possibility to the interlocutors of investigation rebuild their narrative (own) biographic of formation through of a reflexive movement of moments and strong context of process of formation in Superior Level. The process of production of information formed themselves through of methodological proceedings plural, especially through conversations, interviews and documental study, politic and epistemic proceedings that allowed us understand from a way more specific and sensible relevant information about the interlocutors' academic experiences without losing the focus on the field and on the objectives of study. We understand that through this study, the participants-teachers socialize their narrative, their process of universalization, the conception that do of course and the contributions of the same in the teacher's practice, become their experience of universalization a locus of suspicion, of problematization and deepening, especially for all that think of initial and continuous formation of teachers of childhoods in Brazil.

Keywords: Narrative Study - Formation of Teacher of Childhoods - Universalization - Narrative of Formation- Course of Pedagogy of FFP/UERJ

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras parceiras da pesquisa.....	108
Quadro 2 – Disciplinas destacadas pelas docentes como primordiais em sua formação.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Curso de Preparação para o Magistério
CRPE	Centro Educacional de Pesquisas do Recife
CSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEDU	Departamento de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	
1	PENSAMENTOS ENRAIZADOS NA MEMÓRIA: AS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS DA DISSERTAÇÃO.....	17
1.1	De um conselho de mãe à escolha profissional.....	20
1.2	O ingresso na universidade.....	22
1.3	Primeiras atuações como professora das infâncias.....	26
2	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO.....	30
2.1	Breve histórico das escolas normais no Brasil.....	30
2.1.1	<u>A docência como um trabalho de mulher: a feminização do magistério.....</u>	37
2.2	O curso de Pedagogia e sua consolidação no cenário educacional brasileiro.....	40
2.3	O curso de Pedagogia a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62.....	43
2.4	O Parecer nº 252/69 e o curso de Pedagogia.....	46
2.5	A relação entre o curso normal superior e a universidade: tensões e desafios da atualidade.....	49
3	O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP/UERJ: DIALOGANDO COM MOVIMENTOS DE SUA HISTÓRIA.....	54
3.1	A atual configuração curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores.....	70
3.2	O curso de Pedagogia e a sua relação com a docência.....	71
4	A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	75

4.1	Caminho de investigação: as narrativas (auto)biográficas como possibilidade metodológica.....	78
4.2	A formação de “professoras das infâncias”: desafios e proposições.....	92
4.3	Identidade das profissionais da educação infantil.....	97
5	NARRATIVAS DOCENTES: DIÁLOGOS (AUTO)BIOGRÁFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS.....	102
5.1	O desafio de ser e constituir-se professora das infâncias.....	102
5.2	Categorias de análises sob as vozes das professorasdas infâncias.....	104
5.3	O que as entrevistas contaram: o curso de Pedagogia sob a ótica das professoras das infâncias.....	104
5.3.1	<u>As parceiras da pesquisa.....</u>	106
5.4	Narrativas (auto)biográficas: o que dizem as professoras sobre a sua formação.....	107
	(IN)CONCLUSÕES: CAMINHOS QUE SE ABREM PARA OUTRAS QUESTÕES.....	126
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXOS.....	140

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APRESENTANDO OS CAMINHOS DO TRABALHO DISSERTATIVO

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

Este trabalho tem inúmeras motivações, e, embora todas essas motivações se atravessassem, ressignificando a minha trajetória pessoal-profissional, gostaria de ressaltar especialmente o interesse político e epistemológico que a temática dos processos formativos de professores vem representando em meu processo de formação profissional. Assim, o presente trabalho dissertativo é fruto de movimentos investigativos que procuraram aprofundar e articular pesquisa e formação como possibilidade epistêmica e política no processo de formação inicial e contínua de quatro professoras formadas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, e que atuam junto à(s) infância(s)¹ em São Gonçalo.

O trabalho procurou investigar o processo de formação em nível superior de um grupo de quatro docentes, objetivando compreender como se deu o processo formativo dessas professoras no curso de graduação em Pedagogia na FFP, buscando compreender em que medida o curso vem contribuindo para a sua formação profissional como professora da(s) infância(s).

Ainda do ponto de vista político e epistêmico, meu interesse em trabalhar com as narrativas de formação² desse grupo de professoras nutriu-se da concepção de que cada sujeito/professor/a atribui um significado singular no contar de sua trajetória, dialogando com o(s) inúmeros sentido(s) atribuídos à (auto) formação.

¹ No presente trabalho o termo infâncias compreende a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, ressaltamos a pluralidade da infância, visto que ela é entendida de forma diferenciada nas distintas sociedades e nos variados grupos sociais.

² Em nosso trabalho dissertativo, trabalharemos com o termo narrativas de formação; considerando esse termo não como uma autobiografia completa, mas como narrativa de um dado processo da vida do sujeito. O recorte temporal, nesse caso, justifica-se de acordo com os objetivos da investigação. Neste trabalho a ênfase das narrativas volta-se ao processo de universitarização de um grupo de quatro docentes. Retomaremos esse termo no capítulo 3.

Estava imbuída também do desejo de compreender como o curso de Pedagogia da FFP/UERJ vem contribuindo para a formação de professoras das infâncias, o que nos levou à possibilidade de construção de um roteiro (auto) biográfico que pudesse estimular a reflexão sobre a trajetória universitária das docentes parceiras da pesquisa bem como a investigação das implicações dessas trajetórias nas práticas docentes.

Desta forma, desenvolvi meu trabalho dissertativo na perspectiva de que ouvir os sujeitos/professores em suas narrativas de formação, mais especificamente em seu processo de universitarização, possibilitaria conhecer a sua trajetória de formação e apreender suas concepções acerca do ensino e do ser professor como categoria profissional.

Por muito tempo a professora da infância foi identificada e reconhecida principalmente pela sua afetividade. Essa identificação, de modo geral, desqualificava o profissional da Educação Infantil emostrava a divisão entre “o cuidar e o educar”. Porém essa concepção, fundamentada na feminização do magistério, que conferia atributos de gênero ao magistério infantil, vem se modificando como estudamos, sobretudo a partir da regulamentação profissional e da inserção da educação infantil como nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). A LDB vem sendo considerada um marco importante para o campo educacional, na visão de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas, mobilizando vários setores educacionais. As novas mudanças no campo da formação docente têm se caracterizado por aprovações de pareceres e resoluções que vão delineando os novos cenários educacionais.

Com base em trabalhos anteriores e em diálogo com o trabalho como professora em duas redes públicas de ensino, construí o entendimento de que a melhoria da qualidade dos programas de Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, está fortemente relacionada à qualidade da formação das professoras das infâncias. Nesse sentido, o presente trabalho teve como questão fundamental problematizar as narrativas de formação como metodologia de pesquisa na área de Educação e como recurso possível para a formação de professores, bem como um aprofundamento nas trajetórias profissionais e pessoais de um grupo de quatro professoras formadas pelo curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Buscou-se, assim, a visualização dos processos de transformação dos saberes docentes apreendidos durante seus percursos formativos e práticas pedagógicas, tal como se realizaram no passado, e a sua relação com o presente.

A opção metodológica da pesquisa consistiu numa pesquisa qualitativa focada na investigação narrativa e descritiva de processos formativos de professoras que viveram

processos de universitarização no curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Dessa forma, realizamos uma pesquisa qualitativa que se estruturou a partir do entrelaçamento de alguns procedimentos metodológicos, como conversas/entrevistas e análise documental. Procuramos desenvolver uma pesquisa baseada no diálogo com as professoras parceiras da investigação.

Organizamos, ao longo do trabalho, a circularidade das vozes das professoras que nos permitiram a construção do presente texto dissertativo.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro apresento uma breve contextualização do histórico da Escola Normal no Brasil, corroborando com Romanelli(1991), Vilella (1990), Tanuri (2000) e Saviani (2008). Trazemos nesse sentido, para discussão, a feminização do magistério, compreendendo que ao longo dos anos as mulheres vêm dominando a docência junto às infâncias, o que não significa que exista um “saber natural” advindo das mulheres para o trabalho com crianças pequenas.

Buscamos também problematizar a construção sócio-histórica do curso de Pedagogia no cenário brasileiro de 1939 à atualidade. Objetivou-se também neste trabalho apresentar um breve histórico do curso de Pedagogia, com a intenção de compreender como esse curso vem se caracterizando, desde sua criação naquele ano. O capítulo apresenta a trajetória do curso de Pedagogia por meio de alguns períodos históricos que representaram momentos em que o curso passou por reformulações, por meio de determinações legais ou em que o curso foi pauta de discussões com vista a futuras reformulações. Por fim, realizamos um estudo sobre as tensões e os desafios do curso Normal Superior e a Universidade. Assim, construímos um diálogo com teóricos como Brzezinski (1996), Bissoli da Silva (1999), Romanelli (1991) e Vilella (1990). Buscamos nos trabalhos de Tanuri (2000) tensionar o curso normal tendo em vista as influências recíprocas entre o curso de Pedagogia e o curso normal.

No segundo capítulo, apresento um estudo sobre a constituição do curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, buscando compreender esse curso e a sua relação com a docência. Nesse momento, vista a dificuldade de acervos e materiais referentes à história do curso de Pedagogia da FFP, buscamos, por meio das narrativas de três docentes – uma aposentada e duas em exercício na universidade –, problematizar a construção do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores. A escrita do segundo capítulo também contou com a participação de alguns documentos encontrados no Departamento de Educação. Nesse capítulo apresento ainda um estudo sobre a composição do currículo do curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo foi feito um estudo sobre o estado da arte referente à compreensão das narrativas de formação. Antes de iniciarmos o diálogo com as narrativas, justifico meu interesse com as narrativas de formação, procedimento teórico-metodológico central em nossa pesquisa. A opção por trabalhar com as narrativas de formação vinculada a um processo (auto)biográfico se consolidou no presente estudo por acreditarmos que as narrativas docentes, muito mais do que uma metodologia, constituem-se em uma possibilidade vigorosa de trabalhar a formação de professores com qualidade e sensibilidade político-epistêmica. É justamente essa sensibilidade que nos atrai para o trabalho com as narrativas docentes, principalmente no que se refere à formação de professores das infâncias. Nesse capítulo dialogamos com autores como Bragança (2009), Bueno (1997), Josso (2004), Nóvoa (1992), Ferrarotti (1988) e Souza (2007, 2008). Ainda apresento um estudo sobre como a formação da professora das infâncias tem sido compreendida na contemporaneidade, os desafios e perspectivas dessa formação. A complexidade da formação docente e alguns saberes inerentes a ela também foram alvo de estudos nesse capítulo. Adiante faço algumas considerações sobre as identidades das professoras da infância, entendendo a identidade como uma construção social que forma as identidades pessoais, constituindo-se também em pluralidade, o que forma as identidades coletivas plurais.

Finalmente, para dar sentido à investigação sobre a formação de professoras das infâncias, apresentamos as narrativas docentes ouvidas na pesquisa. Efetivamos a compreensão dos dados trazendo para discussões Louro (2011), Pimenta e Lima (2006), Nóvoa (2002), Bourdoncle (1994), o que nos ajudou a problematizar questões pertinentes às falas das docentes. Assim, registramos os achados da investigação construídos por meio da entrevista/conversa, recurso investigativo considerado no presente estudo como potencializador de um processo de autoreflexão acerca da pesquisa narrativa em Educação. Desse modo, buscamos não analisar, mas problematizar a trajetória universitária das docentes para compreender como o curso de Pedagogia tem contribuído com as práticas das professoras parceiras da pesquisa.

Nas conclusões, ao invés de procurar apresentar concepções definitivas do contexto pesquisado e das narrativas docentes investigadas, procuramos relacionar algumas das “descobertas” e “reflexões provisórias”, que, longe de serem prescritivas, esperamos que possam contribuir para (re)pensar a estrutura do curso de Pedagogia da FFP/UERJ e como esse curso pode contribuir para a formação de professoras das infâncias mais comprometidas com uma escola mais alegre, intercultural e inclusiva.

1 PENSAMENTOS ENRAIZADOS NA MEMÓRIA: AS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS DA DISSERTAÇÃO

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.

SOARES, 1991, p. 37-38

O memorial, do latim *memoriale*, é a escrita das memórias e significa um escrito que relata os acontecimentos que os sujeitos consideram memoráveis em seus percursos de vida. Segundo Toledo e Soligo (2007, p.6), o memorial é “a escrita das memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”, isto é, uma escrita de si que intenta ativar um processo reflexivo sobre uma experiência ainda não contada: a experiência vivida por cada um de nós.

A utilização do memorial de formação na perspectiva da abordagem autobiográfica vem crescendo nas pesquisas no campo da formação de professores graças à importância dessa ferramenta na produção das narrativas autobiográficas, bem como nos processos de conhecimento de si, conforme nos convida a pensar Passeggi (2011) e Prado e Soligo (2007). Compreendemos que as escritas presentes no memorial de formação contribuem para que o sujeito possa “ressignificar conhecimentos e aprendizagens experiências” (SOUZA, 2008, p.130); para Souza (2006), esse gênero narrativo, na perspectiva autobiográfica, contribui como uma ferramenta potente de formação. Esse autor evidencia que escrever sobre a sua experiência formadora significa proporcionar ao sujeito, mediante o ato de narrar, a reconstrução de experiências e a reflexão sobre a sua própria prática. Assim, os memoriais são tomados também como um fértil dispositivo para pensar questões sobre a formação docente, tanto na formação inicial como na formação contínua de professores. Como toda escrita autobiográfica, o memorial é um (pré)texto no qual o sujeito procura elaborar um registro reflexivo de sua trajetória de vida, de seus percursos e (des)caminhos nas diferentes dimensões de sua vida.

De acordo com Passeggi (2008, p. 120),

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda

institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais ou futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Dessa forma, compreendemos que o memorial é constituído de uma narrativa, de uma escrita de si em que o ator/autor faz referências aos diversos momentos da sua vida familiar, escolar e profissional. Nessa ótica “torno meu memorial recortes de uma vida, buscando analisar o que foi significativo para minha formação. [...] Sendo também um modo de automodificar-me” (PASSEGGI, 2008, p. 15).

Cada fase da vida do ser humano é constituída por experiências que a marcaram de forma positiva ou negativa. Quando é solicitada a descrição dessas fases, a princípio parece que a descrição será rapidamente relatada, mas, ao pensar nos detalhes da descrição, começa-se a revê-las passo a passo.

Com base no trabalho dissertativo, especialmente nos autores estudados, venho compreendendo a importância da narrativa de vida para a própria formação pessoal e profissional dos sujeitos. A escrita de si caminha como um dispositivo potente para uma autorreflexão. Nesse sentido, acredito que não será fácil, mas tentarei, a cada linha traçada, compartilhar as experiências que marcaram minha vida e que hoje se fazem lembranças a serem narradas.

Sou a segunda filha do casal Gelza Gomes Guilles Mattos e Reinaldo Guilles Mattos, família humilde e muito batalhadora. Minha mãe, sempre uma guerreira, acompanhou e vem acompanhando desde a infância a minha vida escolar/acadêmica. Mesmo não tendo sido incentivada quando nova aos estudos, minha mãe sempre deu muita importância para minha vida escolar. Até hoje ela diz: “só posso morrer quando você e seu irmão estiverem encaminhados na vida”. Encaminhados, para minha mãe, quer dizer com os “estudos concluídos”, ou seja, para ela significa a conclusão da graduação, o processo de *universitarização* de seus filhos. Do ponto de vista de minha genealogia familiar, das origens da classe social de minha família, que tem no trabalho um princípio formativo fundamental, “encaminhar os seus filhos na vida”, implica oferecer-lhes as condições básicas de uma vida digna, com instrução e formação profissional. Nesse sentido, minha mãe tem sido um referencial familiar fundamental em minha vida.

Meu pai nunca foi de acompanhar minha vida escolar; não me lembro de seu incentivo, porém sempre apoiou nossas escolhas. Com meu pai funciona a lógica do “não

incentivo, mas também não atrapalho”, corroborando um modo de funcionamento familiar no qual os assuntos de estudo dos filhos pertencem à alçada materna.

Sempre fui uma jovem muito “sapecca”, gostava muito de falar no âmbito familiar e, ao entrar na escola, era muitas vezes chamada à atenção por conversar demasiadamente em sala de aula. Fui uma criança “serelepe”; aproveitei minha infância, brinquei, sonhei, caí, sorri, enfim, momentos únicos em minha vida.

Iniciei a vida escolar no jardim de infância Mickey Mouse, localizado no bairro Colubandê, onde moro na mesma casa até os dias de hoje. Não tenho muitas recordações da época do pré-escolar. Lembro-me de não ter cursado o 2º período da pré-escola, como minhas amigas, pois minha mãe queria que eu fizesse a alfabetização com 5 anos. Eu só faria 6 anos em agosto de 1992, ou seja, o ano já estaria quase acabando e para minha mãe isso não era o correto. Foi com o objetivo de não me atrasar na escola que minha mãe insistiu muito por uma vaga na alfabetização na Escola Estadual Dr. Rodolpho Siqueira. Foi muita luta até que ela conseguisse a vaga, pois para ingressar na alfabetização a criança precisava ter 6 anos completos. Como dizia minha mãe: “sem sacrifício não chegaremos a lugar nenhum”, “evocando uma ética muito presente em famílias das camadas populares, que é a do esforço e da dedicação para alcançar de maneira meritocrática o pretendido”(TAVARES, 2003). Foi assim, de tanto insistir, que no primeiro semestre de 1991 eu ingressava na alfabetização.

Sinto falta de ter muitas lembranças dessa época, mas, como sabemos, a memória guarda alguns acontecimentos e outros são apagados ou adormecidos para que novos tenham lugar. Assim, a recordação que tenho dessa fase é justamente o final da alfabetização; lembro-me da festa do livro. Minha professora, Malena, comprou um livro lindo que tenho até hoje e escreveu um bonito dizer que repito para os meus alunos: “O saber é um tesouro que ladrão nenhum pode roubar”. Acredito que essas palavras me ajudaram a percorrer os caminhos que me fizeram chegar até aqui. Já que não possuía bens materiais, o saber parecia se constituir num bem precioso.

As melhores recordações que tenho da infância foram as brincadeiras. Fui criança até os 14 anos; brincava de boneca, casinha, escritório, dançava, não tive preocupação em crescer. No entanto, o tempo se encarregou de me mostrar que eu já estava me tornando pré-adolescente.

Muitos(as) professores(as) dizem que na infância brincavam de “escolinha”; entretanto, essa brincadeira não fez parte significativa do meu cotidiano. Por isso, acredito

que a escolha da profissão pode envolver dimensões mais amplas e complexas do que somente ter reproduzido determinada brincadeira na infância.

Ao refletir sobre o meu percurso neste memorial, compreendo que nessa vida não caminho sozinha, pois sou particularmente constituída pelos grupos e diferentes coletivos e sujeitos com os quais dialogo e convivo. Sou constituída por tantos outros que ajudam a me tornar o que(ainda) não sou.

Dessa forma, ao narrar minha trajetória de formação estou narrando também as histórias de outras pessoas que fizeram e fazem parte da minha história, pois hoje acredito que o meu caminhar não é solitário, e sim construído num caminhar coletivo, que trilha caminhos bifurcados, tecendo histórias que contribuem para minhas reflexões sobre o que sou como estudante e professora.

1.1 - De um conselho de mãe à escolha profissional

Por muito tempo passamos por algumas dificuldades financeiras, pois, ao casar, minha mãe abandonou seu emprego. Meu pai é carpinteiro, profissional autônomo que trabalha por conta própria, quase de forma artesanal. Visando ajudar nas despesas de casa e, principalmente, proporcionar um futuro melhor para os filhos, em 1994, minha mãe iniciou o trabalho de servente na Escola Municipal Leda Vargas Gianerinne, localizada no município de São Gonçalo, cidade onde residimos, e que faz parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Estudei nessa escola do 3º ao 9º ano, e ficava além do horário das aulas, pois minha mãe não tinha com quem me deixar, ou seja, cresci dentro desse ambiente. Recordo-me de que reproduzia o que as minhas professoras faziam dentro da sala de aula quando não havia ninguém olhando. Sempre gostei de imitar os gestos e atitudes dos adultos e, como ficava muito tempo num mesmo ambiente, convivendo com as mesmas pessoas, o que me restava era brincar de imitá-las.

Além de nos dias letivos, nas férias eu também passava boa parte do tempo na escola, pois minha mãe tinha que trabalhar e me levava com ela. Desde então, vinha percebendo o local da escola não somente como um ambiente educativo, um ambiente onde se estuda, mas um ambiente também de trabalho, de pessoas que exercem suas profissões e lutam a cada dia

pelo salário no fim do mês. Desse modo, foi nos espaços da família e da escola que fui me constituindo como gente, que me tornei pessoa. Foi, como nas palavras de Freire (1996), experimentando-me no mundo que me fiz gente.

Ainda hoje lembro-me do cheiro e dos barulhos da escola, das suas marcas, dos espaços que eu percorria, dos sentidos aguçados pelos diferentes espaços e pessoas com as quais convivia na escola. Lembranças fortes, que fazem meus olhos lacrimejarem, lembranças que contribuíram para o meu processo de formação pessoal e profissional.

Como disse, as mães parecem saber o que é melhor para os seus filhos. Nem sempre acertam, mas minha mãe acertou. Concluí o ensino médio em 2003; fiz o curso geral no Liceu Nilo Peçanha, localizado em Niterói. Antes da escolha por fazer o ensino médio geral, travei vários diálogos com minha mãe a respeito da escolha profissional, pois ela queria que eu fosse fazer o ensino normal, mas eu não queria, pois acreditava que ele não me daria base suficiente para ingressar na universidade, mesmo sabendo que sairia do ensino normal com uma profissão.

Embora a experiência nos dias atuais esteja se tornando rara (BENJAMIM, 1993), venho acreditando que ela seja necessária, devendo ser percebida, como afirma Larrosa (2002): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. É preciso que sejamos tocados, afetados por experiências potentes, pois na sociedade em que estamos inseridos as situações acontecem com tanta velocidade que não damos vazão à experiência. Não percebemos a intensidade das mesmas. Dessa forma, a história da minha formação profissional está muito ligada às experiências que tive como aluna da Escola Leda Vargas e que ainda hoje me atravessam. Também ressalto que a convivência dentro e fora da sala de aula com as professoras da Escola Leda Vargas contribuiu muito para minha escolha profissional.

Entendo ser importante evocar uma lembrança escolar desse período: a aula de Língua Portuguesa e o professor que a ministrava, Antônio Ricardo. Como aluna, sentia muita admiração pelo trabalho do querido professor, de sua postura diante da classe, do modo como lidava com seus alunos, de sua postura séria e ao mesmo tempo descontraída. Ele sabia manter a proximidade de seus alunos sem perder o respeito, o que contribuía muito para o sucesso do seu relacionamento com a turma.

Hoje não consigo me perceber como professora sem recordar os momentos que contribuíram para minha formação profissional, vivenciados na condição de aluna do Ricardo nas aulas de Português.

Ao escrever sobre as aulas de Português, recordo-me das aulas de História com o professor Assis, que gostava muito de trabalhar com apresentações de seminários. Eu sempre gostei dessas apresentações, sendo alvo de expectativas do próprio professor, que sempre me disse que eu seria professora.

Dentro desse ambiente escolar, recebi inúmeros incentivos ligados à profissão docente. Não acredito que escolhi ser professora só por causa dessas influências. Compreendo que a escolha da profissão partiu de outras implicações, também subjetivas e pessoais. No entanto, tal escolha profissional sofreu influências do meio, pois acredito que somos seres completos, constituídos na trama do singular e do coletivo, tomada pela incompletude da existência humana.

1.2 - O ingresso na universidade

Ouvindo os conselhos da minha mãe e a partir das minhas vivências na Escola Municipal Leda Vargas, em 2005 prestei vestibular para Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

Procurava o saber que considerava importante para a profissão que eu havia escolhido na universidade. Eu a considerava detentora máxima do saber. É, considerava, pois esse pensamento caiu por terra em 2006, quando entrei para o curso de pedagogia da FFP/UERJ. Foi naquele contexto de aulas, pesquisas de campo, debates e estudos que entendi que de nada adianta o saber se ele não for atrelado à prática, que as escolas e universidades não são os únicos focos de saber e que algumas escolas de Curso Normal Médio apresentam um ensino formativo mais detalhado do que determinados Cursos Normais Superiores. Os saberes também são construídos no dia a dia, na nossa relação com o próximo, nas práticas que vão sendo construídas diariamente, embutidas de valores e crenças, enfim, nas experiências cotidianas.

O tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional, que acontece talvez por toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios de sua prática. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por complexidade crescente e cujas situações e problemas postos nesse contexto não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos na formação acadêmica. Nesse sentido, foi

fundamental o meu ingresso no curso de Pedagogia da FFP em 2006, proporcionando condições de

(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995).

No curso de Pedagogia fui percebendo que o espaço da universidade pública oferece diversas possibilidades de amadurecimento e inserção na vida académica. Durante o curso me senti desafiada a pesquisar, a me conhecer e a conhecer mais sobre o campo da Educação Infantil e à compreensão de que é preciso que o professor seja indissociavelmente pesquisador; esses foram fatores que me levaram ao interesse pela Iniciação Científica (CNPq), quando tive a oportunidade de fazer parte do projeto de pesquisa “Por que o local? Um estudo sobre a alfabetização patrimonial e a formação de professoras da infância em São Gonçalo”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares. A oportunidade de estar na pesquisa, arrisco-me a dizer, redimensionou minha inserção e o significado atribuído ao curso que escolhera. Identifiquei-me com o projeto desenvolvido na perspectiva do trabalho com a formação de professoras da infância, tema que pude desenvolver durante o tempo em que estive na pesquisa e que ainda hoje me acompanha.

Com o desenvolvimento do projeto na Escola de Educação Infantil Arca de Noé, em São Gonçalo, pude articular a experiência de conhecer um pouco mais o cotidiano de uma escola da Infância. Desse modo, fui aos poucos me interessando, teórica e metodologicamente, pela pesquisa com histórias de vida na formação de professoras da infância em São Gonçalo. Tal pesquisa também resultou no meu trabalho de final de curso, a monografia *Biografias educativas na formação de professoras: as narrativas (auto)biográficas de professoras de Educação Infantil em São Gonçalo*.

Durante todo o percurso da graduação, e em especial após minha inserção no grupo de pesquisa mencionado, pude refletir sobre a construção do ser professora e da importância da construção de uma sólida formação para a melhoria da qualidade dos programas educativos no campo da Educação Infantil.

Considero necessário ressaltar que pude articular a experiências de estar no grupo de pesquisa às disciplinas do curso de Pedagogia, em especial nas disciplinas de EJA, Educação Infantil, Alfabetização e especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado II, em que tive a oportunidade de conhecer a Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto; em sua disciplina descobri a

potencialidade da escola pública e do cotidiano escolar. Considero que parte das disciplinas do curso e a junção ao projeto do qual participei fizeram-me compreender a dimensão de ser professora da infância.

Os colóquios nacionais e internacionais, congressos, seminários dos quais venho participando, apresentando trabalhos ou como ouvinte, contribuíram para a construção de novos saberes, desafiando-me a querer compreender melhor e aprofundar as questões que atravessam os processos formativos dos professores/as que atuam com a(s) infância(s) no Brasil. Nessa perspectiva, quando falamos da formação de professores, entendo que não podemos falar de qualquer formação, de processos formativos de forma generalizada. Compreendo que é necessário historicizar e contextualizar o campo da Formação de Professores, buscando conhecer e aprofundar as diferentes dimensões formativas que atravessam o trabalho docente. Em minha (ainda) breve “carreira docente”, venho pensando nossa formação como um processo contínuo, pois nós, professores(as), somos profissionais em constante formação.

Assim, na tentativa de dar continuidade ao trabalho iniciado na graduação, pleiteei uma vaga no programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, compreendendo a importância dele no meu processo de formação continuada. A educação é um processo, não termina com o fim do curso, constrói-se ao longo da vida pessoal e profissional e, sobretudo, na troca de experiências. Outros espaços vão se consolidando como possibilidade formativa. Desse modo, o professor precisa ter clareza desde o início da sua formação – que detém o processo de sua (auto)formação. Nessa perspectiva, almejo em minha dissertação investigar o processo de universitarização de um grupo de quatro docentes a partir de suas narrativas de formação, buscando compreender como a formação curricular das professoras, em seu processo de graduação em Pedagogia na FFP/UERJ, contribuiu para a sua formação profissional como professora da(s) infância(s), associando o trabalho que desejo realizar com a formação docente e atrelando-o à linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Ao tomar a decisão de fazer mestrado, reporte-me à experiência vivenciada na graduação, especialmente com a construção do trabalho monográfico de final de curso. Na construção dessa monografia, tornou-se possível observar a complexidade que envolve as questões contemporâneas do cotidiano escolar, que nos colocam diante do desafio de pensar

novas configurações teórico-metodológicas que possam nos auxiliar na compreensão do saber-fazer docente na Educação infantil.

De acordo com a realidade da formação docente, venho reconhecendo a necessidade de estudos cada vez mais aprofundados sobre a formação de professores e suas práticas cotidianas, percebendo a importância de desenvolver estudos que possam contribuir para o aprimoramento dos profissionais que atuam junto às infâncias, tendo a clareza política e epistêmica do reconhecimento das inúmeras questões que atravessam o trabalho docente e que nos convidam à investigação e a uma compreensão contextualizada delas.

Na atualidade, embora muitas vezes de forma contraditória e conflitante, parece existir uma forte necessidade relacionada ao aprofundamento do conhecimento profissional e cultural dos professores, pois o conhecimento tanto das questões relativas à profissão quanto dos processos de conhecimento que permeiam o fazer docente é complexo e diversificado, demandando professores cada vez mais qualificados e com forte consciência profissional.

Desse modo, o/a professor/a precisa despertar a consciência de que o processo de sua formação é construído principalmente por ele/ela, pois formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interior que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. A formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar, como é afirmado por Nóvoa (1992).

Para entender a complexidade da formação docente, buscamos compreendê-la a partir da sua relação com as histórias de vida. Sobre essa temática, nas últimas décadas, fica mais evidente a compreensão de que os saberes da experiência são constituídos na prática cotidiana da profissão docente e na vivência individual e coletiva do professor. Nesse sentido, autores como Nóvoa (1992), Freire (1996), Nóvoa e Finger (1988), Tardif (2002) e outros enfatizam a importância da circularidade da voz docente nas pesquisas educacionais que direcionam o foco na formação de professores. Dessa forma, a presente investigação procura corroborar a perspectiva teórica desses autores, reconhecendo que a inclusão da fala dos(as) docentes pode se constituir em uma das formas de fortalecimento desses profissionais.

Neste momento do memorial, entendo ser necessário trazer uma questão que considero um marco no meu percurso pessoal e profissional: o mestrado em Educação. Estar no mestrado significa a oportunidade de continuar produzindo conhecimento a partir de um lugar que considero privilegiado: a sala de aula. E hoje tenho a oportunidade de confrontar os saberes da universidade com os conhecimentos que produzimos, meus alunos e eu, coletivamente, no cotidiano escolar.

No entanto, estar no mestrado não é tão fácil como pode parecer. Acredito que o fato de ter sido bolsista de Iniciação Científica num projeto cuja orientadora possui reconhecida produção no meio acadêmico e profissional, além de poder continuar com ela como orientanda e parceira na produção desta dissertação, tem me levado, a meu ver, a buscar a superação diária perante meus estudos. Senti muita dificuldade ao entrar no mestrado; dificuldade com as leituras de texto que implicavam prévio conhecimento que eu não havia construído. Estava recém-saída de uma graduação que ora me possibilitava novos conhecimentos, ora me dificultava produzi-los de forma mais reflexiva.

Dessa forma, em diversos momentos me senti frágil, porém motivada a buscar cada vez mais possibilidades de construir os conhecimentos necessários para minha sobrevivência na vida acadêmica. E assim venho construindo minha caminhada no mestrado com a ajuda dos colegas e professores, que, de forma ética e compreensiva, vêm contribuindo não só para a formação profissional, mas também para a formação humana dos mestrandos.

1.3 - Primeiras atuações como professora das infâncias

Em 2010, tive oportunidade de dar aula como professora contratada na Escola Municipal Leda Vargas Gianerinne, atuando em uma turma do 4º ano. Foi uma experiência incrível, pois pude reviver, como professora, minha trajetória como aluna. Tinha as sensações e as emoções que eu havia vivido naquele espaço.

Dessa forma, compreendi que o que eu vivi como aluna, também estava impregnado, de forma objetiva e subjetiva, no meu comportamento como professora.

Tomando a experiência de atuar como professora na escola em que eu estudei e que deixou tantas marcas em minhas lembranças, venho refletindo e questionando os lugares de onde eu venho e que me possibilitaram o reconhecimento do ser professora-pesquisadora, em que posso pensar minha própria prática. Venho percorrendo um caminho de lutas, conflitos, questionamentos e muitas reflexões que tem me possibilitado pensar o meu papel social enquanto professora das infâncias.

No segundo semestre de 2011 passei no concurso público para professora efetiva dos anos iniciais no município de São Gonçalo. Comecei a trabalhar como professora na Escola Municipal Dr. Heráclito Fontoura Sobral Pinto. Não é fácil nem simples a vida de professora

numa escola pública da periferia urbana, na qual as crianças não contam com a presença efetiva de seus pais no acompanhamento da sua trajetória escolar. Não me deparei somente com o ofício docente, mas também com a necessidade de ser um pouco mãe, amiga, psicóloga.

Hoje, o professor não é somente aquele que detém o conhecimento a ser ensinado; o cotidiano escolar exige que a sua formação seja múltipla. Dessa forma, percebemos que no dia a dia do professor apresentam-se exigências ou necessidades que podem levá-lo a novas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência.

Com o passar do tempo, fui descobrindo que cada dia na escola é uma vitória, pois para uma jovem iniciante o cotidiano escolar é um desafio. Mas vou aprendendo com meus alunos o ofício da profissão docente.

Atualmente trabalho com uma turma do 5º ano que tem me ensinado a ser professora. Mesmo com as dificuldades cognitivas de alguns alunos, tenho um grupo muito esforçado com sede de aprender/ensinar; e eles contam com uma professora com sede de ensinar/aprender. Esse tem sido um “casamento perfeito”, em que os conflitos acontecem, mas o respeito que sentimos uns pelos outros é maior. O ato de ensinar envolve seres humanos, então acredito que as relações aí estabelecidas devam ser de respeito, construído com amor, compreensão e colaboração.

Trabalhando nessa turma, percebi que poderia viver o cotidiano escolar de duas maneiras: afastada dos meus alunos, numa relação fortemente marcada pelo distanciamento, ou aproximando-me em uma relação amorosa. Após essa compreensão, busquei trabalhar dialeticamente com o amor como princípio educativo. Esse caminho tem me ajudado a compreender minha trajetória formativa, a dinâmica viva da escola e a relação entre o eu pessoal e o profissional. A questão que se coloca aqui é o amor como fundamento, diálogo, comprometimento com o mundo e a humanidade. Como diz Freire:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...], é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2006a, p. 92).

Com base em minhas breves experiências nessa escola, tenho percebido cada vez mais o quanto me identifico com o trabalho no ensino fundamental. Espero que, exercendo a minha prática pedagógica, possa lembrar-me de tudo que eu aprendi e ter sempre em mente que o professor é um eterno aprendiz e que, às vezes, seu aluno lhe ensinará muito.

Dessa maneira, é pensando e repensando, estudando cada vez mais que percebo minha atuação profissional transformando-se diariamente. Uma dinâmica que, ao mesmo tempo que interfere no meu agir como professora, promove alterações em minha trajetória formativa.

No final de 2011 fui classificada no concurso para professores de educação infantil do município do Rio de Janeiro. Nesse momento, estava terminando as disciplinas do curso de mestrado e por isso pedi adiamento de posse. No início de 2012, terminadas as disciplinas e o prazo que eu havia solicitado à Secretaria Municipal de Educação, tomei posse e assumi uma turma de maternal I na creche Parque Alegria, localizada na favela do Caju. Desde que cheguei lá, comecei a questionar-me sobre o papel da professora de educação infantil no desenvolvimento da criança pequena. Cada dia de trabalho é um grande desafio. Muitas vezes me sinto perdida, pois trabalho cinco horas com um grupo muito grande, de 23 crianças de dois anos, contando com o auxílio de apenas uma agente de creche, o que dá 12 crianças por adulto.

Nesse tempo de trabalho no município do Rio de Janeiro, pude observar que foram pensados a educação da criança pequena e o espaço de desenvolvimento para os pequenos, porém não pensaram no professor, em dar-lhe condições adequadas de trabalho. Esse município, antes de abrir concurso para professor de educação infantil, realizou outro para auxiliar de creche. Com isso, antes da entrada das professoras, as agentes já realizavam um trabalho, mesmo que *leigo*, com as crianças, estabelecendo uma relação distante entre o cuidar e o educar. Acredito que essa talvez seja a principal questão a ser discutida, problematizada e superada.

Nesse sentido, ultrapassar as barreiras da cultura construída pelas agentes na creche tem sido desafiador e tem me motivado cada vez mais a investigar a formação da professora que atua junto às infâncias; pensar como a universidade pode contribuir na formação desse profissional vem se entrelaçando com minha breve carreira docente.

Venho buscando suporte para o meu trabalho por conta própria, pois falta apoio pedagógico na creche para auxiliar as professoras em seu fazer. Tenho lutado a cada dia para que essa experiência não se torne traumática. Quando me vejo à deriva, tendo que procurar subsídios para desenvolver meu trabalho, recorro à universidade, aos professores e aos teóricos estudados na graduação para que me ajudem a pensar no trabalho da educação infantil e na formação de professores.

Esse tempo em que estou na creche tem sido uma verdadeira escola, pois tudo o que tenho aprendido na esfera teórica pode ser problematizado com a prática cotidiana. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria

pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo, havendo necessidade de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativo-crítica (FREIRE, 1996, p. 24).

Os estudos na graduação e no mestrado certamente vêm contribuindo muito para a minha prática, por ressignificar as ações educacionais. Tenho aprendido nesse percurso que não estou pronta, que estou sempre em formação, aberta às aprendizagens advindas dos processos formativos que vivencio. Que devo pensar que nessa vida não há dificuldades que não possam ser superadas e que podemos aprender com suas lições. Ser professora é um desafio que requererá da minha prática, um intenso exercício de constante transformação.

Dessa forma, compreendemos que, como ensina Freire, o papel do educador deve ser o de questionador da realidade, mediando as relações do educando com a natureza e com os outros homens, visando à transformação crítica da sociedade (FREIRE, 1997, p. 89-90).

E assim venho compreendendo o cotidiano e suas contradições, tentando dar sentido a cada prática, reconstruindo minha responsabilidade profissional e principalmente meu papel como ser humano e profissional da educação.

Afirmo, ao término deste memorial, no qual reitero que a sua escritura me possibilitou aprofundar o (auto)conhecimento e a experiência de uma escrita autobiográfica (mesmo que ainda insegura e incipiente), que a presente pesquisa, cuja narrativa agora apresento como um trabalho de “*inédito viável*”, é uma singela contribuição de uma jovem professora e pesquisadora do trabalho docente com as infâncias. Desejo todos uma boaleitura e que possamos continuar dialogando com as nossas histórias e memórias, contribuindo para a (re)invenção da escola como espaço feliz para os sujeitos escolares, especialmente para professores e crianças.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO

Para que possamos compreender e problematizar o curso de Pedagogia no Brasil, sobretudo seu processo de expansão e consolidação, entendemos ser necessária neste capítulo uma breve contextualização do curso normal, tendo em vista as influências recíprocas entre esses cursos. No desenvolvimento do capítulo, buscamos também contextualizar o curso de Pedagogia no cenário educacional brasileiro, procurando realizar um breve inventário de sua história no Brasil, além de apresentar um panorama do curso após as disputas em torno do seu desenho curricular após a LDBEN, de 1996. Nesse sentido, consideramos que a presente discussão será fundamental para que possamos compreender o contexto central de nossa investigação: o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

2.1 Breve histórico das escolas normais no Brasil

Com base em autores do campo da História da Educação, como: Romanelli(1991), Vilella (1990), Tanuri (2000) e Saviani (2008), compreendo que desde o século XVI, a partir das mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais em curso na Europa e no Brasil, foram estabelecidas novas exigências para a escola elementar e, conseqüentemente, para todos aqueles que tinham como ofício ensinar. Dessa forma, novas competências foram exigidas ao novo profissional, que deveria ser preparado em uma instituição capaz de atendê-las. Nessa perspectiva, a escola normal passou a ser o locus privilegiado para a formação de professores nos países europeus, bem como em países da América Latina, que, recém-independentes, buscavam construir suas instituições de educação do popular, especialmente a escola elementar.

De acordo com Araújo, Freitas e Lopes (2008, p.14), a formação docente foi institucionalizada, na Europa, a partir do final do século XVII. Charles Démiá foi um dos pioneiros nas experiências de formação docente na França. Em 1678, fundou na França a escola normal, que foi fechada em 1689, após sua morte. Posteriormente a essa iniciativa,

novas escolas normais foram abertas; com a criação de espaços específicos para o ofício de educar, a instituição escolar passou a ser mais sistemática, tendo início a preocupação com a criação de um lugar específico que fosse capaz de preparar adequadamente profissionais para a função de ensinar. Contudo, novos saberes e exigências foram atribuídos ao professor.

De acordo com Nóvoa (1997), a criação das escolas normais contribuiu para o processo de institucionalização da formação docente, ocasionando a melhoria do *status* social dos professores e o aumento do controle do Estado sobre os docentes. Para esse autor, a instituição das escolas normais colaborou para que mestres com pouca instrução pudessem se tornar profissionais bem preparados para exercer o ofício de ensinar. Em relação às escolas normais, Nóvoa (1997) afirma que

São instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão dos conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1997, p.16).

Concordamos com Nóvoa (1991) que a formação e a carreira do professor que atua nas séries iniciais encontram-se ainda atreladas ao desenvolvimento das escolas normais, pois, ao mesmo tempo que se tornaram alvo de controle do Estado, elas se constituíram numa instituição de grande importância para afirmar um *locus* de formação, aumentando o prestígio social dos professores.

No Brasil, de acordo com Tanuri (2000), em 1827 foi criada em todas as cidades a escola de primeiras letras, como estabelecia a Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro na Lei nº 10:

Haverá na capital da Província uma Escola Normal para nela se habitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiveram adquirido necessária instrução nas escolas de ensino, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

Segundo Tanuri (2000), as primeiras escolas normais no Brasil foram estabelecidas logo após a reforma constitucional de 1934, aprovada pela Lei nº 16, de 12 de agosto. Conforme Villela, a partir do ato adicional de 1934, as propostas referentes à formação do professor passaram a ganhar conjuntura mais favorável, até mesmo porque cada província

passou a se “responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário” (VILLELA, 2000, p. 104). Assim, muitas escolas foram criadas em diversas províncias: Rio de Janeiro, Minas Gerais (1835), São Paulo (1846) e Bahia (1836).

Nessas escolas foi implantado o modelo francês, contemplando a tradição cultural e educacional das elites nacionais. A formação de professores tornou-se uma lacuna para a solidificação dos interesses político-ideológicos do Estado brasileiro nascente.

Em 1835 com a promulgação da Lei nº 10, de 4 de abril, foi criada a primeira escola normal brasileira, em Niterói, com o objetivo de formar professores primários mais bem preparados. Além disso, essa lei, em seu Art. 6, estabeleceu normas para aqueles que quisessem matricular-se na escola.

Para Tanuri (2000), o currículo pouco se diferenciava das escolas primárias, acrescentadas noções de leitura e didática. A formação oferecida nas escolas normais compreendia: realizar as quatro operações matemáticas e proporções; conhecimentos da língua materna; princípios de moral cristã; elementos de Geografia e leitura e escrita pelo método Lancasteriano³.

De acordo com o Art. 2º dessa lei, a escola será regida por um diretor que ensinará todas as disciplinas contidas no currículo. O primeiro diretor foi o professor tenente-coronel José da Costa Azevedo. Assim sendo, temos um gestor que acumula duas funções: gerir a instituição e ensinar todas as disciplinas do currículo, incluindo a parte metodológica. Essa escola funcionava sem período fixo de término do curso; então, ao final de dois ou três anos, quando o diretor julgava que o normalista estava apto, indicava-o para passar pelo exame.

Somente no ano de 1880, no município da Corte do Rio de Janeiro, foi instalada uma escola normal pública, que funcionou no Externato do Colégio Pedro II. A instituição teve a matrícula de 88 moças e 87 rapazes, sob a direção de Benjamim Constant Botelho de Magalhães. O currículo da escola era extenso, organizado pelo Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881. Em 1888, houve uma mudança na estrutura curricular da Escola Normal da Corte e, em 1889 passou a chamar-se Escola Normal do Distrito Federal.

Enquanto isso na Província de São Paulo, em 1846 foi instituída a Escola Normal de São Paulo, destinada somente a homens. No ano de 1867 foi extinta, deixando formados cerca de quarenta professores em vinte anos de existência. Sete anos mais tarde, em 1874, ressurgiu

³ Esse método funcionava a partir da escolha pelo professor, dos melhores alunos, destinados a ensinar a um grupo de dez alunos, seus colegas, sob a rígida vigilância de um inspetor.

a Escola Normal de São Paulo, com um curso de dois anos, mas, por falta de verba, foi novamente fechada em 1878. No entanto, em 1880, a escola normal paulista foi novamente reaberta, agora com um curso de três anos de duração.

Pode-se dizer que o currículo era extenso, contendo, nos anos do curso, uma cadeira referente ao ensino de Pedagogia e Metodologia que se desenvolve somente no curso de Ciências e Letras. O objetivo da escola normal da corte era a formação de professores primários de primeiro e segundo graus. Aos professores das cadeiras dos cursos recomendava-se que fossem corretos, de forma que seu ensino fosse uma referência para o aluno.

Como fora dito anteriormente, essa escola normal atendia também à demanda feminina, porém as salas eram separadas por sexo. Embora a escola fosse mista, ficavam evidentes a separação entre homens e mulheres e as dificuldades enfrentadas pelas primeiras professoras primárias.

Em 1890, o curso da escola normal passa a ter duração de cinco anos e insere em seu currículo a série hierárquica das ciências abstratas. A cadeira de Pedagogia é retirada do currículo. Em 1893 acontece mais uma modificação na estrutura da escola normal, sob a responsabilidade do conselho municipal. O curso é oferecido no horário diurno, desenvolvendo-se em três séries. A idade mínima de ingresso é de 15 anos para ambos os sexos e mantém-se a exigência, na matrícula, do exame de admissão para os que não possuem o certificado de estudos primários de segundo grau. Continua sem qualquer cadeira pedagógica. No entanto, a prática continua valorizada na escola de aplicação. Dessa forma, a cópia da prática continua a embasar a formação do professor, sem estudos específicos de educação que a embasem.

Finalmente, em 1897, a Pedagogia retorna ao currículo da escola normal, com a reforma do ensino público municipal. Além do curso diurno, retorna o curso noturno. Assim, a formação pedagógica volta a avançar, pois além da cadeira de Pedagogia existia a exigência de um estágio de seis meses em uma escola primária. Esse cenário de maior ênfase pedagógica estende-se até 1906.

Segundo Nunes (1985), a escola normal, em sua gênese, apresentava em sua filosofia duas funções: preparar professores para o magistério primário e fornecer cultura geral, o que levou as mulheres da classe dominante a almejar o acesso ao curso normal na busca de ampliação de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, temos o processo de feminização no magistério; os padrões femininos eram privilegiados no curso normal, ou seja, em seu currículo foram incorporados componentes curriculares associados à figura da mulher.

No início do século XX, foi ampliada a duração dos níveis de estudo nas escolas normais, dando mais ênfase aos estudos técnico e científico na compreensão dos problemas educacionais.

De acordo com Tanuri (2000), nesse contexto, inicia-se uma gama de reformas educacionais no Brasil, principalmente voltadas para o ensino normal, em função de críticas referentes ao caráter profissional reduzido e da predominância em seu currículo dos estudos de cultura geral.

As críticas recebidas ganharam destaque a partir de uma nova concepção de ensino em que, para preparar adequadamente o professor, era necessário um currículo que contemplasse conhecimentos em relação ao desenvolvimento e à natureza da criança, de métodos e técnicas voltadas a ela.

Nesse contexto, Tanuri (1990) destaca que fora empreendida no Distrito Federal, a partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, a reforma, sob liderança de Anísio Teixeira, o qual objetivava abolir das escolas normais o caráter de ser, ao mesmo tempo, escola de cultura geral e de cultura profissional, pois nessa dinâmica falhava nos dois objetivos.

Assim, pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foi estabelecido um padrão para o ensino normal. De acordo com a lei mencionada, a estrutura dessa modalidade de ensino dar-se-ia em dois níveis: um primeiro ciclo, com duração de quatro anos, destinado à formação de regentes de ensino primário, localizado nas chamadas “escolas normais regionais”; o segundo ciclo, com duração de três anos e funcionando em escolas normais, tem a finalidade de formar professores primários (PIMENTA; GONÇALVES, 1990).

De acordo com Vidal (2005), ao final da Segunda Guerra Mundial o ideário escolanovista, que buscava a renovação do ensino, desenvolveu-se no Brasil, ainda na primeira metade do século XX, sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O ideário escolanovista acreditava na educação como elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que respeita a individualidade de cada sujeito.

Para Di Giorgi,

os métodos da Escola Nova seriam voltados a formar indivíduos ativos, capazes de julgamento próprio, preparados para enfrentar as mudanças que se sucederão durante o transcorrer das suas vidas. Para isso, teriam de ser indivíduos capazes de reciclar os seus conhecimentos, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos; ou seja, teriam de ser indivíduos que tivessem “aprendido a aprender” (1996, p.6).

O movimento da Escola Nova defendia a escola pública, universal e gratuita, ou seja, a educação deveria ser proporcionada a todos (VIDAL, 2005). Nessa perspectiva, fora incorporada ao discurso educacional a ideia de que é necessário planejar toda intervenção a ser feita na escola, a fim de que haja renovação pedagógica. Pode-se citar como ação desenvolvida durante esse período de modernização a criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), ocorrido entre os anos de 1957 a 1965. Esse programa foi direcionado para a formação de professores que atuavam na escola normal.

O PABAE, implementado no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em Minas Gerais, no período de 1956 a 1964, foi resultante de um acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos; tinha por objetivo melhorar a educação brasileira a partir do aperfeiçoamento de professores da escola normal.

O Programa surgiu após uma análise da situação do ensino primário nos anos de 1950; dessa análise destacou-se o elevado número de professores leigos e os altos índices de repetência e evasão. Assim o “fracasso” da escola primária foi atribuído à falta de qualificação do corpo docente. Nesse contexto, a solução encontrada foi intervir na formação do professor primário. Por isso, o PABAE buscou reforço no exterior para impulsionar a educação mineira.

De acordo com o documento do Centro Educacional de Pesquisas do Recife (CRPE), o PABAE oferecia, em um ano, dois cursos que eram realizados nos Estados Unidos. Poderiam participar do curso professores da escola primária com experiências de no mínimo três anos como regente, orientador-técnico de ensino ou professor da escola normal. Após a conclusão do curso pelo programa, o candidato deveria continuar exercendo ou passaria a exercer o cargo de orientação de professores.

Segundo Paiva e Paixão (2002), o Programa sofreu oposição de diferentes segmentos, como educadores religiosos, que temiam a deterioração da fé, e do Instituto de Educação, que, com o programa, iria dedicar-se exclusivamente ao ensino normal e primário.

Em 1959, com as saídas de Renault e Mário Casassanta, o PABAE começou a perder prestígio (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Muitas reclamações foram feitas na volta dos professores ao Brasil; estes reclamavam que no exterior pouco se conhecia da realidade educacional brasileira.

Segundo Paiva e Paixão (2002), em 1963 o governo dos EUA comunicou a decisão de retirar sua contribuição para o financiamento do PABAE. Em seguida, o programa foi integrado ao CRPE-MG pelo diretor do Inep, Anísio Teixeira. O programa continuou por mais uma década.

Com as reformas educacionais e a promulgação da Lei nº 5.692/71, ocorreram mudanças significativas no ensino normal, transformando as tradicionais escolas normais em uma das habilitações profissionais do ensino de 2º grau: Habilitação Específica para o Magistério (HEM); essa reformulação, segundo Lelis (1989) contribuiu para a descaracterização do ensino normal que era oferecido.

O currículo da HEM era constituído por formação geral, obrigatória em âmbito nacional, e uma parte de formação especial. A formação geral era composta pelas disciplinas da área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Na formação especial estavam as disciplinas de Fundamentos da Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau, Didática e Prática de Ensino (PIMENTA; GONÇALVES, 1991).

Essa forma de organização do curso de magistério, em forma de habilitação, caracterizou-se pela perda de identidade do curso normal, pois não conseguia atender a uma formação geral e específica adequada e consistente.

Dessa forma, temos as constantes extinções do curso normal; segundo Villela (1990), esses momentos de extinção das escolas normais não representam falta de preocupação com a formação do professor, e sim um redirecionamento de prioridades do Estado em relação ao momento que a sociedade estava vivenciando.

No entanto, para Tanuri (2000), nessa época havia grande falta de interesse pelas escolas normais e, este fato pode dever-se

à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes das primeiras letras (p. 65).

Porém a autora reconhece a importância da criação das escolas normais, pois nesse período a formação de professores ficou em evidência, sendo discutida por intelectuais e políticos da época ligados à Educação.

A primeira metade do século XX caracterizou o magistério primário como uma profissão essencialmente feminina; as matrículas realizadas na Escola Normal do Distrito Federal eram destinadas somente às moças. Dessa forma, como afirma Fernando de Azevedo (1976), as escolas normais se tornaram voltadas integralmente às mulheres. Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário refletir sobre a feminização do magistério para compreender o grande contingente feminino no campo da Educação.

2.1.1- A docência como um trabalho da mulher: a feminização do magistério

Com a proclamação da Independência, havia forte necessidade de se desvincular da imagem colonial retrógrada. Assim, ao final do século XIX a sociedade brasileira vivia um momento de significativas mudanças sociais voltadas para a ideia de progresso; era atribuído à educação o papel de promover a modernização do país. Assim, as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas na sociedade ao final do século XIX repercutiram no campo educacional.

Nesse clima de reforma fora feita uma análise em relação ao grau de instrução da população. As estatísticas revelaram que grande parte da população era analfabeta, ou seja, esses dados não condiziam com o progresso que estava a caminho.

Nesse período, o país passava por uma campanha que pregava a democratização do ensino. Assim iniciava-se nova discussão a respeito da educação voltada para a população iletrada. Os governantes da época buscavam reverter esse quadro, no intuito de nacionalizar o país preparando cidadãos livres que pudessem ter uma educação direcionada pela ordem moral. Nessa lógica, pensa-se na mulher como aquela que vai contribuir para a disseminação dessa lógica moral na sociedade. Dessa forma percebemos as influências das instâncias políticas e econômicas no processo de feminização do magistério.

Nesse contexto, cogita-se a mulher como educadora, pois para reverter o quadro de analfabetismo era necessária a criação de novas escolas, aumentando a demanda de mão de obra, ou seja, abriria o acesso para a entrada da mulher no magistério. Porém, poderemos perceber adiante que não era somente esse o pensamento da época para que a mulher fosse inserida no magistério. Buscando as literaturas da época, pudemos observar uma contradição em relação a essa inserção, pois ela era vista como intelectualmente inferior aos homens, mas ao mesmo tempo cogitava-se que estivesse à frente da instrução a ser oferecida à população analfabeta.

A educação da mulher seria direcionada por sua função social de educar os cidadãos com moral e bons princípios. Portanto, “a educação da mulher vincula-se à modernização da sociedade (...), à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 1997, p. 447).

No entanto, a inserção da mulher no magistério não aconteceu de forma pacífica; pelo contrário, foi alvo de muitas discussões. Como mostra Louro (1997), para uns era desvario entregar a educação das crianças nas mãos de mulheres totalmente despreparadas.

Outras correntes afirmavam que a mulher tinha por natureza uma forma especial de lidar com as crianças. Diziam que, assim como uma mãe é para o seu filho a primeira educadora, também as professoras o seriam para os seus alunos, já que o seu destino era a maternidade. Assim temos o magistério como um ato de amor que requer vocação.

Segundo Louro (1997), essa lógica contribui para a justificativa da saída dos homens da sala de aula e a entrada da mulher no magistério.

Concordamos com Louro (1997) quando diz que

passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salários, carreira, condição de trabalho etc.

Embora fosse constituído um estereótipo sobre a figura da professora, o momento foi muito significativo, pois essa classe via no magistério uma possibilidade de ascensão social, autonomia e liberdade.

Nessa época, final do século XIX, as mulheres eram vistas com virtudes democráticas, ou seja, havia uma cultura já internalizada da mulher como mãe, educadora dos filhos da Pátria; ensinar seria, assim, uma extensão de seu papel familiar de mãe.

Na medida em que temos uma sociedade livre e uma escola que abre as portas para todos os tipos de clientela, sua fisionomia muda. Daí a necessidade da participação da mulher nesse movimento de conservação da sociedade.

Nessa perspectiva, nota-se o processo de feminização do magistério ligado ao controle do Estado, que visava modernizar o país utilizando a imagem da tríade mulher-mãe-professora zelosa com sua casa, amiga do seu marido e cuidadora de seus filhos, a fim de que pudesse, por

meio da educação, incutir um novo pensamento em cada cidadão brasileiro: o de patriota que deve zelar pelo seu país, mantendo a ordem social acima de tudo.

Para os homens da época, a mulher é detentora das qualidades que eram necessário que fossem reproduzidas em cada cidadão trabalhador. Assim, percebemos que sua inserção no magistério não está vinculada a um processo intelectual e sim aos “instintos” maternos.

Contudo, começamos a perceber o porquê da contradição mencionada anteriormente. Compreendemos a importância dessa abertura no magistério ao legado feminino que por anos fora tão discriminado; porém essa inserção veio acoplada com mesmo preconceito de sempre. Para ensinar, a professora não precisaria conhecer saberes específicos e, sim, exercer o que já sabia: seus dons maternos.

Segundo Schelbauer (1998), nos discursos da época repete-se exaustivamente essa relação, enquanto na prática o magistério vai gradativamente adquirindo feições femininas, pois, de acordo com Lima (1888, p. 31), “a obediência moral nasce da vontade; a vontade nasce do coração; o coração é formado pela mulher: é um jardim, cujas flores são os instintos, as inclinações, os afetos”.

Dessa forma, as qualidades consideradas femininas que faziam parte das virtudes sociais deveriam ser passadas via educação. As professoras deveriam ser educadas e educar pelo exemplo e, assim, moldar os modos de ser.

De acordo com tal pensamento, segundo Ávila (2002), essa marca histórica e cultural indica as associações que são feitas entre as características tituladas “femininas” e habilidades naturais para o cuidar e o educar.

A inserção da mulher como educadora reforça a ideia de que a educação sobrepõe-se à instrução. Ou seja, as escolas da época estavam preocupadas em manter a ordem social sem tamanhas preocupações com a formação intelectual da população; nessa lógica, o que interessava é que a população recebesse o mínimo indispensável de instrução entrelaçado a um grande quantitativo de preceitos morais necessários à manutenção da ordem social.

Nesse movimento, esperava-se da mulher a preservação de virtudes cívicas e morais em meio ao processo educativo.

Em contrapartida, identificamos em nossos estudos que não há um “saber natural” advindo das mulheres para o trabalho com as infâncias; todo conhecimento foi e é apreendido social e culturalmente.

A história da mulher no magistério é revestida das relações sociais de poder, como salienta Louro (1997). Assim, notamos que as mulheres sofreram e exerceram os efeitos desse poder, pois, mesmo sendo controladas, elas também buscaram possibilidades de subverter as ordens vigentes.

2.2 - O curso de Pedagogia e sua consolidação no cenário educacional brasileiro

No processo de construção de meu trabalho dissertativo, compreendo que, para estudar com maior profundidade o processo de universitarização⁴ das quatro professoras no curso de Pedagogia da FFP/UERJ, torna-se necessário investigar a trajetória histórica do curso de Pedagogia no cenário educacional brasileiro.

Partindo da perspectiva da importância do conhecimento sobre o passado para ajudar a situar o lugar de onde falamos e de onde queremos falar é que nos propomos neste momento à realização de um inventário histórico sobre o curso de Pedagogia. Acreditamos que estudos sobre a história desse curso no Brasil poderá contribuir para uma compreensão mais crítica da trajetória do curso de Pedagogia na FFP/UERJ, dialogando com os nossos objetivos de investigação na presente dissertação.

Numa perspectiva histórica, ao longo dos seus 72 anos de existência a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil tem sido recontada por teóricos como Rabello e Gadotti (1980), Chaves (1981), Freitas (1989) e Libâneo (1996), e ainda se destacam os trabalhos de Brzezinski (1996) e Bissoli da Silva (1999), dentre outros. Todavia, essa temática está longe de se esgotar. Por considerarmos a importância de trabalhos que discutem e problematizam a história desse curso e seus movimentos, propomo-nos, neste momento, ao diálogo com a história do curso, marcada por acertos e desacertos, tensões e vitórias e muitas questões políticas e epistêmicas.

⁴ Entendemos por universitarização, o processo que designa a formação em nível superior; essa é uma das características da reestruturação da formação docente face às novas exigências do mundo globalizado. A universitarização se consolida como possibilidade de melhoria da qualidade da formação dos professores. No entanto, nem sempre a formação de professores em nível superior conseguiu dar conta de qualificar a formação, pois esta, em alguns casos, ocorre de forma aligeirada, separando-se dos princípios da universidade que visa articular ensino-pesquisa-extensão. De acordo com Bourdoncle, a universitarização da formação implica que os saberes ensinados na universidade precisam estar diretamente ligados à pesquisa (1994, p. 139).

Assim, pretendemos reconstruir a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, dando ênfase às reformas curriculares, com o objetivo de perceber como tais reformas vêm pensando e contribuindo para a formação da professora da infância. Por este estudo pretendemos, ainda, contribuir com a formação da professora da infância, em especial, as graduadas na FFP/UERJ, bem como com o fortalecimento da estrutura curricular do curso da instituição.

Com base nos estudos desenvolvidos, venho compreendendo que a matriz curricular que temos hoje em nossa universidade possui intensa relação com a história do curso. Dessa forma, consideramos necessário caminhar pela trajetória do curso de Pedagogia para entender o que tínhamos e o que temos.

Como consequência das preocupações com a formação do educador para atuar no ensino secundário, o curso de Pedagogia foi criado no Brasil junto com as licenciaturas, organizadas pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia, em 4 de abril de 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, tendo em vista a dupla formação, de bacharéis e licenciados, para várias áreas de atuação, tendo como base sólida a formação pedagógica. A concepção normativa da época alinhava todas as licenciaturas no denominado esquema 3+1 para formar bacharéis e licenciados nas diversas áreas das Ciências Humanas (SILVA, 1999). Seguindo esse formato, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o título de licenciado, que permitia atuar como professor no ensino secundário e no curso normal, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática, que fora incluída como “seção” especial, e à Prática de Ensino. Assim, observamos que o currículo do curso de Pedagogia dissociava o campo das disciplinas pedagógicas, ditas da área, e a disciplina de Didática.

Apoiado na dicotomia entre bacharelado e licenciatura, o curso de Pedagogia foi seriado com as seguintes disciplinas: Complementos da Matemática (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série), Filosofia da Educação (3ª série). O curso de Didática, estabelecido no Art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190, possuía disciplinas específicas das quais faziam parte: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Para os que se formavam bacharéis em Pedagogia, restava cursar somente as duas primeiras disciplinas de Didática, pois as demais já faziam parte do seu currículo no

bacharelado. O título de bacharel era conferido ao pedagogo para que pudesse ocupar o cargo de técnico em educação. Segundo Brzezinski (1996, p.44), esse “técnico em educação”, era um sujeito “cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida”. O Art. 51, alínea “c” do decreto-lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, aos técnicos de educação seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia; os licenciados poderiam atuar como professores da escola normal, responsáveis pela formação dos professores primários. De acordo com Saviani,

ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da Educação, o modelo implantado com o Decreto nº 1.190, de 1939, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar (Saviani, 2007b, p. 118).

Nessa perspectiva, podemos observar a preocupação com o lugar de formação do pedagogo, porém, não havia ênfase quanto ao lugar de atuação desse profissional. Com o título de licenciado, ele poderia lecionar as matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural –, ou no segundo; no entanto, a atuação nesse campo não era conferida somente aos pedagogos, na medida em que a Lei Orgânica do Ensino Normal definia que, para atuar nesse curso, bastava apresentar o diploma de ensino superior.

Vimos que, desde sua criação, o curso de Pedagogia vem apresentando diversos problemas, sendo objeto de muitas críticas e disputas políticas e acadêmicas. Problemas de natureza diversa, que vêm acompanhando-o ao longo do tempo. É na própria gênese do curso que se instala o principal dilema que *a posteriori* será alvo de muitas discussões e embates: a sua identidade. De acordo com Bissoli da Silva (1999, p. 63),

a questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, em 1939 (...), isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui, até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.

Nesse sentido, percebe-se a incerteza que pairava sobre o curso de Pedagogia; ao que parece, faltava um conteúdo específico, um conteúdo que pensasse a especificidade desse

curso. Porém por longos anos o curso carregara em sua marca a indefinição no campo de atuação do pedagogo.

2.3- O curso de Pedagogia a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62

De acordo com Bissoli da Silva (1999), em 1962 foram realizadas no curso de pedagogia algumas tímidas mudanças a partir do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 251, relatado pelo conselheiro professor Valnir Chagas⁵. No entanto, do ponto de vista organizacional, nada mudou, continuando imerso nas demandas expressas pelo contexto social da época, pois a reorganização curricular destinou-se à formação do especialista em Educação. Indagamos se não é o que vem acontecendo com o curso de Pedagogia da FFP/UERJ na atualidade: várias reformas são empreendidas, porém será que tais mudanças vêm de fato abalando a estrutura do curso, a fim de possibilitar que melhoras efetivas na formação da professora da infância sejam realizadas? Essa é uma questão que deixaremos para discutir adiante, pois agora pretendemos seguir dialogando com o Parecer nº 251/62.

A partir desse ano são fixados um currículo mínimo e a duração do curso. Porém, o lugar de atuação do profissional formado em Pedagogia ainda era algo a ser discutido. Com o estabelecimento da duração do curso, nota-se a temporalidade que envolvia o curso de Pedagogia. Com base no relatório do conselheiro Valnir Chagas foi fixado o Parecer CNE nº 292, de 14 de novembro de 1962. Por ele, ficam estabelecidas para a licenciatura as matérias obrigatórias. Com esse parecer, deixa de vigorar o esquema 3 + 1, ou seja, três anos de bacharelado e mais um ano cursando a disciplina de Didática para obtenção do diploma de licenciado. Mediante o estudo de disciplinas comuns, os títulos de bacharel e de licenciado poderiam ser obtidos concomitantemente.

A composição curricular continha sete matérias para o bacharelado das quais faziam parte Psicologia da Educação, Sociologia (geral e específica), História da Educação, Filosofia

⁵ Foi membro do CFE por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de diversos pareceres, destacando-se os pareceres de 1962 e 1969 que serão trabalhados na presente investigação. Foram também de sua autoria as indicações propostas em meados da década de 1970, pelas quais pretendia implantar um novo sistema de formação do magistério. A biografia de Valnir Chagas é extensa devido também à forte presença no cenário da legislação escolar brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Mais informações sobre sua biografia podem ser encontradas na obra de Buffa e Nosella, publicada em 1991.

da Educação e Administração Escolar, como matérias obrigatórias. As opcionais eram Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. O parecer foi acompanhado de uma resolução do CFE aprovada na vigência da LDB nº. 4.024, de 21 de dezembro de 1961, para vigorar a partir de 1963.

O objetivo era oferecer as disciplinas optativas para delimitar a especificidade do profissional de Pedagogia a partir do interesse do educando ou da própria instituição. Com tal organização, podemos observar a perpetuação do dualismo bacharelado/licenciatura. Os estudiosos dessa temática revelam que as disciplinas opcionais proporcionavam aos estudantes reduzidas possibilidades de se tornarem “técnicos em educação”.

Dessa forma, percebemos que, apesar do lado positivo das mudanças, os problemas primordiais aqui mencionados continuaram intocados, ou seja, sem solução. Com o seguinte fragmento do Parecer CFE nº 251/62 pode-se notar a polêmica que envolvia o curso de Pedagogia.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação desse sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Parecer CFE nº 251/62, p. 98).

Segundo Brzezinski (1996), o sistema no qual era pautado o curso de Pedagogia mostrava sua fragilidade alicerçada em duas correntes distintas: de um lado, a corrente que defendia a extinção do curso; do outro, a que era a favor da manutenção dele. A ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se formalizar no nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores aos da graduação (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 36).

Em nosso estudo, consideramos importante ressaltar a forma como os legisladores historicamente tratavam o curso de Pedagogia, tendo em vista as concepções expressas nas reformas apresentadas. Inicialmente, foi realizada uma reforma curricular, fixando um currículo mínimo, como já escrito anteriormente. Porém, esses legisladores ainda não pensavam na eficiência desse currículo e onde o pedagogo atuaria depois de formado. Assim sendo, não bastava somente pensar na estrutura curricular do curso; era necessário que fosse pensado nas dimensões políticas e sociais, contribuindo na identidade do curso, pensando e problematizando o lugar de atuação desse profissional. Para muitos estudiosos, a questão do “não lugar”⁶ do pedagogo tem a ver com a pouca importância que tal profissional recebia. Como sabemos desde os primórdios do curso de Pedagogia, o lugar que deveria ser do professor era ocupado por diversos profissionais cuja formação não passava pelo campo da educação. No “não lugar” do pedagogo observavam-se profissionais de outras áreas ministrando aulas que conferiam aos licenciados e aos bacharéis em Pedagogia. De modo que os profissionais da área da Medicina, da Psicologia e da Odontologia, dentre outras, e até professores primários passaram a ocupar o mercado de trabalho que deveria pertencer aos pedagogos.

Dessa forma, vivenciando tais contradições no curso de Pedagogia foi que os alunos da região de Rio Claro se mobilizaram, aproveitando o Congresso Nacional de Estudantes de Pedagogia, em 1967, para manifestar propostas para a reformulação do curso. Suas propostas apontavam fortes críticas ao fato de o curso de Pedagogia restringir-se à formação teórica do professor, não atendendo a outras dimensões que enlaçam a formação do educador. A ênfase no currículo “enciclopédico”, engessado, não levando em consideração a diversidade do Brasil e a indefinição do campo de atuação do profissional, que também era consequência da oferta insuficiente de capacitação, vinha sendo discutida pelo Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia (1967, p. 159).

Os estudantes reivindicavam maciçamente a definição do campo de trabalho; assim, algumas alternativas foram criadas em 1950 com a inserção desse profissional em algumas escolas públicas e em especial privadas (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 39). Visto o fervor dos estudantes em relação à implementação do currículo mínimo, o discurso em favor da lei pautava-se no disfarce do autoritarismo, afirmando que as disciplinas tinham sido escolhidas baseando-se na estrutura curricular de 22 faculdades de Filosofia e da Diretoria de Ensino.

⁶ Termo usado por Carmem Silvia Bissoli da Silva em *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*.

Assim sendo, como relatado anteriormente, no esquema 3 + 1, tínhamos a dicotomia entre o conteúdo e o método; apesar de ter sido extinto sua essência, ele permaneceu sendo explicitado no Parecer nº 292/62, que veio reforçar ainda mais tal dicotomia com a manutenção do bacharelado e da licenciatura. Segundo Brzezinski (1996, p. 39),

a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância se as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de Pedagogia. Então, por um “passe de mágica”, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. Insistia o relator em que estas disciplinas, Didática e Prática de Ensino, não tinham caráter de treinamento didático, porque este fluiria no decorrer de todo o curso de bacharelado. Sob a égide do princípio da concomitância entre conteúdo e método, o relator afirmava que as disciplinas jamais poderiam separar “o que” se ensina do “como ensinar” e que a metodologia adotada pelo professor de cada disciplina do bacharelado deveria eliminar a predominância do conteúdo da matéria sobre o método.

Contudo, são notórias as incertezas e contradições que alicerçavam o curso de Pedagogia, principalmente no que tange à dicotomia bacharelado *versus* licenciatura, ao estabelecimento de um currículo mínimo para o curso e à imprecisão quanto ao campo de atuação do profissional pedagogo.

Adiante, no próximo tópico, falaremos do Parecer CFE nº 252/69, que põe fim à dicotomia bacharelado e licenciatura. De acordo com Brzezinski (1996, p. 70), Valnir Chagas, o parecerista, dizia que o curso de Pedagogia, para formar especialistas, deveria oferecer uma diversidade de habilitações. Observaremos a seguir que esse parecer “mantém a formação de especialistas nas várias habilitações no mesmo espírito do Parecer CFE 252/62” (LIBÂNEO, 2005, p. 46).

2.4 - O Parecer nº 252/69 e o curso de Pedagogia

De acordo com Silva (1999), o marco legal do curso de Pedagogia (Parecer CFE nº 259/69, de 11 de abril de 1969, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas) definiu, juntamente com a Resolução CFE nº 2/69, a reformulação da Faculdade de Educação, e, tal como a anterior, fixou o currículo mínimo e a duração do curso. A ideia apresentada não era só de reformulação das disciplinas, mas de toda a grade curricular. A nova organização

curricular teve como base a concepção de que todas as habilitações tivessem um conjunto de matérias consideradas referência para os profissionais da área de educação e uma parte denominada diversificada. A base comum era composta pelas disciplinas Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A parte diversificada continha um grupo de disciplinas específicas para cada habilitação, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar E Inspeção Escolar. Defendia-se o direito de os alunos, num determinado momento do curso, fazer suas escolhas curriculares de acordo com as tarefas que desejavam desempenhar.

Diante do exposto, faz-se necessário salientar que as habilitações mencionadas são tratadas no Parecer nº 252/69 como dissociadas, como se tivessem um corpo de conhecimento próprio e exclusivo, acarretando assim outra forma de fragmentação.

Nessa perspectiva, intensificaram-se os debates acerca da identidade dos pedagogos no Brasil, identidade ainda muito fragmentada por uma estrutura curricular bastante dissociada. Nessa perspectiva, compreendemos que

não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista. Essas tendências (...), a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela consideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na Psicologia e não na Educação; na Filosofia e não na Educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 70).

O parecer de 1969 deixa claro em seu título, segundo Bissoli Da Silva (1999, p. 25), a quais profissionais se referia, visando à formação de professores para o ensino normal, e introduziu oficialmente as habilitações para a formação dos especialistas responsáveis pelas atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, que se constituíram como um forte meio de identificar os pedagogos. Quanto à formação do professor primário (atual ensino fundamental), prevaleceu a lei de “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor primário pode também ser professor primário (BRASIL. 2005a). No entanto, nem todos os diplomados em Pedagogia receberam a formação indispensável para o trabalho no magistério primário. Diante desse impasse, são fixados alguns estudos que dariam direito à posse dessa habilitação; os estudos seriam referentes às disciplinas Metodologia do

Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau, com estágio supervisionado.

Assim,

essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais ou por acréscimo aos que se habilitaram nas demais modalidades que não essas; podem ser excluídos, neste último caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar essa nova fase (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 32).

Quanto à titulação, de acordo com o Parecer nº 252/69, o curso de Pedagogia passou a conferir um diploma único de licenciado, extinguindo o título de bacharel. Assim sendo, o curso seria destinado à formação do professor e dos especialistas no âmbito de escolas e sistemas escolares. Nessa perspectiva, para obter uma habilitação era necessário que o candidato comprovasse experiência no magistério.

No entanto, a criação dessas habilitações acabou fragmentando a formação do profissional pedagogo, reforçando o “especialismo”, reproduzindo dentro do contexto escolar uma ideologia capitalista, essencialmente mercadológica, contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico. A formação fragmentada e a ênfase na divisão técnica do trabalho na escola oferecida ao pedagogo foram alvo de inúmeras críticas, principalmente no final da década de 1970 e no início da década de 1980, no seio do movimento pela reformulação do curso.

Em contrapartida, pequenos movimentos em favor da renovação do curso de Pedagogia influenciaram a defesa da docência como base para formação de todo educador. Essas novas concepções começaram a fazer parte do currículo de algumas faculdades de Educação, nas quais se buscava trabalhar com a formação do professor incluindo o professor de 1º grau, hoje denominado ensino fundamental.

Assim, com o consentimento do Conselho Federal de Educação, algumas instituições foram incluindo em sua grade curricular habilitações para o curso de Pedagogia voltando-se principalmente para a formação do professor. Consideramos importante destacar que as habilitações referiam-se também à docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Contudo, observamos um significativo movimento de renovação do curso, com ênfase para docência e para o ensino como base comum na formação de todo educador.

Entretanto, mesmo num crescente, a concepção da docência como núcleo da Pedagogia não era bem vista por todos os educadores. Existiam correntes que defendiam a Pedagogia centrada no bacharelado-pedagogo. Porém, corroboramos a concepção hoje

vigente, que tem a Pedagogia centrada na formação do professor e do pedagogo. Dessa forma, reconhecemos que a construção histórica na qual o curso de Pedagogia no Brasil vem se constituindo é reveladora das contradições, incertezas, resistências e crises, mas, paradoxalmente, também percebemos movimentos de afirmação, lutas e ganhos importantes para a permanência do curso de Pedagogia, mesmo sabendo que algumas problemáticas arraigadas desde sua gênese permaneçam até a atualidade sem solução, o que não quer dizer que não existam movimentos de luta em prol da construção de um currículo eficaz para a formação do pedagogo.

Com os problemas apontados, percebemos que as concepções do curso de Pedagogia precisam ser mais bem definidas. Pelos pareceres mencionados, vimos que, na tentativa de solucionar os antigos problemas, as regulamentações acabaram por gerar outros.

Considerando as problemáticas relativas ao currículo e ao campo de atuação do pedagogo, observamos que os mais interessados em tais questões, os profissionais da área, não tinham representatividade nas formulações das leis referentes ao curso. Pensar a quem interessavam as reformulações também se faz presente, na medida em que não eram os pedagogos os únicos “supostos” beneficiados; pelo contrário, em diversos momentos da trajetória desse curso os pedagogos foram colocados às margens da educação.

2.5-A relação entre o curso normal superior e a universidade: tensões e desafios da atualidade

Sabemos que a história da formação docente para o trabalho com as infâncias ainda é recente, pois não havia preocupação com a qualificação desses profissionais. Durante muito tempo a professora das infâncias era identificada principalmente por sua afetividade, pelo seu dom maternal. Dessa forma, reforça-se a ideia de educadora “forjada” com seu “dom de educar” inato.

No entanto, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa concepção, baseada na feminização do magistério vem se modificando. A LDB nº 9.394/96 instituiu um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas sobretudo em relação à formação dos profissionais da educação básica. A referida lei significou um movimento importante na trajetória das instituições em relação à formação docente.

Compreendemos que a LDB nº 9.394/96 abriu novas possibilidades de formar professores, ampliando o lócus de formação para esses profissionais em nível superior, quando criou os ISEs (Institutos Superiores de Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) voltados para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 08/06, que instituiu as diretrizes do curso de Pedagogia, os ISEs, que ofereciam apenas o curso normal superior, passaram a oferecer o curso de Pedagogia.

De acordo com Corsetti, “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem” (CORSETTI *et alii*, 2002, p.343).

Assim, as reformas realizadas estabeleceram novas determinações para a formação dos professores da educação básica; junto à LDB, outras resoluções e pareceres contribuíram para a configuração da formação docente. Segundo Nunes,

no que diz respeito à formação docente a LDB atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina (NUNES, 2002, p.15).

Inúmeras discussões ocorreram a partir da nova LDB, principalmente em relação à escolaridade mínima para essa formação, para atuar no campo da educação infantil e séries iniciais. No entanto, a lei menciona que pode ser admitido como formação mínima o curso normal em nível médio para o magistério da educação infantil e séries iniciais, tendo em vista o próprio desenvolvimento da sociedade.

Compreendendo que o conhecimento cada vez torna-se mais complexo e diverso, assim como já mencionado, vimos nesse ponto a necessidade de uma formação em nível superior. Embora a formação em nível superior venha crescendo, sabemos que esse processo é difícil de ser atingido em curto prazo.

A proposta de uma formação em nível superior apresentada pela LDB nº 9.394/96 não foi o primeiro movimento a pensar uma formação mais complexa. Segundo Kishimoto (1999) e Brzezinski (1999), o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova já defendia a proposta de formação docente em nível superior para todos os níveis de ensino. Como observa Freitas (1999, p. 18),

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da

educação nos países desenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores.

Amarrada à concepção de organismos financeiros internacionais, adotou-se um modelo de formação desvinculado das demandas da sociedade brasileira e atrelado às necessidades do mercado econômico. A ANFOPE, ao defender a docência como eixo central na formação do professor, afirma:

A questão da formação do educador deve ser contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira, a qual constituiu uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população, relegando-a a uma situação de exploração e miséria (ANFOPE, 1992).

Se entendermos que o princípio da formação docente está relacionado ao contexto social, os cursos de formação tendem a estar em consonância com o caminho que a sociedade tem percorrido. Nesse contexto, o professor, estando ciente do que ocorre na sociedade, pode de forma crítica refletir sobre o seu cotidiano de trabalho.

O documento do Encontro Nacional da ANFOPE (1992) ressalta ainda a importância de o professor estar no centro das transformações pelas quais a sociedade vem passando. Os movimentos sociais representados por ANPED, ANFOPE e FORUMDIR, conscientes da função do educador e do processo pedagógico, vêm travando debates acerca da formação dos professores e de qual professor se quer formar.

Nesse contexto, a LDB, em seu Art. 63, inciso I, prevê que será responsabilidade dos institutos superiores de educação manter:

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

Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (LDB, art. 63, p. 34).

Assim, muitos cursos surgiram, aumentando a quantidade de cursos normais superiores de Educação. Constata-se, assim, cada vez mais a expansão do setor privado no campo educacional, o que, segundo Brzezinski (1999) remete à formação docente para cursos aligeirados, de cunho meramente técnico. Contudo, percebe-se a “intenção declarada de

transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores” (CORSETTI, 2000, p. 50).

De acordo com dados de estudos realizados (GATTI *et al*, 2008, v. 1 e 2; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009), entre 2001 e 2006, houve aumento na demanda pelos cursos de formação de professores. No que se refere ao curso de Pedagogia, praticamente dobrou a procura (94%). As universidades representam 63% desses cursos. A grande maioria dos matriculados está na universidade privada, que totaliza 64% dos alunos de Pedagogia (GATTI; BARRETO, 2009).

Compreende-se que a formação docente em nível superior busca garantir uma formação teórico-empírica atrelada à prática de pesquisa, embora tenhamos que reconhecer as deficiências dos cursos para formação de professores, afinal “o que caracteriza a universidade é a sua capacidade de produzir conhecimentos, de ser o lócus por excelência da produção de conhecimento. Nesses termos, não se pode colocar como idênticos institutos e universidades” (AGUIAR, 2003, p. 191).

Nesse sentido, para Freitas (1999, p.29),

há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica; esta, por sua vez, intimamente vinculada ao futuro de nosso povo e à formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas para que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas.

Entendemos que a crítica desse autor se remete ao CNE/2003, que garante ao curso normal superior a formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Muitas críticas surgiram contra a formação de professores nos cursos normais superiores, pois a luta girava em torno da continuidade da formação dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível de graduação, nos cursos de Pedagogia. “Entre nós, o futuro profissional já ingressa diretamente do seu curso médio para o profissionalizante (normal superior), sem passar pela universidade, não se beneficiando da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária” (KISHIMOTO, 1999, p. 67).

Em relação à formação no curso normal superior, muitas questões têm sido discutidas, dentre elas, o aligeiramento no processo de formação, que pode interferir na qualidade do ensino. De acordo com Kishimoto (1999), as críticas ao curso normal superior têm profunda relação com a direção contrária entre os princípios educativos priorizados pelas universidades. No entanto, diante de tantas críticas, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer nº 115/99, manifestou-se sobre a criação dos institutos superiores de educação e sobre os cursos normais superiores:

foi justificada em termos de necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado (Parecer CNE/CES nº 970/99).

Na visão desse Parecer, os ISEs deverão propiciar uma formação mais ampla, sendo estes centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores de conhecimento, sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionados à educação básica e à educação escolar como um todo (Parecer 53/99, p.02). Porém, Brzezinski (2002) afirma que “tirar a formação das universidades é desvalorizar a boa qualificação dos professores e preocupar-se apenas com a certificação”.

Contudo, corroboramos Villa (1998) quando ressalta que a atividade docente exige um pensar permanente, que possibilite desconstruir teorias arcaicas e construir novos conhecimentos para a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, entendemos que, no bojo de nosso estudo, é de vital importância problematizar e contextualizar a criação do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, especialmente pela compreensão de que sua criação também é fruto de tensões travadas no cenário educacional brasileiro.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP/UERJ: DIALOGANDO COM MOVIMENTOS DE SUA HISTÓRIA

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava (...). E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.

Walter Benjamin

Para uma melhor compreensão deste capítulo, entendemos ser necessário apresentar e problematizar algumas das dificuldades encontradas no processo de inventariar a história do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Buscamos apresentar também a nossa compreensão sobre a formação das professoras⁷ das infâncias, bem como as suas identidades profissionais.

Devido aos poucos materiais impressos, como relatórios institucionais, pesquisas e trabalhos acadêmicos que nos ajudassem a aprofundar a história deste curso, optamos por trabalhar e dialogar com a memória de algumas professoras que viveram no interior da FFP o momento de criação e consolidação do curso de Pedagogia. Assim, a partir da memória narrada e documentada conseguimos, de modo mais amplo e pessoal, reconstruir a história da criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

No entanto, visto que o curso possui 19 anos de existência e algumas das docentes que foram entrevistadas já estão aposentadas, tivemos de procurá-las fora do ambiente institucional do trabalho – em suas casas, tentando inventariar as lembranças de um passado ainda muito presente em suas vidas pessoais e profissionais. Ou seja, essas professoras hoje aposentadas viveram muitos acontecimentos, muitas histórias e memórias que atravessaram suas vidas, em décadas de trabalho na Faculdade de Formação de Professores, especialmente no curso de Pedagogia. Nesse sentido, sabemos que reconstruir essa história exigirá árduo trabalho com a memória, ressignificando-a a partir de outros olhares e interpretações. Assim, não buscamos recontá-la passo a passo, mas sim reconstruí-la a partir da memória dessas

⁷ A partir deste momento utilizaremos o termo professora(s) no feminino, por compreendermos o grande contingente de mulheres no trabalho com as infâncias, ou seja, desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental.

docentes, por meio de algumas pistas que nos levem a refletir e problematizar a história do curso de Pedagogia da FFP.

Segundo Barthes (2003), o discurso da memória é fundamentalmente um discurso amoroso. Nesse sentido, objetivamos apresentar sem perder a *amorosidade crítica*, uma das versões possíveis, a partir das memórias de docentes que possuem relação íntima não só com o curso de Pedagogia, mas com a FFP de forma mais ampla.

Buscamos refletir, na memória, as diversas lembranças, embora saibamos que elas apresentam fragmentações de uma história viva e dinâmica.

Ao buscar a história da criação do curso de Pedagogia da FFP por meio das vozes docentes, buscamos também o afastamento de uma postura meramente saudosista, em virtude da compreensão atenta que os indícios narrados pelas professoras podem oferecer.

Compreendemos, de acordo com Michael Pollak (1992), que a memória é um fenômeno socialmente construído, constituindo-se nas tensões e dobras da vida individual e coletiva de sujeitos que compartilham contextos sociais e culturais. É fundamental assinalarmos o caráter social da memória, principalmente pelo forte conteúdo individualizante presente no termo memória, visto que em inúmeras ocasiões, o termo aparece vinculado a uma competência individual pertencente exclusivamente à pessoa que narra, mas não o é, pois a memória também é construída por pessoas encontradas ao longo da vida, por acontecimentos vividos direta ou indiretamente e dos espaços-tempos pelos quais essa pessoa transitou.

Em nosso trabalho de pesquisa, compreendemos que a memória é seletiva e que nem todo acontecimento é passível de ser lembrado, registrado. O tempo e os acontecimentos contribuem para que as memórias mais antigas se tornem esquecidas. Rememorar lembranças longínquas requer esforço, um trabalho minucioso de organização para relembrar o que fora vivido.

Tendo a memória como algo socialmente construído, levamos em consideração que a narração também se realiza de acordo com o lugar de onde esse sujeito fala e produz seu conhecimento. Assim, as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam, por conseguinte, mudanças importantes também na vida e na memória do sujeito que narra.

Em nossas entrevistas, por exemplo, pudemos observar que os relatos dos fatos acontecidos são impregnados de reflexões próprias feitas pelas professoras entrevistadas a partir de suas visões e concepções acerca dos fatos vividos.

As referidas entrevistas foram realizadas com as professoras: Iara Souza, Marta Habibe, Ane Helen Pereira e Alessandra Abreu, todas formadas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. De acordo com o que escutamos nas entrevistas e com os registros encontrados, o curso de Pedagogia da FFP foi criado pela Faculdade de Educação da UERJ em convênio com a prefeitura do Rio de Janeiro; seu objetivo principal era oferecer o curso de formação de professores para os professores que ainda não tinham nível superior, apenas ensino médio.

A Faculdade de Formação de Professores fora criada em 1973, porém a sua incorporação à UERJ é recente, só acontecendo em julho de 1987; ou seja, a FFP que completará 40 anos em 2013 completará 26 anos de incorporação à Universidade do Estado do Rio de Janeiro em julho de 2013.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, localizada na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, foi estruturado em 1994 sob influência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ no campus Maracanã. O curso fora implantado na FFP sob a responsabilidade do Departamento de Educação, o DEDU. Seus princípios baseavam-se na concepção de educação continuada, e na formação em serviço, oferecendo assim, habilitação em magistério para as séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse período, mesmo tratando-se de uma Faculdade de Formação de Professores, a FFP não possuía o curso de Pedagogia. A turma que existia na FFP era da Faculdade de Educação, sediada na UERJ/Maracanã, não sendo vinculada à grade de disciplinas ministradas pelos cursos da FFP. Nesse sentido, diversas indagações eram feitas constantemente pelos professores que atuavam na época. No período em tela, a FFP já contava com os cursos de Letras, Ciências, Matemática, História e Geografia, não sendo compreensível, tanto do ponto de vista institucional quanto do acadêmico, não ter seu próprio curso de Pedagogia, especialmente pela forte demanda local.

Mediante essa situação, os profissionais que atuavam na FFP realizaram diversas mobilizações para conseguir incorporar o curso de Pedagogia à FFP. Nesse sentido, narra a professora Martha Hees:

Andávamos nos trilhos de São Gonçalo, fazendo diversos movimentos, fechando ruas para conseguir a incorporação da FFP na UERJ. Fechávamos a rua da frente da Faculdade. Foi difícil! (...).

Um dos questionamentos usados como argumento, na época, para a criação do curso de Pedagogia, foi justamente o fato de a FFP ser uma Faculdade de Formação de Professores. Sendo assim, como ela não haveria de ter sob sua responsabilidade institucional e acadêmica um curso para formação de professores das séries iniciais?

Em 1991, houve uma reformulação de todos os cursos na FFP. Tal reformulação aconteceu em virtude de uma adequação ao modelo da época. Em 1994, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ, o CSEPE, aprovou a grade curricular do curso de Pedagogia para a FFP, criando o antigo curso de Preparação para o Magistério – o CPM.

Em seus anos iniciais, o acesso ao curso era garantido a partir da aprovação no exame de vestibular isolado, restrito somente aos professores das séries iniciais que já atuavam no magistério das redes públicas, tanto municipal quanto estadual. O retorno desses profissionais aos estudos proporcionava graduar-se em nível superior para a docência das séries iniciais, incentivando a formação em serviço, tão presente no ideário político do período.

A centralidade inicial do curso de Pedagogia girava em torno do desafio de formar professores das séries iniciais, mantendo o compromisso com a reflexão na/sobre a prática, formando profissionais conscientes do lugar que ocupavam no cotidiano escolar.

Dessa forma, o Departamento de Educação/DEDU da Faculdade de Formação de Professores/UERJ passou a oferecer o curso de Pedagogia com habilitação de magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo documentos oficiais do curso, desde a sua criação o curso de Pedagogia passou por diferentes momentos. Seu intuito era ampliar a oferta da docência também na educação infantil e ensino médio (normal) bem como no campo da gestão educacional. (UERJ, 2005).

A partir do primeiro semestre de 2002, o ingresso ao curso deixou de ser pelo vestibular isolado. Tal modificação também exerceu influência no novo perfil dos alunos ingressantes no curso. Essas mudanças no perfil dos estudantes também se relacionam à promulgação da Lei nº 9.394/96, na parte referente aos profissionais da educação, Título VI, Art. 62, em que é estabelecido 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.

Nesse momento, tivemos uma ampliação na procura pelo curso a fim de cumprir o estabelecido em lei, como veremos mais adiante.

Com a LDB nº 9.394/96, a licenciatura em Pedagogia passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de professores para os anos iniciais de escolarização.

Sobre essa questão, o documento final da XI ANFOPE retrata a aceleração para a formação dos professores, com o objetivo de cumprir o estabelecido na LDB. Nesse sentido, a aceleração da formação docente, por um lado, incita as instituições formadoras, especialmente as que têm fins lucrativos, a visar um negócio meramente econômico, oferecendo cursos de baixa qualidade, aumentando cada vez mais a participação das instituições privadas na oferta da formação profissional dos professores.

Por outro lado, durante todo o tempo de sua existência a ANFOPE vem entendendo a formação docente como um desafio que tem a ver com o futuro da Educação e da própria sociedade brasileira (ANFOPE, 2004). Por isso, tem buscado refletir sobre uma educação de qualidade, de consistência teórica e que possua relevância social. Segundo a própria associação, para que isso aconteça, fazem-se necessárias práticas educacionais para a formação dos profissionais da Educação, contribuindo na formação de profissionais autônomos e críticos.

Historicamente, a ANFOPE vem lutando por uma definição da política nacional para a formação dos profissionais da Educação, destacando ser necessário “pensar uma política global de formação de professores que implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública gratuita de qualidade” (ANFOPE, 1998). A associação compreende como necessária a articulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Porém essa política nacional deve deixar clara a responsabilidade do Estado com a formação dos profissionais da Educação.

De acordo com seu IX Encontro, a ANFOPE descreveu como formação inicial “a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir preparo específico, comum corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998).

Há total consciência de que só a formação inicial não é suficiente para dar conta da formação docente. É necessária a construção do conhecimento contínuo; assim, a formação continuada é compreendida como a

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e nossos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, e vista como uma proposta mais ampla, da hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Ao longo dos anos, a ANFOPE tem apresentado as necessidades da formação do professor e destacado a formação de um profissional de “caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica, que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (ANFOPE, 2008).

De acordo com o que a ANFOPE vem nos apresentando, observamos a importância de o professor, além de dominar conhecimentos específicos da sua área, estabelecer a relação com o cotidiano de sua prática profissional. Nesse sentido, destacamos o papel da universidade, por ser uma das principais responsáveis pela produção do conhecimento científico. Destacamos ainda a importância da formação docente em nível de graduação, a fim de que o docente possa aprofundar o conhecimento teórico-prático de seu ofício.

Compreendemos a importância do curso normal superior; não estamos defendendo a universidade como única instituição formadora. Porém corroboramos com a ANFOPE quando a associação aponta a universidade como um locus privilegiado de formação docente, mesmo que apresente certas precariedades.

Contudo, destaca-se que a ANFOPE (2000) entende a formação docente de forma contextualizada. A formação docente é um desafio que precisa ser discutido prioritariamente pelo Estado, devendo este viabilizar condições adequadas para uma formação docente comprometida com a realidade social.

Retornando ao inventário da história do curso de Pedagogia na FFP: em 2003, organizou-se uma comissão para definir as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Essas diretrizes terminavam com as habilitações, dando lugar para as áreas de formação, tomando a docência como base para formação do pedagogo. Como já fora dito, desde a sua criação o curso de Pedagogia passou por modificações não só em consonância com as leis, mas também para melhor atender às demandas formativas de seus alunos. Assim, em 2001 foi realizada pelo Departamento de Educação (DEDU) uma pesquisa junto aos estudantes do curso de Pedagogia. Ao investigar o projeto político-pedagógico do curso, pude ter acesso à pesquisa realizada, feita principalmente com o objetivo de realizar um

levantamento do perfil do/a aluno/a do curso. Com o material da pesquisa, de cunho participativo, que realizou-se com o preenchimento de um formulário pelos discentes, os alunos e alunas participaram expressando por suas vozes as críticas e sugestões ao curso, imprimindo ao movimento de reformulação curricular um caráter dialógico e participativo, o que se tornou de extrema importância, tanto no aspecto pedagógico quanto político do curso, visto que os pressupostos filosóficos da unidade se fundamentavam no diálogo com a comunidade estudantil e na participação implicada desta. Dessa forma, os/as alunos/as contribuíram com a pesquisa participando das discussões e trazendo sugestões à coordenação do curso por meio de um aluno representante.

A partir dos levantamentos obtidos pelo DEDU, tornou-se viável avaliar qual era o perfil do/a estudante ingressante no curso de Pedagogia e quais eram essas expectativas ao longo do curso.

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia da FFP⁸, o levantamento do perfil dos estudantes revelou dados significativos: do quantitativo de estudantes que responderam ao questionário, 77% moravam em São Gonçalo, ou seja, um número expressivo, o que reforça a importância da criação do curso na cidade para a população local. Na época da pesquisa, 43% dos estudantes inscritos no curso tinham mais de 21 anos. A totalidade dos alunos fazia sua primeira graduação. Um número expressivo já havia feito o curso normal, totalizando 71% que já atuavam no magistério, sendo 63% em escolas particulares. Foram contabilizados 67% dos alunos com mais de seis anos de experiência profissional, registrando-se ainda 33% acima de onze anos.

Ainda de acordo com a pesquisa, entre os principais motivos pela escolha do curso de Pedagogia estão: o cumprimento da legislação e a possibilidade de melhoria da prática profissional. Muitos alunos afirmaram que o curso vinha possibilitando desenvolver reflexões sobre a prática pedagógica no cotidiano das escolas em que atuavam. Nota-se que a fala dos alunos está em consenso com uma das perspectivas do próprio curso, possibilitar ao professor/a compreender-se dentro do cotidiano escolar bem como refletir sobre o seu saber-fazer docente.

Em relação às expectativas sobre o curso, 57% relataram que as mesmas estavam sendo atendidas, o que é de extrema importância tanto para os alunos quanto para própria instituição. Ainda referente à pesquisa foram registradas alguns pontos positivos e negativos. Dentre os

⁸ Elaborado em 2005 pela então coordenadora do curso, a professora Inês Bragança.

positivos foram destacados: a ampliação da escolaridade e da educação, bem como a melhoria do desempenho profissional, contribuindo com a prática pedagógica. Já nos aspectos negativos registraram-se as seguintes questões: falta de intercâmbio entre os professores contratados e efetivos, o fato de ser um curso para as séries iniciais, não oferecendo outras habilitações, e conteúdos repetitivos em diferentes disciplinas da grade curricular.

Retomando minha memória de estudante da graduação em Pedagogia desse curso, de acordo com os aspectos positivos mencionados, considero importante destacar a melhoria do desempenho profissional dos professores, que muito vem contribuindo com a formação de jovens professores; no entanto também é válido ressaltar o grande quantitativo de professores contratados que o curso possui. Esse é um tema que gera muitos questionamentos entre os estudantes do curso. De acordo com o que vivi no curso de Pedagogia, pode-se dizer que ele oferece um grupo de professores contratados comprometidos, porém alguns deixavam a desejar, não aprimorando os conhecimentos inerentes à formação de professores que atuam com as diversas infâncias.

Quanto ao fato de o curso só oferecer habilitação para as séries iniciais do magistério, vimos efetivas mudanças com o Parecer CNE/CP nº 5/05, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. A resolução traz em sua redação final a garantia da formação do licenciado em Pedagogia para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da educação básica e estabelece as condições em que deve ser efetivada a formação pós-graduada para tal. Dessa forma, o profissional formado no curso de Pedagogia da FFP/UERJ não estará habilitado apenas para atuar em sala de aula; poderá desempenhar funções nas áreas de orientação e supervisão escolar, além do trabalho na área empresarial, que está solicitando cada vez mais o pedagogo para atuar na formação de recursos humanos.

A aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais*(DCN), em 2005, revela uma trajetória de embates, negociações, reuniões que resultaram na elaboração de documentos positivos para as DCN de Pedagogia. A resolução traz em seu texto a alteração proposta no Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que se refere ao Art. 14, que passa a contemplar o estabelecido no Art. 64 da LDB nº 9.394/96. Ela garante a formação do licenciado em Pedagogia para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da educação básica.

O documento do Parecer DCN/05 expressa em sua redação que o curso de Pedagogia possui como princípios a docência, gestão e pesquisa, por compreender esses eixos como centrais na formação do pedagogo.

No intuito de pensar e problematizar a formação docente, trataremos a seguir do conceito de docência apresentado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o curso de Pedagogia.

A docência é expressa como “base da formação” (p. 7); “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (p. 7); “não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (p. 7).

De acordo com o parecer, a docência é compreendida como eixo central na formação dos profissionais da Educação, além de marcar claramente a ampliação desse conceito.

Outro aspecto relevante do parecer refere-se à ampliação das responsabilidades que o professor deverá ter na escola: gerenciar sua sala de aula, produzir conhecimentos acerca da sua própria prática pedagógica, participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, dentre outros. O professor é incentivado a atender à nova demanda do mercado, ou seja, ser um profissional reflexivo e polivalente.

Observa-se assim que o exercício da docência é estendido para além da sala de aula. Essa nova demanda profissional está em consonância com a proposta neoliberal de educação, pois, de acordo com Saviani (2008, p. 449) “os professores são chamados, no espírito da ‘qualidade total’, a não apenas ministrarem suas aulas”, mas também que participem de todas as dinâmicas presentes no cotidiano escolar, quer dizer, o professor precisa se multiplicar em diferentes tarefas.

Contudo, observamos que a ampliação do conceito de docência pelo Parecer nº 5/05 não significa somente, como pretendido pelo Movimento dos Educadores, a superação da fragmentação dos processos formativos, mas a adequação dos profissionais da Educação às exigências do mercado atual.

A Faculdade de Formação de Professores, principalmente o Departamento de Educação, tem buscado adequar a formação oferecida aos licenciando aos padrões estabelecidos nos documentos oficiais que regem os cursos de Pedagogia.

Quanto ao fato de o curso apresentar conteúdos repetitivos em sua grade curricular, minha experiência quanto estudante me leva a pensar na ausência de um maior planejamento e discussão do curso pelos docentes, visto que vivenciei tal problemática em muitas disciplinas do curso. Uma das questões que acredito ser contribuinte para essa repetição de conteúdos refere-se à falta de integração das disciplinas ao campo de pesquisa e do estágio docente, fragmentando a concepção de professor pesquisador, professor reflexivo que deveria estar na base da docência. Essa fragmentação e a falta de maior planejamento intradepartamental contribuiu para que o docente repita determinado texto, trabalho, e mesmo conteúdo em duas ou mais disciplinas; ou seja, aquele aluno que, por exemplo, estudou Sociologia da Educação I e Sociologia da Educação II com um mesmo professor pode vivenciar uma repetição de conteúdos sem a devida contextualização e articulação dos conhecimentos do referido campo de estudos.

No entanto, acredito que o curso apresenta uma grade curricular ampla e seus professores, de forma efetiva conseguem construir conhecimentos inerentes à formação das professoras que trabalham com a educação das infâncias.

Nota-se que toda a grade curricular gira em torno da formação docente; percebem-se lacunas voltadas para o preparo de professores para a educação infantil, séries iniciais, dando certa ênfase também ao trabalho com a gestão educacional. Porém, ao observarmos a grade curricular do curso de Pedagogia compreendemos que ela possui algumas disciplinas gerais que permitem aos seus graduandos pensar de forma mais ampla a relação educação e sociedade, como: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação e Psicologia Social. Existem disciplinas mais específicas para o trabalho com as infâncias, como Alfabetização, Educação Infantil e Estágios Supervisionados I e II. Porém pode-se dizer que algumas dessas disciplinas são abordadas de forma superficial, não fazendo associações com as práticas docentes, e as expectativas dos alunos em relação a elas são enormes, pois acreditam serem favoráveis a proporcionar pistas para problematizar o cotidiano escolar no trabalho com as infâncias.

Já as disciplinas de ensino de Ciências, História, Geografia, Matemática e Português apresentam maiores fragilidades. Geralmente são lecionadas por professores contratados, além de as disciplinas se voltarem para questões de cunho teórico, sem serem problematizadas metodologicamente.

De acordo com a grade de disciplinas obrigatórias e optativas do curso, nota-se certa precariedade, como já fora assinalado pela professora Mariza Assis, que era chefe do Departamento de Educação no período da reformulação Curricular.

A precariedade do curso de Pedagogia tem relação com a carência de docentes. Penso que também é necessário repensar disciplinas que deveriam estar inseridas no curso e que não estão, como disciplinas obrigatórias, deveriam estar norteando até mesmo para atender as novas diretrizes que estão aí... Por exemplo, a disciplina Relações Raciais não pode ser eletiva, Educação Indígena, Libras não podem ser eletivas.

Ainda sobre a discussão curricular, de acordo com a concepção da professora Martha Hees:

A Faculdade de Formação de Professores, na visão de muitos professores, ainda carece de um colégio de aplicação, pois os alunos reclamavam que não tinham onde realizar a prática de ensino. Na época em que estive na FFP, liderei um movimento que buscava a criação de um colégio de aplicação. Na época, realizamos um seminário, em 1994, organizado por mim; vieram representantes da UERJ Maracanã para discutirmos. No entanto, a proposta não vingou. Acredito que seria de grande importância para a universidade e para o curso de Pedagogia. Hoje, os alunos enfrentam muitas dificuldades para realizar seus estágios.

De acordo com o relato, observamos que não é só a falta de docentes, como relatado pela professora Mariza, que contribui para a precariedade do curso de Pedagogia. Para muitos docentes que atuam no curso e na própria FFP, a falta de um colégio de aplicação que viabilize aos alunos da FFP realizar seus estágios torna-se algo importante para a unidade. Sobre a questão de um colégio de aplicação vinculado à FFP, consideramos muito importante a parceria da universidade com o Município de São Gonçalo e outros do entorno, visto que é viabilizado aos alunos conhecer o “chão da escola pública”, os processos de inserção profissional dos professores da rede, de modo mais amplo. Porém, o excesso de burocracia e as dificuldades de comunicação entre os professores de Estágio e os técnicos das Secretarias de Educação dificultam sobremaneira a entrada do estagiário nas escolas, gerando muitas dificuldades práticas na inserção dos estudantes nas escolas das redes públicas.

Ainda sobre as dificuldades do curso, a professora Jacqueline Moraes, que foi uma das coordenadoras do curso de Pedagogia de 2008 a 2009, relata:

Enquanto era coordenadora e ainda hoje observo que se faz necessário um diálogo mais aberto entre o Departamento de Educação e o Centro Acadêmico. As relações precisam ser mais sólidas para que juntos possamos conseguir avanços para o nosso curso.

Durante seus anos de existência o curso de Pedagogia da FFP vem se adequando gradativamente aos pareceres nacionais, porém, indagamos até onde tais mudanças vêm de fato abalando a estrutura do curso, a fim de possibilitar que melhoras efetivas na formação da professora da infância sejam realizadas.

Contudo, fica a observação de que o curso de Pedagogia da FFP ainda tem apresentado certo desequilíbrio na relação teoria-prática, em detrimento de conteúdos teóricos. Dessa forma, reiteramos que a escola não pode se tornar um elemento ausente nas ementas; é necessário que o cotidiano escolar seja exposto, problematizado pelos futuros professores que nele atuarão.

De acordo com o que vivenciei no curso, pude perceber que existe, sim, preocupação com a formação do professor, com a sua prática pedagógica, com o cotidiano desse profissional, porém ainda há muito no que pensar. Precisamos, neste curso, de diálogos mais aprofundados acerca das disciplinas oferecidas, de seus objetivos e metodologias de ensino e aprendizagem.

Acreditamos numa formação pensada a partir de sua função social. Compreendemos que é necessária uma profunda reformulação nas estruturas curriculares desse profissional para que ele possa atuar de forma indissociada e reflexiva no cotidiano escolar.

Sabemos que ainda existe distância entre o que queremos e o que de fato acontece. A proposta pedagógica do curso estabelece que a formação em Pedagogia tende a dar suporte para que o profissional esteja preparado para atuar em todas as áreas dentro da escola, e não somente em sala de aula.

A partir do estudo preliminar mencionado, acreditamos que muitos problemas relatados na pesquisa ainda permanecem na instituição, carecendo de propostas político-pedagógicas que possibilitem sua superação. No entanto, ao longo desses 12 anos, o curso passou por reformulação curricular, obtendo grandes conquistas. A partir da reformulação curricular do curso de Pedagogia da FFP/UERJ em 2006 ficaram estabelecidas as seguintes habilitações: licenciatura em Pedagogia, magistério na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal e em curso de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Contudo, nota-se que de 2001 a 2006 novas conquistas foram atribuídas ao curso de Pedagogia da FFP. Segundo a narrativa da professora Mariza Assis,

Esses desdobramentos trouxeram ganhos significativos. Principalmente no que se refere a pensar a formação do pedagogo, mas como um professor reflexivo, de perfil diferenciado... Nós somos a única faculdade pública em São Gonçalo e o curso de Pedagogia tem demanda efetiva grande, mesmo que tenhamos uma relação candidato-vaga ainda pequena. Mas acho que isso tem relação com a questão da divulgação. Inicialmente ele (o curso de Pedagogia) dificultava o acesso, pois o professor trabalhava o dia inteiro.

Consideramos também que um grande salto conquistado pelo curso foi a construção do trabalho de final de curso: a monografia. Percebemos a relação e a preocupação do curso com a pesquisa atrelada à docência.

Os dados apresentados constituem parte da pesquisa realizada pelo DEDU, e contribuíram para intensificar uma série de modificações, ou seja, os dados da pesquisa serviram de indicativo para que o DEDU pudesse repensar possíveis caminhos para o curso. Dentre eles foi destacada a importância de ampliar as áreas de formação do curso e de entrelaçar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a proposta curricular da própria universidade, na qual a produção do conhecimento não deve ser dissociada em campos de conhecimentos estanques.

Em 2006 houve a primeira reformulação do curso, que deixou de ser uma licenciatura centrada apenas nas séries iniciais, ampliando as suas habilitações para Pedagogia plena. Logo após houve um ajuste, quando foi promulgada a Lei nº 663/06 que fez a reformulação e depois o ajuste na carga horária das disciplinas Educação Infantil, Sociologia e Filosofia, e aí tivemos uma melhor definição dos estágios para educação infantil, séries iniciais, ensino médio e gestão. Essas reformulações também se baseiam na no parecer das novas diretrizes do MEC para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, ainda segundo a professora Mariza, “*no contexto educacional já havia uma discussão das faculdades de Educação no sentido de dar um papel mais definido... De dar uma abrangência maior para o curso de Pedagogia*”.

Mesmo sendo reconhecido pela UERJ, o curso de Pedagogia da FFP só foi reconhecido pelo Conselho Estadual recentemente, em março de 2010. Essa conquista foi de extrema importância para o curso, pois a certificação do diploma do curso garantiu sua plena institucionalização. Hoje o curso de Pedagogia oferece 120 vagas anuais e tem uma média de 35 formandos por ano.

Segundo dados de uma entrevista realizada pelo jornal *O Fluminense* em dezembro de 2012 com as atuais coordenadoras do curso, as professoras Rosimeri de Oliveira Dias e Anelice Ribetto, o curso tem se firmado pelas atividades de graduação, consolidando linhas de

pesquisa e extensão universitária. No entanto, seu principal objetivo é aprofundar-se prioritariamente no magistério de séries iniciais.

Nesta perspectiva, o curso está formado por oito períodos e organizado sob regime de créditos, distribuídos da seguinte forma:

- Disciplinas obrigatórias: 2.880 horas em 159 créditos;
- Disciplinas eletivas: 240 horas em 16 créditos;
- Estágio supervisionado: 300 horas em 10 créditos;
- Atividades complementares: 100 horas.

Esses valores totalizam 3.220 horas de estudos e pesquisas. Além disso, para obter o certificado, o/a estudante deve apresentar um trabalho de conclusão de curso, sua monografia, sob a orientação de um/a professor/a efetivo/a da Faculdade.

De acordo com a pesquisa realizada por Gatti (2009) referente às ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil e do ponto de vista da matriz teórica do curso de Pedagogia da FFP, observa-se que ele está de acordo com a ementa oficial garantida por lei. Ou seja, isso significa que o curso tem oferecido sólida formação. No entanto, precisamos ter em mente que a ementa oficial se distingue da ementa praticada, isto é, que entre o currículo pensado e o currículo praticado existe uma grande distância e tensões decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem.

Para fins de um maior aprofundamento neste trabalho, consideramos necessário apresentar a concepção de currículo de que estamos falando quando ressaltamos as tensões entre o *currículo oficial* do curso e o *currículo efetivamente praticado nas disciplinas*.

Com base em Moreira e Silva, que compreendem o currículo como um constructo social, acreditamos que

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p.7-8).

Nesse sentido, defendemos um currículo articulado aos diferentes contextos da realidade, que não repouse sobre o já conhecido e que dê suporte político e filosófico para a formação docente.

Compreendemos que a discussão sobre currículo está imbricada por uma rede de saberes diversos, permeada de conflitos, uma vez que o campo das discussões sobre o currículo é demasiadamente complexa. Assim, percebemos que os debates acerca do currículo de Pedagogia apresentam-se como uma realidade tensionada por visões diversificadas e complexas (GATTI, 2009; 2010), constituindo um *campo em disputa*.

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância cada vez maior no campo das pesquisas em educação. Estamos buscando um entendimento conceitual em torno do currículo. Ressaltamos que, em qualquer conceituação de currículo, este está relacionado com algum tipo de poder, pois não acreditamos que exista neutralidade nele. De acordo com Sacristán (2000, p. 15-16),

o currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que modelam.

É na construção e elaboração das propostas curriculares que se define que tipo de sociedade se quer construir. Pensando o currículo na universidade, observamos que nesse momento se estrutura, que tipo de movimento se estrutura? Que tipo de profissional se quer formar? Quais os saberes necessários à formação do profissional? Quais conteúdos vão ajudar o professor a compreender melhor o mundo que o cerca? Essas são questões que precisam ser expostas num currículo.

Assim, defendemos uma proposta de currículo articulado coma realidade social e contextualizado, pois, como afirma Martins (2004, p. 31-32):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por essa narrativa hegemônica se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Essa narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão esses universais. O que está por trás da ideia de “Educação para a convivência com o Semiárido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Entendemos o currículo como um campo político-pedagógico no qual as relações entre os sujeitos constroem novos saberes e reconstróem a partir dos saberes produzidos.

Para Silva (1996, p. 23),

o currículo é um dos lócus privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse sentido, vemos o currículo como um terreno fértil para a manutenção e/ou transformações das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais.

Estudando algumas pesquisas realizadas sobre currículo entre as décadas de 1960 e 1970 é possível observar que se destacam diferentes níveis de currículos: formal, real e oculto. Podemos chamar de currículo formal aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares. O currículo real refere-se ao que acontece dentro da sala de aula, com professores e alunos de acordo com o projeto pedagógico.

O currículo oculto representa tudo que os alunos aprendem diariamente, em meio a diversas práticas, comportamentos, percepções que permeiam o ambiente educacional. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Silva (2007, p. 78) diz que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (p.78).

Nessa perspectiva, o currículo está longe de ser um elemento neutro de transmissão de conhecimento social. Ele está atrelado às relações de poder e é expressão de interesses que estão presentes no sistema educativo.

Contudo, compreendemos que o currículo exerce grande influência no ato educativo, contribuindo na formação de identidades pessoais e profissionais. Assim, acreditamos numa proposta curricular que não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas que seja capaz de acolher as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Traremos na seção seguinte a atual estrutura curricular do curso de Pedagogia da FFP, a fim de compreender como está organizada a grade curricular do curso.

3.1- A atual configuração curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores

Atualmente, o curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores destina-se a formar profissionais para exercer funções de magistério na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Hoje, para se formar em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ é preciso completar 184 créditos, sendo destes 168 obrigatórios divididos em 50 disciplinas e 16 créditos de disciplinas eletivas universais, além de uma carga horária de 3.220h/a obrigatória e 100h de atividades teórico-práticas, denominadas atividades culturais. O curso possui oito períodos e o estudante pode cursá-lo em no máximo 14, e como critério para a conclusão do curso há a entrega de um trabalho monográfico.

A exigência da monografia no curso de Pedagogia é recente, só entrando obrigatoriamente no currículo em 2007. Não há exigência formal para que os alunos apresentem suas respectivas monografias a nenhuma banca de forma presencial, mas é necessário o parecer do orientador e de um professor parecerista. Nos últimos quatro anos, a coordenação do curso de Pedagogia tem organizado seminários de apresentação de monografias bastante concorridos, para que os estudantes apresentem os seus trabalhos monográficos.

Segundo nossos estudos e entrevistas realizadas com professores, o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores tem como objetivo geral a articulação teoria-prática na formação do professor-pesquisador, visando produzir uma prática formativa que realize uma permanente articulação entre as dimensões históricas, sociais, científicas, filosóficas, culturais e epistemológicas.

Embora adote o princípio da articulação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade, a atual estrutura curricular mantém a disciplina Pesquisa nos últimos anos, sendo ela por vezes desarticulada das demais disciplinas.

De acordo com entrevista realizada com a professora Jacqueline Morais, que fora coordenadora do curso de Pedagogia da FFP em 2008, quando se iniciaram as discussões em relação à reformulação do curso, que ocorreu em 2006, muito se falou sobre a possibilidade

fazer com que a disciplina Pesquisa permeasse todos os períodos. Entretanto, mesmo com muitas discussões ficou estabelecido que tal disciplina começasse a partir do sexto período.

Ainda segundo essa professora, mesmo a disciplina Estágio sendo iniciada nos últimos períodos, não é só a partir desse momento que os alunos pisam na escola, pois “na FFP tem muitos professores comprometidos com o chão da escola pública, que pensam o cotidiano escolar, que articulam teoria e prática em suas disciplinas. São professores que, mesmo estando na universidade, não se distanciam da escola”.

No entanto, sabemos que os professores que a professora Jacqueline menciona são ainda minoria, ou seja, destacamos que pensar o cotidiano escolar – e principalmente o da escola pública – é um dos objetivos do curso, mas não podemos afirmar que seja o que de fato acontece. Essa crítica confirma os estudos de Gatti (2010; 2011; 2012) sobre o curso de Pedagogia no Brasil; eles reiteram a frequente dicotomia entre teoria e prática nas grades curriculares dos cursos, sendo estes tratados de forma fragmentada.

3.2-O curso de Pedagogia e a sua relação com a docência

A criação do curso de Pedagogia e sua relação com a docência são de extrema vinculação, pois o curso se constituiu numa Faculdade de Formação de Professores, com estreita vinculação com as redes de ensino na região. Sua criação, no município de São Gonçalo, foi propícia ao contingente populacional, visto que nessa cidade eram inúmeros os docentes que lecionavam nas redes públicas, mas que, no entanto, só possuíam o curso normal médio. O curso de pedagogia da FFP possibilitou a formação continuada de muitos professores, bem como o processo de universitarização desejado.

Nesse sentido também consideramos que os ganhos para o município de São Gonçalo foram de extrema importância, pois assim temos profissionais que pensam, refletem e discutem a educação. Isso faz com que os índices de desenvolvimento do município também melhorem. Por exemplo: as escolas municipais de São Gonçalo alcançaram média 4,1 relativas ao 5º ano (antiga 4ª série) no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade de ensino de cada escola. Segundo dados do jornal *O São Gonçalo* de agosto de 2012, as médias do município representam crescimento de 4% em relação à última medição, realizada em 2009, e estão dentro dos parâmetros exigidos pelo Inep.

Acreditamos que a tendência é de que esses dados sejam cada vez mais elevados. Compreendemos que, para que isso ocorra, não basta somente a boa preparação dos profissionais da Educação, mas também de políticas públicas efetivas que se comprometam com a educação básica.

Compreendemos que pensar o curso de Pedagogia é pensar a complexidade que envolve uma área de conhecimento que traz em sua essência pressupostos epistemológicos, o compromisso social e com o cotidiano educativo (BRAGANÇA, 2009).

Nessa perspectiva, desde sua criação, o curso de Pedagogia da FFP sempre defendeu como princípios norteadores a docência com eixo da formação do Pedagogo, a relação entre teoria e prática e a formação do professor com o olhar pesquisador.

Diante dessa concepção, podemos perceber que o curso de Pedagogia, mesmo tendo em sua raiz marcas da macro-história do curso no cenário educacional brasileiro, traz em suas concepções distanciamentos dessa história atravessada pelo conflito entre professor e especialista.

Vista a necessidade de repensar a formação do professor na sociedade contemporânea, o curso de Pedagogia da FFP/UERJ reafirma a importância de um processo formativo que contemple uma ampla formação acadêmica, científica e cultural. Nesse sentido, a professora Martha Heesaponta que

a formação é boa, claro que tudo vai depender do legado de alunos. (...) Cada professor tem a sua prática; eu, por exemplo, sempre procurei auxiliar meus alunos a pensar a prática docente, o cotidiano escolar. (...) Acho que a formação oferecida na FFP é sólida, tem muitos pontos a serem revistos, mas é oferecida uma boa formação.

Ainda sobre a formação oferecida na FFP, a professora Mariza Assis afirma que

Nossos alunos, quando fazem concursos, saem daqui com boas referências, pensando a formação do professor... Estão nas escolas, estão fazendo a diferença... Pensam a prática, o fazer cotidiano... Pensando a sociedade.

Ainda nesse ponto, segundo a professora Jacqueline,

Mesmo tendo muito que fazer, considero que o curso de Pedagogia da FFP tem se destacado, oferecendo uma formação que contribua para que as alunas pensem a sua prática, pensem o seu cotidiano de trabalho.

A concepção de trazer a docência como base para a formação do pedagogo não significou dizer que o curso seria limitado à formação do professor. Outras habilitações seriam contempladas, mas a formação do professor faz parte de todo o processo educativo.

É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é à base da formação de todos os profissionais da Educação, pois permite assumir com racionalidade, ainda hoje, nas condições postas para formação de educadores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no professor (ANFOPE, 2002).

Dessa forma, o curso de Pedagogia da FFP/UERJ apresenta como objetivo geral do curso a articulação entre teorias e práticas na formação do professor-pesquisador para atuação na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio (magistério), bem como na gestão escolar, visando produzir uma prática formativa que realize uma permanente articulação entre as dimensões históricas, sociais, científicas, filosóficas, culturais e epistemológicas (UERJ, 2005).

Assim, os objetivos específicos compreendem:

- Propiciar a formação integral do profissional de educação, ampliando sua visão crítica quanto ao papel do professor e do pedagogo na atualidade, considerando a estrutura educacional brasileira;
- Possibilitar a construção permanente de saberes fundamentais à atuação do pedagogo, articulando ensino, pesquisa e extensão;
- Estabelecer uma relação dialógica entre universidade e escola básica, de forma que tal integração possibilite uma avaliação/transformação permanente do curso e da realidade educacional;
- Contribuir para a formação do pedagogo/professor como intelectual reflexivo que articule teorias e práticas do campo educativo, atuando com autonomia na docência e na gestão educacional;
- Formar profissionais com capacidade crítica de reformulação curricular, com senso das implicações do “currículo oculto” bem como das situações de planejamento e avaliação escolar;
- Buscar atividades que propiciem o vivenciar de atividades coletivas, bem como de gestão participativa, de forma interrogativa e investigativa;
- Implementar propostas que propiciem a articulação entre teorias e prática, visando à formação de profissionais com autonomia, criatividade e comprometidos com a melhoria da realidade educacional brasileira;
- Promover projetos e ações que incentivem a formação cultural e artística de forma dialeticamente integrada ao desenvolvimento curricular.

O projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, desde sua criação, intencionou construir possibilidades de aprimoramento de um curso que foi projetado para ser materializado ao longo dos anos com a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Sabemos que a licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação docente; sua complexidade curricular é grande. Portanto, ainda temos muito que caminhar nas construções de um curso que atenda não só às exigências legais como contribua na formação política e social dos professores.

Com base na leitura dos materiais pesquisados e nas entrevistas realizadas, compreendemos que, desde seu início, o curso de Pedagogia passou por algumas reformulações a fim aprimorar a formação que oferecia. Durante anos houve diversos embates para que o curso pudesse oferecer habilitações para educação infantil, ensino médio, na modalidade normal, e gestão educacional. Tais embates foram necessários para que o curso conquistasse as seguintes habilitações⁹: licenciatura plena para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, o que é reconhecido pelo recente Parecer nº 185/CEE/RJ/2010, publicado no *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* de 28 de julho de 2011.

⁹ Sobre as habilitações, ver a certidão oferecida pelo Departamento de Administração Acadêmica aos licenciados em Pedagogia que tenham colado grau.

4 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

SOUZA, 2006

A partir de um diálogo mais aprofundado com o campo de estudos sobre a formação de professores no Brasil, reconheço a necessidade de pesquisas cada vez mais focadas nos processos formativos de professores/as, e suas práticas cotidianas. Em minha trajetória de estudante e mais recentemente de professora das infâncias, venho percebendo a importância de investigações que possam contribuir para o fortalecimento dos/as profissionais da educação, bem como o reconhecimento da necessidade de uma reflexão sistemática sobre o fazer docente empreendida pelos próprios sujeitos professores/as.

Com base em minha experiência refletida, percebo que na atualidade existe uma forte demanda relacionada à produção e à socialização do conhecimento dos professores, tendo em vista que o processo de produção e circulação do conhecimento é cada vez mais complexo, e que, embora, nem sempre seja compreendido pelos gestores educacionais, cada vez mais é exigida a formação de professores qualificados frente aos desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Assim, compreendendo a complexidade da profissão docente, sendo o/a professor/a muito mais do que um profissional que domina certas habilidades determinadas pela profissão, reitero a tomada de consciência social de que a tarefa de ensinar é uma atividade complexa, que requer do profissional docente, como nos diz Tardif (2002), saberes específicos e saberes de experiência, aliados a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem. O processo de formação do professor é muito mais do que preparar um profissional competente. É antes de tudo, formar a pessoa do profissional, vinculando-o a uma profissão em construção, porque está diretamente ligado à pessoa e se defronta com situações diversas e imprevisíveis.

Desse modo, torna-se de grande importância que o/a professor/a compreenda que o processo de sua formação também é construído por ele a partir de sua relação com o meio social, ou seja, é partindo das tensões travadas entre o indivíduo e o meio exterior que ocorre a (auto)formação.

Para compreender a complexidade da formação docente, buscamos investigá-la a partir da sua relação com as narrativas (auto)biográficas de professoras. Sobre essa temática, nas últimas décadas, fica mais evidente a compreensão de que os saberes da experiência são constituídos na prática cotidiana da profissão docente e na vivência individual e coletiva do professor.

Em nossa concepção, reiteramos a docência como um espaço de construção de saberes, embora os mesmos inúmeras sejam invisibilizados, não sendo socializados e problematizados no decorrer da trajetória profissional do docente. Assim, os relatos (auto)biográficos enquanto produção de conhecimento sobre os processos formativos das professoras das infâncias emergem não só como possibilidade metodológica, mas como caminho para repensar a formação de professores numa perspectiva emancipatória (SANTOS, 2000).

Nesse sentido, autores como Bertaux (2010), Bragança (2009), Bueno (1997), Catani (2003), Freire (1996), Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Souza (2006, 2007), Tardif (2002) dentre outros, enfatizam a importância da circularidade da voz docente nas pesquisas educacionais que direcionam o foco na formação de professores. Desta forma, a presente investigação corrobora com a perspectiva teórica destes autores, reconhecendo que a inclusão sistemática e reflexiva da escuta e da fala das docentes pode se constituir como uma das formas de fortalecimento destes profissionais.

Nesse sentido, o presente capítulo é fruto de constantes movimentos de reflexões e (re) escritas, que intenta reconstruir o percurso trilhado no horizonte do trabalho dissertativo, que ao almejar investigar o processo de universitarização de um grupo de quatro docentes a partir de suas narrativas de formação, buscou compreender como a formação curricular das professoras em seu processo de graduação em Pedagogia, contribuiu para a sua formação profissional como professora da(s) infância(s).

De acordo com Bourdoncle(1994), o termo universitarização se refere ao processo designado à formação em nível superior, sendo esta, uma das características da reestruturação da formação docente face às novas exigências do mundo trabalho e da própria legislação brasileira contemporânea.

Nessa perspectiva, entendo ser importante reforçar o objetivo do presente trabalho, visto que o mesmo intenciona investigar como cada uma das docentes vem se constituindo professora, e para isso, se fez necessário pesquisar a partir de suas narrativas o trabalho docente, reconhecendo que ele também constitui o processo identitário de cada um de nós.

No desenvolvimento da pesquisa, pude compreender que cada uma tem um modo próprio de lidar com as diversas situações no contexto escolar, na organização das aulas, na forma como resolve os problemas e enfrenta o imprevisto do cotidiano, e é essa diversidade de particularidades de cada sujeito que influencia no modo como cada um atua em sua prática e que vem dando consistência ao desejo de investigar o processo de universitarização, como afirma Bourdoncle (1994), de quatro professoras formadas no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Na perspectiva da ampliação do escopo formativo do profissional professor, a universitarização se consolida como uma possibilidade de melhoria da qualidade da formação dos professores. No entanto, nem sempre a formação de professores em nível superior conseguiu dar conta de qualificar a formação, pois esta, em alguns casos, ocorre de forma aligeirada separando-se dos princípios da universidade que visa articular de forma indissociada o ensino-pesquisa-extensão. De acordo com Bourdoncle(1994), a universitarização da formação docente implicaria que os saberes ensinados na universidade estivessem diretamente ligados à pesquisa, a permanência do professor numa ambiência acadêmica e de produção de conhecimento.

Do ponto de vista histórico, no Brasil, mais especificamente, a formação de professores do ensino fundamental começou a ser realizada também na universidade, pois já era realizada no ensino médio, a partir dos anos de 1980, nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Esse saber advindo da universidade ficou por muitos anos afastados dos saberes práticos produzidos no próprio cotidiano de trabalho do professor. No entanto, essa perspectiva vem sendo modificada havendo um diálogo mais próximo entre o conhecimento científico e o conhecimento prático. No Brasil, do ponto de vista legal, de acordo com a LDB nº 9.394/96, é estabelecido 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art. 62).

No presente texto podemos observar um espaço específico de formação profissional: a universidade. Dessa forma, o processo de universitarização das professoras das infâncias vem possibilitando um contato maior com o ambiente acadêmico. A aproximação entre os professores de educação básica e os pesquisadores acadêmicos tem se constituído em uma fonte de desafios para ambas às partes.

A partir dos desafios de um trabalho que engloba investigação-formação como expõe a presente pesquisa, os procedimentos metodológicos que compõe esse estudo inserem-se numa perspectiva de metodologia polifônica que nos exigiu a utilização de procedimentos tais como, diário de campo, entrevistas individuais, levantamentos documentais, entrevistas de aprofundamento etc. Procurou trabalhar, principalmente, com a abordagem qualitativa, que no presente estudo foi vinculada à pesquisa (auto) biográfica de formação, tendo como objetivo principal refletir o ponto de vista das professoras entrevistadas, focando as suas trajetórias no curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Procuramos investigar a sua relação com a prática, levando em consideração a necessidade das trocas constantes entre a pesquisadora e as professoras.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o pesquisador Bortoni-Ricardo (2006) nos explica que o objetivo da pesquisa qualitativa, em especial, a participante, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Neste sentido, tomar as professoras investigadas como participantes da investigação, como parceiras privilegiadas da construção dos caminhos da pesquisa implicou em ter o diálogo com perspectiva não apenas metodológica, mas, sobretudo, epistemológica no processo de produção da pesquisa de forma mais ampla.

4.1- Caminho de investigação: as narrativas de formação como possibilidade metodológica

Estudamos que o papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas, como a História, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Linguística. Durante as últimas décadas, a educação também passou a

reconhecer, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Em nosso trabalho utilizamos as narrativas orais de quatro professoras como um dispositivopotencializador na organização do pensamento e na estruturação de (auto) conhecimento.

Os seres humanos desde a sua existência se caracterizam como contadores de histórias, fatos, criando e recriando situações e acontecimentos. A comunicação é uma necessidade vital do ser humano, e o cotidiano, por sua vez, é marcado pela comunicação, interação e pelas trocas de experiências entre os seres humanos. Dessa forma, observamos que o ato de narrar é algo que faz parte da existência de todos os seres humanos desde os primórdios de sua existência.

Compreendemos, com Burnier (2007), que o trabalho com as vozes docentes, tendo o professor como ator do seu processo de formação, implica considerar seu percurso pessoal na construção de novos sentidos para docência. Nesse sentido, temos a colocação de Nóvoa (1992, p.17), que afirma: “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Isso significa que o professor revela sua subjetividade, pensamentos, desejos e expectativas, buscando novos sentidos para a profissão e a própria vida.

A partir das décadas de 1980 e 1990 ganham força no Brasil, as pesquisas de cunho qualitativo, sendo ampliadas nas pesquisas educacionais. Nesse contexto, é posto em evidência o professor como sujeito do seu processo formativo. Portanto, houve um aumento no número de trabalhos envolvendo as histórias de vida, biografia, narrativas de vida, diário de itinerância como instrumentos de pesquisa em educação.

As abordagens biográficas ganharam relevância e divulgação somente a partir de 1978, tornando-se referência na produção científica no campo das ciências sociais. No campo da pesquisa em educação, o trabalho pautado nas narrativas biográficas é recente, porém vem sendo bastante utilizada nos trabalhos envolvendo a formação docente, compreendendo o enlace entre a vida pessoal e profissional, valorizando assim, o professor como construtor da sua história de vida e formação (NÓVOA, 1992).

De acordo com Bueno (2006), a partir de 1990 ganhou impulso no Brasil à utilização das narrativas como recurso de investigação científica, decorrente de fatores como: as discussões sobre a profissionalização docente, influência das reformas educacionais, as publicações sobre o tema na área da educação, destacando-se em 1995, as obras de AntonioNóvoa, intituladas Profissão Professor e Vida de Professores, que contribuíram muito

com a literatura educacional a fim de proporcionar aos pesquisadores subsídios para pensarem as confluências entre vida e formação. Este cenário social e cultural influenciou as pesquisas em educação e os trabalhos cujas temáticas possuíam como problema central de investigação as histórias de vida dos professores.

Nessa perspectiva, a abordagem biográfica questiona a objetividade do modelo positivista que até então se consolidava como modelo superior de produzir ciência, expressando a relevância da experiência dos professores como possibilidade interpretativa de compreensão da realidade. Esse processo revela o presente, interrogando o passado por meio de um trabalho árduo que expresse o vivido. Nessa lógica, acreditamos que o ato de narrar a própria experiência, requer um trabalho crítico reflexivo, pois aquele que narra tem a oportunidade de refletir sobre a sua trajetória, os momentos que foram realmente formadores, as escolhas do passado, a partir das concepções, valores, construídos no presente numa lógica autobiográfica.

O campo da formação de professores vem, ainda hoje, passando por grandes transformações que se intensificaram na década de 1980. No passado, a formação docente era vista em meio à racionalidade técnica fragmentada, porém o presente traz o professor como autor de suas práticas educativas, produtor de saberes pedagógicos e construtor da sua própria identidade docente. (BRAGANÇA, 2009).

A partir da década de noventa observa-se a centralidade na formação docente, o professor é posto como agente do seu próprio ato pedagógico, um sujeito que produz conhecimentos individuais através do coletivo, ou seja, do contato com o outro. Nesse momento, temos a formação docente pensada como um processo contínuo, uma caminhada que segue por toda vida do educador.

Bueno (1997) observa o destaque dado à figura do professor ignorada antes do período de 1980 e ressalta a importância do trabalho com a subjetividade docente, principalmente, o “método autobiográfico e a formação de professores”.

Percebe-se assim, a formação docente em evidência, não só a formação mais também a sua trajetória de vida e os saberes acumulados durante toda vida pessoal e profissional.

Dessa forma, os diversos estudos envolvendo a formação docente, com base nos trabalhos biográficos e autobiográficos, exprimem a sua importância, pois possibilitam aos professores estarem no centro das pesquisas educacionais sobre formação.

Com o advento dos trabalhos pautados nas histórias de vida docente, as vozes dos professores ganham destaque. Colocar a pessoa do professor como centralidade no processo

formativo significa compreender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

O pensar, o sentir, o agir, a voz das educadoras das infâncias são fatores que se entrelaçam com o ato de narrar às histórias, e que ganham novos sentidos cada vez que é recontada contribuindo assim, para construção de ações educativas que cooperem com a melhoria da qualidade da formação docente.

Reforçando o parágrafo acima, Ecléa Bosi afirma que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (1994, p.37).

A partir do exposto, reforçamos que as marcas que atravessaram esta investigação não passaram pelo objetivo de autenticar a veracidade das narrativas. Nossa pretensão foi investigar a base a qual as falas estão ancoradas, os valores que as docentes atribuem às mesmas, pois compreendemos que a memória não é apenas transpassada por acontecimentos vivenciados pelos sujeitos, mas que causou impactos em sua vida.

Isto posto, podemos reafirmar o que já fora dito anteriormente, que o ato de rememorar e narrar uma história contribui para o processo formativo do ser professor, ou seja, seu processo identitário, a maneira como cada um se constitui professor pela contribuição e apropriação dos significados da sua história pessoal e profissional. No entanto, vale ressaltar que só proporcionar as narrativas docentes não é suficiente, o que proporciona sentido a formação são as reflexões que os professores fazem sobre o seu processo formativo. Quando o professor tem a possibilidade de refletir e reconstruir experiências, cria bases para a reconstrução de sua própria prática (NÓVOA, 1988).

Desse modo, compreendemos, portanto, que as narrativas biográficas, não são um simples relato de um acontecimento. Elas, as narrativas permitem uma reflexão sobre os fatos que foram realmente importantes para o processo formativo. Compreendemos que cada história rememorada por um docente não foi escolhida para ser narrada por um mero acaso, mas pela necessidade de encontrar um significado dentro da vida do sujeito que narra. Esse significado está para além da primeira impressão como nos alerta Vasconcelos (1997), que pode ser reconstruída diversas vezes e com variados significados e reflexões. A construção das histórias de vida não ocorre no singular, passa por outras histórias, se tecem no social. Fazem parte de um longo e complexo processo coletivo.

Seguindo os estudos do autor acima citado, pensamos na forma como as histórias são filtradas pelos sujeitos e recontadas. Acreditamos que exista uma relação de luta, conflitos,

diálogos entre a história e o sujeito que narra. Uma história que grita por liberdade e que tende a ser narrada por ter deixado marcas no sujeito que vivenciou esse fato e, que no momento presente, vive em sua prática situações que o faz lembrar o que fora vivido, relacionando-o com o presente.

Embora já tenhamos compreendido a partir do poeta Antônio Machado (1999) que “o caminho se faz ao caminhar”, entendemos que é fundamental apresentar a revisão da literatura estudada, trazendo os autores que abordam as narrativas docentes como metodologia de pesquisa em educação, e que enfatizam as narrativas de formação como instrumento de investigação na formação de professores. Assim, os autores que contribuíram para referenciar o presente estudo foram Bertaux (2010), Bragança (2008) Bueno (2006), Burnier (2007), Ferraroti (1988), Josso (2004), Nóvoa (1992), Passeggi(2010) e Souza (2007; 2008).

Os pensamentos desses autores vêm nos ajudando a compreender as narrativas de formação não só como aporte teórico e metodológico, mas, também como possibilidade de ação-formação, permitindo a reflexão sobre as práticas profissionais, evidenciando a subjetividade do professor. Assim, afirmamos as narrativas de formação como o instrumento metodológico que será utilizado no presente estudo.

Os estudos encontrados na literatura pautados no trabalho com o uso do método (auto) biográfico assinalam diferentes terminologias que, em muitos trabalhos vem sendo utilizadas como sinônimos, no entanto, não o são. Cada denominação seja ela autobiografia, biografia educativa, história de vida, narrativas de vida são concepções distintas, utilizadas por diversos autores, porém se entrecruzam em uma dimensão essencial: a vida do sujeito, a subjetividade humana.

Para Souza (2006), fundamentado em Pineau (1999), biografia é “um escrito da vida do outro” na busca por globalidade. Já Dominicé (1998) toma como conceito principal a “biografia educativa” por entender que esta dialoga diretamente com a trajetória educativa dos sujeitos; porém Josso (1988) chama de biografia de formação, compreendendo que para que o sujeito perceba o sentido da (auto) formação, necessita entender também as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pelas experiências.

Tendo essa compreensão epistêmica, nos propomos ao trabalho com as narrativas de formação como um aporte conceitual e metodológico potente na investigação das experiências narradas pelos sujeitos.

Essa concepção teórico-metodológica foi que de certa forma inspirou o nosso trabalho dissertativo, especialmente no trabalho junto às professoras das infâncias, potenciais parceiras desta investigação. Pretendemos destacar a subjetividade do professor que, traz a presença do outro, neste trabalho dissertativo, da investigadora que não está em busca de uma (auto) biografia completa e sim dos relatos de uma determinada fase da vida que nos ajudará a problematizar o nosso objeto de investigação.

Objetivamos um recorte na vida das docentes devido à especificidade do trabalho dissertativo. Assim, trabalhamos com uma determinada fase da vida: o processo de universitarização. No entanto, compreendemos que a vida de um sujeito não pode ser fragmentada. Cada fase da vida é constituída a partir de outros momentos que a sustentam e que se complementam entre si.

Em nossa pesquisa, temos nos debruçado aos estudos do pesquisador Elizeu Clementino Souza que, nos últimos anos vem contribuindo significativamente com seus estudos sobre as narrativas autobiográficas em formação.

Na compreensão de Souza (2003) corroborando com Ferrarotti (1988), defende que a utilização do método autobiográfico está em consonância com as exigências de uma renovação metodológica que busca o rompimento com a metodologia hegemônica das ciências sociais, centrada na objetividade.

Para Souza (2004), os trabalhos na área da educação, adotaram o método autobiográfico e as narrativas de formação como um caminho possível do conhecimento de si. Essa metodologia possibilita a reconstrução das experiências de vida dos sujeitos, numa visão autorreflexiva do seu processo de formação.

A narração de sua história de vida permite ao docente revisitar espaços do seu próprio processo de formação que estavam antes adormecidos e, que podem proporcionar novos olhares a sua prática profissional. Compreendemos que,

ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória. [...] Um olhar para si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida (SOUZA, 2006, p.104).

Percebemos que a narração acentua a subjetividade, as representações que os sujeitos vão construindo ao longo da vida. Através da narração da história de vida, a memória traz lembranças de um passado que se perpetua no presente, trazendo novas possibilidades para o

futuro, permitindo assim, a evolução das representações e significados atribuídos as diversas fases da vida do sujeito.

O autor, ainda nos ajuda a compreender a perspectiva da narrativa como uma reinvenção de si vinculada a um processo de autoconhecimento do próprio sujeito, pois quando o sujeito escreve ou narra a sua história novas lacunas vão surgindo como possibilidade de se reinventar. E a perspectiva da narrativa como um instrumento de pesquisa, de modo que todo processo de autobiografia está vinculada a um processo de investigação do próprio modo como o sujeito vive a vida e narra a sua própria experiência.

Souza (2006) compreende que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação funcionam, também, como colaborativas, pois quem narra a sua trajetória tem a possibilidade de refletir suas próprias experiências e ampliar sua formação através da investigação-formação de si.

O ato de biografar-se parte da experiência que o sujeito tem de si e do contexto sócio-histórico que o mesmo construiu ao longo da sua existência. Esse movimento permite que o sujeito possa questionar os sentidos de suas aprendizagens.

Outro estudo de grande importância na pesquisa em educação realizado por Souza (2006) intitulado *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores* apresenta as narrativas autobiográficas para refletir sobre a formação de professores no estágio supervisionado de um curso de formação de professores. Segundo o autor,

A narrativa (auto)biográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de formação oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas, o processo de formação e autoformação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para solucioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente (SOUZA, 2006, p. 101).

Para esse autor, a escrita da narrativa de si permite ao sujeito compreender seus próprios processos formativos e as implicações do conhecimento em suas experiências ao longo da vida. Essa dinâmica contribui para ampliação do conhecimento de si. De acordo com Souza (2006) a narrativa tem um efeito formador por si só (p.88). Ao narrar-se o ator/autor se coloca num campo de reflexão sobre a sua própria existência.

Vimos, nesse sentido, as possibilidades formativas pautadas nas experiências vividas pelos sujeitos. No caso de nossa pesquisa dissertativa, podemos dizer que ao narrar

experiências em seu processo de universitarização, as docentes de nossa pesquisa estarão por si só construindo novas possibilidades de reinvenção daquilo que fora vivido no interior do curso de Pedagogia da FFP/UERJ.

Nesse processo, destaca-se o professor como figura central em seu processo formativo, no entanto consideramos que mais importante do que evidenciar a figura do professor é a possibilidade de (auto)formação que, ao evidenciar o sujeito como produtor de conhecimento sobre si revela através da subjetividade as experiências e os saberes que o sujeito construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, Souza afirma que:

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativas como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história (SOUZA, 2006, p.36).

Segundo Souza (2008), a partir das biografias o professor produz conhecimentos sobre si e sobre os outros, pensando também o cotidiano. Nessa abordagem, o professor é concebido como autor e ator de sua própria história.

Em nossa pesquisa, nos aproximamos das biografias enquanto possibilidade de pensar sobre si e questionar os sentidos de suas vivências e aprendizagens por meio da reflexão. Abre-se espaço para que o professor descubra novas possibilidades de pensar a formação a partir do vivido, das representações que o sujeito faz de si e do outro.

Outra autora importante nesse campo, que tem nos ajudado a problematizar o nosso objeto de pesquisa é a Marie Christine Josso. Em seus estudos, Josso (2008) ressalta que há uns vinte anos as narrativas de histórias de vida tornaram-se material de pesquisa muito utilizado nas ciências humanas.

Josso (2004) compreende que a abordagem biográfica na perspectiva da investigação-formação evidencia um caminhar para si, um mergulho investigativo e formativo na busca do conhecimento real de sua história.

Segundo essa autora a pesquisa pautada em histórias de vida, pode encaminhar-se também para uma pesquisa-formação, na medida em que, ao narrar a sua história a pessoa elabora um (auto) retrato por meio das representações e projeções do próprio sujeito. Para Josso (2004) “por meio desse autorretrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais adotadas ao longo da vida permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não conscientemente, estruturam essa postura” (p.59).

Em seu livro *Experiências de vida e formação*, Josso (2004) retrata a formação em termos experienciais, em que a formação vista sob essa ótica contribui para a tomada de consciência da aprendizagem pelo sujeito aprendente, assim:

a experiência formadora designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, consciências), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p.55).

A autora trabalha com a abordagem de formação baseada na valorização da singularidade do sujeito, destacando a importância de um processo reflexivo sobre o que foi percebido e sentido nos percurso de formação.

Contudo, vale ressaltar que escutar as narrativas (auto) biográficas das professoras referentes aos seus processos de formação em nível superior nos ajudou a compreendê-las, contribuindo para que as próprias docentes se compreendessem por meio do seu próprio discurso. Discurso este, a nosso ver, que se caracteriza como um instrumento de autoconhecimento, proporcionando a oportunidade de uma (auto) compreensão do ser professor, de sua trajetória pessoal e profissional.

Isto posto, percebe-se que o trabalho com as narrativas (auto) biográficas evidencia a experiência humana como objeto de conhecimento, envolvendo o sujeito num “processo de caminhar para si”, que se configura

como um processo a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano natural (JOSSO, 2004, p.59).

Nesse sentido, vemos as narrativas (auto) biográficas como um processo de (auto) conhecimento que coloca o sujeito num campo de reflexão sobre a sua existência individual e coletiva, dando sentido a sua formação ao longo da vida.

As abordagens (auto) biográficas como projeto de investigação abrem uma perspectiva para apreensão do processo formativo da pessoa e do profissional em sua relação consigo mesmos e com o mundo.

Josso (2004) afirma que as narrativas contribuem no processo de reflexão do professor, de práticas que, com o passar dos anos, tornam-se naturais no cotidiano escolar,

porém o ato de rememorar e refletir oportuniza um olhar crítico-reflexivo, questionamentos e esclarecimentos sobre a prática pedagógica.

A narração de si compreende a reconstrução da experiência vivida a partir dos significados atribuídos na vida do sujeito que narra. Assim, acreditamos que na pesquisa (auto) biográfica o sujeito organiza os fragmentos de sua vida numa sequência a ser narrada, ou seja, não existe a totalidade dos percursos da vida e, sim a descrição de um caminho marcado por ruptura e continuidades.

A escrita de si emerge num contexto da valorização das experiências pessoais. As novas pesquisas educacionais passam a reconhecer a figura do professor como eixo central para pensarmos os saberes inerentes à formação. Percebe-se uma tomada de consciência que nos permite reconhecer os saberes construídos pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

Outra vertente do trabalho pautado na experiência do professor é apresentada nas inúmeras pesquisas que a pesquisadora Conceição Passeggi (2006; 2007; 2008) tem se dedicado a estudar. Tais pesquisas tratam dos memoriais de formação. Segundo a autora o memorial de formação definido como: “gênero acadêmico autobiográfico, em que o autor faz uma reflexão sobre sua história de vida estudantil e profissional” (PASSEGGI, 2007, p. 2).

O termo memorial origina-se do latim *memoriale* e significa “aquilo que faz lembrar”. Segundo Passeggi (2010) o memorial tem sido utilizado em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com os nossos estudos, compreendemos o memorial como um gênero textual que pode ser elaborado tanto como um meio de avaliação quanto como uma prática reflexiva de formação. Nessa perspectiva, “entrelaça uma dimensão (auto) avaliativa e uma dimensão (auto) reflexiva” (PASSEGGI, 2006, p.203-204).

O memorial também pode ser considerado um tipo de escrita de si, autobiográfica, onde o sujeito seleciona os fragmentos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, narrando de forma descritiva e reflexiva sobre a sua trajetória de vida. O memorial como uma escrita de si contribui para que o sujeito narre a sua trajetória de vida pessoal e profissional, refletindo sobre os momentos, que, de fato, tornaram-se significativos em sua formação.

A autora compreende o memorial, sendo dispositivo autobiográfico, como

uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, como o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir (PASSEGGI, 2010, p.21).

Assim, compreendemos o memorial como um gênero textual fértil, que revela singularidades formativas e oferece potencialidade para o processo de reflexão da vida do sujeito. Temos observado que os nossos caminhos de investigação se aproximam das “narrativas de vida” utilizadas pelo autor francês Daniel Bertaux (2010), que apresenta tal conceito como fruto de uma entrevista, um diálogo. Com base nas ideias de Bertaux (2010) venho compreendendo que as narrativas de vida se encaixam no contexto formador da vida do indivíduo. São relatos das experiências vividas pelos sujeitos ao longo ou num determinado momento da vida que se constituíram em processos formadores para os sujeitos.

De acordo com Bertaux (2010), a narrativa de vida se constitui em um processo o qual o investigador apresentando suas intenções de pesquisa incita o entrevistado a narrar um determinado fragmento de sua vida por meio do diálogo, que será explorado pelo pesquisador de acordo com os objetivos de pesquisa. As narrativas de vida se apresentam na forma oral contribuindo para que o sujeito movimente sua memória de modo que suas experiências sejam reveladas.

A narrativa de vida, ainda segundo Bertaux, seria uma forma particular de entrevista narrativa, a meu ver, tematizada, ou seja, como já fora dito anteriormente, marcada pelas intenções de pesquisa do entrevistador, estão estruturadas de acordo com uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projeções e ações que constitui a coluna vertebral das narrativas de vida. Porém, essa trajetória a qual passam as narrativas não acontece em linhas retas e harmoniosas como nos reporta a palavra trajetória, ao contrário, tem os seus pontos de desequilíbrio que são imprevisíveis e podem mudar o curso de uma vida (BERTAUX, 2010).

Ainda segundo os estudos do autor citado, corroboramos com a compreensão que existe uma diferença entre a história real vivenciada pelo sujeito e os fatos selecionados para serem narrados. Porém, os desejos e objetivos da presente investigação vão ao encontro aos objetivos da concepção metodológica abordada, ou seja, não se constitui como objeto da pesquisa buscar a verdade das histórias narradas, mas compreender a partir das narrativas as bases às quais as falas estão ancoradas.

Sendo as narrativas de vida emergentes da etnossociologia, que segundo Bertaux (2010) busca estudar em profundidade um determinado objeto social, e para tanto se utiliza das narrativas de vida, pois o interesse é compreender um dado objeto a partir das experiências dos sujeitos com o objeto a ser investigado. No contexto das narrativas de vida não se trata de buscar compreender um indivíduo de forma isolada, individualmente, mas

como um fragmento da realidade social em que o sujeito encontra-se inserido. Como nos diz Bertaux, toda experiência de vida comporta uma dimensão social (2010, p.60).

Com a perspectiva de um melhor funcionamento do trabalho teórico-metodológico, o autor apresenta três funções da narrativa de vida: função exploratória, que constitui um primeiro momento, no qual o pesquisador não possuindo pleno domínio sobre o objeto a ser investigado, busca por meio de entrevistas sucintas pistas da realidade que ainda não foi familiarizada pelo pesquisador; a função analítica que se constitui na escuta das narrativas e recolha de outros dados importantes para pesquisa. Essa fase é uma continuação da primeira. Estando o entrevistador familiarizado com o seu objeto dá continuidade às entrevistas iniciais, realizando a análise e transcrições. E, por último a função, expressiva, que é a publicação das narrativas atrelando-se não só a função de pesquisa, mas, também como uma função de comunicação.

Em nosso trabalho não utilizamos as funções das narrativas de vida apresentadas por Bertaux (2010); no entanto, vale ressaltar que nos aproximamos dos estudos desse autor por isso a necessidade de trazê-lo no referido estudo.

Nesse momento da investigação, onde tendo estudado e apresentado os principais autores que têm nos ajudado a compreender o nosso objeto de investigação, sentimos a necessidade de pontuarmos de forma mais específica o caminho autobiográfico o qual nos ajudará a compreender as narrativas docentes.

Compreendemos que as concepções acerca das “biografias educativas”¹⁰ estão atreladas ao que no Brasil, tem sido denominada narrativa de formação. O caminho de investigação percorrido por Dominicé configura-se no desenvolvimento do trabalho na Universidade de Genebra intitulado *História de Vida e Formação*. Seu trabalho buscou estudar o processo de aprendizagem de adultos. Em seus estudos chegou à conclusão que a biografia educativa está vinculada a um movimento reflexivo, o que podemos chamar de autoformação.

Encontramos alguns estudos¹¹ em que as biografias educativas são compreendidas no contexto individual e em grupos na formação de adultos. De acordo com esses estudos, podemos compreender alguns desdobramentos que tem nos ajudado a entender o que tem sido denominada como “narrativas de formação”. (BRAGANÇA, 2009).

¹⁰ Termo utilizado por Pierre Dominicé.

¹¹ Josso (1991; 2002) e Souza (2004).

Sobre esse conceito, Souza explicita:

entendo que a abordagem biográfica e autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (2006, p.26).

Tomando como ponto de partida as compreensões de Souza (2006), vimos que as narrativas de formação, como o próprio nome já anuncia, evidenciam a formação como possibilidade metodológica das histórias de vida no campo educativo (BRAGANÇA, 2009).

Segundo Dominicé (2000), as biografias educativas não se constituem numa história de vida completa do sujeito, mas a ênfase nos processos formativos que se constituíram ao longo da vida. Compreendendo os processos formativos como algo contínuo que se dá ao longo da vida, buscamos apresentar as narrativas de formação a partir de um recorte temporal¹² realizado de acordo com a natureza da investigação. O que não significa que as narrativas sejam fechadas em si, não dando espaços para que sejam narrados outros momentos da vida que as professoras consideraram importantes.

Em nossos estudos deparamo-nos outros autores que têm se dedicado ao estudo com as histórias de vida dos professores. Encontramos na obra *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si* organizada por Souza e Abrahão, uma multiplicidade de trabalhos científicos, demonstrando a expansão da abordagem (auto)biográfica como possibilidade na formação do adulto.

Nesse contexto, o artigo organizado por Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006), intitulado *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente* (BRASIL, 1985-2003) apresentam a revisão de diversos trabalhos produzidos no Brasil que carregam em sua temática central o método (auto) biográfico. As autoras apresentam a análise de um conjunto de teses, dissertações, artigos, periódicos publicados entre os anos de 1985 e 2003, demonstrando o crescimento expressivo dessa abordagem nas pesquisas referentes à profissão docente.

Concordamos com Bueno (2006) quando nos diz que a pesquisa narrativa passa a ser valorizada por sua contribuição a compreensão das especificidades do exercício da docência,

¹² Processo de universitarização.

do cotidiano escolar, da vida e formação, daí sua relevância, permitindo também um mergulho na pesquisa sobre a identidade profissional.

Em 1984 Ada Abraham publicou o livro intitulado “O professor é uma pessoa”, causando grande impacto na literatura educacional da época, por evidenciar a pessoa do professor. Desde então, houve uma proliferação da abordagem (auto) biográfica, onde a reflexão sobre si (re) significa a prática dos professores. Assim, percebemos que o que estava faltando era à voz do professor (GOODSON, 1995).

Assim, compreendemos a riqueza das narrativas repletas de possibilidades, permitindo ao pesquisador um processo de investigação qualitativo acompanhado de significados e reinterpretações, possibilitando também uma investigação científica, pois a abordagem narrativa ao contrário das críticas que recebe, mantém a preocupação com o rigor científico, numa proximidade com aspectos subjetivos individuais e coletivos.

Para outro autor importante neste campo, o pesquisador italiano Ferrarotti (1988) a narrativa biográfica traz em sua essência contribuições favoráveis para compreensão da interação entre o indivíduo e a sociedade. A pesquisa narrativa como instrumento de investigação viabiliza um processo interior de lembranças, reavivamento de sentimentos que colaboram para formação humana. Arrisco-me a dizer que talvez nenhuma outra metodologia possibilite o reavivamento desse misto de sentimentos com tanta intensidade.

Ainda de acordo com esse autor, vimos que a retomada do singular, do pessoal como forma de pensar o sujeito e seus diferentes modos de ser e estar no mundo. Não se trata de destacar somente o individual, mas contextualizá-lo a partir do universal, potencializando a pessoa e o mundo, pois “se nós somos, se todo mundo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p.26-27).

Assim, a abordagem (auto) biográfica vem se configurando como um aporte propício na compreensão da singularidade da vida do sujeito em relação às grandes estruturas da vida humana. As pessoas não constroem suas trajetórias de vida de forma solitária, seu caminhar é marcado por outros sujeitos que, de forma direta ou indireta contribuíram nesse percurso de vida. O trabalho biográfico permite entender como cada indivíduo de constrói historicamente, compreendendo que

toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (FERRAROTTI, 1988, p.26).

Cada ser humano se constrói como um “eu” a partir das leituras que realiza dos grupos os quais se encontram inseridos. No método autobiográfico podemos compreender a dinâmica de compreender o social a partir das experiências individuais. Ferrarotti acrescenta que

o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos; portanto a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 1998, p. 26).

Contudo, observa-se que isso significa compreender a partir do próprio sujeito a sua forma de experimentar e representar o mundo, dando sentido à sua prática social.

Nos estudos realizados na pesquisa, aprendi que a utilização das narrativas como ferramenta de investigação pode ser aprofundado nas mais variadas tipologias de pesquisa, no entanto, o presente trabalho procurou focar as narrativas de vida e formação das quatro professoras, acreditando nessas narrativas como potencial reflexivo para formação docente.

4.2A formação de “professoras das infâncias”: desafios e proposições

Compreendemos que pesquisar a formação docente implica situá-la como fenômeno complexo, cujas contribuições efetivam-se, no desenvolvimento pessoal e profissional docente. Pensar essa formação nos dias atuais é urgente e necessário, e apesar das inúmeras pesquisas que envolvem essa temática nas últimas décadas, o que me parece é que essa temática está longe de se esgotar.

Nesse sentido, entendo que “os caminhos da educação são do tamanho da vida” (GUIMARÃES, 1986, p.6), o que nos leva a refletir que o/a professor/a necessita estar sempre consciente da provisoriedade e inacabamento do seu processo formativo, se desafiando a ser um professor–pesquisador, objetivando saber mais, diante do que já sabe sobre a dimensão de seu ofício docente.

Compreendemos que a formação da professora da infância poderia estar embasada por uma prática efetivamente emancipadora (FREIRE, 1998), pois compreendemos que a mesma será sempre uma busca processual e formativa, capaz de abarcar as diversas “infâncias”, suas singularidades, seu modo de ser e estar no mundo. Esta condição implica, que a relação de troca entre a professora e seus alunos se constitui como algo fundamental, onde os saberes

não devem ser transmitidos apenas com base na autoridade, mas, devem ser construídos e reconstruídos coletivamente, baseando-se no pensamento crítico. Mas especificamente, a professora da infância pode dialogar com as diversas culturas, reconhecendo a importância da propagação das vozes dos pequenos, confirmando as experiências pessoais atrelando-as aos saberes escolares, para legitimá-los como pessoas que podem participar ativamente na produção e apreensão de suas próprias aprendizagens.

Estamos diante de uma nova realidade, que exige uma nova postura do profissional da educação, para a formação de um novo cidadão, capaz de sair da condição alienada e atingir uma postura crítica perante a sociedade.

De acordo com os estudos realizados, entendo que o processo de formação acontece dentro de cada um de nós, e também dentro dos diferentes coletivos dos quais participamos. Corroborando com esse sentido, Dominicé afirma que

a formação assemelha-se a um processo de socialização no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (1988, p. 60).

Concordando com este autor, entendo que a formação profissional não acontece exclusivamente nos cursos de formação. A educação é um processo, não termina com o fim do curso, se constrói ao longo da vida e nas trocas de experiências. Outros espaços vão se consolidando como possibilidade formativa. Deste modo, o professor precisaria ter a compreensão desde o início da sua formação, que também é responsável pelo processo de sua autoformação.

Uma formação de professores consistente necessita preconceber o contínuo (NÓVOA, 1995). Nessa perspectiva, vem à tona a formação continuada, proporcionando a construção e desconstrução do profissional.

Quando se trata da formação de professoras da infância, entendemos que não falamos de qualquer formação, pensamos em um processo contínuo, pois as professoras são profissionais em constante formação.

Reconhecendo o inacabamento dos sujeitos (FREIRE, 1996) e os movimentos de criação e recriação que envolve a vida do ser humano, acreditamos que ninguém melhor do que as próprias professoras, que estão inseridas no contexto escolar e conhecem a realidade de seu cotidiano, para propor maneiras de reinventá-las. Em suma, diante do exposto,

pretendemos refletir sobre a formação das educadoras das infâncias, enfatizando no espaço da universidade, os seus processos formativos.

Considerando os nossos caminhos investigativos, entendo ser importante destacar uma reflexão que me é bastante provocadora:

A formação de professores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocaram essa situação. De acordo com Candau, destacam-se “o questionamento do próprio papel do educador exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do curso de Pedagogia nas licenciaturas em geral”(2002, p. 49).

Nesta perspectiva, é exigido do/a professor/a uma nova identidade profissional capaz de atender as exigências de uma sociedade complexa, repleta de contradições. As mudanças desordenadas e aceleradas têm demandado uma recontextualização na identidade e responsabilidades profissionais dos professores, a estes, não é dado um tempo de maturação face à nova configuração de sociedade que a escola é convidada a acompanhar. No entanto, não acredito que esse acompanhamento seja imediato, pois o tempo da escola é diferente do tempo exigido pela sociedade. Dessa forma, os professores carregam consigo, em suas práticas pedagógicas as velhas e novas problemáticas, as quais são obrigadas a conhecer e a superar.

Acreditamos que as mudanças de ordem organizacional são concretizadas no interior das instituições escolares com muita morosidade, o que implica em modificações interiores nos próprios docentes e estas modificações estão ligadas a ordem cultural e pessoal. Para que os docentes se apropriem dos novos códigos de comunicações é necessário que estes sejam compreendidos pelo professor, amadurecidos e incorporados à prática pedagógica. No entanto, o tempo que vivemos não é o tempo da espera, do processo e sim da agilidade, do produto pronto e acabado.

Nessa compreensão, vimos que, sendo a escola a instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, crenças, hábitos e valores, deveria refletir criticamente acerca das mudanças que está vivenciando, buscando respeitar o espaço e o tempo dos sujeitos escolares.

Na escola também acontece à troca de experiências educativas, ou seja, torna-se um ambiente onde os professores têm a possibilidade de aprofundar sua formação na prática, pois Nóvoa (1992) nos ajuda a compreender a escola como um espaço educativo em que trabalhar e se formar não sejam atividades distintas. Assim, as mudanças nos processos de formação devem envolver a pessoa do professor e o seu espaço de atuação. É preciso que as escolas se

transformem em espaços formativos, estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre questões da prática pedagógica concreta, num processo de investigação-ação.

Nos últimos anos, vimos nos discursos oficiais o reconhecimento da educação como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental (ALARCÃO, 2000, p. 16).

No tempo em que vivemos o que assistimos é a massificação de uma escolarização precarizada, fragmentada e que pouco dialoga com uma formação cidadã, compromissada com valores de justiça e solidariedade. Nesse aspecto, consideramos relevante frisar que defendemos uma educação que possa ir além da transmissão de conhecimentos, uma educação que capacite o indivíduo para uma profissão, mas que trabalhe em prol do desenvolvimento de valores éticos e políticos, capaz de refletir criticamente sobre o que lhe é fornecido tanto no ambiente escolar como fora dele. Acreditamos, ainda, que a escola necessita aprofundar a dimensão humana, ultrapassando o modelo de racionalidade positivista centrado na formação do capital humano para o mercado de trabalho.

A formação do professor não deveria se restringir às aprendizagens técnicas, mas fundamentalmente trabalhar os aspectos humanos, culturais, enfatizando também as biografias, ou seja, os aspectos pessoais, profissionais e sociais da vida humana.

Contudo, voltamos a focar num modelo de formação mais humanístico e não apenas pragmático. A escola é viva e nessa dinâmica coloca-se como um local de experiências e cidadania.

Nessa escola inovadora e reflexiva a qual defendemos, o ser humano deveria ser posto no centro das discussões. Cabe à escola lidar com a complexidade cotidiana, a partir da cooperação dos sujeitos escolares. Nesse espaço, o professor é estimulado a refletir sobre sua prática. Como ensina Alarcão, “escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que (...) designarei por escola reflexiva” (2001, p. 18).

Quando focalizamos esta questão mais especificamente na formação dos professores de Educação Infantil, Kramer (2002) nos mostra que o agir da professora da infância se constrói nas práticas concretas, no dia a dia, no contexto específico de uma ação comprometida. Neste sentido, quando falamos das profissionais que trabalham com as infâncias estamos nos referindo a uma formação específica e que requer uma professora consciente de seu papel profissional e social. Nessa perspectiva, nos remetemos sobre a

identidade dessas professoras, sobre a forma como cada docente torna-se ou constrói-se professora a partir de um caminho repleto de contradições, lutas e conflitos.

Compreendemos que a identidade docente é um contínuo processo que caminha entre a história de vida pessoal e a prática concreta vivenciada pelo professor no cotidiano escolar. Não podemos esquecer também, que nessa lógica a identidade também é construída a partir da imagem que as professoras têm de si e de sua profissão, no caso específico das educadoras da infância, a fala mais recorrente está ligada aos baixos salários e as condições inadequadas de trabalho. De acordo com Nóvoa (2002, p. 8),

é preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como as professoras sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação em nível superior, a maior parte dos seus locais de trabalho e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre as críticas principais quanto à situação de ensino.

Concordamos com Nóvoa (2000) quando alerta que, para compreender esses professores, temos que ouvi-los dando lugar ao seu percurso de vida pessoal e profissional. Assim, faz-se necessário possibilitar a palavra do professor, escutá-los, aprender a dialogar com eles.

Em relação à formação de profissionais para o trabalho com a educação infantil, em nível superior, vinculada ao curso de pedagogia, observamos que sobre esse aspecto a literatura é pequena, não havendo ênfase sobre a formação desse profissional nos cursos de pedagogia, pois no geral, as discussões envolvendo o curso de pedagogia na atualidade tratam-se em questionar qual é o profissional que vem sendo formado: o especialista ou o professor. No entanto, o curso de pedagogia também envolve as questões vinculadas à formação dos (as) professores (as) e sua habilitação para o trabalho com a(s) infância(s).

Diante da literatura estudada, venho compreendendo que a formação profissional para educação infantil ressurge após a constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Todos esses dispositivos colocam a criança no centro do sistema escolar, garantindo o direito à educação de qualidade. Assim, a formação profissional para o trabalho com os pequenos começa a ser discutida.

Segundo estudos de Kishimoto (1999), desde os anos 1930 o curso em nível superior para profissionais de educação infantil era oferecido por duas universidades: a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com licenciatura em Educação

Pré-escolar. O aumento de cursos oferecidos em nível superior foi ocorrendo gradativamente, devido, entre outros aspectos, à valorização do trabalho docente nas unidades de educação infantil.

Os aumentos do número de cursos para o trabalho com as crianças pequenas ganham força na década de 70 com a municipalização da educação infantil, e com o controle e fiscalização das esferas federal, estadual e municipal para esse segmento.

Mesmo num movimento ascendente, consideramos necessário repensarmos como vem ocorrendo à oferta da educação das infâncias e que profissionais as universidades vêm formando, pois há clara evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade do trabalho com as infâncias. Se quisermos melhorar a qualidade da educação das crianças, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. Sabemos que é complexo devido a uma série de fatores (vontade política, organização escolar, financiamento da educação infantil, disponibilidade das docentes etc.), mas só assim, as mudanças necessárias a uma educação de qualidade terão possibilidades mais fecundas de sair do plano teórico para a realidade concreta da educação das infâncias brasileiras.

Adiante trataremos das identidades de profissionais que atuam com as infâncias por considerarmos importante situar nossas compreensões sobre esse conceito que por anos demonstrou-se tão obscuro na formação das professoras das infâncias.

4.3 Sobre a identidade das profissionais da educação infantil

Pensada em sua origem etimológica, a palavra identidade vem do latim, *identitatem*; segundo Bueno (1968), a identidade deve ser concebida como categoria coletiva, sendo algo identificável em relação a outro que tenha características semelhantes. Para o professor a construção da sua identidade depende daquilo que considere como ideal para sua profissão.

Na tentativa de compreendermos a identidade profissional de professoras, procuramos elencar alguns trabalhos realizados por educadores da área.

Para Pimenta (2000) a identidade é algo que pertence à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. A referida autora entende a formação como um processo dinâmico, no qual o professor esteja consciente das singularidades da atividade docente, problematizando sua prática num processo contínuo de construção de sua identidade. Ainda segundo a autora (2000, p. 19),

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (grifo nosso).

Para ela (2000, p. 19), o primeiro passo a seguir para construção da identidade é a mobilização dos saberes da experiência.

Carrolo (1997) afirma que não é tarefa fácil a definição da identidade docente. Segundo o autor a identidade é fruto de um processo de uma longa socialização. O autor (1997, p.27) afirma ainda que “o seu mecanismo (da identidade) se assenta na dupla transação que o indivíduo realiza – uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra do sujeito consigo mesmo”. É a partir desse processo que se dá, segundo Carrolo(p.27) a construção da identidade. Nesse sentido, ele afirma que

a identidade para si ou “desejada” tem deste modo subjacente um processo biográfico. E a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um processo relacional. A articulação entre essas duas faces heterogêneas é a chave do processo da construção da identidade profissional.

Teodoro (1998) também é um autor que tem se preocupado em estudar a identidade docente. Está de acordo com Carrolo (1997) que há a identidade individual, biográfica, e a identidade coletiva, relacional.

De acordo com Berger e Berger (1978, p. 2.012), a identidade “é sempre assimilada através dum processo de interação com outros”, São outros que o identificam de certa maneira, é que pode tornar-se real para o indivíduo ao qual pertence.

Em Stuart Hall (2006) podemos encontrar três concepções acerca de identidade: *O sujeito do iluminismo*, que compreende o indivíduo como um ser centrado, dotado das capacidades de razão; *o sujeito sociológico*, em que a identidade é constituída a partir das interações entre o eu e a sociedade. A terceira posição argumenta que a identidades asseguradas pela subjetividade em conformidade com as necessidades culturais está entrando em colapso. Isso produz o que o autor denomina de *sujeito pós-moderno*. Assim, para Hall nestas concepções as pessoas possuem dentro de si identidades que são definidas historicamente e não biologicamente.

Bernadete Gatti (1993, p. 58) ao tratar a identidade afirma que a mesma é algo construído e não dado, sendo “preciso construí-la em atos e fatos”.

Ao pesquisar a construção das identidades das professoras de educação infantil compreendemos que a busca dessa identidade está atrelada ao exercício de suas funções. Refere-se ainda, ao conjunto de representações relativo aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções dentro das instituições educacionais.

Ao trabalharmos com o conceito de identidade docente precisamos estar atentos aos discursos que são veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica que ajudam a configurar os sentidos da docência podendo, assim, contribuir para construção da identidade dos professores e aqui, mais especificamente, as professoras da infância.

No entanto, as identidades docentes não se reduzem às representações e discursos que dizem que elas são. As identidades docentes são fabricadas e constituídas em meio a uma grande complexidade de fatores, tanto de ordem social, quanto cultural e subjetivas, sendo influenciadas pelas trajetórias individuais e coletivas de cada professora.

A identidade docente é aqui compreendida como um evento que acontece num processo, uma construção social, resultante das representações que os próprios docentes fazem de si e da sua atuação dentro do espaço escolar.

Conceituar identidade consiste numa compreensão de sua complexidade e multiplicidade de definições. Ela forma-se em singularidades, formando as identidades pessoais e forma-se também em pluralidade, constituindo assim, identidades coletivas.

De acordo com Ciampra (1998), a identidade humana é um processo de transformação, imbuído de marcas e representações construídas socialmente, de forma que desempenhamos papéis e personagens no decorrer de nossas vidas.

Para esse autor (1998, p. 127),

cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma identidade concretiza uma política. Dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem uma sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

Assim, ajudada por esse autor, compreendo que a constituição das identidades não ocorre de forma única, facilmente determinada (CIAMPRA, 1998). Esta é dinamicamente construída, ao longo de toda vida do indivíduo, relacionada às suas experiências de vida pessoal

e coletiva. Ainda, podemos pensar as identidades como fruto de afirmações e negações que fazem parte da vida dos sujeitos e por isso tem interferência na construção identitária.

Ainda seguindo o pensamento de Ciampra (1998), na medida em que os sujeitos se relacionam uns com os outros e dessa relação os sujeitos se formam é válido afirmar que a construção identitária não se faz de forma única, não envolve apenas o eu pessoal, mas no contato com os sujeitos sociais. Dessa maneira torna-se necessário a reflexão desse processo na prática pedagógica, na atuação docente.

Neste sentido, compreendo que, no profissional docente, a identidade constitui-se em uma dupla perspectiva: a pessoal e a profissional, onde as duas se relacionam mutuamente contribuindo na construção identitária do sujeito.

Dialogando ainda com Antonio Nóvoa (1995), concordamos que os conhecimentos teóricos, metodológicos empregados na sala de aula, os saberes que fazem parte da docência, a maneira como o professor se relaciona afetivamente com os alunos e colegas podem contribuir na construção da identidade docente.

Para corroborar esta concepção, Nóvoa (1995, p. 16) afirma que

a identidade não é algo dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo identitário decorre também das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor, principalmente nos espaços de atuação profissional, ou seja, escolas, universidades, eventos educativos. O reconhecimento de sua profissão é também um dos fatores contribuintes ao processo identitário.

Nesse ponto, busco novamente o diálogo com Nóvoa (1995, p. 17):

o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...). Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar.

Contudo, compreendemos que a construção dos processos identitários do profissional docente engloba também as histórias de vida pessoal, representando, assim, uma relação complexa que nos acompanha por toda vida, influenciando o nosso *ethos* profissional. A docência está imersa numa rede relacional onde colocamos em evidência, saberes, valores,

condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização, medos e, dessa forma, construímos modo de sermos professores cada qual com suas particularidades.

Falar sobre o processo identitário requer compreender o vínculo que a identidade mantém com as representações sociais. Dessa forma, a identidade é associada ao compartilhamento do pensamento de um grupo social.

Nessa ótica, acredito ser preocupante a imagem que se é compartilhada e veiculada pela mídia impressa e televisiva em relação à figura do professor, visto que na última década, de acordo com inúmeros discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os principais responsáveis pelo fracasso escolar. Esse discurso vem depositando nos professores a responsabilidade pelo insucesso dos alunos.

Ao mesmo tempo, como diz Lawn (2001), a identidade docente também é constituída a partir dos discursos veiculados pelo Estado, moldando assim a imagem do professor ao projeto educativo da nação.

No bojo de tantos e diferentes discursos, compreendemos o conceito de identidade docente como um processo que se desenvolve tanto no âmbito pessoal como coletivo. Assim, a identidade não é compreendida aqui como algo que nasce com o indivíduo, mas sim como algo que se desenvolve ao longo de sua vida, sendo um fenômeno relacional.

A identidade não é algo fechado em si, mas se caracteriza a partir de uma interpretação do sujeito dentro de um contexto. Sendo assim, a identidade docente não é algo fixo e sim resultado das diversas funções que os professores devem desempenhar, constituindo o que Nóvoa (1995) denomina de processo identitário.

Desse modo, entende-se que identidade e docência são conceitos que se inter cruzam, ambos por sua complexidade. Assim, observamos a necessidade de estudos cada vez mais aprofundados sobre os processos de construção da identidade docente.

5 NARRATIVAS DOCENTES: DIÁLOGOS (AUTO) BIOGRÁFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um.

Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.

(NÓVOA, 1998, p. 24).

Neste capítulo, procuramos apresentar as categorias de análises que utilizamos para a compreensão das narrativas docentes em nosso trabalho, bem como o percurso metodológico da pesquisa, trazendo para o corpo da dissertação as entrevistas docentes, discutindo-as a partir de uma abordagem compreensiva. Para reiterar a importância da *voz do outro*, em nosso trabalho investigativo, apresentaremos, inicialmente, a pertinência da pesquisa autobiográfica para o desenvolvimento do presente estudo.

5.1 O desafio de ser e constituir-se professora das infâncias

Embora já tenha escrito neste trabalho sobre o papel das narrativas de formação na formação docente, reitero que ao pesquisar o curso de Pedagogia e suas implicações na formação de professoras das infâncias, fomos mobilizadas a construir um aporte metodológico que possibilitasse escutar com acuidade as vozes das professoras escolhidas como parceiras da pesquisa.

No diálogo com os autores que sustentam a presente investigação, compreendemos que a pesquisa narrativa apresenta-se como uma alternativa de investigação capaz de resgatar a fecundidade das histórias contadas para o desenvolvimento do sujeito-narrador.

Ressaltamos que a pesquisa narrativa procura compreender e expressar mais do que provar (WOODS, 1999). Configura-se como uma abordagem compreensiva, interpretativa, que não implica em julgamento de valor ou comparações entre as trajetórias pessoais ou profissionais, mas sim a possibilidade de uma compreensão aprofundada dos caminhos e escolhas profissionais realizadas pelos sujeitos envolvidos na investigação.

Em nosso trabalho não temos a pretensão de investigar de forma conclusiva, se o curso de Pedagogia da FFP vem ou não contribuído com a formação de professoras das infâncias, até porque não acreditamos que existam respostas simples, do tipo binárias para uma questão complexa e valorativa como esta. O nosso estudo não objetiva investigar as contribuições do curso numa perspectiva maniqueísta, caindo na armadilha positivista de julgá-lo em categorias antagônicas de valoração positiva ou negativa. O nosso interesse é problematizar como esse curso tem se configurado e pensado a formação dessas profissionais, como tem contribuído e *praticado* essa formação ao longo de seus últimos anos.

Na referida pesquisa nos apropriamos das narrativas como um caminho possível de suporte e orientação que tem nos ajudado a construir os dados do campo problematizado, tomando como suporte, a experiência de formação em nível superior das quatro docentes investigadas.

A pesquisa narrativa possibilita ao sujeito estar no centro do seu processo de produção do conhecimento. Acreditamos que o conhecimento não está dado, é produzido, construído a partir das concepções e das trajetórias do investigador e do investigado. Assim, vimos que essa opção metodológica enfatiza as particularidades com que cada sujeito se compreende e experimenta a vida profissional, conforme podemos perceber em nosso diálogo com as vozes das professoras pesquisadas.

Acreditamos que as narrativas podem propiciar as docentes atribuir novos sentidos às experiências vivenciadas no interior do curso de Pedagogia, levando-as a problematização de sua formação acadêmico-profissional e prática pedagógica a partir de sua formação em nível superior.

Esse recurso valorativo das experiências construídas ao longo da vida do professor que narra, questiona as aprendizagens, sendo possível (re) avaliar a prática pedagógica e a formação, desvelando assim, o sentido do “ser professor”. Assim, compreendemos o professor como alguém capaz de “[...] apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25).

Nesse sentido, vimos que as narrativas possibilitam a interpretação das experiências e da relação do professor consigo mesmo e como o mundo que o cerca, visto que, narrando as suas histórias, questiona os sentidos de suas aprendizagens formativas. Dessa forma torna-se “sujeito-objeto que se observa e se reencontra” (FERRAROTTI, 2010, p. 36).

As narrativas constituem-se recursos epistemológicos potencializadores de uma reflexão maior sobre as dinâmicas de autoformação docente. A partir dos relatos das

professoras de nossa pesquisa, lançamos um olhar reflexivo sobre a compreensão das mesmas em relação à formação oferecida no curso de Pedagogia da FFP/UERJ e sua relação com a prática pedagógica que realizam cotidianamente.

Consideramos a abordagem teórica e metodológica por nós escolhida como uma abordagem emancipatória, transformadora, pois, lembrar o passado também se coloca como um convite a uma reflexão sobre o presente, construindo possibilidades de a docente investir num futuro diferente.

5.2- Categorias de análise a partir das vozes das professoras das infâncias

As categorias de análise utilizadas foram elencadas a partir de nossa leitura sobre as narrativas e também, partindo das questões norteadoras presentes no roteiro (auto) biográfico criado para dinamizar o momento das conversas/entrevistas. Foram elas: as *motivações* que levaram cada uma das docentes a procurar o curso de Pedagogia; as *avaliações* que as docentes conseguiram fazer do curso, mencionando os aspectos positivos e negativos; as *contribuições* que conseguiram perceber em relação ao trabalho com as infâncias; as *dimensões do currículo* que as docentes compreendem como positivas em seu fazer pedagógico; a *percepção* de cada docente ao exercer o ofício de professora a partir de sua formação em nível superior no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

A partir dessas categorias de análise, procurei complexificar as falas das professoras pesquisadas, compreendendo-as em diálogo com reflexões feitas junto aos autores que nos ajudaram a problematizar essas vozes.

5.3- O que as entrevistas contaram: O curso de Pedagogia sob a ótica das professoras das infâncias

Após uma sucinta apresentação do percurso teórico-metodológico da pesquisa, que procurou ancorar-se num processo de investigação-formação, apresento neste momento alguns elementos do processo de universitarização das professoras participantes.

Utilizei como alternativa para coleta das narrativas de formação do processo de universitarização a realização de conversas/entrevistas elaboradas de maneira flexível numa busca de interação entre entrevistadora e entrevistadas.

A realização da entrevista, não só constituiu-se como um dos procedimentos metodológicos prioritários da investigação, mas possibilitou um investimento afetivo e relacional, que proporcionou o diálogo mais franco entre pesquisadora e pesquisadas, possibilitando também um aprofundamento de questões importantes relativas ao objeto da investigação.

De acordo com Zago (2003), “dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para a situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção [...] do objeto do estudo” (p.295).

Com esse procedimento, as professoras produziram relatos orais, nas quais juntas pudemos discutir as questões norteadoras da pesquisa, procurando também problematizar através de suas narrativas os pontos-chaves considerados pelas docentes como favoráveis a sua formação.

Nesse sentido, as docentes teceram considerações sobre suas vivências no curso de Pedagogia e as implicações desse processo em sua prática docente desenvolvidos nos espaços escolares. Ao lançar mão da entrevista como método de produção de conhecimento compartilhado, aprendemos com Minayo (2002, p.59) que

Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes chega em tom de confiança. Há um olhar cuidadoso sobre as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Esse relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido.

Assim, vemos a entrevista como uma possibilidade de autoformação. No entanto, mesmo sendo a conversa/entrevista uma abordagem flexível, o pesquisador precisa ter o seu objeto de investigação bem delimitado, para que possa conduzir a entrevista de forma que não se afaste de seus objetivos.

Em nossa conversa/entrevista, seguimos um roteiro prévio com questões abertas. Acreditamos que era conveniente proceder assim, para que as docentes pudessem refletir sobre as bases teórico-metodológicas de sua autoformação docente, pois rememoram as experiências marcantes de seu percurso acadêmico, o que contribuiu para desvelar as contribuições e desafios do curso de Pedagogia, no que se refere à formação das professoras que trabalham com as infâncias.

5.4.1- As parceiras da pesquisa

Concordamos com Kramer (2002) quando afirma que o trabalho com nomes requer uma decisão importante por parte do pesquisador sobre como utilizar os nomes dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. A priori pensamos em como mencionar os sujeitos sem expô-los para que não sofram repercussões sobre a referente pesquisa por parte da instituição pesquisada. No entanto, em acordo com as professoras optamos em apresentá-las por seus nomes.

Em relação à escolha das professoras, a intenção inicial era a compor um grupo de cinco docentes formadas pelo curso de Pedagogia da FFP/UERJ e que já exercessem a docência concomitantemente ao seu processo de universitarização.

No entanto, para o processo de efetivação deste estudo, tomamos como sujeitos interlocutores quatro professoras. Três delas já exerciam a docência e uma trabalhava como massoterapeuta. No decorrer do curso de Pedagogia, a docente Anne Helen, que já lecionava mesmo sem formação, deixou a docência e foi trabalhar em comércio. Só voltou para a docência depois de ter cursado a graduação. Hoje, todas elas lecionam. As professoras Iara, Ane Helen e Alessandra atuam na educação básica e a professora Marta num curso de pós-graduação.

A produção de dados da pesquisa realizou-se em dois diferentes espaços no ano de 2012. As entrevistas aconteceram individualmente. Com as professoras Iara e Marta, o diálogo narrativo ocorreu em seus locais de trabalho. Com as professoras Ane Helen e Alessandra, as narrativas foram realizadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em função de dificuldades expressas por elas de serem entrevistadas em seus locais de trabalho.

Uma vez que o foco de interesse era o processo de universitarização das docentes, fora construído como instrumento de apoio um roteiro (auto) biográfico que buscou orientar as conversas/entrevistas em virtude dos objetivos da pesquisa.

Antes da realização da conversa/entrevista fora enviado o roteiro (auto) biográfico e os objetivos da investigação para que as docentes pudessem ter ciência do teor da nossa entrevista. Não tivemos com isso a pretensão de que as docentes chegassem com respostas prontas, mas que já pudessem escavar a sua trajetória no curso de Pedagogia, pondo em evidência o que compreendiam como importante a ser narrado. Destacamos o êxito nas conversas/entrevistas, visto que as docentes compreenderam a proposta da conversação bem

como do ato de lembrar, refletir sobre os fatos que consideravam naquele momento marcante em sua trajetória na graduação.

O roteiro (auto) biográfico construído para as entrevistas viabilizou um momento importante de partilha e confiança, além de permitir a descoberta de outras etapas da vida dessas docentes, pois algumas delas sentiram a necessidade de narrar trechos de sua trajetória de vida pessoal para chegar ao processo de universitarização.

No início dos encontros procurei diminuir as tensões de ambas as partes trazendo para conversa a rotina do dia-a-dia de uma professora das infâncias, procurando conversar sobre o cotidiano escolar, sobre as limitações e possibilidades do trabalho com as infâncias e outros aspectos da vida mencionados pelas professoras.

O quadro a seguir mostra com mais detalhes cada uma das docentes entrevistadas.

Quadro 1: Perfil das professoras parceiras da pesquisa

Professoras	Iara	Marta	Ane Helen	Alessandra
Formação	Curso normal/ Pedagogia	Técnica em contabilidade/ Complementação pedagógica	Pedagogia	Curso normal/ Pedagogia
Ano de início e término da graduação	1997 - 2001	1997 - 2001	2003-2007	2005 – 2009
Tempo de exercício no magistério	21 anos	20 anos	2 anos (pausa) 4 anos	18 anos

5.5- Narrativas (auto) biográficas: o que dizem as professoras sobre a sua formação

A opção metodológica de aprofundamento e reflexão das entrevistas se orientou na perspectiva de travarmos um diálogo com as falas das docentes. E ao longo deste capítulo estaremos apresentando estas falas, procurando também estabelecer um diálogo com alguns autores que embasam o nosso trabalho, procurando compreender o que estes dados revelam.

Pudemos observar que nos encontros as professoras demonstraram uma reciprocidade muito expressiva à investigação. Assim, pude perceber que o momento da narrativa proporcionou as docentes, novas possibilidades de reconstrução daquilo por elas vivido a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, em um “processo de caminhar para si”, que se caracteriza

como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Nessa perspectiva, as narrativas de formação inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a narração de si como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como processo de formação. Essa percepção tornou-se mais forte quando as professoras falaram das contribuições dos seus processos formativos.

Ao buscarmos compreender as marcas que o curso de Pedagogia deixou nas docentes e, como as mesmas percebiam as contribuições desse curso em sua prática pedagógica intentamos investigar o porquê das docentes decidiram fazer o curso de Pedagogia. As narrativas foram diversas.

Eu iniciei na rede e trabalhava com alfabetização e as dificuldades para alfabetizar me levaram a buscar... O que eu aprendi no curso normal não era suficiente para a realidade que eu tinha colocada na minha sala de aula. E até para você dentro da escola discutir com o supervisor, com o coordenador, que todo mundo tem o diploma na mão, você precisa ter o diploma na mão. De igual para igual. Você começa a querer buscar o conhecimento teórico do cotidiano e poder discutir sobre aquilo. E isso me levou a fazer o curso de Pedagogia (Iara).

Eu precisava trabalhar fora, mas não tinha com quem deixar meu filho. Eu não aceitava deixar meu filho com ninguém. Eu tinha que me formar em professora, pois era a única profissão que eu conhecia e em que eu poderia trabalhar e levar o meu filho junto (Marta).

A minha primeira experiência foi numa turma de alfabetização... E eu não tinha nenhuma formação de professora. Nunca tinha feito nada relacionado a isso. Eu tinha feito formação geral. E caí numa turma para alfabetizar 18 crianças, 20 crianças... Não vou lembrar bem. Eu fiquei nessa escola por um ano e comecei a gostar da “coisa” de ser professora e comecei a pensar na possibilidade de fazer o curso de pedagogia.

Então, eu vim buscar o curso de pedagogia para subsidiar uma prática que eu fui fazer meio no tato inicialmente, sem ter formação nenhuma. Fui alfabetizar as crianças e acabei ficando na escola por um ano. Então isso acabou suscitando em mim a vontade real em ser professora (Ane Helen).

O principal motivo foi passar num concurso público. Eu trabalhava há muitos anos como professora e não passava. Tentei vários concursos e só passava em 500 e pouco, mil e pouco, até fazia uma boa prova, mas perdia nos títulos. Sempre perdia nos títulos. Então eu vi que se eu não fizesse um curso superior eu nunca iria entrar num concurso público. Então meu objetivo era esse: adquirir um diploma universitário para ter título para concurso (Alessandra).

Com essas narrativas, percebemos que, com exceção da professora Iara, todas as outras não entraram no curso de Pedagogia pela vontade de ser professora inicialmente, mas por outras razões que as levaram a seguir o caminho da docência ou a se descobrir na profissão.

Alguns relatos deixam claro que já havia uma prática sendo construída, mas que a mesma não era suficiente. Então as docentes procuraram sanar suas dificuldades ingressando no curso de Pedagogia.

A professora leiga, como cidadã, elabora sua experiência e sua visão de mundo no contexto da sala de aula. É no interior das relações que essas professoras tiveram em seu processo escolar que encontramos uma prática de educação sendo construída, cujo conhecimento produzido se funda nas relações de produção com o conhecimento.

Com a narrativa da professora Marta, observa-se na profissão docente, certa mobilidade em relação à dupla função de profissional e mãe. Além da flexibilidade de horário para cuidar dos afazeres profissionais e domésticos, visto que ainda hoje muitas mulheres tomam para si toda responsabilidade com a casa e os filhos. Assim, vimos também o crescente quantitativo de mulheres na área de Educação. A vida vivida fora de casa é um desafio que algumas mulheres têm encontrado. As profissionais, hoje, dividem o seu tempo entre as atividades que exercem advindos do emprego pago e do trabalho em casa, com a dedicação a família.

No entanto, compreendemos que por outro lado, apesar do trabalho docente possuir maior flexibilidade do tempo, exige uma dedicação além dos muros da escola, ou seja, no espaço doméstico, o que pode tornar-se um fator negativo para as mulheres que possuem filhos.

Consideramos que a inserção das mulheres mães na docência não passa somente pela perspectiva da flexibilidade do tempo, mas também porque a docência feminina marca, no Brasil, a vocação como princípio norteador da docência.

Ao longo dos anos foi ganhando força o discurso de ser a docência a profissão ideal para a mulher/mãe, um discurso que identificava na educação características tidas como femininas, tais como:

paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” o que serviria para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2011, p. 450).

Nesse sentido, forjou-se uma identidade feminina para o magistério, sendo este, visto como uma profissão adequada para as mulheres, uma função que as mulheres poderiam assumir sem interferir em suas “funções femininas”, como uma missão, uma vocação. Tal como foi observado por Louro (2011), para as mulheres o trabalho fora do lar, deveria ser aproximado às atividades de casa, de modo que fosse impregnado de atributos femininos o que acarretaria na doação, amor e dedicação.

Ainda segundo a autora (2011, p. 450), “se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade”. Ao serem chamadas para cumprir a missão de ensinar, de reproduzir valores sociais, as professoras tinham algumas características bem femininas, deveriam ser dóceis e virtuosas por serem responsáveis pela educação dos cidadãos que serão o futuro da nação.

O magistério passa a ser representado como uma atividade de afeto entrega e doação, a ele procuravam aquelas que tinham vocação. Assim, a mulher passa a ser a imagem da professora trabalhadora e dedicada sem muito reivindicar.

Consideramos que o magistério tornou-se ao longo dos anos uma atividade feminina como podemos observar na fala da professora Marta, também pela compatibilidade de horários, já que para ser professora a mulher não precisaria e não deveria largar as atividades do lar.

Como podemos perceber, as práticas discursivas veiculadas na sociedade limitavam os espaços/papéis arbitrariamente identificados como inerentes à mulher. E, consideramos que ainda hoje temos resquícios dessas concepções arraigadas na inserção das mulheres para o trabalho com as infâncias, visto que a profissionalização da mulher no magistério deu-se face ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Nessa lógica, a mulheres cumpriria perfeitamente esse papel, ou podemos dizer: essa missão.

Dessa forma, vimos que muitas professoras assumem o seu papel no magistério como um espelho de sua identificação social. Assim, as mulheres faziam “sua opção pelo magistério basicamente em função da ligação que este exercício (ou se afirma que tem) com a sua vida de mulher” (CARMINATI, 1996, p.90).

Contudo, a feminização do magistério nos leva a pensar sobre o tratamento diferenciado que ao longo dos anos vem sendo construído nos diferentes espaços sociais entre homens e mulheres, principalmente no espaço da sala de aula.

De acordo com a fala da professora Ane Helen, percebemos que por mais que nos pareça distante, ainda temos no Brasil, um grande contingente de professoras leigas que atuam principalmente em escolas de porte pequeno, por vezes sem registro. Com a retrógrada compreensão do trabalho docente como algo inato e visto que todos nós passamos tanto tempo na escola que acabamos incorporando identidades ligadas ao exercício do magistério, para muitos o exercício do magistério pode ser ministrado por qualquer pessoa, mesmo sem formação. Tais estabelecimentos contratam pessoas leigas para o trabalho com as crianças. Esses espaços pagam salários abaixo do estabelecido por lei, explorando a mão de obra destes trabalhadores¹³.

Assim, percebe-se que a essa categoria é negada uma identidade profissional, apesar das professoras ditas leigas serem responsabilizadas em seu trabalho como em qualquer outra categoria, são privadas dos direitos trabalhistas frente às relações de trabalho na sociedade capitalista.

No entanto, como podemos constatar na narrativa da professora Ane Helen, mesmo sendo considerada leiga existe a dedicação ao magistério, à tentativa de superar os obstáculos buscando a formação profissional para o exercício na profissão. Porém, se almejamos uma escola que eduque as crianças com qualidade, superando os efeitos das evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes proporcione condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisamos, para isso de estabelecimentos que ofereçam uma sólida formação para que os professores sejam mediadores da construção desse cidadão autônomo e comprometido com a sua realidade. Nesse contexto, não existe espaço para o professor leigo, que mesmo tendo comprometimento com o seu trabalho não possui, a nosso ver, uma formação específica para viabilizar a educação das infâncias.

¹³ Vimos essa realidade no próprio município de São Gonçalo, pois ele carrega em sua história uma tradição referente à oferta de vagas para a educação das crianças pequenas em creches comunitárias que se localizam em “casas adaptadas” e que contam com a contribuição de professoras ainda leigas para o trabalho com os pequenos.

Nesse sentido, consideramos pertinente indagar sobre o porquê fazer Pedagogia na FFP/UERJ. Nosso objetivo era saber se existia uma relação com o caráter de ser a Faculdade de Formação de Professores. Das quatro docentes investigadas, três ingressaram na FFP/UERJ somente pela proximidade com suas residências¹⁴.

Eu fiz o vestibular para UFF a primeira vez e não passei. Fiz a outra, passei e não fui. Posteriormente fiz a prova para UERJ, passei e ingressei no curso. E também, veio a coisa assim.. como eu já trabalhava era mais fácil pra mim, tanto o acesso para eu trabalhar (Iara).

Fiz o curso porque foi imposto pela dona da escola em que eu trabalhava. Passou uma lista na escola e eu assinei o meu nome sem saber o que estava assinando. Logo depois recebi o dinheiro para pagar a taxa de inscrição. Nesse momento eu descobri do que se tratava a tal lista. Embarquei no mesmo vagão do trem que já estava indo e depois que fui descobrir que e iria tentar uma vaga na UERJ-FFP. Depois disso que eu fui identificar que tinha uma diferenciação entre a UERJ-FFP e a UERJ Maracanã, pois pra mim eu iria para a UERJ Maracanã. De imediato, quando os outros professores falaram “nós vamos fazer a inscrição para tentar o vestibular da UERJ”, pra mim era a UERJ Maracanã (Marta).

A questão da FFP foi uma questão de proximidade, por ser próxima a minha casa. Não teve essa relação íntima como o fato de ser uma faculdade de formação de professores (Ane Helen).

Meu objetivo era só fazer o nível superior... Eu vim pra cá porque é muito próximo da minha casa. Eu vinha a pé (Alessandra).

Nas narrativas das professoras e partindo da minha própria experiência como ex-aluna da instituição, é possível perceber que parece não existir de forma explícita a vinculação entre a escolha dos alunos e o fato de ser a FFP/UERJ uma instituição que possui uma preocupação central com a formação de professores. Acreditamos que as alunas só passam a refletir sobre essa questão na medida em que estão no interior da universidade e começam observar a grade curricular, as vertentes do curso e quando começam a pensar de forma mais aprofundada a sua própria formação.

Acreditamos que na medida em que as alunas começam a avaliar o curso em relação à formação curricular oferecida para o trabalho no cotidiano da escola, iniciam-se também

¹⁴ Nesse sentido, as narrativas me fazem dialogar com a minha própria história de estudante da classe popular, aluna da FFP e que precisava estudar perto de casa como uma maneira de gastar menos dinheiro, para que este fosse empregado em outro aspecto: como fotocópias, livros, lanche. Assim, a proximidade, nesse caso, não tem haver somente com uma questão de comodidade, mas de organização econômica.

reflexões referentes ao que significa cursar uma licenciatura numa universidade focada na formação docente. Em relação a essas questões, quando indagadas sobre as avaliações que faziam do curso, notam-se pontos positivos e negativos referentes ao curso e narrativas similares sobre o que fora vivido no curso de Pedagogia da FFP.

A FFP é muito mais próxima da escola básica... Essa é a minha opinião! Como eu reafirmo isso: o próprio curso nos diz isso. Quando você chega num concurso, você vê as carinhas das pessoas que estavam na UERJ, por quê? Porque o próprio currículo da UERJ te ajuda na preparação das provas dos concursos (Iara).

A narrativa da professora Iara nos mostra um currículo comprometido com a formação teórica, política e epistêmica do professor. Visto ainda a abrangência desse currículo que não busca preparar os seus alunos somente para o trabalho na escola, mas também no caminho para se chegar à escola, com uma postura mais reflexiva e pesquisadora.

A FFP é a minha casa, eu me sinto muito à vontade por estar nesse espaço. O que eu sou hoje como profissional eu tive aqui. Então todos os aspectos são positivos porque cada aula que eu tive aqui me formou e eu vejo isso na minha prática hoje. Às vezes Eu posso não saber onde eu vou chegar, mas eu sempre volto pra cá, para os meus pensamentos, para as minhas ideias... E a gente se identifica. Você está com um profissional que estudou na FFP e você acaba pensando da mesma forma, enxergando a escola da mesma forma. E pergunta estudou aonde estudou? E a pessoa estudou na FFP, estudei na UERJ. A gente parece que tem um símbolo em algum lugar que faz a gente pensar da mesma forma (Ane Helen).

Observamos, junto ao currículo oficial e praticado do curso, que, mesmo em alguns momentos havendo um distanciamento daquilo que se é proposto e daquilo que se cumpre, percebe-se que existe uma atenção a formação desse profissional, mesmo que esta seja mais teórica do que prática. Acreditamos que o símbolo o qual é narrado pela professora P3 diz respeito ao caráter da unidade.

Em relação à teoria e à prática

O que eu senti falta em nível de formação do curso era a questão da prática, de ir para a escola. Nós fomos para a prática muito tarde, já nos últimos períodos, no sétimo e oitavo períodos. Eu senti falta disso, porque a minha turma foi uma das primeiras turmas em que a maioria das alunas não tinha feito o normal, não éramos professoras. Então nós tínhamos... Eram poucas as alunas que tinham experiência na sala de aula. E falavam muito pra gente porque nós ficávamos muito na discussão teórica e às vezes elas jogavam um balde de água fria nas nossas discussões, nos retratos que nós íamos fazendo da escola e diziam que na prática tudo era muito diferente, na prática a realidade é muito diferente e nós cheias de sonhos, bem utópicas, mas na prática... Elas sempre falavam da questão da prática. Então eu senti falta disso porque tivemos na escola só nos períodos finais, de ter o contato com a escola pública, com suas mazelas, suas necessidades. Isso poderia ser logo no início,

junto com a questão de discutir a teoria, ir vendo como a teoria vai se relacionando com a prática (Ane Helen).

De acordo com a narrativa da docente e, visto o currículo do curso observa-se a teoria colocada no início do curso e a prática no final dele, sob a forma de Estágio Supervisionado o que evidencia a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, corroboramos com os estudos de Pimenta e Lima (2006), pois acreditam ser necessário afastar essa compreensão do Estágio Supervisionado como sendo a parte prática do curso. Para as autoras faz-se urgente estreitar a relação teoria e prática, pois, no processo de formação:

o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

O estágio tende a possibilitar aos alunos a compreensão da complexidade do processo de ensino aprendizagem, contribuindo também na preparação para o ingresso na profissão docente. Nesse sentido, todas as disciplinas, de acordo com suas especificidades podem colaborar de forma crítica na elaboração de propostas de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Bernadete Gatti realizou algumas pesquisas com equipes de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2008), e outros apoiado pela Unesco (2009); os resultados das pesquisas demonstram o reducionismo da parte curricular dos cursos, que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação docente, o que segundo a autora, acarreta o comprometimento da relação teoria-prática.

Gatti (2010) tem evidenciado em seus estudos que as universidades têm realizado diversas propostas de reformulação dos cursos, porém não mencionam sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Esse fator contribui para que as velhas formas de organização curricular, separando teoria-prática perpetuem-se.

Esta é uma discussão que paira até hoje em nosso curso de Pedagogia, visto que cada vez mais, o curso de Pedagogia da FFP tem um grande quantitativo de alunas que ingressam sem terem passado pelo Curso Normal. Dessa forma, a única visão que têm da escola são suas próprias experiências enquanto alunas. Essa questão faz com que as estudantes queiram ir o quanto antes para a escola, pensem no interior da escola o que se discute na teoria.

Para muitas estudantes do curso de Pedagogia que não fizeram o curso normal, o estágio é a primeira experiência no contexto real do trabalho durante o período de sua formação. É uma etapa importante para poder vivenciar a experiência da teoria e da prática acontecendo no mesmo processo formativo, possibilitando-lhes ampliar, questionar e refletir sobre os seus conhecimentos.

Quando pensamos no que queremos em nível de uma formação, desejamos uma formação que contribua para o processo de pensar, refletir, pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação. Trazendo a minha própria experiência pessoal, por vezes o que pude perceber no curso de pedagogia, é uma ênfase na teoria com pouca possibilidade de compreensão da mesma na prática. Porém, se, por um lado, essa força fez calar a prática, por outro, favoreceu uma compreensão mais crítica dos fatos sociais e, portanto, da prática pedagógica em sua complexidade.

As professoras, em suas narrativas, também mencionaram outros aspectos que consideram falhos do curso¹⁵.

Tinha muitos professores contratados, que não tinham vínculo com a universidade. O professor que tem vínculo com a universidade tem outra relação com o aluno porque ele constrói o fruto do trabalho dele. Eu não estou culpando os professores contratados, não. Eu não tenho nada contra eles, eles também precisam trabalhar, precisam ganhar dinheiro, mas acho que é ruim para a universidade essa política de contrato, e teve um período na FFP que havia muitos contratos, muitos contratos. E os contratos quase todos no curso de Pedagogia (Iara).

Você via a nítida diferença dos professores efetivos e dos contratos. Tinha professores maravilhosos efetivos e os professores contratados (...) eram uma bagunça, você via que não havia planejamento, as aulas não te acrescentavam nada, parecia que era só para dar conta da grade... Deixaram muito a desejar, os contratos (Alessandra).

Acreditamos que a questão dos contratos não seja uma problemática isolada do curso de Pedagogia da FFP, outros cursos na mesma universidade e até fora também carregam esse problema interno que, de certa forma, acarretam prejuízos ao curso e por consequência a formação que é oferecida.

No entanto, sabemos que existem professores contratados comprometidos com sua prática, porém a relação com a universidade é diferente da relação de um professor efetivo que

¹⁵ Sobre os professores contratados, é fundamental discutir o próprio processo de precarização da universidade pública de modo mais amplo, o que não temos condição de elaborar neste momento do trabalho.

almeja uma continuidade em seu trabalho, visto o fato de sua estabilidade na instituição, já os docentes contratados estão sempre realizando trabalho em curto prazo, por vezes isolados.

Como o nosso principal objetivo foi compreender como o curso de Pedagogia tem contribuído para a formação de professoras das infâncias, nessa ótica buscamos saber das docentes de que forma o curso tem ajudado a refletir e problematizar o trabalho com as infâncias.

Quando eu entrei na escola pela primeira vez o que marcava minha prática eram as lembranças das professoras que passaram por mim e, mesmo sem saber o que eu tinha que fazer a nível de formação, sabia exatamente o papel que eu tinha que cumprir. Eu sabia por onde eu tinha que começar com as crianças porque eu lembrava da minha professora de alfabetização, na universidade. Ela não me ensinou como chegar, mas os possíveis caminhos (...). Quando eu fazia do jeito que fazia eu reproduzia, e quando eu vim pra cá eu comecei a pensar numa outra dimensão, outra dimensão de escola, uma outra dimensão de alfabetização. Tanto que a minha pós-graduação foi em alfabetização, justamente por essa discussão, um caminho meio que natural. Agora você para, pensa, “caramba, a minha primeira experiência foi em alfabetização”, depois eu vim procurar o curso de Pedagogia e a minha pós foi para discutir alfabetização (Ane Helen).

Esta narrativa enfatiza as possibilidades do curso e suas contribuições no que tange às reflexões sobre o fazer docente, ganhando consistência na medida em que esse profissional é levado a pensar em outras dimensões que possibilitam compreender o seu papel na educação. Essa perspectiva faz com que sua prática seja atrelada a sua formação.

A narrativa da professora Ane Helen relaciona-se com as reflexões de Nóvoa (2002, p. 23) onde aponta que uma das dimensões da complexidade do ensino é a relação com o educando, pois, diverso do que acontece com outros profissionais “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’. [...] Ninguém ensina quem não quer aprender.”.

Nesse sentido, a relação professor-aluno não é só constituída conforme o compromisso do professor com a aprendizagem dos estudantes, mas também é facilitada pelo compromisso e investimento do próprio estudante com sua própria aprendizagem.

Massetto (2003, p. 23) defende a concepção de que: “a docência existe para que o aluno aprenda”. Assim, percebe-se que a relação professor-aluno que tem como foco a aprendizagem do estudante contribui para a formação de profissionais com autonomia e motivações para aprender continuamente.

Eu conseguia fazer a relação dos processos de ensino aprendizagem como os textos que eu lia. A universidade te leva a pensar. No curso normal você aprender tecnicamente como dar aula, você aprender a fazer cartaz, você aprender como fazer uma matriz. Visa a técnica, já o curso superior te leva a pensar, a refletir sobre o seu

modo de trabalhar, o seu papel como profissional. Então eu acho que só contribuiu (Alessandra).

Mais uma vez vemos a universidade como um lugar onde os alunos são instigados a pensar e refletir sobre a escola. Para os alunos que fizeram o curso Normal, chegar a Universidade parecesignificar problematizar as experiências que viveu anteriormente, ou para as alunas que já trabalham, as teorias na universidade contribuem para que possam pensar a sua própria prática e refletir sobre as problemáticas do cotidiano.

Porém, para as alunas que não fizeram o curso normal e ainda não atuam, o que é hoje uma forte realidade do curso de Pedagogia da FFP, a forma de problematizar o cotidiano escolar será diferente, pois a relação com a escola é diferente. Para este último grupo, a Universidade será o lócus primeiro de se pensar a escola.

Com a narrativa da professora Alessandra, observamos que a mesma aprendeu desde a Graduação, que a universidade pode revelar-se como um campo privilegiado de reflexão, transformação e (re) ignificação de seus saberes, valores e crenças/concepções, tendo como mediação a teoria e a discussão com os seus colegas e professores nas aulas. Nesse sentido, a prática docente vai construindo-se num espaço de “produção de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p. 234).

Podemos compreender esse momento de socialização entre a professora Alessandra e as discussões em classe, que fazia com seus professores e colegas, como uma experiência verdadeiramente formativa para ela. Para Larrosa (1996), não é a experiência em si que é ou não formadora, mas é a diversidade, a qualidade e a liberdade com que a vivenciamos que contribuem para a formação pessoal e profissional do sujeito.

A professora Alessandra, ao estar inserida no cotidiano escolar e confrontando os saberes que construíra na universidade, pôde, de maneira privilegiada, extrair da experiência vivenciada durante a Graduação, saberes/conhecimentos essenciais para a sua formação profissional.

Nota-se, também que nas falas das docentes o conceito de universitarização da formação do professor que, traz consigo o entendimento de que é preciso investir em outro perfil profissional para o professor. Assim, o processo de universitarização representa a elevação da formação para o nível superior, visando um maior aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio da profissão.

Bourdoncle revela que a universitarização da formação implica que os saberes que são ensinados estão estreitamente ligados à pesquisa e, esse autor enfatiza que não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de recriá-lo (1994, p.139).

Nessa perspectiva, compreendemos a universidade como um espaço de produção e ampliação do conhecimento, onde os saberes ensinados são oriundos de um processo de reflexão por parte de quem ensina e do sujeito que aprende.

Consideramos a universidade como um espaço privilegiado para se pensar a escola e todas as questões que a acompanham, porém não é único lugar. No caso da FFP, em que os estágios inserem-se nos últimos períodos, a tendência é que os alunos sejam levados a pensar a escola por meio das teorias educacionais, o que parece tornar a relação mais distante.

Dessa forma, consideramos a própria escola como um dos locais mais privilegiados para se refletir sobre suas próprias mazelas e potenciais. Nessa perspectiva, vimos a importância do diálogo constante entre a escola e universidade.

No entanto, reconhecemos, não só por intermédio das falas das docentes entrevistadas como a partir da minha própria experiência no interior do curso de Pedagogia da FFP, que existem sim, professores que buscam em sua atuação docente contribuir com a articulação teoria-prática, proporcionando aos seus alunos visitas a outros espaços educacionais, onde o aluno possa contrastar os saberes teóricos com os saberes da prática.

Em relação às disciplinas que consideram ter contribuído mais especificamente em sua formação, observam-se algumas questões importantes para serem discutidas. As mesmas seguem no Quadro 2.

Quadro 2: Disciplinas destacadas pelas docentes como primordiais em sua formação

Professoras	Disciplinas		
Professora Iara	Alfabetização	História da Educação	Estágio supervisionado
Professora Marta	Pesquisa III	Pesquisa IV	Estágio supervisionado
Professora Ane Helen	Alfabetização	Pesquisa III	Pesquisa IV

Professora Alessandra	Alfabetização	Políticas públicas	Psicologia da Educação	Sociologia da Educação
--------------------------	---------------	-----------------------	---------------------------	---------------------------

Com esse quadro podemos notar que algumas disciplinas são comuns as narrativas das docentes, tais como: Alfabetização, Estágio supervisionado e Pesquisa em Educação.

Quando questionadas sobre o porquê da escolha das referidas disciplinas as narrativas apresentaram aproximações e distanciamentos.

Porque eu acredito que conseguia fazer as reflexões do que é a Educação ao mesmo tempo que pensava a minha própria prática. Na verdade, eu pensava o meu fazer na prática e isso melhorava o meu fazer na sala de aula (Iara).

A disciplina Alfabetização me fez pensar bastante... O estágio também. Foi quando fomos para a escola. Acho que elas foram importantes porque as discussões eram densas e naquela época eu fazia bastante o contraponto entre a minha prática pedagógica, que eu tinha lá naquela escolinha de fundo de quintal, e me fez pensar bastante que caminho eu percorro lá e o que eu quero percorrer agora (Ane Helen).

Percebe-se mais uma vez a intrínseca relação entre teoria e prática, reforçando a necessidade de caminharem de forma articulada, contribuindo para a um movimento reflexivo e um possível rompimento com as velhas formas dicotômicas de se pensar/fazer educação.

Acreditamos que as docentes de nossa pesquisa, hoje, compreendem que na Universidade não existe uma forma fechada, um modelo de como ser professor, mas caminhos, possibilidades para pensar o papel político e social do professor na formação de cidadãos comprometidos com a sociedade. A Universidade é aqui compreendida enquanto espaço que pode oportunizar a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente. É o momento de problematização da prática pedagógica, um lugar de produção de (auto) conhecimento.

Nota-se que a escolha das disciplinas está mais atrelada com a prática docente, ou seja, ao longo da caminhada na Universidade, o que mais teve sentido para as docentes foram às disciplinas que as levaram a uma discussão mais ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando também a problematização do cotidiano escolar.

As disciplinas Estágio Supervisionado e Pesquisa em Educação são as que mais aparecem nas narrativas das entrevistadas, o que corrobora as discussões. As alunas do curso de Pedagogia e, principalmente, as que não fizeram o curso normal passam todo o curso aguardando por essas disciplinas, pelo fato de irem à escola e compreenderem o cotidiano sob

outra ótica, não mais apenas como alunas, e tambémna perspectiva de estudantes-pesquisadoras, especialmente pelo caráter teórico-metodológico impresso à disciplina.

Além da grade curricular foram consideradas outras dimensões do currículo que segundo as docentes contribuíram consideravelmente para o trabalho com as infâncias.

De acordo com as professoras,

O projeto de pesquisa o qual eu participei foi fundamental, contribuiu muito porque você faz a articulação entre a prática, a pesquisa, entre os estudos. Então essa articulação foi fundamental (Alessandra).

Os passeios que fizemos fora do muro da universidade (...), nós conhecemos algumas escolas sindicais em Belo Horizonte, todas voltadas para um estilo de educação bem diferente daquelas que temos aqui. (...) Tudo isso nós fizemos pela FFP/UERJ. Nós tivemos a oportunidade de ter diversos passeios patrocinados pela FFP. Conhecemos outros espaços culturais voltados para a educação, como as escolas sindicais que tinham uma proposta de educação muito interessante para EJA e que nos abriram um leque, ampliaram a visão de educação (Marta).

Com tais afirmações, observa-se que não somente a grade curricular de um curso contribui para a formação do profissional, mas existem outras dimensões ampliadas do currículo que contribuem para essa formação.

Em relação à inserção em projetos de pesquisa, venho considerando este aspecto como essencial na formação de professores. Visto que a grade curricular do curso de Pedagogia da UERJ só oferece as disciplinas de Pesquisa e Estágio em seus períodos finais, os projetos de pesquisas se tornam ainda mais importantes, pois estes além de oferecerem uma formação teórica viabilizam a inserção do aluno do cotidiano escolar, estimulando um olha pesquisador sobre o seu processo de formação.

No entanto, em nossos diálogos nos deparamos com uma narrativa negativa em relação à vivência de outros espaços de formação dentro da Universidade para alunos trabalhadores.

Esses momentos na época da graduação, eu não aproveitei porque eu trabalhava no comércio... Eu não vivenciei na faculdade porque eu não tinha tempo. As palestras, seminários, oficinas, aconteciam sempre na parte da manhã ou à tarde. Eram eventos para os alunos que não trabalhavam ou para os que já possuíam um emprego público e tinham mais disponibilidade de horário (Ane Helen).

A professora Ane Helen revela, em sua narrativa, a dificuldade de um aluno/trabalhador cursar uma graduação nos horários da manhã ou da tarde, o que de certa

forma também pode ser vivenciado por mim durante o início do curso, e pelos meus colegas que eram trabalhadores/s, o que coloca para universidade pública uma questão nodal que é o processo formativo do/a estudante trabalhador/a, especialmente o/a estudante do turno da noite. Reconhecemos a importância do aprofundamento desta temática, principalmente agora que o curso de Pedagogia também é oferecido à noite e muitos problemas da estrutura curricular começam a ser questionados.

Desde 2010 a Faculdade de Formação de Professores, depois de anos de lutas e embates, conseguiu implementar o curso de Pedagogia à noite, o que representou uma grande conquista para o Departamento de Educação. Porém, essa conquista é recente. Porém, as docentes de nossa pesquisa não alcançaram essa conquista, embora tenham contribuído com estudantes do curso com esta luta.

Ter um curso manhã e tarde dificultava o processo de universitarização de diversos alunos/trabalhadores. De acordo com o horário do curso a maior parte de suas atividades também ocorria nestes horários. Embora houvesse algumas formações no período da noite o que era mais raro acontecer.

Quando questionadas sobre as contribuições que o curso de Pedagogia deixou em cada uma delas em relação as suas percepções do ofício da profissão as narrativas foram diversas.

Eu sou muito feliz em meu trabalho, no que faço. Hoje eu também trabalho como orientadora educacional porque o trabalho com crianças é muito desgastante. O próprio curso de Pedagogia me deu a possibilidade de pensar sobre essa questão. Eu tenho amigas que estão desgastadas com o cotidiano, principalmente as que trabalham com a educação infantil. Elas até querem fazer diferente, mas a carga horária não permite, o desgaste é grande. Não queria cair na mesmice de realizar as mesmas atividades, de não pensar em algo novo que estimule as crianças. O curso me ajudou muito a pensar na busca por novos caminhos para não me tornar uma profissional desgostosa. Me sinto muito bem porque consegui organizar a minha rotina. Consigo problematizar a minha prática, dar continuidade a minha formação que é essencial. Não podemos parar! (Iara).

Percebo-me sempre analisando e refletindo muito sobre as transformações que o curso de Pedagogia me proporcionou. Eu mostro muito para os meus alunos como as propostas educacionais estão sempre acompanhando as transformações sociais. Estão com o poder, com a ideologia do momento. Eu não deixo essa reflexão de forma nenhuma, porque eu acho que a gente tem que fazer isso a todo instante. Assim me torno cada vez mais reflexiva (Marta).

É assim... Tem aquela questão de identificação com a faculdade. Eu sei exatamente o meu papel na escola, apesar de toda questão teórica que a gente estudou aqui se reformular constantemente quando vamos para escola e para sala de aula, mas eu sei exatamente o papel que eu devo assumir dentro da escola, das convicções que eu tenho que afirmar dentro da escola, dentro da minha sala de aula, de que prática

pedagógica eu quero assumir dentro da escola. Eu sei exatamente o meu lugar, o lugar que eu tenho que estar que não é um lugar de comodismo, que é o lugar de tentar pensar uma prática pedagógica que realmente transforme, de tentar pensar a escola, de pensar a escola como um lugar que as crianças realmente queiram estar, de tentar ter um olhar... um olhar sensível para as questões das crianças dentro da escola, não é que sempre aconteça dessa forma linear, igualzinha, agente vai e volta. Tem hora que a gente está super transformadora e super transgressora e tem hora que você está super tradicional, quietinha, super igual em relação às coisas, mas eu sei exatamente qual o lugar que eu tenho que assumir dentro da escola, qual é o meu lugarzinho dentro da escola. Eu penso assim... (Ane Helen).

Nessa perspectiva, as professoras buscam a resignificação do “ser professor”, considerando a docência, um trabalho reflexivo e contínuo. Torna-se necessário que o professor passe a todo o momento por um processo formativo, refletindo para que haja mobilização em sua prática. Nesse sentido, Nóvoa (1992), contribui ao afirmar que, a formação de professores necessita viabilizar um pensamento crítico-reflexivo. Essa formação tenderia a possibilitar o desenvolvimento pessoal, em que a vida do professor fosse produzida pela autoconfiança e o pensamento independente do professor, reafirmando a formação do professor como investimento pessoal, que, por conseguinte contribui tanto para construção de uma identidade pessoal quanto profissional.

Percebemos também nas narrativas, a construção da identidade das professoras. As falas nos ajudaram a compreender que durante o processo de universitarização as professoras vão se constituindo professoras, percebendo a dimensão do trabalho docente. Acreditamos que construímos nossa identidade profissional não só no momento em que atuamos profissionalmente, mas desde que começamos a observar o fazer do outro, no caso, o fazer dos nossos professores.

Segundo Nóvoa (1995), a formação deve buscar relações entre o desenvolvimento pessoal e os projetos da escola, na perspectiva do professor indivíduo e do coletivo docente. É na troca de experiências que os saberes se consolidam como espaços de formação e, para isso o diálogo entre os professores é de extrema importância.

Acreditamos que nossa identidade profissional está sustentada em nosso compromisso com a profissão. Assim, faz necessário que acreditemos em nosso ofício. Reafirmamos, assim, que nossa identidade é sustentada pelo compromisso. Mas só assumimos esse compromisso quando somos professores e não quando estamos professores.

A construção da formação docente e sua identidade estão além das paredes da escola, ainda segundo esse autor, ser professor é ser pessoa, exige saberes muito mais amplos que

estão além do saber ensinar (Nóvoa, 1995, p.14). Dialogando com Tardiff (2002, p.20), ensinar supõe aprender a ensinar. Contudo, podemos compreender que o trabalho com as infâncias exige saberes profissionais específicos apoiados nas experiências de vida pessoal e profissional dos professores.

Por compreendermos que a pessoa do professor está intimamente ligada a sua prática docente, a maneira como cada um se percebe na profissão e vai construindo seus próprios caminhos acreditamos também, que os caminhos da formação influenciam na dimensão pessoal do ser professor.

Quando indagamos sobre as modificações na dimensão pessoal devido à formação em nível superior as professoras narraram:

Com certeza! Até porque eu venho de uma família pobre. Sou a única da família que cursou uma graduação. Para nossa família isso é algo... Meu pai e minha mãe também não tinham o curso superior. As minhas irmãs organizaram a vida delas a partir do casamento. Eu posso viver sozinha, sem um casamento. O meu emprego me sustenta. Eu organizei a minha vida assim. A gente sabe que não dá para destacar as duas coisas, o casamento para algumas mulheres é uma organização de vida muitas vezes constituída pela condição financeira que tinham (...), da mesma forma que eu fiz o curso normal assim que eu me formei arranjei logo um emprego. Meus pais sempre me empurraram para o trabalho. Pensavam: “terminou o segundo grau, vai arrumar um emprego”. Minha família não tinha uma relação próxima com a universidade. Eu fui trabalhar como massoterapeuta, mas a minha tendência sempre foi para o trabalho com as crianças. Tinha que ser professora! Daí por diante a minha vida mudou completamente, tanto no lado profissional como pessoal. Hoje, com a graduação, sou muito mais forte como pessoa, profissional, mulher (Iara).

Eu vejo mais no lado profissional. Quando você apresenta uma escolaridade diferenciada também é percebida de forma diferenciada. Percebo que a maioria dos nossos professores quando alcançam a graduação se dão por satisfeitos (Marta).

A transformação na minha vida é total, tanto na questão financeira quanto na questão do cotidiano... Na questão pessoal de qualidade de vida. Eu estou fazendo o que eu gosto. Eu estou muito cansada porque chego a trabalhar até três turnos, no entanto eu sei que terei 15 dias de férias e isso eu não tinha no comércio. No final eu ia chorando para o trabalho, pois depois de formada eu demorei um ano para passar no concurso. Agora não! Apesar de a escola ser um lugar cansativo, cansar a sua mente, tem dias que tudo dá certo, mas tem dias que acontece uma coisa atrás da outra, coisas que até te sufocam, mas ao mesmo tempo é um ambiente que de certa forma eu domino, então eu consigo administrar as questões de uma forma muito mais tranquila pra mim (Ane Helen).

Transformações sempre tem. Quando você estuda se transforma como pessoa, no dia a dia, na sala, é uma coisa inconsciente, mas que é própria do ser humano. Conforme você vai estudando, vai lendo, adquirindo conhecimento, você vai se modificando

mesmo sem perceber... Tem coisas que eu fazia e agora acabo não acreditando que fazia. Na alfabetização, cobrir pontinho, fazer o traçado da letra. Fico pensando: era eu mesma? Não acredito que fazia isso. Então existe uma transformação (Alessandra).

Consideramos que a educação superior não se apresenta como fim em si mesmo. Todavia, para uma parte substantiva das pessoas, constitui o primeiro degrau da ascensão social e melhoria das condições de vida, como se observa a narrativa da professora P3.

Vimos que é a partir da inserção na universidade que muitas estudantes e as já professoras conseguem galgar novos patamares sociais, respeito social, aprovações em concursos a partir da formação teórica oferecida e títulos para concurso como mencionou a professora P4. Essas questões também contribuem na busca por um processo de formação em nível superior.

Nesse longo e complexo processo de escuta das narrativas e diálogos com os autores que ajudaram a problematizá-las, compreendemos que o processo de formação docente necessita prover os professores de conhecimentos e atitudes para desenvolverem profissionais reflexivos e investigadores. Nessa perspectiva, os currículos oferecidos pelas universidades necessitam atentar para o desenvolvimento reflexivo do professor acerca da sua prática, do público no qual trabalha e a realidade social.

Assim, podemos olhar as universidades como um *lócus* de formação de profissionais autônomos, conscientes da responsabilidade que têm com a comunidade na qual se encontram inseridos. Para Alves (2005),

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas de conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos.

Estamos diante de uma realidade paradoxal. Sabemos qual é o tipo de formação que necessitamos, porém sabemos que ainda não é possível universalizá-la, visto as inúmeras contradições sociais, culturais e acadêmicas presentes nas relações universidade/sociedade. A universidade é um *lócus* importantíssimo para afirmar os processos de formação docente, mas ela não está isenta das contradições citadas nas narrativas de formação das professoras, além de que, os seus processos internos e a sua própria expansão sem planejamento dificultam no contexto atual, a superação de sua crise institucional.

A universidade, em especial a pública, tem sido um espaço fundamental na construção de outras lógicas e projetos formativos que, em associação com as redes públicas educacionais e sindicatos docentes, tem procurado consolidar a concepção de professor pesquisador e a autonomia docente, colaborando com a centralidade da prática docente em seus processos formativos, por essa e outras razões é necessário continuar discutindo os processos formativos no interior da universidade em associação com outras lutas docentes.

Temos objetivado compreender a formação dos professores vinculada a movimentos sociais que entendam a educação e em consequência a formação docente como possibilidade de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Ainda de acordo com os relatos das docentes parceiras da pesquisa, entendemos que urge a necessidade da formação docente vinculada a reflexividade, pois esta é uma característica inerente à prática docente no sentido de ser essencial a profissão. E, portanto, tem que se criar um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, acredito na criação de lógicas de trabalho coletivas dentro das escolas (NÓVOA, 2001). A partir das quais, através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores. Ainda podemos observar através das narrativas docentes como as professoras caracterizam suas respectivas práticas, atrelando-as a reflexão sobre o seu fazer docente após o seu processo de universitarização.

Compreendendo que a formação de professores, por estar mergulhada num profundo processo de construção, tende a ser também um processo de estranhamento. Assim, a prática cotidiana se torna o sustento e a matéria-prima do professor pesquisador, pois com os nossos estudos, entendemos que o professor é indissociavelmente um pesquisador.

Segundo Freire (1996, p.29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Por isso, a professora das infâncias necessita fundamentar-se na pesquisa, fazendo com que indagações e problemas do cotidiano sejam fios condutores que possibilitem a construção de uma prática comprometida com a formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

Contudo, sabemos, sobretudo depois da elaboração desta dissertação, que não existe a formação ideal que consiga dar conta da formação de modo conclusivo, principalmente no trabalho com as infâncias. Porém, quando temos uma formação contínua, que tem como centralidade os processos escolares, à ação pedagógica se torna cada vez mais consistente.

Compreendemos também que a prática docente necessita ser reinventada por cada docente; ali serão atribuídos valores que foram construídos durante todo processo educativo desse educador.

Com a construção do trabalho aqui apresentado, ressalto muito mais do que apenas compreender, concebendo para minha própria formação como ex-aluna do curso de Pedagogia da FFP/UERJ e professora das infâncias; vejo minha atuação na educação infantil e séries iniciais do fundamental, a importância do trabalho com as narrativas (auto) biográficas de formação, onde pesquisadora e pesquisadas vivem momentos de trocas, proporcionando instantes formativos para ambos, acrescentando saberes, valores, características pessoais na formação do outro.

Com base em meus estudos e apoiada nas narrativas apresentadas, defendo uma universidade transformadora, na qual uma formação docente ancorada na pesquisa seja um dos fios condutores. E, ainda, venho acreditando numa reinvenção curricular que contribua para um (re)pensar as questões inerentes ao trabalho com as infâncias.

6 (IN)CONCLUSÕES: CAMINHOS QUE SE ABREM PARA OUTRAS QUESTÕES

O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.

PAUL RICOUER, 1994

São inúmeras as questões provocadas por um trabalho tão intenso e mobilizador como o que por ora dou por concluído, e se ao lê-lo sou exigida a retornar as minhas reflexões sobre a provisoriedade do conhecimento que produzimos, consigo reconhecer no trabalho escrito, reflexões que me levam a pensar as narrativas docentes parceiras da pesquisa não comoverdades *em si*, mas como caminhos possíveis para pensarmos como o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ tem sido trabalhado e experienciado, como a sua organização curricular vem contribuindo para uma formação teórica e epistêmica consistente para o trabalho junto às infâncias.

Penso neste momento de (in)conclusão, que o movimento de narrar a minha história, em diálogo com as histórias de outros/as, colocou-me em outro lugar, num espaço indefinido, de suspeição, em um constante questionamento. E esse contexto outro, me estimula a pensar como será daqui para frente: dúvidas, problematizações, questões, mas, ainda, a possibilidade de criação, somada a uma vontade de querer continuar a estudar. Ou, como nos propõe Larrosa (2009), de ser também de outra maneira.

Nesta perspectiva, este estudo em sua “vontade de potência”, buscou apresentar questões nodais do curso de pedagogia, tanto no cenário nacional como local, distintas, discussões que se encontram em franco desenvolvimento e, dessa forma, é importante relembrar algumas questões que contribuíram para o processo desta pesquisa, e que contribuíram para que a mesma tomasse a forma textual de uma dissertação.

Buscamos no decorrer da pesquisa trabalhar com a formação de professoras das infâncias, dialogando com o referencial político-epistêmico das narrativas (auto) biográficas numa perspectiva de temporalidade definida no diálogo com as narrativas de formação, acreditando que as mesmas se constituem uma ferramenta consistente para que as professoras possam refletir sobre o seu saber/fazer no cotidiano escolar. Ao trabalharmos com a formação destas educadoras, bem como suas identidades, entre outras questões geraram-se alguns

desafios e novos olhares que devem ser dirigidos ao trabalho docente e refletidos com atenção e curiosidade.

Consideramos que o trabalho proposto permitiu com que as professoras pudessem “se apresentar” através das suas narrativas, buscando os sentidos existenciais importantes para sua formação, o que requer possibilitar que a voz dessas docentes possam ser “escutada”, mas ainda, escutar suas narrativas e abrir-se para apreender os seus múltiplos sentidos. Tais aspectos nos remeteram a pensar a importância do trabalho aqui exposto para o campo da educação das infâncias.

Iniciamos o trabalho no contexto das narrativas de formação de professoras das infâncias com muitas inquietações que me proporcionaram um mergulho em histórias que se cruzaram com minha própria história, sobretudo, por ter sido egressa do curso de pedagogia que me propus a investigar e conhecer.

Nesse sentido, posso afirmar o quanto que a história do curso de Pedagogia se entrelaça à história das mulheres no Brasil. Parece-me ainda, que a profissão docente permite às mulheres o acesso a um espaço público anteriormente frequentado apenas por homens. No entanto, esta profissão ainda foi representada como semelhante ao trabalho no lar e reproduções, como estas foram utilizadas para naturalizar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão tipicamente feminina. Contudo, a história do movimento feminista e a discussão posta, aqui, sobre a história do curso de Pedagogia da FFP e suas relações com gênero se inscrevem ou podem se inscrever numa nova dinâmica de análise. Apostamos nisso, ou seja, na expansão dos limites da Pedagogia e dos estudos de gênero a partir do momento que questionamos suas pretensas “verdades”.

Com a apresentação da história da construção do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, observa-se que a criação desse curso se deu em momentos peculiares de organização educacional no país, o que vai caracterizar as suas singularidades.

Em relação à formação das docentes levantamos a questão da importância de uma formação reflexiva da educadora das infâncias na contemporaneidade, bem como procuramos investigar como vem se constituindo essa formação no interior do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, e como esse curso tem pensado e contribuído para essa formação. Este foi o “pretexto” político e epistêmico que nos mobilizou para pensarmos as narrativas de formação, isto é, investigar o processo de universitarização de professoras formadas pelo curso de pedagogia da FFP, buscando compreender a contribuição deste curso na formação das docentes investigadas. Procurei compreender também o sentido da rememoração das narrativas de vida

no processo permanente do “tornar-se professor”, e como essas narrativas, quando escutadas e (re) elaboradas podem potencializar novas formas do fazer docente, ativando um processo reflexivo da rememoração das histórias de vida pessoal e profissional docente.

A participação das professoras no processo de construção da pesquisa nos ajudou a recontar a história do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, enriquecendo a pesquisa, pois a partir de seus relatos, foi possível corroborar algumas das informações coletadas através de leituras feitas e, ainda, levantar alguns outros pontos de discussão.

Ressaltamos que os resultados deste estudo não devem ser generalizados e tomados como conclusões definitivas, pois o presente estudo procurou dialogar com uma concepção docente baseada na complexidade e incompletude do ser humano, considerando a formação de professores em sua complexidade histórica. As reflexões provisórias são registradas por nós, como professoras-pesquisadoras que buscamos ser no desenvolvimento da dissertação. Nossas reflexões se ancoraram nas falas das docentes, e escutando novamente suas falas, torna-se possível perceber os múltiplos sentidos atribuídos à centralidade das “narrativas docentes” no movimento dialético da pesquisa. Assim, considerando os objetivos e questões deste trabalho, é possível afirmar como considerações provisórias, que a respeito das contribuições do curso em relação à formação, o mesmo tem contribuído na formação da professora da infância a medida em que traz em seu currículo, a docência como base constitutiva da formação, e na percepção das docentes o curso tem buscado apresentar caminhos para que os seus estudantes possam construir uma prática pedagógica mais autoral, crítica e criativa. Assim, vimos um curso que, longe de oferecer receitas prontas do fazer docente, parece estimular, ainda que de forma pouco orgânica do ponto de vista curricular, seus estudantes a não dicotomizar teoria e prática em seus processos formativos, levando-os a se tornarem coautores de seus percursos formativos, visto que o mesmo constrói-se, também no ofício de aluno, no cotidiano do curso.

Quanto à identidade docente, percebemos através das falas, que as identidades das professoras protagonistas deste estudo estão em processo de construção, que acreditamos permear toda a vida profissional. Foi possível reconhecer que as docentes têm buscado o entendimento sobre si próprio e sobre o seu saber fazer. Sabemos que o desenvolvimento da consciência crítica é processual e envolve a dinâmica ação-reflexão-ação. Compreendemos também, que a partir de seu processo de universitarização as docentes hoje, compreendem melhor o papel político e social que possuem dentro do campo educacional.

Destacamos que as experiências vivenciadas pelas quatro professoras no curso de Pedagogia e em seus cotidianos escolares contribuíram para o fortalecimento de suas respectivas formações, consolidando o ser professora no sentido de um ethos docente das docentes pesquisadas.

De acordo com as reflexões feitas a partir de diálogos com a literatura no campo, que tratam da formação pedagógica do professor universitário, no sentido da produção de conhecimentos, dos saberes e das práticas docentes, esperamos ter oferecido alguns subsídios para a compreensão de uma formação firmada em princípios norteadores de competências profissionais, bem como para a gênese e o desenvolvimento de novas políticas educacionais que tenham como foco a formação de professores para o exercício de sua profissão, para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, éticos, prudentes, autônomos, autoconfiantes e para o desenvolvendo de suas identidades enquanto pessoas e profissionais (NOVOA, 1992).

De nossa perspectiva, reiteramos que o saber profissional da professora não foi ensinado somente na universidade, mas construído/aprendido por ela no percurso da vida, mediante também as constantes reflexões no cotidiano escolar. Assim, vimos a experiência construída também na interlocução entre o mundo acadêmico e o mundo da escola.

Contudo, à luz dos resultados, mesmo que provisórios, da presente pesquisa apontamos como contribuição na elaboração de novas propostas pedagógicas para a formação de professoras das infâncias no curso de Pedagogia da FFP/UERJ, algumas questões, que poderiam ser ampliadas em estudos posteriores:

Contribuir para um possível programa de estudos na graduação e na pós-graduação em Educação da FFP que focalizasse e aprofundasse o curso de pedagogia, sua estrutura curricular, bem como as suas relações com o curso normal em São Gonçalo e no próprio Estado do Rio de Janeiro; investigar de forma mais institucional a memória e a história do curso de pedagogia da FFP/UERJ que completará 20 anos em 2014; realizar a rediscussão dos atuais currículos em exercício no curso, contribuindo para que, além dele, possa continuar em consonância com as diretrizes gerais para o curso de Pedagogia no Brasil, pudesse aprofundar saberes que são inerentes a uma sólida formação da professora que atua com educação infantil e séries iniciais, sobretudo no que tange pensar a formação integral da criança de 0 a 10 anos, articulando a educação infantil aos demais segmentos da educação básica; procurar explicitar melhor os princípios formativos do curso, que do ponto de vista epistêmico tomam a prática pedagógica como lócus de (re)criação da fundamentação teórica; buscar maior articulação entre escola/universidade para que ambas possam atrelar suas práticas e suas estruturas de

organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos da formação de um cidadão capaz de participar ativamente da construção de uma outra sociedade; Propor novos modos de produção do conhecimento na universidade, sobretudo em diálogo com o cotidiano da escola básica e os movimentos sociais; Aprofundar o desenvolvimento de outros desenhos curriculares e de práticas pedagógicas que busquem explicitar um modelo (sempre inconcluso) de curso, que além de dialogar com as demandas formativas de uma sociedade cada vez mais complexa, possa avançar na crítica dos modos de produção capitalista contemporâneo, sobretudo no que tange à “colonização da infância” por uma sociedade de consumo e banalização da vida; Propor movimentos reflexivos que não abdicuem de pensar o curso de forma vigorosa, consistente e coletiva, inventariando conhecimentos e práticas que permitam a elaboração e o exercício de outras formas de inventar a si próprio, o curso, a relação político-pedagógica, estimulando movimento instituintes de criação no desenho sempre espiralado do curso.

Com o exposto, compreendemos que à universidade caberia continuar a aprofundar, discutir e aperfeiçoar sua prática formadora de profissionais para a escola básica, mantendo um nível de qualidade superior e diferenciado, ao mesmo tempo em que possibilitasse as ofertas de cursos de especialização nas diferentes áreas da educação.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, as professoras se identificaram com a metodologia proposta, na medida em que foram percebendo a importância do momento das suas narrativas e o quanto as mesmas eram valiosas para pensar a formação da professora das infâncias. Destacaram que o clima informal e de “escuta generosa” era bastante propício para a narração de seus processos formativos. Acreditamos que as quatro professoras puderam neste contato refletir sobre a sua prática atual através da lembrança sobre o vivido. De modo geral, no cotidiano escolar há uma falta de tempo para se refletir “sobre o que se faz”, sobre a formação, pois a escola está sempre em movimentação, assim como os acontecimentos que na maioria das vezes passam pelo professor com tal rapidez que o mesmo não encontra um momento para refletir de forma aprofundada. Deste modo, as experiências vivenciadas pelas docentes, de forma particular, possibilitaram ao longo da investigação, inquirir não apenas a trajetória do tempo e do espaço da formação, como também, reconstruir novos sentidos para nossas próprias formações.

No contexto da pesquisa desenvolvida e aqui apresentada pude apreender inúmeras possibilidades de trabalho com as narrativas das professoras, e o quanto podemos extrair novos questionamentos das falas docentes, compreendendo algumas das especificidades da

docência no trabalho com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo da construção da pesquisa outras questões foram surgindo, algumas sendo complexificadas, outras não, cada qual com uma importância singular e coletiva para o trabalho educativo com as infâncias.

A partir de todas as questões acima mencionadas pode-se dizer que a dissertação me provoca a continuar pesquisando: as narrativas docentes enquanto possibilidade de reinventar a prática pedagógica a partir de movimentos reflexivos, que não abdicuem de pensar a minha (auto) formação de forma vigorosa, consistente e coletiva, reinventando conhecimentos que me permitam a elaboração de novos saberes e práticas nas escolas nas quais trabalho; A memória e a história do curso de pedagogia da FFP/UERJ que completará 20 anos em 2014, buscando compreender melhor os seus princípios formativos bem como o papel do atual currículo do curso, investigando a sua relação com as diretrizes gerais do curso de Pedagogia no Brasil, problematizando a formação da professora que atua com a Educação Infantil e Séries Iniciais, sobretudo no que tange à formação integral da criança de 0 a 10 anos, articulando a Educação Infantil aos demais segmentos da Educação Básica.

Vivemos, ao longo da pesquisa, desdobramentos sobre o trabalho com as histórias de vida mediadas pela oportunidade de alcançar novos conhecimentos e aprendizagens, experimentando novas práticas, novos questionamentos. Ressaltamos que a escrita da dissertação nos propiciou o desafio de compartilhar “nossas narrativas” na intenção de que assim, outros sujeitos possam também se apropriar dessa leitura, aprofundando-a e tomando-a como um dispositivo dialógico. Sabemos que cada leitor(a) experimentará a leitura dessa “pesquisa-formação” de forma diferenciada, atribuindo seus próprios sentidos, suas inquietações, fazendo novas reconstruções e aprofundando com certeza, as questões aqui colocadas. As narrativas de formação das professoras me permitiram compreender como estas narrativas podem ser um procedimento teórico e metodológico vigoroso para constituição de uma escola e de uma sociedade mais justa e menos excludente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.15-30.
- ALVES, Giovani. *A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências*. Organização de Marcos Del Roio. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2005.
- ANFOPE. *Estatuto*. Belo Horizonte, 1990.
- _____. *Documento Final*. VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.
- _____. *Documento Final*. VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.
- _____. *Documento Final*. VII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.
- _____. *Documento Final*. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.
- _____. *Documento Final*. X Encontro Nacional. Brasília, 2000.
- _____. *Documento Final*. XI Encontro Nacional. Formação dos profissionais da Educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Florianópolis, 2002.
- _____. *Documento Final*. XII Encontro Nacional. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília, 2004.
- _____. *Documento Final*. XIV Encontro Nacional. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia, 2008.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: Como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (orgs.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.
- BISSOLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, abril de 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: *Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura (Estado do Ceará)*. Brasília: CEAD, 2006, p. 31.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDONCLE, R. *L'université et les professions. Un itinéraire de recherchesociologique*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método (auto)biográfico e os estudos com as histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Anais da 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação*. Caxambu, 1997.
- BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- BURNIER, S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em 05 nov. 2011.
- BRAGANÇA, Inês F. S. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Évora, Évora, 2009.
- BRAGANÇA, Inês F. S. *Projeto político-pedagógico*. Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Rio de Janeiro, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2005.
- _____. *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/02, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2006.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 115*, de 11 de agosto de 1999.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 5*, de 13 de dezembro de 2005a.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 3*, de 21 de fevereiro de 2006.
- _____. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: 23 dez. 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de pedagogos*. Campinas: Papirus, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CARMINATI, Fábila Liliã Luciano. Maternidade e magistério: cruzamento entre os espaços público e privado. *Revista de Ciências Humanas* - Universidade do Extremo Catarinense, Criciúma, v.2, n. 2, p.89-96, jul/dez. 1996.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão*. Porto: Porto, 1997, p. 22-50
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIAMPA, A.C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. 6ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- COLOMBO, Enzo. Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CORSETTI, Berenice. *Ensino de História, formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: Est, 2002, p.257.
- CUNHA, M. I da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Ver. Fac. Educ.* [online], 1997, v.23, n. 1-2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext. Acesso em 05nov.2011.
- ESTEBAN, M. T.; SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António;
- FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- FINGER, Mathias. (1988). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadoras de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, Bernadete. A identidade do pedagogo. *Educação & Companhia*. Teresina, v.5, jan./dez. 1993.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GEERTZ, C.A *interpretação das culturas*. São Paulo: Zahar, 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/ DRHS/CFAP, 1988.
- _____. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. Política de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 1999.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2002, n.116, p. 41-59. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000200003.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LELIS, I. A. *A formação do professor primário: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 10ªed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2011, p. 443- 479.
- MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para convivência com o semiárido. *Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: Resab, 2004.

- MASETTO, M. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, Flávio A.; SILVA, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999a.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto, 1999.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- _____. *Os professores e as histórias de vida*. Porto: Porto, 1995.
- _____. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António *et al.* Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000, p.11-30.
- OLIVEIRA, Arlete B. de. O que faz a história oral diferente. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História*, São Paulo, n.14, p. 25-39, 1997.
- PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. *PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar*. Niterói: EdUFF, 2002.
- PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.) *Invenções de vidas*. compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- _____. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Presente! Revista de Educação*, Salvador, ano 15, v. 57, p.34-37, jun./ago. 2007.
- _____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MENNA BARRETO, Maria Helena (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. (orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDPUCRS; EDUNEB, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n. 3, 1989.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma, G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. Cimenó. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHELBAUER, Analete R. *Ideias que não se realizam*. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EdUEM, 1998.
- SILVA, Waldeck. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: um esforço de análise. In: SILVA, Waldeck (org.). *Formação dos profissionais da Educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EdUFF, 1998a, p. 93-111.
- _____. (org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EdUFF, 1998b.
- _____; PAIVA, Fernando. Formação de professores em nível superior: disputa sem desfecho no Rio de Janeiro. In: PAULA, Maria de Fátima. *Debatendo a universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.
- SOARES, Magda Becker. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, A. V. M. de. *Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

- SOUZA, A. V. M. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas formativas. In: SOUZA, E. C. de (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.
- _____. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. *Revista de Educação*, 2004.
- _____. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais*. Salvador: Editora da UEBA, 2003.
- SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
- TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 61-88, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, M. T. G. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, março de 2003.
- UERJ. *Projeto político-pedagógico da Faculdade de Formação de Professores*. 2005.
- VASCONCELOS, Tereza Maria Sena. Da mesa grande à pedagogia dos gestos quotidianos: estudo etnográfico num jardim de infância. *Inovação*, v. 10, p. 55-72, 1997.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.5, n.16, p.293-314, 2005.
- VILLELA, Heloisa O. S. *A primeira escola normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.
- WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto, 1999.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexão com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ UERJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO – PROCESSOS FORMATIVOS E
DESIGUALDADES SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA, MEMÓRIA
E PRÁTICAS EDUCATIVA

Priscilla Gomes Guilles Mattos

Eu, _____, bilhete de identidade nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da entrevista (auto) biográfica realizada no dia ____/____/____, no contexto da investigação intitulada provisoriamente “A formação de professoras das infâncias no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/ o que dizem as professoras sobre a sua formação”, para a Professora Priscilla Gomes Guilles Mattos, aluna do Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Matrícula nº. 1110405, com o objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua dissertação de Mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral da “biografia educativa” escrito pela referida professora, do qual tomei conhecimento.

São Gonçalo, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do entrevistado

Mestranda: Priscilla Gomes Guilles Mattos

ROTEIRO PARA CONVERSA/ENTREVISTA

Informações gerais

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Formação inicial
- 4) Escola em que trabalha
- 5) Ano de início e término da graduação
- 6) Tempo de exercício no magistério

Sobre o curso de pedagogia

- 1) Porque você decidiu fazer o curso de pedagogia?
- 2) Fazer o curso na FFP/UERJ tem a ver com o caráter de ser uma unidade de formação de professores?
- 3) Qual é a avaliação que você faz sobre o curso? Mencione os principais aspectos positivos e negativos.
- 4) O curso tem ajudado a refletir, problematizar e atuar no trabalho com a educação infantil/ séries iniciais do ensino fundamental? De que forma?
- 5) Quais as disciplinas que mais contribuíram em sua formação? O que elas têm de “especial” em relação às outras?
- 6) Existem outras dimensões do currículo, que não seja disciplinas, que você tenha participado e consiga perceber como positiva em sua formação acadêmica?
- 7) Como você se percebe exercendo o ofício de professora?
- 8) Você percebe transformações em seu trabalho e em sua vida pessoal em virtude da sua formação em nível superior? Quais?

Obrigada pela contribuição

PROFESSORA P1

1) *Eu iniciei na rede e trabalhava com alfabetização e as dificuldades para alfabetizar me levaram a buscar... O que eu aprendi no Curso Normal não era suficiente para a realidade que eu tinha colocada na minha sala de aula. E até para você dentro da escola discutir com o supervisor, com o coordenador, que todo mundo tem o diploma na mão, você precisa ter o diploma na mão. De igual para igual. Você começa a querer buscar o conhecimento teórico do cotidiano e poder discutir sobre aquilo. E isso me levou a fazer o curso de Pedagogia.*

2) *Eu fiz o vestibular para UFF a primeira vez e não passei. Fiz a outra, passei e não fui. Posteriormente fiz a prova para UERJ, passei e ingressei no curso. E também, veio a coisa assim...como eu já trabalhava era mais fácil pra mim, tanto o acesso para eu trabalhar.*

3) *Eu acho que tem mais positivos do que negativos. Como eu convivi nas duas Universidades, UERJ e UFF. Eu fazia a disciplina do semestre inteiro, mais de determinadas disciplinas que tinha a ver com o que eu estava vivendo dentro... aquelas eletivas. Eu pegava aquelas que tinham a ver com o que eu estava buscando e chegava e ficava como ouvinte. Era desse jeito! E aí eu acabei vivendo as duas Universidades. Pra mim, a UERJ com toda crítica que se possa ter do distanciamento que a Universidade tem da escola básica. A FFP é muito mais próxima da escola básica... Essa é a minha opinião! Como eu reafirmo isso, o próprio curso nos diz isso. Quando você chega num concurso, você vê as carinhas das pessoas que estavam na UERJ, por quê? Porque o próprio currículo da UERJ te ajuda na preparação das provas dos concursos.*

Mais acho que foi mais quando eu estava lá, hoje eu já sinto que isso melhorou muito. O curso de Pedagogia era um curso muito em segundo plano. Muitos professores contratados, que não tinham vínculos coma Universidade. O professor que tem vínculo com a Universidade tem outra relação com o aluno, é outra relação com o aluno porque ele constrói o fruto do trabalho dele. É como agente quando trabalhamos com contrato ou dobra e quando você tem uma matrícula. Você tem outro vínculo com a escola a qual você tem a matrícula, sem vínculo não é o mesmo. Eu não estou culpando os professores contratados, não. Eu não tenho nada contra eles, eles também precisam trabalhar, precisam ganhar dinheiro, mas acho que é ruim para Universidade essa política de contrato e teve um período

do curso que tinham muitos contratos, muitos contratos. E os contratos no curso de Pedagogia.

4) Sim! Porque eu acredito que conseguia fazer as reflexões do que é a educação ao mesmo tempo em que pensava a minha própria prática. Na verdade, eu pensava o meu fazer na prática e isso melhorava o meu fazer na sala de aula.

5) A disciplina de alfabetização me ajudou muito a pensar a alfabetizar como algo mais amplo, de continuidade. Porque eu ficava achando assim... aquela angústia de que o aluno tem que sair alfabetizado dentro daquele “padrãozinho” de reprodutor das letras. Na realidade, eu busquei o curso querendo fazer só isso. E depois fui percebendo com o curso, com as discussões que não bastava estar só na alfabetização. Eu deveria acompanhar os meus alunos para o primeiro ano.

Outra disciplina que eu fiz e gostei muito foi História da Educação. Não vou nem falar o nome da professora. (risos) gostei! Foi uma disciplina assim... sabe aquela coisa de você ficar em êxtase com o que aprendera? Foi assim.

Teve outra disciplina, mas eu não me lembro o nome. É... relacionado a prática. Prática de Ensino. Foi outra disciplina que pra mim foi um espetáculo. Mas eu digo que tenho dificuldades de dizer que disciplina gostava mais, pois o curso tinha tudo haver comigo. Eu gostava muito do curso.

7) Eu acho fundamental que o curso não fique só na teoria. Não estou abrindo mão da teoria, mas você precisa aproximar o aluno do que ele aí teorizar. É pra mim isso foi fundamental! Agente visitava exposições, íamos a teatros. Fazíamos atividades políticas. Eu lembro de fazer isso na FFP. Até o nosso trote foi uma atividade política. Talvez até pelo meu perfil eu tenha gostado disso. Isso fez muita diferença!

8) Eu sou muito feliz em meu trabalho, no que faço. Hoje eu também trabalho como Orientadora Educacional porque o trabalho com crianças é muito desgastante. O próprio curso de Pedagogia me deu a possibilidade de pensar sobre essa questão. Eu tenho amigas que estão desgastadas com o cotidiano, principalmente as que trabalham com a Educação Infantil. Elas até querem fazer diferente, mas a carga horária não permite, o desgaste é grande. Não queria cair na mesmice de realizar as mesmas atividades, de não pensar em algo novo que estimule as crianças. O curso me ajudou muito a pensar na busca por novos caminhos para não me tornar uma profissional desgostosa. Me sinto muito bem porque consegui organizar a minha rotina. Consigo problematizar a minha prática, dar continuidade a minha formação que é essencial. Não podemos parar!

9) *Com certeza! Até porque eu venho de uma família pobre. Sou a única da família que cursou uma graduação. Para nossa família isso é algo... Meu pai e minha mãe também não tinham o curso superior. As minhas irmãs organizaram a vida delas a partir do casamento. Eu posso viver sozinha, sem um casamento. O meu emprego me sustenta. Eu organizei a minha vida assim. Agente sabe que não dá para destacar as duas coisas, o casamento para algumas mulheres é uma organização de vida muitas vezes constituída pela condição financeira que tinham. Da mesma forma que eu fiz o Curso Normal assim que eu me formei arranjei logo um emprego. Meus pais sempre me empurraram para o trabalho. Pensavam que o filho terminando o segundo grau vai arrumar um emprego. Minha família não tinha uma relação próxima com a Universidade. Eu fui trabalhar como massoterapeuta, mas a minha tendência sempre foi para o trabalho com as crianças. Tinha que ser professora! Daí por diante a minha vida mudou completamente, tanto no lado profissional como pessoal. Hoje, com a graduação sou muito mais forte enquanto pessoa, profissional, mulher.*

PROFESSORA P2

1) *Eu precisava trabalhar fora, mas eu não tinha com quem deixar meu filho. Eu não aceitava deixar meu filho com ninguém. Eu tinha que me formar em professora porque era a única profissão que conhecia que eu poderia trabalhar e levar o meu filho junto. Eu fiz um ano e meio de complementação Pedagógica no Centro Educacional de Niterói e depois desse um ano e meio eu fiz mais seis meses para ter habilitação em educação infantil porque aí eu fui gostando da coisa. Na verdade, eu não quis ser professora em desobediência ao meu pai, porque meu pai diz que mulher que estuda tem que ser professora e minhas irmãs tinham se formado em professora, mas eu achava que eu tinha que ser diferente. Então eu não quis ser professora por isso. Era rebeldia mesmo daquela adolescente que bateu o pé e falou: eu não vou. Vou estudar e vou ser outra coisa. Só que quando eu voltei para complementação pedagógica eu me identifiquei com a educação. Comecei a trabalhar primeiro eu peguei turma de primeira série, antiga primeira série que é o segundo ano de escolaridade hoje, peguei turmas na escolinha que eu estagiei, fiquei três anos nessa escola, que era pequena em São Gonçalo, particular e depois fui trabalhar numa escola muito grande em São Gonçalo, particular também. Só que quando eu fui fazer à entrevista de emprego a única vaga que tinha era na Educação Infantil e eu topei de imediato porque eu já tinha habilitação, aquele adicional para Educação Infantil, eu topei de imediato, fiz e comecei a trabalhar nessa escola grande. E nesse período foi logo quando começou a se interpretar a LDB 9394.96 e então o boato que corria é que todos os professores teriam que ter formação em nível superior e como a escola que eu estava era uma escola grande em São Gonçalo a dona da escola disse que quem não tivesse formação em nível superior iria ser mandado embora. Um belo dia eu cheguei para trabalhar e, estavam todos colocando o nome numa lista e eu perguntei para que é isso? Me perguntaram: P2 você vai colocar o seu nome: Eu disse: coloca e colocaram o meu nome. A lista era para liberar um vale para fazer a inscrição da UERJ. E eu peguei o bonde andando, eu botei o nome na lista e não sabia para que era e depois me chamaram para eu apanhar o dinheiro. Me disseram que eu teria que ir no dia seguinte pagar para fazer a inscrição para o vestibular. Na escola tinha 18 professoras do primeiro segmento e educação infantil e só eu e mais duas que passamos para o vestibular em Pedagogia na UERJ.*

2) *Não. Foi imposto pela dona da escola que eu teria que fazer e eu fui me informar pra que seria como seria o processo e eu fui, embarquei no mesmo vagão do trem que já estava indo e*

depois que fui descobrir que iria tentar uma vaga na UERJ FFP. Aí que eu fui identificar que tinha uma diferenciação entre a FFP-UERJ e a UERJ Maracanã, porque pra mim eu iria para UERJ Maracanã. De imediato, quando os outros professores falaram que nós iríamos fazer a inscrição para tentar o vestibular da UERJ, pra mim era a UERJ Maracanã.

3) Muitos. Inclusive o meu projeto de pesquisa na época foi sobre um estudo comparativo da formação de pedagogia da FFP e dos cursos superiores, porque na verdade nós passamos por dentro de uma Universidade que nos deu uma habilitação que nós já tínhamos. Quatro anos estudando dentro da Universidade para pegar uma licenciatura plena nas Séries Iniciais. Hoje nós somos Pedagoga, pois sai com o título de Pedagoga, mas com habilitação para as Séries Iniciais, apenas. Nesse período, logo dessa primeira interpretação da LDB surgiram os cursos Normais Superiores. E os cursos Normais Superiores diziam que iria formar os pedagogos também só que em dois anos. A minha briga com a Universidade na época, com a diretora Mariza, porque era a Mariza que era a diretora da FFP, já tinha Tereza Goudard, aquela equipe toda. E a nossa briga era essa porque agente não aceitava ficar quatro anos dentro da Universidade e sair sem as habilitações para as disciplinas de magistério. Então nós fomos de certa forma, iludidas. Até o final do curso de vocês agente vai conseguir uma complementação e fazer uma postilação no diploma para Séries Iniciais, para as disciplinas pedagógicas e na verdade isso nunca aconteceu. Nada nos foi oferecido. Nós terminamos no primeiro semestre de 2001 e saímos apenas com a licenciatura plena nas Séries Iniciais. O curso na nossa época faltava tudo, porque agente estudava de manhã, tinham duas turmas pela manhã e só havia uma turma a tarde então agente trabalhava e agente não tinha horário. Só era oferecido no turno da manhã e no turno da tarde. Nós teríamos que ter um turno livre para podermos estudar. Eu, na verdade, na época só trabalhava nessa escola muito grande, mas tive que sair de um turno de trabalho para poder estudar e isso era um fator complicador. Outro fato complicado era que a biblioteca não funcionava durante o dia era só à noite, o restaurante, a bandejão, a lanchonete, as coisas que tinham na Universidade não funcionavam durante o dia. Então, nós passamos por imensas dificuldades na Universidade. Os professores eram excelentes.

3) Sim. Ponto positivo era o grupo de professores sempre muito comprometidos apesar de ter tido professores contratados, mas a grande maioria já eram concursados e uma bagagem assim, muito bom. É o que eu tenho de positivo da Universidade.

4) Ali foi o estopim, pois hoje eu já estou no terceiro período do doutorado porque ali eu me identifiquei e fui querendo mais e mais. Nós tivemos ali uma junção da teoria com a prática,

muito boa. Nós tínhamos uma prática de ensino e a minha professora era a Denise Cordeiro Terra, já falecida. Mas agente teve uma prática do chão da escola pública, foi o meu primeiro contato com a escola pública aqui em São Gonçalo, pois eu só conhecia o chão da escola particular e era completamente diferente. E isso também me prejudicou muito lá na época da faculdade porque todas as bolsas de monitoria, qualquer outro evento que surgisse e que eu pudesse concorrer eu não poderia. As bolsistas tinham que ser funcionárias da escola pública. Então eu nunca consegui pegar, eu tentei várias vezes, mas nunca consegui pegar. Isso é outro ponto negativo da Universidade. As monitorias, as bolsas eram conseguidas para os professores da escola pública e não da escola particular e, toda a minha experiência era na escola particular. Eu fui conhecer a escola pública com a equipe de Denise Terra que nós fizemos um trabalho com a EJA na escola Municipal Anísio Espínola. Então eu não conheci o chão da escola pública, fui conhecer a EJA e me ajudou muito a fazer esse reconhecimento que é completamente diferente da escola particular.

5) Prática de ensino é uma delas. Nós tínhamos uma que fizemos o projeto que foi a Pesquisa, Pesquisa I e Pesquisa II que fizemos com Sônia Câmara. Fizemos um trabalho maravilhoso com ela também. Apresentamos muitos trabalhos na UERJ sem muros e sempre levada, orientada pela disciplina de pesquisa.

6) Os passeios que fizemos em Belo Horizonte que nós conhecemos aquelas escolas sindicais todas voltadas para um estilo de educação bem diferente daquelas que temos aqui. As escolas sindicais de BH tudo isso nós fizemos pela UERJ. Nós tivemos a oportunidade de ter esse passeio patrocinado pela UERJ que agente conheceu outros espaços culturais voltados para educação como as escolas sindicais e que nos abriu um leque, nos ampliou a visão completamente de que a proposta de BH, na época se destacava das demais propostas para EJA, era uma proposta fascinante. E agente foi lá, agente vivenciou isso. E depois dessa ida lá agente buscou algumas práticas que conseguisse pelo menos engatinhar em direção ao que vimos lá, nós estamos muito longe ainda, mas foi uma melhora considerável com visão que agente tinha da EJA aqui no Município.

7) Sempre analisando e refletindo muito sobre as transformações que acontecem no curso de pedagogia em si. Eu mostro muito para os meus alunos como as propostas educacionais estão sempre acompanhando as transformações sociais. Estão com o poder, com a ideologia do momento. Eu não deixo essa reflexão de forma nenhuma porque eu acho que agente tem que fazer isso a todo instante.

8) *Eu acredito...primeiro é a segurança, porque quando você está num patamar e cada vez que você alcança um degrau acima, te proporciona uma segurança maior em termos profissionais. Para vida em si eu não vejo tanta diferença na convivência familiar, com os amigos. Eu vejo mais no lado profissional. Quando você apresenta uma escolaridade diferenciada, porque agente infelizmente ainda tem muitas dificuldades, a maioria dos nossos professores quando alcançam a graduação se dão por satisfeitos.*

PROFESSORA P3

1) Logo assim que eu terminei o Ensino Médio eu fiz Formação Geral. No mesmo ano, surgiu a proposta de trabalhar numa turma, numa escola, dessas de bairro. Escola de bairro que não tem registro, escola pequenina, dessas que não tem registro. Fui trabalhar nessa escola porque eu até pensava em ser professora, mas naquele pensamento de criança. Quando você crescer o que vai ser? Professora!

*Não quis fazer o Normal porque eu nunca achei que tinha jeito para essas coisinhas de professora, de cortar...eu tinha essa preocupação. Mas, fui para escola dar aulas e minha primeira experiência foi numa turma de alfabetização. Eu não tinha nenhuma formação de professora. Nunca tinha feito nada relacionado a isso. Eu tinha feito Formação **Geral**. E caí numa turma para alfabetizar 18 crianças, 20 crianças... Não vou lembrar bem. Eu fiquei nessa escola por um ano e comecei a gostar da “coisa” de ser professora e comecei a pensar na possibilidade de fazer o curso de Pedagogia.*

Então, eu vim buscar o curso de Pedagogia para subsidiar uma prática que eu fui fazer meio no tato inicialmente, sem ter formação nenhuma. Fui alfabetizar as crianças e acabei ficando na escola por um ano. Então isso acabou suscitando em mim a vontade real em ser professora.

2) A questão da FFP foi uma questão de proximidade, por ser próximo a minha casa. Não teve essa relação íntima como o fato de ser uma faculdade de formação de professores.

*3) Aspectos negativos... O que eu senti falta em nível de formação do curso era a questão da prática, de ir para escola. Nós fomos para prática muito tarde, já nos últimos períodos, no sétimo e oitavo período. Eu senti falta disso, porque a minha turma foi uma das primeiras turmas onde a maioria das alunas não **tinha** feito o Normal, não éramos professoras. Então nós tínhamos... eram poucas as alunas que tinham experiência na sala de aula. E falavam muito pra gente, porque nós ficávamos muito na discussão teórica e as vezes elas jogavam um balde de água fria nas nossas discussões, nos retratos que nós íamos fazendo da escola e, diziam que na prática tudo era muito diferente, na prática a realidade é muito diferente e nós cheias sonhos, bem utópicas, mas na prática...elas sempre falavam da questão da prática. Então eu senti falta disso porque estivemos na escola nos períodos finais, de ter o contato com a escola pública, com suas mazelas, suas necessidades. Isso poderia ser logo no início, junto com a questão de discutir a teoria, ir vendo como a teoria vai se relacionando com a prática.*

Tem muitos aspectos positivos. A FFP é a minha casa, eu me sinto muito a vontade de estar nesse espaço. O que eu sou hoje enquanto profissional eu tive aqui. Então todos os aspectos são positivos porque cada aula que eu tive aqui me formou e eu vejo isso na minha prática hoje. Às vezes eu posso não saber onde eu vou chegar, mas eu sempre volto pra cá, para os meus pensamentos, para as minhas ideias... E a gente se identifica. Você está com um profissional que estudou na FFP e você acaba pensando da mesma forma, enxergando a escola da mesma forma. E pergunta estudou aonde estudou? E a pessoa estudou na FFP, estudei na UERJ. Agente parece que tem um símbolo em algum lugar que faz agente pensar da mesma forma.

4) Com certeza! Me ajudou a pensar a escola. Foi uma formação de quatro anos, mas é outra profissional. Quando eu entrei na escola pela primeira vez o que marcava minha prática eram as lembranças das professoras que passaram por mim e, mesmo sem saber o que eu tinha que fazer a nível de formação, sabia exatamente o papel que eu tinha que cumprir. Eu sabia por onde eu tinha que começar com as crianças porque eu lembrava da minha professora de alfabetização, na Universidade. Ela não me ensinou como chegar, mas os possíveis caminhos. Quando eu fazia do jeito que fazia eu reproduzia e quando eu vim pra cá eu comecei a pensar numa outra dimensão, uma outra dimensão de escola, uma outra dimensão de alfabetização. Tanto que a minha Pós Graduação foi em alfabetização, justamente por essa discussão, um caminho meio que natural. Agora você para, pensar, caramba, a minha primeira experiência foi em alfabetização, depois eu vim procurar o curso de pedagogia e a minha pós foi para discutir alfabetização.

5) A disciplina de alfabetização me fez pensar bastante...a Prática de Ensino também que foi quando fomos para escola. Acho que elas foram importantes porque as discussões eram densas e naquela época eu fazia bastante o contra ponto entre a minha prática pedagógica que eu tinha lá naquela escolinha de fundo de quintal e me fez pensar bastante que caminho eu percorro lá e o que eu quero percorrer agora.

6)Esses momentos na época da graduação eu não aproveitei porque eu trabalhava no comércio, eu estava aqui na faculdade, mas em alguns momentos era como se eu não estivesse porque era muita ralação. Quando chegava à época de fim de ano pra mim era muito complicado porque eu trabalhava direto. Então, essas coisas extras eu não participei, eu não vivenciei na faculdade porque eu não tinha tempo, eu trabalhava de domingo a

domingo. Era uma correria, eu vinha pra cá (faculdade) assistia aula, depois ia trabalhar e tentava dar conta daquela questão ali. Eu fui começar a participar de outros espaços da Universidade depois que eu saí da graduação porque aí eu passei no concurso, aí eu fui passando por um curso de extensão ali, um grupo de estudos aqui para poder estar me revigorando nessa questão da formação inicial, para não deixar morrer. Porque o dia a dia da escola é um dia a dia bem desgastante e se você não correr atrás e não voltar a sua essência, eu vivo voltando a minha essência, a minha casa que é a FFP e parece que você vai morrendo, você vai esquecendo daquilo que você acredita. Aí você tem que voltar para dizer não é isso que eu acredito e dar um gás, mas eu não participava. Eu ficava impedida de participar das coisas.

7)É assim...tem aquela questão de identificação com a faculdade. Eu sei exatamente o meu papel na escola, apesar de toda questão teórica que agente estudou aqui se reformular constantemente quando agente vai para escola e para sala de aula, mas eu sei exatamente o papel que eu devo assumir dentro da escola, das convicções que eu tenho que afirmar dentro da escola, dentro da minha sala de aula, de que prática pedagógica eu quero assumir dentro da escola. Eu sei exatamente o meu lugar, o lugar que eu tenho que estar não é um lugar de comodismo. É o lugar de tentar pensar uma prática pedagógica que realmente transforme, de tentar pensar a escola, de pensar a escola como um lugar que as crianças realmente queiram estar, de tentar ter um olhar...um olhar sensível para as questões das crianças dentro da escola, não é que sempre acontece dessa forma linear, igualzinha, agente vai e volta. Tem hora que agente está super-transformador e super- transgressor e tem hora que você está super-tradicional, quietinho, super-igual em relação às coisas, mas eu sei exatamente qual o lugar que eu tenho que assumir dentro da escola, qual é o meu lugarzinho dentro da escola. Eu penso assim...

8) Com certeza, pra mim totalmente. Eu sou de classe popular e fui à primeira assim como tantas outras, a primeira na família que conseguiu fazer uma graduação, uma pós-graduação de toda a minha família tanto de um lado como de outro. Eu vim de um histórico do comércio onde eu trabalhava de domingo a domingo, eu praticamente não tinha vida, não tinha fim de semana, não tinha natal, não tinha nada disso. Eu passei cinco anos, todo tempo da minha faculdade eu passei dentro do comércio. E de repente eu passei por um concurso público, estou no município. Tem uma questão de estabilidade. As minhas preocupações não são as

mesmas preocupações da época que eu estava trabalhando lá na loja de departamento todos os dias.

A transformação na minha vida é total, tanto na questão financeira quanto na questão do cotidiano...na questão pessoal de qualidade de vida. Eu estou fazendo o que eu gosto. Eu estou muito cansada porque chego a trabalhar até três turnos, no entanto eu sei que terei 15 dias de férias e isso eu não tinha no comércio. No final eu ia chorando para o trabalho, pois depois de formada eu demorei um ano para passar no concurso. Agora não, apesar de a escola ser um lugar cansativo, cansar a sua mente, tem dias que tudo da certo, mas tem dias que acontece uma coisa atrás da outra, coisas que até te sufocam, mas ao mesmo tempo é um ambiente que de certa forma eu domino. Então, eu consigo administrar as questões de uma forma muito mais tranquila pra mim.

PROFESSORA P4

1- *O principal motivo foi passar num concurso público. Eu trabalhava já há muito anos como professora e não passava. Tentei vários concursos e só passava em quinhentos e pouco, mil e pouco, até fazia uma boa prova, mas perdia nos títulos. Sempre perdia nos títulos. Então eu vi que se eu não fizesse um curso superior eu nunca iria entrar num concurso público. Então, meu objetivo era esse: adquirir um diploma universitário para ter título para concurso.*

2- *Meu objetivo era só fazer o nível superior...eu vim pra cá porque é muito próximo da minha casa. Eu vinha a pé.*

3- *Olha, hoje em dia eu sou apaixonada pela FFP. Desde antes eu já tinha essa idealização porque eu estudei no Tarcísio. Eu ficava imaginando um dia estudar aqui. Só que quando eu terminei o Curso Normal fui trabalhar como professora e não pensava em fazer o Curso Superior porque eu já fazia o que eu gostava, aquilo bastava pra mim. Não queria me formar em mais nada. Achava que estava completa. Só que o professor na rede privada ganha muito pouco, além dele ganhar muito pouco ele é sempre explorado. Então eu almejava passar num concurso público, mas não passava. Eu fazia as provas e não passava. Aí eu vim para FFP. Eu tenho uma recordação maravilhosa daqui...os próprios professores mudaram minha concepção de ensinar...eu sempre trabalhei com alfabetização, então eu passei a encarar o processo de alfabetização de forma diferente depois que eu vim estudar na FFP. Até a forma que eu avalio o erro do aluno, é diferente. Eu não vejo mais como erro. Eu cresci muito como profissional e foi a minha formação que contribuiu para isso.*

4- *Aspecto negativo do curso...acho que foram os professores contratados. Você via a nítida diferença dos professores efetivos e dos contratos. Tinham professores maravilhosos efetivos e os professores contratados era uma bagunça, você via que não havia um planejamento, as aulas não te acrescentavam nada, parecia que era só para dar conta da grade. Deixaram muito a desejar, os contratos.*

5- *Eu acho...era uma pergunta muito dos próprios alunos. Ah, porque eu não vejo a prática? Por eu já trabalhar antes, eu já conseguia ver a prática. Eu conseguia fazer a relação dos alunos nos textos, eu conseguia fazer essa relação com o processo de aprendizagem. Assim, porque a forma que...porque a Universidade te leva a pensar. No Curso Normal você aprende tecnicamente como dar aula, você aprende a fazer cartaz, você aprende como fazer uma matriz. Visa a técnica, já o curso superior te leva a pensar, a refletir*

sobre o seu modo de trabalhar, o seu papel como profissional. Então eu acho que só contribuiu.

6- Através das leituras, dos autores...

7- As disciplinas de Alfabetização, Políticas, Sociologia. Olha as duas disciplinas que eu fiz de Psicologia foram fundamentais. Mas agente confunde muito a disciplina com o professor. Você fica apaixonada pela disciplina. Eu fiz disciplinas maravilhosas aqui.

8-Eu acho que com essas disciplinas, com essas leituras nas disciplinas e até na turma, por eu trabalhar a turma comentava Alessandra sempre tem um caso para contar, porque eu já tinha experiência, então conseguia fazer uma relação com o que eu vivenciava na minha rotina.

9- Foi fundamental o fato de eu ser bolsista, contribuiu muito porque você faz a articulação entre a prática, a pesquisa, entre os estudos. Então essa articulação é fundamental. Eu dizia uma frase que eu consigo falar essa frase até hoje...eu amo o que faço e ainda me pagam por isso, porque eu não me imagino em outra profissão. Sou apaixonada pela docência, apaixonada, apaixonada de carteirinha. Adoro o que eu faço, faço por paixão. E agora...tem dia que agente pensa e não da vontade de continuar estudando, mas agente vai tendo a necessidade. A nossa prática cobra essa necessidade... Você se sente parada no tempo. Você não está parada no tempo está trabalhando, está interagindo, mas só que você se sente assim: eu não faço nada, só trabalho.

9- Foi fundamental o fato de eu ser bolsista, contribuiu muito porque você faz a articulação entre a prática, a pesquisa, entre os estudos. Então essa articulação é fundamental.

Eu dizia uma frase que eu consigo falar essa frase até hoje...eu amo o que faço e ainda me pagam por isso, porque eu não me imagino em outra profissão. Sou apaixonada pela docência, apaixonada, apaixonada de carteirinha. Adoro o que eu faço, faço por paixão. E agora...tem dia que agente pensa e não da vontade de continuar estudando, mas agente vai tendo a necessidade. A nossa prática cobra essa necessidade... Você se sente parada no tempo. Você não está parada no tempo está trabalhando, está interagindo, mas só que você se sente assim: eu não faço nada, só trabalho.

Transformações sempre têm. Quando você estuda se transforma como pessoa, no dia-a-dia, na sala, é uma coisa inconsciente, mas que é própria do ser humano. Conforme você vai estudando, vai lendo, adquirindo conhecimento, você vai se modificando mesmo sem perceber. Tem coisas que eu fazia e agora acabo não acreditando que fazia certas coisas. Na alfabetização, cobrir pontinho, fazer o traçado da letra. Fico pensando: era eu mesma? Não acredito que fazia isso. Então existe uma transformação.