

## **ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ CHEGAR À DOCÊNCIA<sup>1</sup>**

### *TEACHING AND TEACHER EDUCATION: PATHS GONE UNTIL REACHING THE TEACHING PRACTICE*

**Joseane da Silva Miller Rodrigues<sup>2</sup> e Noemi Boer<sup>3</sup>**

#### **RESUMO**

Neste artigo, objetiva-se analisar o processo formativo docente e as suas contribuições para o ensino em sala de aula. A pesquisa é qualitativa e de natureza autobiográfica, fundamentada em referências de Clandinin e Connelly (2011), Josso (2004), Fernandez (2006) e Nóvoa (1995; 2009), entre outros autores, que escrevem na temática ensino e formação docente. Como dados de pesquisa, são analisadas onze narrativas da autora-pesquisadora, referentes à trajetória formativa docente. Considera-se que o trabalho docente está impregnado de intencionalidades manifestas nos conteúdos selecionados e nas habilidades desenvolvidas com os alunos. Isso implica escolhas, determinação de valores e compromissos éticos inerentes à formação humana. Portanto, o ensino, em diferentes níveis e instituições, gera aprendizagens diversificadas, de modo que o processo formativo depende de como cada pessoa se relaciona com o conhecimento adquirido, ressignificando sua formação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** processo formativo, educação infantil, aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

*In this article, the goal is to analyze the process of teaching training and their contributions to the teaching in the classroom. The research is qualitative and autobiographical in nature based on references of Clandinin and Connelly (2011); Josso (2004); Fernandez (2006); Nóvoa (1995; 2009), among other authors writing in teaching and teacher education. As research data, there are analyzed ten narratives of author-researcher for the formative trajectory. It is considered that the teaching job is full of clear intentions in selected content and the skills developed with students. This implies choices, determination of values and ethical commitments inherent in the human formation. Therefore, the teaching in different levels and institutions, generates diversified learning, so that the formative process depends on how each person relates to the knowledge acquired, and redefines his life-long learning.*

**Keywords:** formative process, early childhood education, learning.

---

<sup>1</sup> Trabalho Final de Graduação - TFG.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia - Centro Universitário Franciscano. E-mail: joseane.miller@gmail.com

<sup>3</sup> Orientadora. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. E-mail: noemiboer@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A constituição do ser professor, cada vez mais, traz consigo os diversos saberes e experiências da vida do sujeito, desde os primeiros anos escolares até suas práticas docentes. Nesse sentido, a trajetória docente é uma importante reflexão para aprimorar a prática pedagógica, carregada de significados em sala de aula, pois, ao investigar no espaço da própria prática, o professor pode apresentar a possibilidade de vivenciar o exercício reflexivo do seu passado, presente e futuro docente.

Pimenta (2009) afirma que o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores e compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos que o professor ensina; transformar o saber científico e tecnológico em saberes formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino. De acordo com a autora, a utilização de métodos e procedimentos de ensino insere os professores em uma estrutura organizacional em que participem de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo da sua especialidade (PIMENTA, 2009).

Grillo e Lima (2008) explicam que a prática docente se dá na relação professor, aluno, conteúdo, e envolve saberes científicos, pedagógicos e experienciais. Essas autoras entendem que a ação pedagógica envolve três constituintes: o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

O ensino “é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno” (GRILLO; LIMA, 2008, p. 67). Já Nóvoa (1995, p. 31) considera o ensino como “um conjunto de competências, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. A aprendizagem, nas palavras de Grillo e Lima (2008, p. 67), é concebida como “um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer”. Portanto, a aprendizagem escolar envolve sempre uma reelaboração do conhecimento trabalhado pelo professor. Quanto à avaliação, as autoras definem como “um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno” (p. 67). Relacionando os três conceitos especificados por Grillo e Lima (2008), observa-se que os processos avaliativos condicionam os processos de ensino e aprendizagem, e a concepção que o professor tem sobre estes determinam a maneira de avaliar o aluno.

Em uma busca realizada no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, utilizando-se a palavra-chave “autobiografia”, foram rastreados 40 artigos acadêmicos com diferentes abordagens. Isso mostra que, gradativamente, a pesquisa de natureza autobiográfica toma corpo, principalmente, no contexto da formação docente. Cabe destacar o artigo denominado *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*, de autoria de Belmira Oliveira Bueno et al. (2006). Os autores apresentam um mapeamento de trabalhos

na área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos, como metodologia de investigação científica no Brasil. Identificam as temáticas que emergiram com maior força, apontam aspectos lacunares nesse campo de pesquisa e indicam direções para futuros estudos na área.

Os aspectos introduzidos a partir do pensamento dos autores supracitados são relevantes no contexto desse estudo, tendo em vista que a autora-pesquisadora<sup>4</sup> identifica relações e contribuições da trajetória pessoal na construção da identidade profissional, enquanto docente da Educação Infantil. Considera-se também que essa identidade não se forma automaticamente como resultado da titulação adquirida pela conclusão do Curso de Magistério ou do Curso de Pedagogia, ao contrário, é necessária a prática de sala de aula para construí-la e moldá-la constantemente. Desse modo, no presente trabalho<sup>5</sup>, objetiva-se analisar o processo formativo docente da autora-pesquisadora e as suas contribuições para o ensino em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO**

Um estudo sobre pesquisas em educação, desenvolvido por Lima, Geraldi e Geraldi (2015), mostra que, no país, são utilizados quatro tipos de narrativas: a) narrativas como construção de sentido de um evento; b) narrativa (auto) biográfica; c) narrativa de experiências planejadas para pesquisa; d) narrativas de experiências do vivido. No presente trabalho, o enfoque é para o segundo grupo de pesquisa que, conforme esses autores, visa à reconstituição da história de uma pessoa, possibilitando o encontro do narrador com o seu eu.

A respeito dos estudos autobiográficos, Josso (2004) entende que é necessário compreender que esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro psicológico. A escrita da narrativa da história de vida do sujeito, como momento de um processo de conhecimento da sua formação ao longo da vida, evidencia o que está em jogo nesta escrita. Segundo a autora, as narrativas compreendem eixos que vão organizar a reconstituição de um conjunto de reflexões construídas a partir das observações efetuadas em prol de um corpo de experiências vivenciadas. As narrativas de vida espontaneamente enunciadas, mesmo que geradas no seio da subjetividade, são modelos sociais do gênero, valorizadas pelo narrador, pontua Josso (2004). O desafio de escrita da narrativa de uma história de vida faz emergir interrogações sobre as experiências e sobre o posicionamento do escritor. De acordo com a autora, existem três eixos que permitem explicitar a natureza dessas interrogações: (I) a escrita como arte da evocação; (II) a escrita como construção de sentido; (III) a escrita como pesquisa. Ressalta-se que, nesse estudo, a ênfase foi para a escrita como pesquisa e as narrativas são apresentadas em primeira pessoa.

<sup>4</sup> Autora-pesquisadora, expressão utilizada por Josso (2004), quando se refere a narrativas autobiográficas.

<sup>5</sup> Uma versão preliminar desse trabalho foi apresentada no I Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (Auto) Biográficas - CLIO, e encontra-se publicada nos Anais do evento.

Há, portanto, uma reflexão a fazer sobre as escolhas dos episódios a serem apresentados na periodização, construída em função da importância que lhes é atribuída no processo de formação. Visto que nem tudo pode ser contado, é preciso evocar experiências que são suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento de vida, escolher experiências que são apresentadas como testemunhos da construção identitária e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo (JOSSO, 2004). Para a autora, só uma visão plural de cada vida, subordinada às suas orientações fundadoras, pode ajudar o autor a considerar-se como um ser no mundo concreto, e não como um conjunto disperso de características ou de processos que correspondem às categorias científicas das diferentes ciências do humano ou como um indivíduo qualquer que age unicamente por ação das forças contraditórias que o ultrapassam.

A pesquisa narrativa, como forma de entender a experiência pessoal e social, também é explicada por Clandinin e Connelly (2011). Para esses autores, a construção da pesquisa narrativa deve contemplar as dimensões: temporalidade, pessoas, ação, certeza e contexto.

A *temporalidade* consiste na localização das coisas no tempo e no pensar sobre elas, qualquer evento ou coisa tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito. Sobre *Pessoas*, resgata-se como narrar uma pessoa em termos de processo, saber de algumas histórias de educação de uma criança, as lições ensinadas, as maiores histórias narrativas de cada criança, o que envolve as mudanças do que era, para o que é e para o que vai ser no futuro. A formulação de objetos e a medição do sucesso da aprendizagem darão suporte a essas histórias narrativas sobre as quais se pensa.

A *ação* centraliza-se na forma como uma determinada ação foi compreendida; é necessário fazer uma interpretação narrativa daquele sinal antes que o sentido possa ser relacionado a ela. No pensamento narrativo, no entanto, há um caminho interpretativo entre a ação e o significado mapeado em termos de histórias narrativas. No pensamento narrativo, a *certeza*, as interpretações dos eventos podem ter sempre um outro sentido, há um senso de provisório, geralmente expresso com um tipo de incerteza, sobre o significado de um evento. Cada interpretação precisaria ser considerada como uma possibilidade provisória. O *contexto*, no pensamento narrativo, está sempre presente, isso inclui noções do contexto temporal, espacial e de outras pessoas. É necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa, de maneira que, no pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa.

## **MATERIAL E MÉTODO**

A pesquisa é narrativa e de abordagem autobiográfica na perspectiva de Josso (2004). O material analisado ou *corpus* da pesquisa é composto por 11 narrativas extraídas de um memorial ela-

borado pela autora-pesquisadora, nas disciplinas Lúdico I e Lúdico II, cursadas em 2015, no curso de Pedagogia, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS. A análise, de natureza qualitativa, fundamenta-se em documentos oficiais e em autores contemporâneos, entre outros: Fernández (2006), Grillo e Lima (2008), Nóvoa (1995; 2009), Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2009) e Oliveira (2014) que escrevem sobre educação, ensino-aprendizagem e formação de professores. Portanto, nas análises do presente estudo, não são utilizadas categorias propriamente ditas, como normalmente se faz em pesquisas qualitativas. Procura-se, nos autores citados, sustentação teórica para as narrativas apresentadas.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

As narrativas descritas a seguir permitem compreender e aprofundar uma reflexão crítica em relação ao passado, presente e futuro docente da autora-pesquisadora. Identifica-se que a trajetória pessoal e profissional contribuiu para a sua formação humana. Observa-se que a prática exercida no espaço da sala de aula e a pesquisa que dela emerge simultaneamente interagem, fazendo surgir uma ressignificação do conceito de ensino, professor, aluno, aula e aprendizagem.

### NARRATIVA 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO

Joseane da Silva Miller Rodrigues, 28 anos, terceira de cinco irmãos, professora e mãe, casada há sete anos. De família humilde, aos 16 anos começou a trabalhar em casa de família, momento em que ingressou no curso Normal, de nível médio. Após a conclusão do Ensino Médio, adquiriu experiência em empresas comerciais. Aos 25 anos ingressou no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (Unifra).

Nessa narrativa, a autora-pesquisadora refere-se a sua genealogia e contextualidade. Observa-se em sua postura características de uma jovem comprometida com o trabalho e com a responsabilidade familiar. Nos dias atuais, a mulher, gradativamente, vem construindo seu espaço social apesar das diversas funções que desempenha: ser mãe, esposa, dona de casa, estudante e profissional, ao mesmo tempo. Isso, normalmente, demanda uma terceira jornada de trabalho, dinamismo e flexibilidade e renúncias pessoais. Uma identidade profissional se constrói ao longo da trajetória de vida de cada docente, quando se percebe que tudo faz parte do processo de formação de identidade, que o espaço, as pessoas, as dificuldades e os desafios contribuem para essa construção. Sabe-se que existe confronto entre teorias e práticas. Para reconhecer o modo como utilizá-las em sala de aula, para compreender o seu porquê, é preciso ler e estudar tais autores, a fim de se saber a forma como esse conhecimento contribuirá na prática. Nesse sentido, o docente

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias

e ansios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 67).

Todo esse processo faz parte do ser professor, de pertencer a um lugar, a um grupo. Esse sentimento se reflete no aluno e em como o professor se percebe enquanto ensinante e aprendente. Os alunos irão produzir os mesmos ensinamentos, afinal ser professor nunca é só ensinar, é também aprender.

## NARRATIVA 2 - OS PRIMEIROS ANOS NA ESCOLA

Minha infância foi marcada por algumas instituições de ensino, a primeira experiência foi na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias em Porto Alegre. Lembro que era muito cobrada para aprender a escrever e ler. Aos seis anos, retorno a Santa Maria e início na Escola Municipal de Ensino Fundamental Altina Teixeira, novamente no primeiro ano, pois havia reprovado na escola de Porto Alegre. O que mais me marcou nesse período, foi a professora da terceira série, que era muito amável, sempre com um sorriso no rosto e muita paciência para ensinar. Em seguida, foi inaugurado o Colégio Marista Santa Marta. Ingressei, nesta escola, na 4ª série, em uma turma unidocente. Pela primeira vez, tive aulas com um professor. Achava estranho pois até então só havia tido professoras que, naturalmente, mantinham atitudes femininas. Este professor exigia conteúdos e exposição dialogada em aula. Concluída a 4ª série, mais uma vez mudei de escola porque, naquela época, o Colégio Marista mantinha só os anos iniciais. Assim, da 5ª a 8ª séries estudei na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi.

Observa-se, neste fragmento, o enfrentamento da autora-pesquisadora com o passado narrativo. Atualmente, existe um distanciamento espacial e temporal do fato narrado que é fundamental à compreensão do todo. O perpasso em diferentes escolas torna-se um momento rico em aprendizagem. Essas instituições de ensino tinham diferentes concepções pedagógicas, modos distintos de gestão, tipos específicos de disciplina e de rotina que exigiam adequação de comportamento, mas que proporcionaram distintas aprendizagens. Para a compreensão dessas vivências escolares, retoma-se Fernández (2006). A autora entende que a aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal. As diferentes fraturas e patologias na aprendizagem, tanto individual como socialmente, correspondem a uma não coincidência entre o conhecimento e o saber.

Nesse sentido, é necessário diferenciar o conhecimento do saber, tudo o que se abstraiu durante a faculdade, por exemplo, é uma bagagem de conhecimento, já o saber é o que fazer com todo esse conhecimento adquirido, ou seja, não basta ter conhecimento, se não se sabe como utilizá-lo. Conforme indicado por Fernández (2006, p. 41): “A verdade, por mais terrível e dolorosa que seja nunca adoece. O que adoece é o falso conhecimento. O que adoece, tanto ao ensinante como ao aprendente, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não ditos”.

O processo de construção do conhecimento inicia através da curiosidade, a pergunta, a investigação, a necessidade de conexão com algo que ainda se desconhece. Entre docente e discente, há

circulação de conhecimento e aprendizagens de maneiras diferentes, é necessária a percepção docente, para que ocorra uma troca de saberes entre ambos. Outros conceitos importantes para a reflexão durante o processo de construção identitário são: a autoridade e o autoritarismo, ambos semelhantes na grafia e diferentes no significado, conforme Fernández (2006) compreende.

A autoridade implica poder situar-se em um lugar de equilíbrio entre o conhecimento e a possibilidade de argumentar sobre este conhecimento; tem a ver com a competência - não com a competitividade - quer dizer, com o estar preparado para cumprir esta função. É isto o que dá autoridade, porque ele também está incluído dentro desta normativa. Quando falamos de autoridade, a norma funciona como um terceiro.

No autoritarismo, em troca, o ensinante é a norma; não um representante da norma, também submetido a ela. No autoritarismo, não se dá essa triangularidade necessária para que haja um grupo que inclua este terceiro, que é o conhecimento, a norma, a lei, à qual se submetem os integrantes desse grupo ou instituição. A autoridade implica assumir-se como representante e como representado (FERNÁNDEZ, 2006). Portanto, autoridade é algo que um indivíduo tem por possuir determinados conhecimentos, torna-se autoridade em determinado assunto, já autoritarismo é a imposição de algo à força, sem contar com as demais possibilidades e opiniões.

### NARRATIVA 3 - O INGRESSO NO CURSO DE MAGISTÉRIO

Meu interesse pelo Magistério inicia em 2003, quando cursava a oitava série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Augusto Ruschi, Santa Maria, RS. Uma colega de aula relatava que seu sonho era ingressar no magistério para ser professora e o meu também. Foi assim que, em 2004, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac entra em minha vida. Passei pelo processo seletivo, uma prova de conhecimentos gerais e teste fonoaudiólogo. Iniciei o curso Normal em nível médio, em período integral nesta tradicional escola de Santa Maria. Durante o curso, trabalhávamos desde a extinta classe especial até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Um olhar retrospectivo é ilustrado pela busca ao Curso de Magistério ou Curso Normal em nível médio, o que remete aos anseios da adolescência pela identidade pessoal e formação profissional. Cabe ressaltar que o curso de Magistério tem por objetivo oferecer a formação mínima estabelecida na Lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme consta nesse documento, o curso mencionado visa à formação de profissionais na área da educação para o exercício do Magistério, com competências básicas que lhes possibilitem aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, para atender aos desafios educacionais, direcionando a faixa etária que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Educação Inclusiva (BRASIL, 1996).

## NARRATIVA 4 - AS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO

Nas disciplinas do curso de Magistério, sempre obtive boas notas apesar de não serem fáceis, pois exigiam conhecimentos amplos. Nessa época, ainda não era comum o uso de computador e o acesso à internet, especialmente para uma pessoa de classe economicamente vulnerável. Então, os trabalhos eram todos escritos a punho. Em 2007, fiz o estágio obrigatório de final do curso, na Escola Estadual Augusto Ruschi, a mesma em que concluí o Ensino Fundamental. Estagiei na pré-escola, com crianças de seis anos de idade, como era naquela época. Esta foi uma imensa aprendizagem o que confirmou minha escolha profissional, devido ao apoio recebido da escola, dos professores e dos pais, o que marcou minha vida até os dias atuais. A formação em Magistério ocorreu no mesmo ano que muda a lei para trabalhar na educação básica, incluindo crianças. Assim, prestei dois vestibulares e não tive condições de custear a graduação, eis que necessito buscar novos caminhos para entrar no mercado de trabalho. Início, assim, minha trajetória como comerciária.

As disciplinas desenvolvidas durante o curso de Magistério tinham cunho teórico, porém o que prevalecia eram as atividades práticas, as relações com as colegas, as trocas de experiências, a passagem em diferentes níveis da educação básica, possibilitando, assim, a formação de um docente diferenciado. O artigo 62º, da LDBEN, declara:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 2).

Como consta neste Artigo, da LDBEN, a graduação plena passou a ser obrigatória para atuar na educação básica, o que restringe a entrada no mercado de trabalho. A narrativa 4 encontra respaldo teórico em Pimenta (2009), que considera o estágio nos cursos de formação de professores um momento que possibilita aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais. Isso só pode ser conseguido se “o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’ (p. 44). Entende-se que as disciplinas são, ao mesmo tempo, teóricas e práticas, de modo que, no decurso dos estudos, todas as disciplinas devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. As disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esses processos.

## NARRATIVA 5 - PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E A MATERNIDADE

Após a conclusão do curso de Magistério, obtive minhas primeiras experiências profissionais com carteira assinada: um ano na multinacional Mc Donald's e quatro anos e sete meses no Wall Mart Supermercados do Brasil, empresas que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Em 2009, me tornei mãe de uma menina, Ana Victória! Quanta responsabilidade nas mãos! As relações de amor, cuidado e educação são difíceis de transmitir, afinal tudo necessita de equilíbrio para dar certo. No contexto nacional, começam a surgir incentivos do Governo Federal para o ingresso no ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

o Programa Universidade para Todos (PRO UNI) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU). Como as condições do país começam a melhorar, em 2012 faço o ENEM, obtenho boa nota e inscrevo-me no vestibular extra da UNIFRA. Sou selecionada para ingressar e decidi, então, dedicar-me a minha tão sonhada Pedagogia.

Após a conclusão do curso de Magistério, obtive minhas primeiras experiências profissionais com carteira assinada: um ano na multinacional Mc Donald's e quatro anos e sete meses no Wall Mart Supermercados do Brasil, empresas que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Em 2009, me tornei mãe de uma menina, Ana Victória! Quanta responsabilidade nas mãos! As relações de amor, cuidado e educação são difíceis de transmitir, afinal tudo necessita de equilíbrio para dar certo. No contexto nacional, começam a surgir incentivos do Governo Federal para o ingresso no ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para Todos (PRO UNI) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU). Como as condições do país começam a melhorar, em 2012 faço o ENEM, obtenho boa nota e inscrevo-me no vestibular extra da UNIFRA. Sou selecionada para ingressar e decidi, então, dedicar-me a minha tão sonhada Pedagogia.

O trabalho em empresas multinacionais exige do comerciário um padrão de afazeres que necessitam ser cumpridos para ascender profissionalmente, exemplo disso são as planilhas de cada função que descrevem como deverá ser desenvolvida. Além disso, faz com que aflorem outras habilidades e competências no empregado, como: o trabalho em equipe, a liderança, a responsabilidade e o comprometimento. Na esfera pessoal, a gravidez traz a reflexão a respeito do que se pode melhorar como pessoa em detrimento da criança que está por nascer. A maternidade requer tempo, paciência e amorosidade, mas também estimula a busca de novos caminhos, como exemplo, o ingresso em um Curso Superior, uma nova profissão que permite conciliar os cuidados com a criança e o trabalho. Enfim, foi um novo recomeço que garantiu que essa criança fosse amada, cuidada e respeitada para crescer e se desenvolver de maneira sadia.

Nesse sentido, é interessante observar que as políticas públicas de incentivo ao curso superior trouxeram viabilidade de ingresso às classes menos favorecidas economicamente. Um exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1998. Este sistema de avaliação tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Os dados, além de servirem de base para o desempenho pessoal, também são utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais (BRASIL, 1999). Atualmente, muitas universidades públicas e privadas estão utilizando os resultados do ENEM dentro de seus sistemas de seleção.

O ENEM não é obrigatório, porém, a cada ano, tem atraído um número cada vez maior de estudantes. Isto ocorre porque muitas instituições utilizam os resultados do ENEM como um dos critérios para selecionar candidatos que ingressam no ensino superior. A avaliação aplicada não tem como objetivo apenas a verificação do aprendizado de conteúdos básicos. O foco principal da avaliação é verificar as competências e habilidades que o candidato domina. O aluno deve demonstrar

capacidade para interpretar gráficos, textos, mapas e informações em diversas linguagens. O exame também verifica se o aluno é capaz de argumentar, solucionar problemas cotidianos e práticos, elaborar propostas de intervenção na realidade e apresentar ideias bem estruturadas (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a avaliação está de acordo com aquilo que se espera de um aluno que sai do Ensino Médio. O mercado de trabalho não destaca mais um trabalhador que conheça apenas conteúdo. O trabalhador precisa apresentar habilidades e competências múltiplas para que possa desempenhar um bom papel dentro da empresa em que atua. Portanto, o exame está dentro de uma realidade de vida e de mercado. O ENEM é composto de duas partes: uma redação (tema proposto pelo exame) e uma parte de múltipla escolha (testes objetivos).

Outro programa que contribui para acesso às universidades é o Sistema de Seleção Unificado (SISU), um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Pode fazer a inscrição no SISU, no segundo semestre do ano vigente, o estudante que participou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior e obteve nota na redação que não seja zero.

O sonho de graduar-se torna-se realidade para muitas pessoas que, até então, só conseguiam concluir o ensino médio, pois o vestibular era muito concorrido e, normalmente, quem passava eram os que tinham maior poder aquisitivo. O ingresso em uma universidade privada também era utópico por questão econômica. Atualmente, essa concepção vem mudando, graças aos Programas citados e outros incentivos, garantindo o amplo acesso ao ensino superior da população economicamente desfavorecida.

## NARRATIVA 6 - O INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Iniciei a graduação em 2013. Logo, no primeiro semestre, começo a ter dificuldades em conciliar trabalho no comércio com faculdade, é necessário decidir: continuar na área comercial ou investir na profissão de Pedagoga. Decido então procurar estágio nas escolas, depois de duas entrevistas, começo a trabalhar em uma instituição privada, como auxiliar do desenvolvimento infantil, em uma turma de maternal integral. Emerge o encantamento pela Educação Infantil. Com seis meses de estágio recebo uma outra oportunidade de emprego para trabalhar em outra escola, com carteira assinada. Decido continuar na mesma instituição, que se dispôs a assinar minha carteira e ofereceu-me a oportunidade para trabalhar 40 horas semanais e, no ano seguinte, assumir uma turma de integral. Continuo na escola e dou segmento a outro projeto o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no qual permaneço durante o segundo semestre de 2013. No PIBID aprendi muito, trabalhei no primeiro ano do Ensino Fundamental, com uma turma muito dedicada e motivada a aprender.

Nesta unidade narrativa, a autora-pesquisadora rememora o ingresso no curso de Pedagogia, bem como a importância de desacomodar-se e ir em busca de seus objetivos. O incentivo ao ingresso de acadêmicos no Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação, inserida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Entre os objetivos do PIBID, estão o incentivo à formação inicial de professores para a Educação Básica, a melhoria do ensino nas escolas da rede pública e a integração da educação superior

com a educação básica. No PIBID, os futuros professores utilizarão o espaço da escola pública como campo de experiência e de referência para a construção e reelaboração do conhecimento e para o exercício orientado da ação docente. As bolsas são destinadas a estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura em ciências ou matemática, voltados para as séries finais do ensino fundamental, e de física, química, matemática e biologia para o ensino médio. Em caráter complementar, os candidatos a bolsistas de iniciação à docência podem ser estudantes de cursos de letras (língua portuguesa), educação artística (música), Pedagogia e demais licenciaturas (BRASIL, 2010a).

Esse programa ajuda muitos acadêmicos a experimentarem a prática e decidir se realmente é o que pretendem seguir em sua vida, como profissão. Isso faz com que as pessoas tenham outra oportunidade de fazer o que realmente querem após a experiência na prática.

## NARRATIVA 7 - AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO EDUCADORA

No ano de 2014 assumo minha primeira turma de maternal turno integral, com dez crianças na faixa etária de três anos. Recebo também uma auxiliar para me ajudar nesse novo desafio. Nesse momento, estou cursando o terceiro semestre da graduação, com muitas expectativas, dúvidas e estudo pela frente e minha auxiliar já formada, com pós-graduação e iniciando um curso de mestrado.

Na docência, a formação individual e as questões de personalidade, que determinam o sucesso ou insucesso de cada profissional, ocorrem com troca de experiências e saberes, abertura ao diálogo, espírito de cooperação e dedicação ao trabalho. Esse foi o percurso que procurei estabelecer com a auxiliar que recebi em 2014.

Nesse sentido, Oliveira (2014) explica que, para planejar o trabalho com crianças de 3 a 5 anos, é importante o docente conhecer profundamente o grupo infantil. Saber seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver problemas diversos, além das características próprias da faixa etária. Investigar, com a ajuda dos pais, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa e considerar que haverá diferenças importantes entre as que já frequentaram uma instituição anteriormente e as que ingressam pela primeira vez, e só então irão experimentar a separação dos pais e a exploração de tempos e espaços tão diferentes do ambiente familiar.

Tudo isso deve ser muito bem cuidado no momento inicial da criança na vida escolar, no acolhimento dos adultos com as boas-vindas à nova fase de vida. A partir dos três anos, é esperado que as crianças conquistem graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo, aprender a brincar, a trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. A brincadeira da criança não é mais a imitação que se via quando bebê (OLIVEIRA, 2014). A partir dos três anos a brincadeira torna-se mais elaborada, porque a criança atua como coautora, usando a imaginação para criar situações nos cenários conhecidos por ela, como casinha, consultório médico, feira, etc. Ao fazer isso, ela representa o que

observa e trabalha a compreensão do mundo como as atitudes das pessoas, os modos como resolvem conflitos, como sentem e se expressam.

Na interação com outras crianças, inventam enredos imaginários como palácios e princesas, batalhas entre heróis, e essa criatividade no mundo do faz de conta possibilita a ocorrência de importantes aprendizagens sobre as regras dos jogos, suas estratégias, além de ajudar as crianças a enfrentarem e ultrapassarem situações conflituosas. O processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação, o fenômeno no qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la (OLIVEIRA, 2014).

## NARRATIVA 8 - O TRABALHO E O ENSINO EM DIFERENTES NÍVEIS E CONTEXTOS

Iniciei meu trabalho como auxiliar de desenvolvimento infantil que perpassava em três turmas para ajudar as professoras com os cuidados básicos do dia a dia (trocar fraldas, ajudar a criança na hora do lanche, na organização e preservação do ambiente) aprendi a observar como cada professora se organiza e trabalha com os pequenos. Já em 2014, recebo como responsabilidade uma turma de integral, crianças do maternal com faixa etária de 2 anos, percebi o imenso desafio que estava em minhas mãos, O EDUCAR E CUIDAR, com equilíbrio. Em 2015, recebo uma nova turma de maternal. Eram mais meninos do que meninas, a faixa etária era a mesma da turma anterior, mas o nível de desenvolvimento, não. No ano de 2016 recebo a oportunidade de trabalhar com o Pré A2, que atende crianças na faixa etária de 4 anos. Essa foi minha primeira turma e consegui desenvolver um trabalho significativo. Pude também perceber a importância do trabalho desenvolvido no maternal para a construção dos conhecimentos que são trabalhados no Pré A e Pré B.

O trabalho na Educação Infantil abrange todos os níveis de ensino desde o berçário até Pré B; nesse sentido, o docente sofre um desafio constante de planejamento, criatividade e inovação, porque cada turma é diferente da outra, muitos recursos, metodologias e concepções que, para uma determinada turma servia, para outra não serve mais, sendo assim necessário construir propostas educativas que saiam do círculo vicioso do discurso e ajudem a criar práticas significativas para o aluno e para o próprio professor(a).

Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, ou seja, com a colaboração dos professores mais experientes, compartilhando ideias, atividades, experiências. E também por meio dos registros das práticas, esta irá permitir que o educador identifique como seu repertório de ações foi se ampliando diante de diferentes questões. Tornar o próprio percurso um objeto de reflexão e avaliação faz parte da formação do professor, sendo elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação das práticas pedagógicas.

No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. O professor necessita saber conduzir seus alunos para outra margem, tendo em vista que educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Atualmente, a realidade da escola obriga a ir além da escola.

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos de um “bom professor”, o que ajudou na construção de uma trilogia significativa para esta definição: o saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) saber-se (atitudes), considerando que todo o professor influencia na vida e na construção identitária de seus alunos. Nesse sentido, esclareceram-se as cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social (NÓVOA, 2009).

## NARRATIVA 9 - A SEQUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Quando comecei a atuar como regente, percebi a imensa responsabilidade que um professor tem em suas mãos, ainda mais quando se trata de crianças pequenas na faixa etária de quatro meses a 6 anos. O desfralde, a adaptação, o bico, o objeto transitório, a mordida, a mamadeira, a alimentação, a todo o momento existem novidades e surpresas na qual ainda não estamos preparadas para lidar, e o que fazemos?

Para dar conta dos desafios diários que emergem a todo o momento em uma turma da Educação Infantil, é de central importância a busca de leitura de alguns teóricos que contribuíram para a aprendizagem e a compreensão do mundo infantil. Além dos clássicos que formam o tripé teórico da educação, Piaget, Vygotsky e Wallon, bem como Winnicott e Freire, que contribuem para o aporte teórico, destaca-se a autora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, com as seguintes obras: *Educação Infantil Fundamentos e Métodos*, *Educação Infantil: muitos olhares*, *O trabalho do professor na Educação Infantil*.

No entendimento de Oliveira (2014), o processo de reflexão sobre os desafios de se construir um serviço de Educação Infantil de qualidade, que integre o cuidar e educar, pode responder ao objetivo básico de considerar que saúde e qualidade de vida são direitos de todas as crianças. Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e, assim, configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Pimenta (2009) pontua que os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. Entende-se que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos, configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- 1) conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência

humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, à docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA, 2009, p. 13).

Portanto, o docente necessita conhecer as diversas áreas necessárias para o desenvolvimento integral da criança, os conteúdos referentes ao seu exercício, autores atualizados que ampliam sua consciência sobre a própria prática, percebendo o resultado do conhecimento que produz ao ensinar. Nesse sentido, os professores precisam ter o domínio de conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade para formar cidadãos deste mesmo modo.

## NARRATIVA 10 - AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A partir dessas leituras, fui construindo relações de como era a educação infantil e como poderia ser: quais atividades, habilidades e competências precisam ser desenvolvidas em cada nível de atuação, como por exemplo, no maternal, é necessário desenvolver atividades sensorio motoras com móveis, tapetes sensoriais, rasgadura, motricidade fina e ampla, freio inibitório, compreensões fundamentais para o trabalho do professor. Comecei a me construir profissionalmente e ganhar experiência e autoconfiança para trabalhar, pois a leitura possibilita o desenvolvimento da confiança, além de dar credibilidade ao professor. Assim, os planejamentos começam a ter objetivos coerentes ao desenvolvimento da criança.

No geral, durante a escolarização, o ensino é fragmentado, separado e sem nenhuma relação com a vida, mas, com o passar dos anos de escolarização, torna-se cada vez mais necessária a contextualização dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o cotidiano, constatando-se que está tudo interligado, que a escola é prática, que os conteúdos aprendidos em sala de aula são utilizados, cotidianamente, ao realizar compras em um supermercado, ao fazer um bolo. Diante desse entendimento, observa-se a relação entre a teoria e o equilibrista:

A teoria cumpre a mesma função que a rede para o equilibrista. O equilibrista precisa como sustentação, para poder inventar novas piruetas no fio por onde caminha. Se não houvesse essa rede que lhe assegura que, ao cair, não irá morrer ou fraturar uma perna, não poderia equilibrar-se no fio. Em nossa prática, tal como o equilibrista, temos que ir equilibrando e descobrindo novas piruetas (FERNÁNDEZ, 2006, p.106).

A teoria é uma rede invisível que necessita ser construída por todos os docentes, ela transmite segurança, sem ela não haverá possibilidade de trabalhar sadiamente, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião. Para um planejamento que tenha como objetivo o desenvolvimento integral da criança, é de suma importância que o professor tenha consciência de que ambas se complementam, teoria é o conhecimento adquirido sobre determinado tema e a prática é a ação desse conhecimento, juntas poderão auxiliar na transformação social.

Outra autora que ajuda a relacionar o caminho entre teoria e prática é Pimenta (2009). Um dos pontos que essa autora destaca em seus estudos é a importância da prática do estágio. Enfatiza que

o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e o criticismo expõem os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Nesse processo, 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, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. A prática educativa (institucional), sem dúvida, um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições (PIMENTA, 2009).

#### NARRATIVA 11 - O SENTIDO DO PEDAGOGO E PERSPECTIVAS FUTURAS.

Observo em alguns momentos, concepções tradicionais na escola que ainda prezam pela cópia, memorização e trabalhos propostos, muitas vezes, feito pela professora. A criança não participa da atividade pois o trabalho deveria ser perfeito para os pais. Isto representa, de certa forma, a desconsideração da fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

Uma das minhas inquietações diz respeito a atitude de determinados profissionais que ainda não se encontraram como educadoras e continuam com concepções ultrapassadas. Consideram as crianças tábulas rasas, separam as crianças por gêneros, a cor rosa para menina e cor azul para o menino.

A presente narrativa faz repensar a formação profissional de todos que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade, este é o primeiro passo para uma revolução escolar, tanto docente como discente. Faz-se, cada vez mais, necessário preparar professores com perfis adequados à diversidade de situações presentes na educação de crianças. A formação de educadores no nível superior tem exigido, além do diploma, cursos de aperfeiçoamento em diversas áreas, como: artes, alfabetização, psicomotricidade, entre outros. Entretanto, por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não tem traduzido uma melhoria no fazer docente. Neste sentido, alguns autores têm apresentado pesquisas e estudos, para mudar esta realidade, entre eles, Pimenta (2002; 2009), Tardif (2002) e Nóvoa (1992).

Pimenta (2002) desenvolve uma pesquisa sobre a identidade profissional dos professores, ela declara que os currículos dos cursos de formação são distanciados da realidade das escolas e efetivam saberes pedagógicos que não se articulam aos diferentes contextos, impossibilitando a tradução de novos saberes em novas práticas que significam a identidade docente. Assim entendida, a escola necessita mudar a concepção de somente transmissão de conteúdos e conhecimentos para promover a construção do ser de cada aluno, instigando-os a pensar, a sugerir, a criticar, a agir e não mais reproduzir.

A autora identifica três saberes da docência a serem mobilizados no ambiente de formação: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Discutir os conceitos que se tem a respeito do que é ser professor, bem como de sua prática, e dar significado aos conhecimentos transmitidos na escola e às necessidades pedagógicas do cotidiano escolar contribuem para a construção da identidade docente (PIMENTA, 2002).

Outro autor que ajuda na compreensão dos processos formativos é Tardif (2002). Em seu livro: *Saberes docente e formação profissional*, discute o saber docente e afirma que “é um saber plural, oriundo da formação *profissional, dos currículos e da prática cotidiana*” (p. 54). Destaca a existência de quatro saberes que norteiam a formação docente: *profissionais, disciplinares, curriculares e experiências*.

Os saberes *profissionais* constituem referem-se ao conhecimento pedagógico relacionados às técnicas e modos de ensino, transmitidos aos professores ao longo do processo de formação. Os saberes *disciplinares*, produzidos e acumulados pela sociedade, pertencem a diferentes campos do conhecimento e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. *Saberes curriculares* são programas escolares que os professores devem aprender a aplicar e os *saberes experienciais*, adquiridos por meio da vivência, são o resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esse conhecimento exige do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002).

O ideal seria que, quem cotidianamente experimenta a realidade do ensino e da problemática de estar na sala de aula, participasse da construção dos saberes para a melhoria da prática docente, tendo em vista que a experiência, seja ela boa ou ruim, é extremamente educativa e pode contribuir muito para elaboração de teorias mais próximas de todos e de cada professor. Assim, talvez fosse possível minimizar a enorme barreira instituída entre produtores e executores de saberes.

No processo de construção docente, é importante a compreensão dos três AAAs, indicados por Nóvoa (1992), com referência às palavras: adesão, agir e autoconsciência. No entendimento do autor, **adesão** é uma constante aprendizagem, tendo em vista que, a todo momento, aderem-se a princípios, valores, regras, concepções, projetos, sugestões críticas; renovam-se adesões durante o percurso profissional. Saber utilizar o conhecimento teórico na prática é uma das maneiras de **agir**, pois precisa-se refletir sobre como moldá-lo, conforme as necessidades cotidianas em relação à **autoconsciência**. Portanto, são muitas as contribuições para a formação docente, o que é necessário são o conhecimento e a ação para transformação de uma realidade social que, ainda, permanece estagnada, ultrapassada, mas o professor é o cerne de todo esse processo, capaz de gerir profundas mudanças no cenário apontado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de respostas à pergunta que instigou esta pesquisa, quais as contribuições da trajetória de vida do docente para a sua prática pedagógica, constatou-se ser possível, o processo formativo

docente, contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica. Um exemplo disso são os professores que, desde o ensino fundamental ao superior, servem de modelo e influenciam escolhas profissionais. Em decorrência disso, enquanto profissional, também se pode ser modelo para colegas e alunos com os quais se trabalha. Nesse contexto, são decisivas as atitudes pessoais, a postura, o modo de falar, de se relacionar, a atenção dispensada ao outro, entre tantas nuances das relações humanas, marcadas pela coerência entre o discurso e a prática.

Outro ponto relevante, presente nas narrativas da autora-pesquisadora, diz respeito às peculiaridades inerentes aos cursos de Magistério e de Pedagogia. No primeiro, as relações professor-aluno-conhecimentos ocorrem de modo mais próximo, por necessidade própria de alunos de ensino médio. No curso de Pedagogia, essas relações são mais distantes, tendo em vista que, na universidade, espera-se maior independência intelectual e iniciativa dos acadêmicos. No entanto, muitas habilidades exigidas no contexto do curso de Pedagogia foram desenvolvidas no curso de Magistério.

O ensino entre as diferentes instituições gera um modo diversificado de aprendizagem e educação, pois o processo formativo depende de como cada pessoa se constitui e relaciona o conhecimento adquirido com a vida cotidiana, ressignificando sua formação ao longo do tempo. Portanto, a elaboração de memoriais autobiográficos podem ser incentivados no contexto da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que contribuem para o (auto)conhecimento do autor-pesquisador, enquanto pessoa e profissional da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, documento básico**. Brasília, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/6yS1q1>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Edital n. 018/2010/CAPES - PIBID Municipais e Comunitárias. 2010a. Disponível em: <<https://goo.gl/7Kf9DY>>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BUENO, O. B. 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, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/5ptV9J>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. do R. Dimensões conceituais e operacionais da avaliação. In: LIMA, V. M. do R. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: Edi PUCRS, 2008. p. 67-82.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/bg6bg5>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Z. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

