

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Dirlaine Beatriz França de Souza

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO CEFAM:
reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005)**

Paranaíba/MS

2014

Dirlaine Beatriz França de Souza

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO CEFAM:
reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

Paranaíba/MS

2014

S714d

Souza, Dirlaine Beatriz França de

Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005) / Dirlaine Beatriz França de Souza. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

165f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Eliane Greice Davanço Nogueira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. CEFAM. 2. Formação de professores. 3. Formação profissional. I. Souza, Dirlaine Beatriz França de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

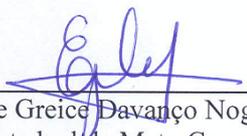
DIRLAINE BEATRIZ FRANÇA DE SOUZA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO CEFAM:
reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005)**

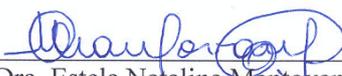
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 02 de junho de 2014

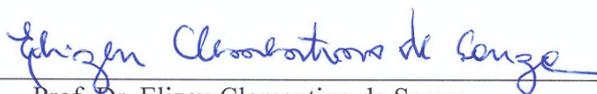
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



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

Aos profissionais da educação que acreditam, assim como eu, no poder de
transformação do ser humano.
A todos os alunos por serem o passado, o presente e o futuro da nação...

Ninguém caminha sozinho...

...palavras de gratidão ao povo brasileiro



Fonte: Geografia do Brasil.< <http://educarnareal.blogspot.com.br/2011/07/geografia-do-brasil-mapas-relevo-clima.html>>

A Deus, amado mestre, por me sustentar durante esta caminhada, mesmo quando minhas forças físicas se esvaeciam. Diante de suas bênçãos, agradeço:

Ao Estado de Mato Grosso do Sul

À amada orientadora, Prof^ª Dra Eliane Greice Davanço Nogueira, mestra que me acolheu em sua vida acadêmica, orientou-me com muito zelo, compartilhou comigo suas experiências formativas, permitiu-me desfrutar da sua amizade e me fez acreditar que sou capaz.

Na pessoa da Prof^ª Dra Estela Natalina Mantovani Bertoletti, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, pela acolhida, por partilhar conhecimentos e conduzir-me nesta caminhada. Aproveito para incluir a encantadora Irany, secretária acadêmica, por ser muito especial ao Programa de Mestrado.

Aos queridos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, Turma de 2012, como também, aos colegas do GEPENAF (Campo Grande/MS), por contribuírem para a consolidação e disseminação da pesquisa (auto)biográfica, além do apoio nas reflexões.

Ao Estado da Bahia

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza pela competência, amor e brilhantismo com que atua na Educação e em prol da disseminação da pesquisa (auto)biográfica, em especial,

por aceitar dividir comigo suas experiências construídas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Ao Estado de Minas Gerais - minha Terra de origem

À costureira Nilva, minha mãe, mulher guerreira, determinada, forte que sempre borda amor e respeito no meu coração. Nunca existirão palavras capazes de expressar a sua verdadeira essência.

Ao meu irmão, Leandro, por ser um exemplo de vida para mim.

À eterna avó materna, Altina (*in memoriam*), por me amar e me ensinar que quem estuda enxerga o mundo com outros olhos.

Aos familiares (tios, tias, primos, primas) que compreendem meus anseios por querer promover mudanças no campo educacional.

Ao Estado de São Paulo

Por acolher-me desde os 10 anos de idade, propiciar parte da minha formação escolar e profissional, além de oportunizar com que eu construísse a minha própria família.

Ao Adriano, meu companheiro, por compreender-me e aceitar dividir comigo não somente os momentos de alegrias.

Ao fruto do meu ventre, Victória, meu anjo sem asas, a mola propulsora que me projeta sempre à frente, ensinando-me a nunca temer os desafios.

Às afilhadas, luzes do meu caminho, filhas de coração, que também tornam meus dias mais alegres: Ana Júlia Chagas, Emanuele Coelho, Laura Lima, Marcela Mendes e Tainá Lima.

Aos familiares que vieram após o cruzamento de vidas (cunhadas, em especial, à Maria Suely Coelho Vicente, irmã de coração, cunhados, sobrinhos, com destaque ao Moisés Coelho Faria, e sobrinhas) pessoas muito amadas. Por caminharem ao meu lado, torcerem por mim e me incentivarem a recomeçar sempre.

Ao Neuraci, ao Sebastião e à Clotilde, por serem a extensão da família que Deus escolheu para mim.

Às alunas egressas do CEFAM de Jales/SP que aceitaram partilhar suas vivências e experiências de formação profissional e pessoal, pois, ao lado de vocês, grandes emoções e aprendizados eu vivi.

À professora Satiko Aramagui pela idealização do Projeto CEFAM, por abraçar a docência com tanta competência e por colocar-se disponível para esta pesquisa.

Às madrinhas tão amadas e exemplos de vida para mim: Maria José Gouveia e Maria Perpétua Lourenço.

À dirigente regional de ensino de Jales, Marlene Medaglia Cavalheiro Jacomassi, por me incentivar e por compreender meus anseios em querer voar sempre mais alto, serei eternamente grata.

Aos eternos amigos: Adriana Campos, Ayrton Arnoni, Déborah Balestrini, Gilvana Zambon, Jocilene Silva, Juliana Andreoli, Leandro Diniz, Natália Kudo, Maria Virgínia Rossetto, Marinéia Santos, Marli Viçoti, Micheli Custódio, Paulo Ferreira, Sandra Souza, Sílvia Amaral e Tamar Naline por partilhar leituras e reflexões, permanecerem com o coração aberto, acolher-me durante os momentos de angústia quando eu mais precisava de um ombro amigo.

À querida Errivaine Aparecida Gomes Ferreira, por termos pensamentos elevados em prol de uma Educação pública com melhor qualidade, por me incentivar e ser minha eterna amiga.

Às prestativas educadoras do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE), Eliane Alves dos Anjos e Lindinalva Oliveira Pinheiro, pela disponibilidade e carinho em ajudar-me com os documentos oficiais do CEFAM.

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, junto ao GEPEC, pela sensibilidade e zelo que todos têm em transformar a rotina da escola em fantásticas “Pipocas Pedagógicas” (livro de narrativas de professores junto aos seus alunos).

Aos funcionários da EE Prof. Carlos de Arnaldo Silva, por terem guardado, com tanto carinho e zelo, o acervo documental que utilizo nesta pesquisa.

À Diretora dos Serviços Acadêmicos da FATEC de Jales, Terezinha Gonçalves de Sá, por ceder o prédio para a realização dos encontros e colocar-se à disposição.

À diretora Ellen Jane Gonzales de Souza, da EE Prof. Akio Satoru, por compreender-me e ajudar-me com esta caminhada.

À Maria Devanir Mota, querida (Dê), amiga que há mais de cinco anos cuida do meu lar com carinho para que eu tenha mais tempo para dedicar-me aos estudos.

Aos amados alunos que me oportunizaram ser quem eu sou, começo pelos do Ensino Fundamental perpasso pelos do Ensino Médio e chego aos do Ensino Superior, todos me

ensinaram a transformar a difícil caminhada na docência, em um caminho florido cheio de vida e esperanças por uma Educação melhor; sou grata por tudo que aprendi e continuo aprendendo com vocês.

Aos meus eternos mestres, pois se hoje concretizei este sonho foi porque grande parte deles, independente da parcela de contribuição, ajudou-me a percorrer esta trajetória formativa.

A todos os outros Estados Brasileiros

A todos os Brasileiros (nativos e não nativos) que contribuem, seja por meio da pesquisa acadêmica, na socialização das experiências vividas e partilhadas, também aos muitos educadores que, por timidez ou por repressão, se calam.

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram de algum modo para a realização dessa pesquisa.

*“Contar é tão dificultoso.
Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas
de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...”*
(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 159)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida fundamenta-se na perspectiva (auto)biográfica e tem como finalidade identificar as possíveis contribuições formativas oferecidas pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), da cidade de Jales/SP, enquanto espaço formador, às alunas egressas (1992-2005) participantes do estudo. É preciso considerar que este Centro foi criado por meio de um projeto nacional que visava solucionar grande parte dos problemas da formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por conseguinte, promover melhorias na qualidade do ensino desse mesmo segmento, embora fosse em nível de ensino médio. Para isso, a opção metodológica partiu da organização de ateliês (auto)biográficos, desenvolvidos em quatro encontros e compreendidos como técnicas para trabalhar com os instrumentos de pesquisa: memorial de formação e questionário de identificação e trajetória profissional. A análise compreensiva-interpretativa, uma experiência em três tempos, fundamentou a construção das unidades de análise que foram levantadas *a posteriori*, nos memoriais de formação. Este procedimento deu origem a três eixos que dialogam entre si – trajetória de vida-formação, inserção profissional e desenvolvimento profissional docente. Pode-se afirmar que é uma pesquisa de relevância social, porque além de contribuir com as pesquisas no campo da formação docente, mais especificamente, com estudos sobre desenvolvimento profissional docente, sinaliza algumas complexidades do fazer docente, como se aprende a ser professor, com quem se aprende, qual é o papel da formação inicial. Ainda, colabora com reflexões acerca do modelo de formação oferecido pelo CEFAM, já que os resultados podem contribuir, em alguns aspectos, para se repensar políticas sobre os cursos de formação inicial de professores. Os dados analisados revelaram que, embora o CEFAM atendesse a um número reduzido de alunos, conseguiu imprimir um caráter diferenciado à escola pública, em especial, à formação de professores que atuam nos Anos Iniciais. Por esta razão, o Centro possibilitou uma formação bastante significativa, sólida, que sustentou as egressas no percurso da docência, profissão na qual todas permaneceram; uma formação que deu ênfase ao enriquecimento cultural, ao estágio supervisionado e propiciou condições para as alunas egressas seguirem no processo com seu desenvolvimento profissional docente, ou seja, preparou-as para terem autonomia. Por fim, um Projeto diferenciado com relação à formação inicial docente, reafirmado também pelo tempo que se manteve ativo na Rede Estadual Paulista – quase duas décadas.

Palavras-chave: CEFAM. Desenvolvimento Profissional Docente. Memorial de Formação. Ateliês (Auto)biográficos. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research is based on an/a (auto)biographical perspective and it aims to identify the formative contributions that a specific educational center for the formation of teachers – named *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)*, in Portuguese – located in Jales, in the state of São Paulo, may have provided to students who were enrolled from 1992 to 2005. We must consider the fact that even though it was at a high school level, that educational center was created as part of a countrywide project that intended to solve some of the most relevant problems related to the formation of primary school teachers, thus offering a better educational quality. This methodological choice was made after four workshops that made it possible for their participants to share their own experiences when it comes to dealing with the following research tools: formation history, and questionnaires to identify one's professional trajectory. A 3-stage analysis focusing on the interpretation and comprehension of the facts based the building of the analysis units that were raised afterward in the formation histories. This procedure originated three subjects that are strictly connected – one's life and educational trajectory, getting a job, and the professional development as a teacher. It's possible to say that it is a socially relevant work since besides its contribution with the research in the becoming a teacher field - mostly through studies related to professional development, it also points at the complexity of how to become a teacher, how to learn to work as a teacher, who you learn from and what the role of the initial formation is. Besides, it offers some reflexions about the teaching model applied by CEFAM, once its results may even contribute somehow to think over today's teaching policies established to form primary school teachers. The analyzed data showed that even though CEFAM did not use to have an impressive number of students, it managed to make a difference in the concept of public schools and their students, specially the ones who later became primary schools teachers. Therefore, that institution provided a significant education, which supported its students during their formation process in order to make them choose the teaching career – and they're still teachers. An education that emphasized cultural enrichment and oriented practical activities, making it possible for the students to keep on their development as teachers, and thus preparing them to have autonomy. Finally, it was one diverse educational project in the formation of primary school teachers, being active in the public educational system of the state of São Paulo for almost two decades.

Key words: CEFAM. Professional Teaching Development. Formation History. (Auto)Biographical Workshops. The Formation of Teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - <i>Mulher no espelho</i> , Pablo Picasso	28
FIGURA 2 - <i>Guernica</i> , Pablo Picasso	46
FIGURA 3 - Mapa das Eleições Estaduais de 1982	54
FIGURA 4 - Mapa do Estado de São Paulo - localização município de Jales	63
FIGURA 5 - <i>Old woman at the mirror</i> , Bernardo Strozzi (1615)	67
FIGURA 6 - <i>A Aula de Dança</i> , Edgar Degas (1870)	97
FIGURA 7 - <i>Las Meninas</i> , Diego Velázquez (1556-1657)	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização da formação de professores considerando as Leis nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71	50
QUADRO 2 - Diretrizes iniciais que ampararam a criação e instalação dos CEFAM no Estado de São Paulo	56
QUADRO 3 - Implantação e expansão dos CEFAM no Estado de São Paulo	57
QUADRO 4 - Diretrizes de implementação e consolidação dos CEFAM no Estado de São Paulo	59
QUADRO 5 - Diretrizes que contribuiram para a extinção dos CEFAM no Estado de São Paulo	62
QUADRO 6 - Diferenciação terminológica das abordagens entrando pela vida segundo os tipos de vida abordados	71
QUADRO 7 - Identificação das participantes na pesquisa (2013)	86
QUADRO 8 - Organização da análise dos resultados em três tempos	94
QUADRO 9 - Fases da Carreira propostas por Huberman	104

LISTA DE SIGLAS

ABF	- Ateliês Biográficos de Formação
ABP	- Ateliê Biográfico de Projeto
ANNHIVIF	- Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação
ARENA	- Aliança Renovadora Social
Capes	- Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI	- Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
COGSP	- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo
CRE	- Centro de Referência em Educação Mário Covas
DRE	- Divisão Regional de Ensino
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FATEC	- Faculdade de Tecnologia
FEUSP	- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPEC	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GEPENAF	- Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
HEM	- Habilitação Específica para o Magistério
HTPC	- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PCNP	- Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCOP	- Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PDS	- Partido Democrático Social
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
QM	- Quadro do Magistério

- SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- UE - Unidade Escolar
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS/RS - Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul
- Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- URV - Unidade Real de Valores
- USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONVITE INICIAL	18
1 MEU PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO, UM ESPELHO QUADRIDIMENSIONAL	28
1.1 Dimensão I - A profundidade, talvez a mais próxima da memória de hoje, de formadora à pesquisadora	30
1.2 Dimensão II - A largura, a circunferência da docência quando adentramos a sala de aula	35
1.3 Dimensão III - A altura, você é do tamanho do seu sonho, o que a escola ensina e o que ela não ensina	38
1.4 Dimensão IV - A temporal/espacial, guardada na memória, talvez a mais distante, a infância	42
2 A HISTÓRIA É A ALMA RETRATADA NO ESPELHO: DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM) À FORMAÇÃO OFERECIDA PELO CEFAM	46
2.1 Habilitação Específica para o Magistério	48
2.2 O Projeto CEFAM	52
2.3 O CEFAM de Jales	63
3 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA - O QUE HÁ POR DETRÁS DO ESPELHO?	67
3.1 As participantes da pesquisa	84
3.2 Os ateliês (auto)biográficos	87
3.2.1 Primeiro Ateliê - o reencontro, a apresentação, a pesquisa, a participação	88
3.2.2 Segundo Ateliê - os retratos enquanto instrumentos evocativos de memórias	89
3.2.3 Terceiro Ateliê - a escrita da narrativa (auto)biográfica como fonte recuperadora de percursos de formação	91
3.2.4 Quarto Ateliê - socialização dos memoriais	92
3.3 Na sala de espelhos, em meio a tantas possibilidades, qual caminho percorrer?	93
4 ESPELHOS, POSSIBILIDADES DE DIREÇÃO E DE TEMPO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	97
4.1 A aula de dança - movimentos acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente	98
4.2 Ciclos Vitais - uma teoria sobre a mudança dos professores	104
4.3 Imagens captadas de desenvolvimento profissional docente (DPD)	106
5 O ESPELHO CAPTA AS FEIÇÕES: IMAGENS APREENDIDAS	111

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	152
APÊNDICE A - Convite	153
APÊNDICE B - Solicitação do prédio para realização de encontros para pesquisa ...	154
APÊNDICE C - Termo de consentimento	155
APÊNDICE D - Questionário de identificação e trajetória profissional	157
APÊNDICE E - Sugestão para nortear a escrita do memorial de formação	159
ANEXOS	161
ANEXO A - Croqui- Pavimento superior do prédio do CEFAM de Jales/SP	162
ANEXO B - Foto - Imagem frontal do prédio do CEFAM de Jales/SP	163
ANEXO C - Capa do Manual de orientações aos alunos ingressantes no CEFAM e fragmentos	164

CONVITE INICIAL



(Desenho de Victória França Coelho, 2014)

Convido você, leitor, que se olha no espelho, que se espelha e se faz de espelho, a deslizar-se por esse texto de natureza científica o qual tem como pano de fundo o conto “O espelho”, presente na coletânea *Primeiras Estórias* (1962/2001), do escritor Mineiro João Guimarães Rosa¹, nascido em Cordisburgo, em 27 de junho de 1908.

¹ Desde ainda menino, ele ouvia atenciosamente as narrativas do pai, dono de uma venda e contador de estórias. Por estar envolvido com as atividades junto ao genitor, observava atentamente os relatos de vivências contados pelos vaqueiros que por lá passavam. É desse universo caboclo que nasce o escritor do qual imprimi marcas de autoria, gostos, perspicácia e anseios nos seus textos e contos.

Embora a pesquisa não siga pela vertente literária, mas pela acadêmica, o uso do espelho como metáfora justifica-se pela possibilidade reflexiva que ele oferece, visto que aquela não consiste em um adorno do discurso e, mais do que valor emotivo, oportuniza agregar uma nova informação, tão pronto que nos diz algo novo acerca da realidade, uma vez que a metáfora cria, de certo modo, seu próprio contexto, por isso não deixa de ser ponto de cruzamento entre o símbolo e a linguagem (RICOEUR, 1996).

Além disso, justifico a opção pela interlocução com o escritor Guimarães Rosa devido ao grande valor de sua singularidade e, ao mesmo tempo, à pluralidade de sentidos que suas palavras assumem ao serem transpostas para o papel. São dimensões filosóficas que nos possibilitam refletir sobre o universo cultural, social e intelectual em que estamos inseridos, cultural em especial para mim, porque assim como o grande escritor, sou mineira, e os “causos” típicos de Minas Gerais, narrados e registrados por ele por meio da escrita, também estiveram muito presentes em minha infância.

Mas, por qual motivo parto da metáfora do espelho? Em virtude da capacidade que aquela produz em diversidade conceitual, ou seja, números ilimitados de interpretações potenciais em nível conceitual (RICOEUR, 1996). Desse modo, tomemos o espelho como reflexos de inúmeras possibilidades de interpretação, da proposição de um voltar-se para si, para perceber-se, para conhecer-se; aspectos tão relevantes à complexidade docente. E é por isso a necessidade de se ter olhar e ouvidos atentos como o mestre dos neologismos, narrador de vivências e experiências individuais e coletivas de vida, referendadas, no livro *Primeiras Estórias*. Neste, o conto “O Espelho” oportuniza filosofar, experimentar, pensar sobre as leis da física, as ilusões de óptica, as artimanhas que transformaram a simplicidade da vida de um homem do sertão, carregada de credices e superstições, em situações de reflexões, conhecimentos e aprendizados.

No decorrer do trabalho, em caráter metafórico, o referido objeto assumiu diferentes formas, porque parti da compreensão do olhar de narrador de Guimarães Rosa para o entendimento real de que o espelho possibilita visualização em diferentes ângulos, ao mesmo tempo, é complexo tanto quanto é a profissão docente. Metaforicamente, mostra quem reflete e é refletido, ou seja, quem se faz exemplo e se embasa nas experiências do outro, de quem ensina como também aprende, de quem busca individual ou coletivamente o “conhecimento de si” (SOUZA, 2006b). Para além disso, possibilita a valorização da escuta sensível do outro, do olhar individual e coletivo para a trajetória de formação e inserção profissional; percursos de vida e formação das alunas egressas do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento

para o Magistério (CEFAM), em atuação docente na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por outras palavras, um cruzamento de vivências e experiências de pessoas inseridas em processos de desenvolvimento profissional docente, advindas de diversos lugares, de contato com diferentes aspectos sociais, culturais, educacionais e formativos.

Diante da moldura, há três questionamentos iniciais que serviram como norteadores, porém sem a pretensão de esgotá-los: Que tipo de formação o CEFAM ofereceu às alunas egressas participantes da pesquisa? Qual foi o diferencial na referida formação? Como esta formação contribuiu ou tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente das egressas?

E, para atender aos questionamentos iniciais, definimos como objetivo geral: identificar as possíveis contribuições que a formação oferecida pelo CEFAM, enquanto espaço formador, propiciou às alunas egressas (1992-2005) participantes da pesquisa, considerando a relevância deste Centro enquanto projeto nacional que visava a solucionar grande parte dos problemas da formação docente para as Séries Iniciais e, por conseguinte, promover melhorias na qualidade do ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: propiciar um diálogo entre a minha formação com a formação das alunas egressas do CEFAM; apresentar o percurso histórico e os aspectos legais que fundamentam e normatizam a formação docente em nível de segundo grau, com destaque à implantação e à implementação do CEFAM; discorrer sobre o processo de desenvolvimento profissional docente; interpretar, por meio dos memoriais de formação, as trajetórias de vida-formação, processos de inserção profissional e de desenvolvimento profissional docente das alunas egressas e, por fim, contribuir com reflexões acerca da formação de professores para além da inicial, como um processo constante de construção e (re)construção que busque ir ao encontro da necessidade de aprendizagem dos alunos.

E qual é a relevância de um trabalho nessa perspectiva? Em primeiro lugar, porque parte de uma inquietação pessoal sobre o quanto deveremos saber e conhecer para sermos considerados bons professores, diante disso, refletir sobre as potencialidades e fragilidades da formação inicial, no mesmo teor, sobre a formação permanente, embora eu compreenda a complexidade que acompanha a docência. Já, a opção pelo CEFAM justifica-se porque considero a ideologia que o fundamenta propícia à formação docente, apesar da oferta ser em nível médio e, pelo viés das alunas egressas por querer ter tido a oportunidade que elas tiveram em vivenciar uma formação que marcou tanto suas histórias de vida, quanto a história

da educação no Estado de São Paulo. A relevância social justifica-se por se trata de um trabalho que contribuirá com as pesquisas no campo da formação docente, em especial, com estudos sobre desenvolvimento profissional docente ao sinalizar como se aprende a ser docente, com quem se aprende, onde e em que se repertoria para dar conta das peculiaridades as quais permeiam a profissão docente e, quais conhecimentos são acionados quando temos que tomar uma decisão mais complexa em sala de aula. Além do mais, possibilitará reflexões acerca do modelo de formação que foi oferecido pelo CEFAM, uma proposta que poderá contribuir, em alguns aspectos, para os cursos de formação inicial de professores.

Por certo, vale mencionar que, em uma pesquisa, é preciso delimitar um espaço, um objeto de estudo, por isso, entre os 54 CEFAM que funcionaram no Estado de São Paulo, considerando os anos de 1988 a 2005, tomamos como referência o da cidade de Jales/SP, primeiro, por eu estar inserida como formadora/docente em seu contexto territorial; segundo, porque aquele foi considerado referência no Estado de São de Paulo; e terceiro, por ter encontrado muitos registros em bom estado de conservação, o que possibilita reconstruir parte de um percurso histórico e vestígios que possam contribuir para a pesquisa e, por último, muito relevante ao estudo, porque as colaboradoras com este trabalho, oito alunas egressas do CEFAM, são professoras em exercício na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais nas escolas municipais e estaduais de Jales e região.

Trata-se de uma pesquisa instaurada na linha “Teorias e Práticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, ofertado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, que segue pelo ângulo da pesquisa (auto)biográfica. E, como percurso metodológico, pautou-se inicialmente na técnica dos ateliês (auto)biográficos para a sensibilização da escrita dos memoriais de formação pelas alunas egressas, isto para que estas pudessem reconstruir seus processos formativos que, supostamente, tiveram início durante a formação inicial no período em que cursaram o CEFAM, visto que, segundo Vaillant (2012, p. 175), “*los profesores son clave a la hora de entender la dinámica del cambio y de pensar los escenarios educativos futuros*”. Sendo assim, ouvir o que os professores têm a dizer é muito importante, porque são eles que contribuirão para se pensar a educação futura, ajudando os pesquisadores a compreender a complexidade do tornar-se professor.

Em levantamento das teses e dissertações registradas na Biblioteca Digital da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como também, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nos anos de 1989 a

2013, e considerando o descritor CEFAM na pesquisa por assunto, palavras-chave e em resumo, localizamos 44 dissertações de mestrado, 11 teses de doutorado e uma de livre-docência. Das pesquisas de mestrado realizadas, 39 foram desenvolvidas no período de vigência do Projeto no estado de São Paulo, entre os anos 1989 e 2005, e após o encerramento das atividades, a saber: 2007, 2008, 2009, 2010 e 2013, somente cinco produções foram encontradas. Quanto às teses de doutorado, nenhuma delas foi produzida após o término do Projeto CEFAM, em 2005.

De um modo geral, todas as pesquisas estão concentradas no campo da formação docente e abordam diversos assuntos como: alfabetização, ensino de Física, Matemática e Ciências, trabalho coletivo, Projeto Político Pedagógico, concepções diversas de egressos, prática docente, estágio supervisionado, experiências e vivências no CEFAM, ensino de segundo grau, gestão democrática, identidade, trajetórias de formação, entre outros.

A pesquisadora André (2002) realizou um levantamento sobre pesquisas em formação de professores no Brasil entre os anos de 1990 e 1998 e teceu algumas considerações quanto ao elevado número de pesquisadores interessados pelo CEFAM. Sua explicação concentra-se na possibilidade de que talvez fosse por se constituir uma experiência inovadora, ou ainda, porque era o local de trabalho dos autores, e eles queriam deixar registradas as marcas positivas dessa inovação. Outra possível razão, segundo a autora, pode ter sido em decorrência da concentração de pesquisas sobre formação docente em São Paulo, já que, entre as três instituições que reúnem maior número de trabalhos sobre o tema, duas são paulistas – e é justamente em São Paulo que o CEFAM se desenvolveu com maior proporção quanto ao número de centros e teve certo impacto na rede.

Durante a realização do estado da arte, foi possível localizar alguns trabalhos que se aproximam dessa pesquisa quanto ao objeto de estudo, porém com recortes diferentes. O CEFAM de Jales, por exemplo, já foi pesquisado, em 2001, em nível de doutorado, por Maria Eliza Brefere Arnoni, porém a temática seguiu pelo viés do estágio supervisionado, cuja tese intitulou-se *A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales*. O trabalho procurou desvendar a prática do estagiando do magistério, na perspectiva da práxis educativa, ao concluir que o estagiário, ao depreender os estados qualitativos da sua prática e ao compreender esses estados no contexto de uma práxis crítica, pode, conscientemente, abandonar sua prática atual em favor de uma prática transformadora.

Guagneli (1999), Lopes (2000), Gaspar (2001) e Moreira (2008) tiveram como sujeito os egressos do CEFAM, embora nenhuma tenha se enveredado pela pesquisa (auto)biográfica.

Guagneli pontua a trajetória profissional dos alunos egressos do CEFAM de Franca, ao passo que Moreira (2008) propõe um estudo da trajetória de formação e profissionalização dos egressos do CEFAM de São Miguel Paulista, para isso utilizou como instrumento um questionário que abrangeu o perfil, a situação profissional, a formação e o tempo de estudo no CEFAM. Por fim, o estudo constatou que grande maioria deu continuidade aos estudos e permaneceu no magistério, em especial, na rede pública de ensino, e embora tenham tido a formação pelo CEFAM, não houve garantia de uma marca diferenciada no espaço onde atuavam.

Lopes (2000), em nível de mestrado, analisou três unidades do CEFAM – Guarulhos, Lapa e Itaim Bibi. A pesquisa contou com os alunos egressos como participantes, mostrando os diferentes rumos que eles seguiram, ao comparar dados sobre escolarização, origem social e destino profissional, acrescidos da representação daqueles quanto à formação com relação à prática docente. Embora busque recuperar a memória da formação de um determinado grupo de alunos, é um trabalho que teve como instrumentos metodológicos questionários e entrevistas que permitiram concluir que os egressos seguiram por diferentes caminhos no ingresso em profissões e carreiras distintas.

Gaspar (2001) também pesquisou egressos, pois desenvolveu seu trabalho com a finalidade de analisar a formação de professores no CEFAM enquanto espaço formador, desse modo, chegou à concepção que os alunos egressos possuem dos seus professores. É um estudo qualitativo que envolveu coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com alunos egressos. Por fim, a pesquisadora concluiu que o CEFAM é um espaço formador muito significativo, tanto na formação profissional quanto na formação pessoal.

Dos quatro trabalhos que mais se aproximam da pesquisa aqui realizada, constata-se que, apesar de todos terem os egressos como participantes, os instrumentos utilizados pelos pesquisadores mencionados centraram-se em questionários estruturados e entrevistas, desse modo, diferenciando-se desta pesquisa cujo instrumento consiste em memoriais de formação, os quais foram estimulados por meio de ateliês (auto)biográficos. Os lugares de onde falam os pesquisadores e o espaço formador pesquisado também se diferenciam. Ainda, destacamos a perspectiva do desenvolvimento profissional docente dessas egressas em um período de quase uma década após o encerramento da última turma. Por fim, não buscamos aqui esgotar a temática, mas ampliar os estudos existentes com o intuito de fortalecer o campo da formação docente, bem como, a investigação-formação na pesquisa (auto)biográfica, servindo como embasamento para novos estudos e outras pesquisas acadêmicas.

Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias de formação e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005), um título extenso, porém necessário para abarcar a essência do estudo ora apresentado quanto à relevância da temática/problemática de formação docente no contexto do CEFAM. Estrutura pedagógica e formativa a ser estudada cujo foco concentra-se nas tendências atuais quando se propõe a destacar o desenvolvimento profissional docente como uma alternativa, por isso o entendimento de que ninguém nasce professor, mas aprende a sê-lo. É nessa perspectiva que Tardif (2010, p. 15) pontua e defende ser “[...] impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalhos cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. Por esse motivo, a relevância da escuta sensível do outro, da expressão por meio da escrita, dos relatos, do narrar-se.

Sacristán (1995) denomina “profissionalidade” dos professores como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Desse modo, envolve um cabedal de competências ao exercício da complexidade que é a profissão docente. Além do mais, isso se explicita por meio de uma trajetória formativa, um processo.

Marcelo García (2009, p. 10) define o percurso de desenvolvimento profissional docente “[...] como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Nesse sentido, constitui-se um processo de formação que acontece em um percurso de atuação, ou seja, no espaço da escola, da sala de aula.

A formação foi oferecida pelo CEFAM em caráter de magistério e considerada positiva por vários pesquisadores, a saber: Cavalcante (1994), Silveira (1996) e Pimenta (2006). Nos estudos, as referidas autoras destacaram, em especial, os Centros do Estado de São Paulo. Para Mitrulis (1991 apud CAVALCANTE, 1994) apesar de limitações em alguns aspectos, os CEFAM demonstraram superação diante das oportunidades oferecidas que foram conquistadas e reconquistadas pelos educadores em prol da difícil tarefa de formação de professores no Ensino Médio.

Cabe salientar, ainda, que ao longo do texto, na abertura dos capítulos, utilizamos a apresentação de obras de arte de pintores consagrados que traçaram e mesclaram cores ao dar vida às telas, uma vez que as imagens descrevem muito do que gostaríamos de dizer, em particular, pelo modo como possibilitam ao narrar histórias, períodos, memórias e ao retratar também os movimentos artísticos e literários.

À vista do exposto, dimensionada no Capítulo 1, intitulado **Meu percurso de vida e formação, um espelho quadridimensional**, a provocação pela obra de arte classificada como “Mulher no Espelho” (1932), do impressionista Pablo Picasso, narrando em primeira pessoa do singular, proponho a apresentação de um pouco de mim, do meu percurso de vida e formação; um espelho, a meu ver, em quatro dimensões, tanto em formas e em cores, quanto em profundidade, largura, altura e tempo, porque, segundo Pineau (1999), uma das condições para desenvolver a aprendizagem é a elaboração da sua própria história de vida antes de acompanhar os outros a fazê-la. De um modo prospectivo, parto do olhar de formadora à pesquisadora, percorro o período de escolarização à universidade, da teoria, do “choque com o real”² durante o contato com a prática, da construção da docência, do desenvolvimento profissional, das memórias reviradas, por fim, a infância.

Para o Capítulo 2, **A história é a alma retratada no espelho: da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) à formação oferecida pelo CEFAM**, por se tratar de uma retomada do percurso histórico, grande parte do capítulo foi escrita em terceira pessoa do singular, considerando a impessoalidade, acrescida dos verbos no passado, das marcas que sinalizam o tempo. O capítulo convida o leitor a percorrer o texto a partir da obra de arte Guernica, de Picasso, cuja imagem, por si, do ângulo frontal, nos projeta a uma visão comparada com a de um espelho, além de descrever, com riqueza de detalhes, as impressões do pintor ao narrar acontecimentos históricos. Como recurso, os registros da História, da legislação voltadas à educação em prol de um breve panorama da Habilitação Específica em Magistério (HEM), nível de 2º grau. Desse modo, realizamos um recorte histórico a partir da Lei nº 4.024/61 perpassando pela Lei nº 5.692/71 até chegar ao Projeto CEFAM.

Já o Capítulo 3, **A abordagem (Auto)biográfica - uma metodologia em desenvolvimento e expansão**, o qual foi redigido praticamente na primeira pessoa do singular, ficou reservado a apresentar, discutir e aprofundar o percurso teórico-metodológico na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, enquanto fenômeno. A pesquisa tem como base os estudos de pesquisadores cujos pressupostos integram-se ao movimento de investigação-formação. Em processo, preparamos quatro encontros para serem realizados em ateliês (auto)biográficos, a fim de mobilizar situações evocativas de memórias e experiências formativas e, nesse sentido, sensibilizar para a construção das narrativas (auto)biográficas, expressas em memoriais de formação, acrescidas do questionário de identificação, ambos na qualidade de instrumentos de pesquisa. Além disso, o uso da triangulação fez-se necessário,

² Com base nos ciclos de vida profissional de Huberman (2000).

visto que era preciso dialogar com os instrumentos mencionados e para a análise optamos por agrupamentos cujas temáticas foram levantadas *a posteriori*.

Não temos o objetivo de querer formar alguém, como seria o objetivo de um curso de desenvolvimento profissional docente, mas de promover a reflexividade individual que, de certa forma, também é coletiva. São aspectos formativos a serem compreendidos diante da trajetória profissional e pessoal pelas próprias participantes da pesquisa. Fundamentam e potencializam os estudos: Delory-Momberger (2006, 2008, 2012), Dominicé (1982/2010), Nóvoa (1995, 1997, 2000a, 2000b, 2010), Passeggi (2012), Pineau (1999, 2004, 2012), Souza (2004, 2006a, 2006b, 2010, 2014), Tardif (2010), entre outros pesquisadores.

No Capítulo 4, **Espelhos, possibilidades de direção e de tempo: desenvolvimento profissional docente**, destacamos a relevância de se compreender o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo vivido e experienciado que pode ser sempre revisto e ampliado a qualquer momento da fase da vida profissional docente; já a opção pela obra de arte “A Aula de Dança” (1870) de Edgar Degas, justifica-se pelas diversas possibilidades de movimento diante do espelho. Nessa imagem, o espelho apresenta-se como o balizador que mostra a direção e o tempo dos sensíveis movimentos, alunos formados pelo CEFAM. Paro, olho e reflito sobre as contribuições desta formação para cada aluna egressa, hoje docente, suas peculiaridades, seus saberes implícitos e explícitos, experiências que estão sendo construídas ao longo da vida, muito antes do ingresso à formação inicial proposta pelo CEFAM, formação esta em que não separa o pessoal do profissional. Movimentos que foram acrescidos das contribuições de pesquisadores que deixaram um legado de estudos acadêmicos em prol de uma Educação de melhor qualidade.

Por fim o Capítulo 5, **O espelho capta as feições: imagens apreendidas**, encerra esta dissertação de mestrado acadêmico. Após a apresentação da pesquisa, do meu percurso enquanto formadora-pesquisadora-professora, além das participantes envolvidas, acrescidos da construção metodológica utilizada, da relevância do foco no desenvolvimento profissional docente para a formação de professores, apresento o que se propõe no último capítulo. Ancorado inicialmente na obra de arte “Las Meninas”, produzida entre 1656 e 1657, de Diego Velázquez, pintor consagrado que evoca o espelho de um modo especial, por isso é que Michel Foucault, filósofo e professor, utilizou-se da obra para descrevê-la em “As palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1991), texto que conjuga arte e filosofia ao aprofundar como se configura o saber no período clássico. No decorrer do capítulo, apresentaremos os dados ao propiciar um diálogo entre as escritas dos memoriais que expressam as trajetórias vida-

formação, desenvolvimento e inserção profissional das alunas egressas do CEFAM, por meio do processo de reflexividade, com as leituras realizadas para embasar esta pesquisa.

Para finalizar o trabalho, algumas considerações foram tecidas com o objetivo de promover alguns apontamentos. Nesse sentido, os dados revelaram que embora o CEFAM atendesse a um número reduzido de alunos, o mesmo conseguiu imprimir um caráter especial à escola pública, principalmente, com relação à formação de professores que atuam nos Anos Iniciais. Por esta e outras razões, concluímos que foi um Projeto diferenciado, tendo em vista que se manteve ativo na Rede Estadual Paulista por quase duas décadas.

1 MEU PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO, UM ESPELHO QUADRIDI-MENSIONAL

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade - um espelho? (ROSA, 2001, p. 119).

FIGURA 1 - *Mulher no espelho*, Pablo Picasso



Fonte: Rhormens (2010).

Perante este estudo me sinto assim, uma Mulher diante do espelho, a observar as experiências de um modo reflexivo, a identidade, meu papel de mulher, de mãe e de educadora, nos raciocínios e intuições que me trouxeram até aqui. Menina/mulher por conta da jovialidade interior em estar sempre disposta a aprender, e diante do espelho porque este revela a verdade, para além dos sinais do tempo. Se refletimos nos espelhos, eles também poderão se refletir em nós. O eu e o outro. São reflexos? Realidade? Ou seria uma combinação dos dois? Diante do espelho, quem sou eu? Quem são os educadores? Que tipo de formação recebi e recebo? Que tipo de formação os educadores tiveram e ainda recebem? Foco na teoria? Na prática? Ou na combinação das duas? O que considerar? Saberes implícitos ou explícitos? Sobre o que refletir? Indagações que merecem respostas, mesmo que parciais.

Muitos devem estar se perguntando sobre a possibilidade de comparação de um percurso de vida e formação, movimento reflexivo, a um espelho quadridimensional. Se para Guimarães Rosa há os côncavos, os convexos, os parabólicos – além da possibilidade de outros, ainda não descobertos –, então, como seria um espelho, por exemplo, tetra ou quadridimensional? “Narro-lhe” minhas experiências reflexivas formativas numa perspectiva retroativa do presente (hoje) para o passado, de modo não linear porque, segundo Pineau (1985/2010), a vida adulta não é tão linear quanto os especialistas do crescimento biológico veem, por isso exige ritmo e tempo mediante preparação permanente. Nessa perspectiva, sigo por meio de quatro dimensões, contribuições da Física, dimensões estas que ora estão próximas do hoje, nas minhas atitudes, ações e fazeres docentes, outras bem distantes, implícitas, nas crenças que carrego, nas memórias, imprimindo nuances do que fui, do que sou e do que pretendo ser.

- Dimensão I - A profundidade, talvez a mais próxima da memória de hoje, de formadora à pesquisadora.
- Dimensão II - A largura, a circunferência da docência quando adentramos a sala de aula.
- Dimensão III - A altura; você é do tamanho do seu sonho, o que a escola ensina e o que ela não ensina.
- Dimensão IV - A temporal/espacial, guardada na memória, talvez a mais distante, a infância.

Estas dimensões serão aprofundadas durante o capítulo, em busca de palavras que possam, mesmo que parcialmente, apresentar um pouco do que sou e de como cheguei até onde atuo, do lugar de onde falo desse percurso reflexivo formativo; percursos de vida e formação. São singularidades com a história, pois, segundo Larrosa (1999, p. 7),

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um mundo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta?

Narrar-se por meio da escrita é a melhor forma de expor, expressar e registrar nossa indignação, seja no cotidiano, seja no âmbito educacional, no campo pessoal e no profissional.

Em especial, pela forma particular de contar o que somos, visto que eu somente consigo compreender a história do outro, se eu conhecer a minha, além do mais, porque, segundo Delory-Momberger (2008, p. 36) “[...] Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”. É com base nesse entendimento que exponho inquietações e narro minhas vivências e experiências formativas em dimensões, na tentativa de apropriar-me do percurso realizado, dos recursos evocativos de memória e das marcas do desenvolvimento profissional docente.

1.1 Dimensão I - A profundidade, talvez a mais próxima da memória de hoje, de formadora à pesquisadora

Sou Dirlaine, puseram esse nome em mim. Não nasci Dirlaine, mas fui me constituindo no decorrer de um percurso de vida pessoal e profissional na construção de saberes, visto que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000b, p. 17). Não tive a melhor formação almejada para os meios acadêmicos, mas foi a que minha mãe, por meio da escola pública, pode oferecer-me; sou grata, e são essas lembranças marcantes, de uma vivência escolar, que me fazem dimensionar e redimensionar, cotidianamente, meu papel de formadora-pesquisadora-educadora.

Se me perguntarem sobre a opção por Guimarães Rosa, em especial, seu conto “O Espelho”, metáfora escolhida para a pesquisa, explicarei que é fruto da admiração pelo Mineiro que adora fazer um “balancê” com as pessoas, ao imergi-las em um processo reflexivo, na inserção de suas palavras, muitas delas criadas por ele mesmo, ao mesclar diversas línguas as quais nos desafiam, para além de sua perspicácia e poder de articular múltiplas áreas do conhecimento, atos dignos de um diplomata. E o espelho, porque permite penetrar conhecimentos que muitos ainda ignoram, os seres humanos, na sua essência, na sua forma, acrescidos de como pensam, quais saberes carregam. Pela riqueza cultural e literária construídas no Estado, reafirmo o orgulho em ser também de Minas Gerais.

Não tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica na graduação; cursei Letras em faculdade particular, nem mesmo tinha universidade pública na região onde moro, as pesquisas acadêmicas não pertenciam ao nosso universo da licenciatura, especialmente no curso noturno, marcado e estereotipado pelo preconceito, ano de 1997. Por isso, não fui instigada a pesquisar, embora trouxesse dentro de mim muitas inquietações.

Aprofundo meu olhar e vejo o quanto fui persistente, não deixei a descrença das pessoas me atingir, pois o sonho em seguir com os estudos sempre se sobressaía, reconheço,

tive de me fazer forte, igual a minha mãe, apegar-me às palavras positivas de minha avó. Por outro lado, sair do lugar de formadora para ser pesquisadora, também não é tarefa fácil, porque é preciso ter uma escuta sensível, não antecipar resultados, é pensar sobre as hipóteses, as respostas dos participantes, sem a interferência do meu olhar de formadora; é despir-se das crenças que procuram demarcar o espaço, daqui sigo.

Em outubro de 2006, processo seletivo, designada professora coordenadora pedagógica, em uma escola de tempo integral, iniciei meu processo de formadora de formadores, ainda muito jovem; confesso que somente aceitei o desafio porque iria diminuir a distância da escola onde eu era professora efetiva, de 140 quilômetros diários, uma queda para 40. Dessa forma, assumi a formação dos docentes que atuavam nas oficinas curriculares da referida escola e, logo no primeiro momento, o “choque com o real” da sala de aula para a formação de quem atuaria dentro dela. Nesse período aprendi a organizar pautas de estudos, selecionar textos, acompanhar aulas, fazer relatórios, articular conselhos de classe-série, ajudar na elaboração do plano de gestão, entre várias outras aprendizagens e, no referido ano, a diretora da escola, por seu bom desempenho em gestão, foi premiada com o Prêmio Gestão Escolar 2007 (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO, 2013), motivo de alegria e orgulho para mim e para toda a comunidade escolar inserida naquele contexto.

O que teve como objetivo inicial em diminuir a distância serviu-me como valorosa experiência, pois os desafios eram tantos que me sentia em superação a cada dia; não foi fácil, estudava muito, buscava resposta para os problemas cotidianos, dialogava com o grupo de docentes que tinha mais tempo de formação do que eu. Reconheço que essa função de professora coordenadora tenha sido muito relevante, pois, segundo Garrido (2000, p. 9), um professor coordenador serve para

[...] subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho [...] estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Desse modo, é compreendido como um profissional que se envolve e propõe o fortalecimento das aprendizagens dos docentes, valorizando seus conhecimentos e experiências formativas e cria condições para que possa, democraticamente, envolver-se com

a tomada de decisão, analisar e refletir sobre a própria atuação, ou seja, em um processo de desenvolvimento profissional.

Com esse pensamento, encerrei minhas atividades na escola em dezembro de 2007, porque a Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador, determinou a dispensa de todos os professores coordenadores da rede estadual de ensino com a promessa de nova contratação, após um processo seletivo, cuja avaliação seria elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), a qual autorizaria a designação dos novos profissionais a partir de março de 2008. Entre as várias mudanças, o requisito que me prejudicou, Art. 4º, item “III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador” (SÃO PAULO, 2007). Como não era efetiva na escola, tampouco tinha aulas atribuídas lá, precisei voltar para a minha escola de origem, interrompendo o trabalho que eu estava desenvolvendo com a equipe docente.

Por outro lado, em 2008, com a abertura de uma vaga de Assistente Técnico Pedagógico para atuar na Diretoria de Ensino Região de Jales, na formação de professores de Língua Estrangeira Moderna e após passar por um processo seletivo com a aprovação na prova elaborada pelo Estado, entrega de proposta de trabalho e submeter-me à entrevista, fiquei classificada, em primeiro lugar, para assumir outro desafio como formadora de formadores. Desse modo, não mais para reduzir a distância, porque a ousadia me fez aceitar a função de formadora dos docentes das 34n escolas jurisdicionadas à referida Diretoria, distribuídas em 25 municípios diferentes, os quais foram momentos de aprendizagens, de estudos e de superação.

Em 2010, a abertura de um edital, para assumir a tutoria de uma turma do curso de Letras/Espanhol, no polo de Jales/SP, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), mudou novamente o rumo da minha vida. Fui selecionada para assumir o trabalho como tutora presencial na modalidade em Educação a Distância. Sendo assim, passei a acumular as quarenta horas de Assistente Técnico Pedagógico, já com mudança de nomenclatura em 2008 para Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica, acrescida das vinte horas de tutoria, além de formadora de formadores, professora.

A rotina na Diretoria me expunha a distintas formações continuadas sobre diferentes assuntos, em especial, do currículo oficial do Estado³. Eram viagens a trabalho para São

³ Em 2008, a SEE/SP lançou a Proposta Curricular de todas as disciplinas para todas as escolas estaduais do Estado a qual, em 2009, passou por algumas reformulações sendo transformada em Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Paulo, Serra Negra, cursos, execução de tutorias de cursos *online* oferecidos pela SEE/SP, formações recebidas pelo Programa SuperAção Jovem, do Instituto Ayrton Senna, orientações para Educação de Jovens e Adultos, envolvimento com concursos, programas e projetos da Secretaria da Educação do Estado e Regional, acompanhamento pedagógico junto às escolas, junto às salas de aula, elaboração de diversos relatórios, cronogramas, orientações técnicas, além de atendimentos individuais aos docentes. Não era fácil a agitação do espaço formativo da Diretoria de Ensino com todos esses afazeres, em especial, pelo nível de responsabilidade, porque como eram desafiadores projetava-me sempre à frente, em busca de novos conhecimentos.

Diante de tantos compromissos, inspirada pela turma de alunos acadêmicos, comecei a pensar na possibilidade de seguir em busca de um curso de pós-graduação em nível de mestrado. Era preciso conhecer mais para subsidiá-los, visto que uma das funções do tutor presencial é orientar, ainda que de modo geral, os conteúdos de um determinado semestre ou área de conhecimentos/conteúdos. E, como já atuava na formação docente, analisava o quanto as questões metodológicas interferiam no cotidiano da sala de aula, na aprendizagem dos alunos, na relação professor/aluno.

Nesse período, já com uma especialização em metodologia do ensino de Espanhol e uma em ensino de Língua Inglesa, senti que faltava algo, necessitava ir além da formação específica e da formação neoliberal propiciada pelo Estado, almejava compreender as entrelinhas, ou seja, os implícitos da Educação que para poucos são revelados e por poucos compreendidos; foram esses meus anseios. E, diante do espelho, de mim mesma, das pessoas que recebiam a formação que, de certo modo, era propiciada por mim, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, mais especificamente, a linha “Teorias e Práticas Educacionais”, pela oportunidade de uma formação enveredada por outros ângulos. Foi então o contato, pela primeira vez, com a pesquisa (auto)biográfica, abordagem em que me encontrei como pesquisadora por visualizá-la como potencial de possibilidades reflexivas e formativas.

Em princípio, as forças físicas se esvaeciam, por vezes, pensei não conseguir, de fato, trabalhar e, ao mesmo tempo, estudar, todavia, o sonho era grande a ponto de projetar-me sempre a frente, como também, as palavras proferidas por minha avó materna “quem estuda vence” se configuravam em alto peso para mim. Pesquisadora iniciante, apesar de considerar-me ainda assim, tracei um percurso, pois a inserção no mestrado acadêmico despertou-me para outras formas de se fazer pesquisa, a ponto de instigar-me a escrever um projeto para ajudar a preparar e a fortalecer meus alunos do ensino superior para a inserção nos estágios, o

Projeto Saberes e Sabores da Docência, desenvolvido durante todo o ano de 2013; experiência interessante tanto para eles quanto para mim.

Na trajetória, as participações em eventos, em palestras e no respeitoso Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF), em Campo Grande/MS, que tem a orientadora dessa pesquisa, Prof^a Dr^a Elaine Greice Davanço Nogueira, como uma das líderes do grupo, também foi muito significativo para mim.

Ano de 2014, depois de diversas experiências na Educação, atuando na formação de formadores e de professora/tutora, abro o ano como paraninfa dos alunos concluintes de Letras/Espanhol, motivo de orgulho para mim, visto que foram estes os acadêmicos que me incentivaram a buscar e a compreender a relevância da pesquisa acadêmica tanto para o coletivo quanto para o individual, tanto para formação pessoal quanto profissional.

Com relação à Diretoria de Ensino, mais uma vez, em virtude da Resolução nº 73, de 28 de novembro de 2013, parágrafo 5º, em que seria vedada a atribuição de classes ou aulas para quem estivesse designado, no montante, encontravam-se os que exercem a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)⁴, por isso, pedi para cessar a minha designação. Além do mais, no parágrafo 3º, caput 10, os docentes designados, no meu caso também, preferencialmente, não poderiam ter suas designações/afastamentos cessados durante o ano letivo, exceto a cessação a pedido ou por descumprimento a normas legais, assegurada a oportunidade de ampla defesa. Acrescido no caput 12, a condição de cessação designação/afastamento durante o ano letivo, a possibilidade de assumir aulas de Projetos, e até ser incluído na condição de adido, ou seja, afastado, encostado. Sendo assim, não aceitei ser privada, no meu entendimento, do direito de escolha, de ir e vir o qual me foi conferido pela lei maior, a Constituição Federal de 1988.

Mais tarde, um Comunicado Conjunto da Coordenadoria Geral de Educação Básica, dos Recursos Humanos, de 18 de dezembro de 2013, em um dos tópicos, determinou que o docente designado Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico que tivesse cessada a designação em 2013 e fosse contemplado com atribuição de classes e aulas no processo inicial de 2014, ficaria impedido de ter nova designação no ano letivo de 2014, pressionando para uma escolha irrefletida ao impossibilitar o direito de retorno, caso almejasse.

Como hoje sou estudante de mestrado, sinto-me instigada a percorrer o trajeto das políticas públicas neoliberais, de Estado e de governo e entendo, assim como Freitas (2002, p. 162), que “[...] estes últimos dez anos de políticas neoliberais nos mostraram a que vieram os diferentes governantes e governos. Deixam-nos um legado de desigualdade, concentração

⁴ Nomenclatura modificada em 2011, transformando de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) para PCNP.

de renda, desemprego e miséria”. Por conseguinte, voltei para o cargo de professora efetiva, única situação de fato garantida, com jornada de quarenta horas, sendo trinta e duas em sala de aula.

De formadora, pesquisadora à professora, adentro o espaço escolar – a sala de aula – com o conhecimento fortalecido, pensamento crítico, reflexivo, olhar de pesquisadora pronta a indignar-se com o que é imposto e não proposto, pronta a descortinar diante dos olhos dos meus alunos, outros mundos que me foram apresentados por meio de experiências formativas. Por fim, penso “o que aconteceu para que eu viesse a ter as idéias que hoje tenho”? (JOSSO, 2004, p. 137), ao percorrer por essa dimensão mais recente e próxima de mim, sigo em busca da mais profunda e sincera compreensão para onde nos direciona a Educação.

Diante de tantos anseios e cansar de indignar-me, recorro à formação do CEFAM, a fim de compreender como se processou essa formação docente, de nível médio, tão comentada e referendada, no Estado de São Paulo, por diferentes pesquisadores, assunto a ser explanado ao longo desse trabalho.

Por fim anuncio o próximo tópico em que apresento minha iniciação à docência, relato como superei dificuldades no processo e ainda descrevo partes do meu percurso formativo de desenvolvimento profissional.

1.2 Dimensão II - A largura, a circunferência da docência quando adentramos a sala de aula

Reconheço: constituir-se docente não é tão fácil quanto parece, dimensão compreendida em 2001 quando iniciei na docência, aos vinte e um anos de idade. Vieram as primeiras substituições, as primeiras aulas como professora de reforço em Projetos de Recuperação Paralela, a valorização e o respeito por parte dos envolvidos no processo educativo. Nessa época, encontrava-me na fase de descoberta, entusiasmo, desafios e embates entre a teoria aprendida na universidade e o “choque com a realidade” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Ingressei no magistério justamente na época em que as escolas técnicas e de ensino superior passavam, segundo Freitas (2002, p. 144), por

Uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como normal superior.

Perante tal situação, a carreira docente, aparentemente em decadência, segundo alguns pesquisadores, tornava-se menos atrativa e a crise prejudicava a qualidade e a expansão de

cursos. A reclamação salarial era generalizada: plano real no governo do PSDB, carreira nada promissora. Mesmo assim, ousei.

Entre os papéis mencionados, acredito que ser professor substituto era o mais desafiador, embora tenha sido um tempo em que muito aprendi, pois inserir-se no espaço e tempo de outro docente, dar sequência a um trabalho já iniciado, manter a disciplina dos alunos e o envolvimento com o conteúdo a ser aprendido, era arte para mestre. Queria ser professora, mas não na condição de substituta, pois logo veio a oportunidade de trabalhar com reforço no Ensino Médio, outro imenso desafio, já que as aulas precisavam ser diversificadas e diferenciadas, coerentes, atrativas a ponto de levar os adolescentes a voltarem no período adverso para ampliarem seus conhecimentos; confesso que também me fortaleci enquanto docente durante esse percurso que durou cerca de dois anos.

Ao findar 2003, prestei o primeiro concurso público estadual e fui aprovada, por sinal, bem classificada, o ingresso ocorreu em janeiro de 2005, na disciplina de Língua Inglesa, na cidade de Promissão/SP, cerca de 230 quilômetros da cidade onde vivia com a minha família. Viajei sozinha durante todo o ano, mas a alegria de ter classes que eu poderia chamar de minhas me dava forças o suficiente para encurtar a distância e tentar realizar o melhor trabalho que eu conseguisse, embora não me sentisse tão preparada inicialmente para lidar com a complexidade da docência em ministrar todas as aulas para o Ensino Médio e em salas com grande quantidade de alunos, quando penso em tudo isso, me sinto fortalecida.

No início de 2006, fui removida para Palmeira D'Oeste/SP, cidade próxima a Jales, local onde me senti professora “de verdade”, até então, porque vivenciava uma experiência diferente do meu primeiro ano como efetiva, talvez por ter conseguido melhor entrosamento com os colegas de profissão e por experienciar um trabalho dividido entre salas do Ensino Fundamental e Médio. Nessa escola construí muitos vínculos, os quais permanecem até hoje. Nesse momento, paro por um instante, sinto que preciso pegar o meu baú de cartinhas escritas pelos mais variados alunos, pois diferentemente de algumas experiências escolares e acadêmicas que tive na vida, compreendia aqueles alunos como pessoas ímpares e cheias de potencialidades. É bem isso, a Educação fez de mim, mais forte, crente, consciente, humana, idealizadora, indignada e, ao mesmo tempo, carregada de esperanças.

Às onze horas da manhã, em pleno domingo, diante do baú de memórias⁵, acredito que todo professor tenha ao menos um, paro para alimentar meu ofício de mestre, parte de um imaginário onde se cruzam traços afetivos, religiosos, culturais, de uma imagem social,

⁵ Literalmente um baú, onde guardo segredos da profissão docente, dentro deste, uma grande variedade de cartas, cartões e presentes recebidos dos alunos de diferentes anos de trabalho, relíquias que me provocam a continuar educadora.

construída historicamente, segundo Arroyo (2013), pois nós educadores somos também constituídos de afetividade, de heranças culturais e sociais, de sentimentos. Marcas que ficarão para sempre registradas em minhas memórias, talvez pelas diferentes experiências formativas às quais fui submetida, dos diferentes pensares que envolvem o espaço da escola, mas especificamente, da sala de aula. Contextos formativos que se fundamentam na experiência, na expressão e no diálogo que assumem, segundo Alarcão (2010) um papel relevante.

Como docente, sempre me preocupava com os modelos de educadores que passaram pela minha formação, espelhava-me naqueles que considerava exemplos a serem seguidos e refutava os que, a meu ver, se configuravam negativamente. Não era necessário somente ser boa professora, a ponto de ser nomeada amável e carinhosa, era preciso ser competente, ter domínio de conteúdo, vivenciar e experienciar diversos saberes no contexto da profissão e da sala de aula (TARDIF, 2010).

Em alguns momentos me sentia insegura, por algumas vezes, frágil, perante as imposições do sistema educacional de ensino, as pressões da sociedade ao colocar toda a responsabilidade na escola e esta, por sua vez, no professor. Pensei em desistir, mas cresci sonhando com a docência, com as mudanças para um mundo melhor, com o poder de transformação, não conseguia visualizar isso em outra profissão, por isso, acalmava minhas angústias e seguia em busca de teorias que me subsidiassem na tarefa diária.

No percurso, diversos foram os cursos de formação continuada, sempre oferecidos pelo Estado de São Paulo, ao qual sou muito grata, apesar de todos serem de cunho neoliberal e apontar o professor como responsável por tudo e por todos, ou então, o “milagreiro” que tem uma fórmula mágica para curar todas as mazelas da Educação, frutos de longas datas. Por outro lado, não passava um semestre sem envolver-me em cursos classificados como de formação continuada.

Diante da facilidade com as linguagens, temendo surpresas advindas do estado de São Paulo, em cumprimento da demanda nacional da Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005) que determina a oferta obrigatória da Língua Espanhola pela escola, aos alunos do Ensino Médio, porém optativa para esses alunos, optei, então, por retomar a graduação, seguida pela licenciatura em Pedagogia, apesar de nunca ter atuado diretamente com as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; um sonho ainda a ser realizado. E, em meio aos cursos de formação continuada destaco o Programa Letra e Vida⁶, destinado aos professores alfabetizadores que trabalhavam com a leitura e a escrita com alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referido curso ajudou-me a

⁶ Curso de aprofundamento ofertado pelo MEC, destinado a professores e formadores com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

compreender o processo de leitura e escrita não somente em Língua Portuguesa, como também, em Língua Inglesa.

Assim como Arroyo (2013), compreendo que o ofício de mestre nos faz encontrar nosso lugar social, aprendermos a ser humanos na complexidade de convivência e relacionamento com outros seres humanos dentro desse turbilhão de encontro de gerações, por isso, as necessidades de estudos e pesquisas que exploram diferentes teorias de ensino e aprendizagem por meio da socialização de experiências docentes, entre outros assuntos emergentes que surgem do cotidiano, da escola, da sala de aula.

Desse modo, compreendo o espaço da escola, assim como exposto por Delory-Momberger (2008, p. 113-114), como “um espaço social onde a criança ou o adolescente não está na sua família”, mas em um espaço fora da sua casa, em convivência com diferentes pessoas, aquela mesmo sendo uma “estranha” possibilita troca de experiências, embora tenha regras que são instituídas do exterior e aplicáveis a todos da mesma forma, porém, um espaço que incita a “alteridade”, por isso é viva, tão desafiadora, ao mesmo tempo, carregada de tantos encantamentos.

Por último, é desse universo plural e ao mesmo tempo tão singular, a escola, que retomo, no tópico seguinte, as vivências enquanto aluna, apesar de hoje ser professora, relembro os tempos em que havia pouco diálogo e a expressão do pensamento por parte dos alunos era ainda tímida. E, ainda, proponho reflexões das décadas de 1980 e 1990 que também marcaram a minha história.

1.3 Dimensão III - A altura, você é do tamanho do seu sonho, o que a escola ensina e o que ela não ensina

Gostaria de ter somente bons relatos para narrar sobre minhas experiências escolares como aluna, já que perpasssei por toda a Educação Básica oferecida pela escola pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio, mas infelizmente não tenho, embora, enquanto educadora, acredite muito nela, no seu poder de transformação. Nessa dimensão, a que mede a altura dos sonhos, apresento o que fizeram de mim, pois, segundo Nóvoa (2000b, p. 25), “[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”, ou seja, as pessoas se constituem de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas, no meio em que estão inseridas.

Insisto em dizer que tenho a origem em Minas Gerais, embora me lembre que faltavam muitos recursos didáticos para que as escolas fossem consideradas razoáveis, na estadual de Iturama, onde estudava. Não era diferente, não havia pátio, não tinha quadra

esportiva, não tinha merenda, salas superlotadas, lousas esburacadas, entorno todo de terra, sem espaço para recreação. De tudo isso, algo muito especial existia lá, a professora da primeira série, Maria de Fátima, para nós, a amada e respeitada dona Fátima. Era professora iniciante, tinha uns dezoito anos e encontrava-se no segundo ano de sua carreira e, de acordo com as fases identificadas por Huberman (2000), a professora centrava-se na fase de entrada na carreira permeada pelo aspecto da “descoberta” que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, como também, no estágio de “sobrevivência”, resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, popularmente conhecido como “choque real”. Era exigente, não permitia cadernos sujos, mas era difícil, porque a terra vermelha estava em todos os lugares, porém muito amorosa e atenciosa, tanto que permitia aos alunos levarem as sobras de giz, época em que a escola pouco tinha para suprir a necessidade. Eu os usava para escrever nos compensados que dividiam os cômodos da minha casa, os dedos pequenos e finos os acomodavam bem. Desde aquela época, uma única certeza: iria ser professora, motivo de orgulho para meus avós analfabetos. Ao contrário, para os meus primos que, quando me viam, corriam para não brincar de escolinha comigo.

Lembro-me dos desfiles de Sete de Setembro, das marchas – esquerda/direita –, das pessoas nas calçadas esperando os alunos desfilarem, da vontade de ter uma roupa de bailarina em verde e amarelo, fazer um coque no cabelo e balançar o pompom de fitas; mas era preciso dinheiro para desfilar, assumir as despesas com as roupas e tempo para ensaiar. Como são interessantes e pequenos os sonhos das crianças!

Com a Tia Fátima eu aprendi, enquanto docente, que devemos valorizar os pequenos avanços, mesmo aqueles imperceptíveis ao entendimento dos adultos: crianças aprendem no seu tempo, no seu ritmo, ela me amava, eu podia sentir. As visitas à pequena biblioteca da escola, o passar da mão em meus cabelos quando me via pelos corredores, fez toda a diferença. No meu entendimento, apesar de jovem e iniciante, era professora reflexiva em uma escola sem condições para ser reflexiva, pois se baseava “[...] na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2010, p. 44). Ao nos oferecer o melhor, anos mais tarde, contou-me que comprava estêncil, folhas de sulfite e régua coloridas com seu dinheiro, porque sabia das condições financeiras dos alunos, embora reconhecesse a capacidade cognitiva deles para avançar na aprendizagem considerando o que lhes fosse oferecido. Exemplo de educadora. Contrariamente às

professoras das séries subsequentes, segunda e terceira, que nem merecem lembranças pelos gritos marcantes ouvidos por toda a escola.

Na quarta série, com a mudança para Fernandópolis, Estado de São Paulo, a escola era diferente, muitos recursos didáticos e pedagógicos, imensa biblioteca cheia de livros, claríssima, quadra esportiva, sala para assistir a vídeos, pátio, bebedouro com água gelada, lanche, uma diretora alegre, cheia de pulseiras que me encantavam, além de uma experiente e amável professora, Vasni. Observadora e atenta aos detalhes da sala de aula, percebeu que eu ficava pelos cantos, pois a vergonha do sotaque fez calar-me por um espaço de tempo, a não ler em voz alta, apesar de o fazer, segundo a professora, muito bem. Ao perceber minha tristeza e o quanto eu gostava de ler, logo sugeriu a leitura do livro “O meu pé de Laranja Lima” de José Mauro Vasconcelos e, naquele momento, me identifiquei, na personagem do menino de família humilde e o responsável por seu irmão caçula, Luís. Em Zezé, visualizei fragmentos da minha vida, tendo em vista o pequeno Leandro, meu único irmão, que também necessitava dos meus cuidados, carinho e atenção.

Chegada a hora de inserção na quinta série e o contato com diversos professores, a recordação da desnecessária, no meu ponto de vista, disciplina de Área Econômica Secundária que fechava o bimestre com a média sete, nota necessária para ser aprovada. A professora da referida disciplina dizia que era o suficiente para o terror dos meus trabalhos, porém até hoje não entendo o motivo de ter que aprender a fazer massas de biscuit, ralos com as latas de óleo, entre outros; isso a escola também ensina? Para quê? Compreendo hoje que o período do tecnicismo, de preparo para a mão de obra, diferenciou também a escola da classe popular.

Já na oitava série, precisei estudar à noite, em outra escola, pois comecei a trabalhar como telefonista em uma transportadora, me via diante da responsabilidade de adulto, no entanto ainda queria ser menina, mas precisava do salário. No Brasil, o Plano Real movimentava a economia, ou seja, a conversão do cruzeiro para Unidade Real de Valores (URV) causou grande impacto. Gostava de relicário, de colecionar papéis de carta (ainda guardo minha pasta com papéis amarelos), de conversar com as amigas, de ler romances, mas não era possível, tinha que trabalhar. E qual era a opção para o aluno trabalhador? Mesmo assim, nunca deixei de sonhar.

Gostei de estudar à noite, pois a escola mais próxima de minha casa era elitizada, sobretudo, no período da manhã, havia as divisões de turmas A e B para os inteligentes e C e D para os menos, comparações que ouvíamos no âmbito escolar, além do mais, os alunos que

não tinham condições de ter os materiais didáticos solicitados pelos professores eram encaminhados à diretoria, por isso, refuto bico de pena e nanquim e, não tê-los, no dia em que a professora exigiu para a realização do trabalho, ainda que ao final do mês, fez muita diferença em minha vida. Nunca mais a esqueci.

Ao concluir o Ensino Fundamental – uma legislação no Estado de São Paulo separou os níveis de ensino, determinando uma escola somente para o Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio – veio a mudança de escola. Até que com a chegada do CEFAM em Fernandópolis, no ano de 1994, cheguei a me inscrever, mas a competitividade afastou-me; segui em busca de outra escola para cursar o Ensino Médio.

Na nova escola, éramos alunos obedientes, sonhadores, amigos e embora tenhamos seguido profissões diferentes, preservamos a amizade; grande parte deles já sabia, eu seria professora. Era um período em que, durante o intervalo, os portões permaneciam abertos, ninguém saía sem pedir, havia uma relação de respeito ou talvez também de medo; vivíamos sob os resquícios da tal ditadura militar que apesar de não ter sido vivenciada por nós, era lembrada e narrada cotidianamente por nossos pais e professores. O que aprendi com a escola? Alguns conteúdos conceituais, factuais, procedimentais, mas foram os atitudinais que me oportunizaram a independência, a autonomia, diante destes, ensinaram-me a não ficar limitada às possibilidades oferecidas somente pela escola (ZABALA, 1998).

Dessa forma, acredito que

[...] todo o conjunto da escola – sala de aula, sala de professores, corredores, recreio, projeto pedagógico (com certos conteúdos), regras para o convívio social, avaliação e conselhos de classe – é tempo e espaço de produção de subjetividades; define normativa e singularmente os sujeitos que por ele (espaço) circulam e, por consequência, a forma de produção de suas experiências. (CAMARGO, 2007, p. 57).

São fatores que interferem, de certo modo, no papel do professor e do aluno, produtores de subjetividades, na convivência com os demais, no respeito às regras predeterminadas, porém, em controvérsia, esses limites impostos a cada sujeito envolvido determinam as experiências, os saberes que cada um traz ou desenvolve no cotidiano escolar.

Diante do espelho, meço a minha altura e me considero grande, forte, penso no “que foi formador para mim no meu percurso de vida?” (JOSSO, 2004, p. 133). Foi por meio de uma visita ao passado que busquei trazer à tona sonhos, fragmentos do que a escola ensina e do que ela não ensina.

Ao concluir este tópico das lembranças formativas de um período escolar em que busquei retratar as interferências históricas, sociais e culturais que permearam minha vida,

abro para reflexões quanto ao último tópico desse memorial de formação, compreendido como espelho quadridimensional que reflete a e na vida. Por fim, apresento a dimensão mais distante do que chamamos de hoje, um período que deveria ser o mais encantador para as pessoas, o qual nomeamos infância.

1.4 Dimensão IV - A temporal/espacial, guardada na memória, talvez a mais distante, a infância

Ano de 1979, o regime militar marcava um atípico processo de fragmentação político-partidária. Em Iturama, Minas Gerais, estado do escritor Guimarães Rosa, eu dava as boas-vindas ao mundo, filha de mineiros, neta de mineiros, mais precisamente, de uma avó materna índia, cheia de histórias para contar. Volto à infância, dimensão temporal/espacial mais distante do hoje, revisito o passado para compreender-me historicamente no processo de constituição como pessoa até tornar-me professora.

Meu pai, homem forte, após quase três anos de casado com minha mãe abandonou-a, com isso, esqueceu-se também que tinha uma filha e um filho ainda a caminho. Precisamos ser acolhidos pelos avós maternos; ressalto que ambos não conheciam o mundo das letras, todavia eram carregados de saberes experienciais, de vivências, das suas particularidades.

Período de ir para a escola, Educação Infantil, o local escolhido pela minha mãe foi a Creche Deus Menino, porque como ela necessitava trabalhar, era necessário um local onde pudéssemos permanecer juntos, meu irmão e eu, durante o dia todo. Período parcial de tristezas e infelicidades, as crianças pensavam assim, pois ninguém gostava de comer o que não queria, dormir enquanto o sono não vinha, obedecer, obedecer e obedecer sem saber a quem, o quê e por quê.

Fui uma criança completamente triste por tudo o que vivenciava, porém o pior momento era a hora do banho, visto que ficávamos todos sem roupas aguardando a vez em uma fila, meninos e meninas. A água fria, jogada desde a cabeça, congelou para sempre o meu sentimento de gratidão para com aqueles adultos com os quais convivi. Como seria bom se naquela época existisse o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)! Porém, não há como continuar a minha história de vida se eu não mencionar esta passagem, porque isso foi parte de minha infância, mas dedicarei somente três pequenos parágrafos a esta memória, prometendo não retomá-la em outros momentos.

Diante de tantas mágoas, uma professora linda da Pré-Escola, chamada Rosa, seria bondosa, não fosse pela insistência em escrever duzentas vezes o nome, em linha reta, como preparo para assinar no diploma a ser entregue no dia da formatura.

Na profunda miséria social na qual era inserida, havia a riqueza cultural das histórias de minha avó Altina; hoje sei que algumas delas eram fictícias, apenas de cunho moralístico para que os netos pudessem obedecê-la, porém outras reais. Ouvi sobre lobisomem, como este se transformava, do vendaval que levava os meninos desobedientes, da Arca de Noé, da Mula sem cabeça, e muitas outras sobre a vida no sertão de Minas Gerais, da pobreza que ela enfrentou, da falta de sal durante a 2ª Guerra Mundial, das mortes por falta de remédios, da tristeza em perder sua filha, aos sete anos, por picada de cobra, dos remédios que ela mesma encontrava nas redondezas onde morava, enfim, de como seria o tão esperado fim do mundo para o ano de 2000. A mente era fértil. Passávamos horas falando de muitas coisas que aconteciam no mundo real e imaginário da minha avó, mundo que eu ainda desconhecia, pois não tínhamos televisão e esta, com certeza, desconhece os saberes que os idosos carregam.

Meu avô José, homem calado, sofrido, cego de um olho, analfabeto, amoroso, porém não tão cheio de histórias, aliás, nem sei de sua origem, porque a única informação verídica é que era de Minas Gerais. Sempre com seu chapéu marrom, lembro-me das vezes em que ele vinha do trabalho árduo de servente de pedreiro para o almoço, trazendo em seus bolsos as balas Sete Belo e quando baixava para entregar-me, despenteava meus cabelos lisos e negros ao bater carinhosamente.

Nesse emaranhado de recordações, penso na Tapera, nome carinhoso dado a nossa casa de pau e reboco de terra, onde passei valiosos momentos de minha vida. No quintal, a mangueira, a tangerineira e as flores serviam para espantar a tristeza, serviam como balanços, casinhas, verdadeiros parques de diversão. Por vezes me pegava pensando por qual motivo tínhamos que morar ali, enquanto muitas pessoas tinham casas com chuveiros para se banhar. Frutos das desigualdades sociais, no meu entendimento de criança, poderiam estar relacionadas com aquelas palavras escritas em letras maiúsculas, um vermelho cor de sangue, nos muros da escola: DIRETAS JÁ⁷. O que significava aquilo? Quando eu perguntava, os adultos logo respondiam: “Não é coisa de criança”, por isso era melhor não saber. Apesar de ter apenas sete anos, a curiosidade crescia pelo receio com que as pessoas temiam as letras do muro.

Agora compreendo o quanto o povo brasileiro lutou para conquistar o direito de ir e vir, o direito de expressão do pensamento, do voto e o quanto isso refletiu na definição do papel do professor que hoje temos. Segundo Freitas (2002, p. 141), “[...] naquele momento

⁷ Movimento político democrático com grande participação popular que ocorreu nos anos de 1983/1984. Este movimento era favorável e apoiava a emenda do deputado Dante de Oliveira que restabeleceria as eleições diretas para presidente da República no Brasil.

histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas”. Um processo lento de democratização do ensino, para devolver ao professor uma autonomia que não era ofertada a ele.

Apesar de naquele tempo não ter livros em casa, a leitura sempre esteve presente em minha vida, trazia-os emprestados da biblioteca da escola, pegava folhetos nas ruas, lia os jornais que embrulhavam os mantimentos comprados na venda, as embalagens dos produtos, as bulas de remédios da minha avó, até as receitas de culinária, por exemplo, nozinho frito, doce que era preferido por mim.

A minha mãe, somente com a primeira série escolar, também não tinha conhecimento suficiente para nos auxiliar com as tarefas, trabalhava como empregada doméstica, tampouco tinha tempo para conviver conosco, por isso, não tínhamos diálogos como fazíamos com a avó. De tudo que ouvíamos, repetidamente, era para estudar para se “tornar gente”, pois ao entendimento dos três, mãe, avó e avô, somente venceria na vida quem se prontificasse a estudar muito. Mesmo os dois sendo analfabetos e minha mãe com pouca leitura, os três sempre me incentivavam a buscar mais e mais e, ao final do ano, vinham os parabéns por eu ter passado de ano, com direito a presente do Papai Noel. Como isso é forte em minha memória, a relevância da escola, do conhecimento, da leitura e da escrita.

Aos oito anos, no Natal, ganhei uma pequena lousa com duas caixas de giz, uma colorida e outra branca. Que maravilhoso! Foi um dos presentes que mais adorei em minha vida, e ajudou a alimentar o desejo de ser professora, profissão muito admirada por toda a minha família. São muitas recordações, inclusive do período de Natal em que muitas vezes minha mãe vestia-se de Papai Noel e saía com um enorme saco vermelho distribuindo balas e doces para as crianças da nossa rua. Comilanças estas que eram arrecadadas na própria vizinhança.

Aos dez anos, com precisão, em 1990, minha mãe resolveu que se ficássemos em Minas não teríamos um futuro bom, ela almejava para nós, meu irmão e eu, como toda mãe deseja, um futuro diferente do dela. Então, corajosamente, juntou seus poucos objetos pessoais, os filhos, e migramos de ônibus para estado de São Paulo. Meus avós vieram depois. Começava, naquele momento, uma nova batalha, vencer o preconceito linguístico de uma mineira; eis o motivo da formação inicial ser em Letras.

Ao perpassar por estas quatro dimensões de minha vida-formação, fui capaz de compreender como me constitui tanto como pessoa e quanto profissional que sou, em como

fui me constituindo, em quais pontos tive mais facilidade e em quais tive maiores dificuldades. Por fim, posso afirmar que utilizar o memorial formativo é uma ferramenta potente à formação docente, em especial, porque possibilita a condução por uma compreensão reflexiva não somente de registros de lembranças de fatos, mas também de um contexto físico, social, emocional e formativo (ALARCÃO, 2010), tão necessários à formação humana. E quando paramos para fazer esse percurso nos deparamos com fatos inusitados, embora lógicos e carregados de significados para quem os vivenciou.

2 A HISTÓRIA É A ALMA RETRATADA NO ESPELHO: DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM) À FORMAÇÃO OFERECIDA PELO CEFAM

FIGURA 2 - *Guernica*, Pablo Picasso



Fonte: GUERNICA... (2011).

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpe-me, não visio a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. (ROSA, 2001, p.126).

É certo que nos valemos da história como registro, para fazer-se lembrar dos detalhes, da relação de tempo e espaço, do gosto, além do mais, a possibilidade de narrar e de imprimir a veracidade nas telas da vida. É justamente essa visão histórica que o interlocutor dos pincéis, Pablo Picasso, resgata e retrata na obra *Guernica*, cuja imagem, por si, do ângulo frontal, nos projeta a uma visão comparada a de um espelho, ao descrever com riquezas de detalhes, narrando acontecimentos históricos e, nesse sentido, nos remete à dimensão catastrófica promulgada no contexto da Guerra Civil Espanhola com a ditadura franquista.

Reflexos da realidade, daqui voltaremos à história da Educação no contexto brasileiro da década de 1970, posteriormente, à década de 1980, com o intuito de subsidiar o entendimento das influências da formação docente dos dias atuais.

É sob a perspectiva da ilusão do espelho que somos atraídos e seduzidos pelas falsas promessas das políticas neoliberais existentes na Educação, pois cabe mencionar que esta pesquisa aborda tal assunto porque não há como falar de educação sem mencioná-las. Apesar de não ser objetivo do presente estudo aprofundar nas políticas públicas, elas são compreendidas como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social, dessa forma, há uma tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço (SAVIANI, 2007), por conseguinte, a formação docente vai se deteriorando ao longo dos anos, visto que as reformas das políticas neoliberais fragmentam, promovem rupturas, algumas tão visíveis que não se regeneram por décadas. Especificamente no Brasil, as ideias básicas do neoliberalismo começam a ser aplicadas durante o mandato do presidente Fernando Collor de Mello, em 1989, que governou o Brasil de 1990 a 1992, e se sucederam com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003).

Diante desses pontos é que propomos analisar duas questões importantes que marcaram a história da Educação Brasileira, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) e, para este último, com maior aproximação, o da cidade de Jales/SP. A primeira porque é considerada, segundo Vicentini e Lugli (2009), como a reformulação do ensino normal ao considerar a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), enquanto diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, a segunda, por ser um projeto criado para atender à demanda emergencial em se formar qualitativamente professores do ensino de 1º grau e da educação pré-escolar para atender a demanda que teve como objetivo revitalizar a Escola Normal (CAVALCANTE, 1994).

Nesse período de democratização do ensino, da “Escola para todos”, foi que surgiu o aumento desta demanda ao propiciar a ampliação do ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, até a 8ª série. Ainda, a realidade apresentada era a existência de professores, em todos os níveis de ensino, “sem a devida habilitação legal exigida”, comprovando a necessidade emergencial de um “esforço nacional de formação de professores” (BRASIL, 1986, p. 9). Para isso, consideremos então, a história e a especificidade de cada período em diferentes aspectos.

2.1 Habilitação Específica para o Magistério

A década de 1970 encontrava-se no contexto de golpe militar, ocorrido em 1964, período em que os militares assumiram o poder fixando-se nele até o ano de 1985. Respingos que também marcaram a Educação, pois a época era caracterizada por um “crescente desprestígio do Ensino Normal” em diferentes regiões do país (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 48).

Diante da situação mencionada, a política educacional seguiu duas vertentes, de acordo com Teixeira (2002). A primeira, de combate ao analfabetismo quanto à ampliação da rede escolar de Ensino Fundamental, a segunda, dar ao Ensino Médio e Ensino Superior um caráter mais técnico para atender às necessidades do mercado de trabalho. É nesse discurso de ampliação de possibilidades de formação de nível superior e aumento das oportunidades de trabalhos para as mulheres quanto à preparação para o exercício profissional que se promulga a Lei nº 5.692/1971, com o objetivo de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política ocorrida pelo golpe militar.

Com isso, modifica-se a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus e o Ensino Normal foi transformado em uma das habilitações profissionais do 2º grau, passando a ter a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos que cursassem o chamado 2ª grau. Sendo assim, ocorreram as mudanças nos currículos que passaram a conter uma parte de educação geral (núcleo comum) e outra de formação especial (profissionalizantes).

Para Saviani (2000, p. 43), a reforma do ensino primário e médio por meio da Lei nº 5.692/71 destacou os princípios básicos:

- a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas);
- b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);
- c) racionalização-concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados mínimos de custos;
- d) flexibilidade;
- e) gradualidade de implantação;
- f) valorização do professorado;
- g) sentido próprio para o ensino supletivo.

O crítico em Educação pontua os aspectos os quais deveriam ser considerados e valorizados pela legislação, porém, de acordo com os princípios mencionados, a Habilitação para o Magistério acabou por perder um pouco da sua identidade, provocando total desarticulação, além do mais, a esperada valorização dos professores também não veio.

Monlevade (1996) destaca que o modelo considerado padrão era o de uma escola de 2º grau que oferecia aos concluintes de 1º grau alternativas de curso como: magistério, contabilidade, administração e cursos propedêuticos. Embora muitos não tenham compreendido, o que se propunha era “superar o dualismo entre a escola propedêutica para os ricos e a escola técnica para os pobres” (CAVALCANTE, 1994, p. 48), em um momento em que predominava o pensamento de que a formação docente deveria ser propiciada pela universidade, nos cursos de Pedagogia ou licenciaturas de disciplinas específicas.

Por um lado, de acordo com a Lei nº 5.692/71, o intuito era aumentar os anos de escolarização obrigatória para oito anos, unindo, assim, ensino primário e ginásial, ao denominar ensino de primeiro e segundo grau, nesse sentido, diante da nova abrangência da faixa etária de 7 a 14 anos, e extermínio dos exames de admissão ao ginásio, começava a desaparecer a chamada Escola Normal (SAVIANI, 2009).

Por outro lado, o preparo profissional ficou comprometido ao incorporar o magistério a uma estrutura de 2º grau, pois houve uma diminuição considerável nas disciplinas específicas, levando os conteúdos a serem reduzidos e tratados de modo apressado (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Segundo Cavalcante (1994), houve diferentes níveis de formação de professores para o início da escolarização. Em nível de 2º grau dividiu-se em duas modalidades:

[...] com três anos de duração, habilitados para o magistério de 1º grau, da 1ª à 4ª séries (art.30, alínea a);

[...] com quatro anos de duração, podendo ser o último ano constituído por estudos adicionais aos três anos regulares de 2º grau, permitindo a atividade docente da 1ª à 6ª séries do 1º grau (art.30, alínea b). (CAVALCANTE, 1994, p. 45).

Já em nível de 3º grau, ou seja, graduação, foram previstas três modalidades:

[...] licenciatura de 1º grau, obtida em cursos de curta duração, habilitando para o exercício do magistério da 1ª à 8ª séries do 1º grau (art.30, alínea b) estudos adicionais aos cursos de licenciatura curta, como mínimo de um ano de duração, habilitando para o 1º grau e até a 2ª série do 2º grau (art.30, parágrafo 2º); licenciatura plena, habilitado para o magistério de 1º e 2º graus (art.30, alínea c). (CAVALCANTE, 1994, p. 45-46).

Com as possibilidades diferenciadas mencionadas, as HEM aceitavam escolarização mínima (curso de 3 anos em nível de segundo grau) para se ministrarem aulas de 1ª a 4ª séries e da 1ª a 8ª séries exigia professores com habilitação específica em curso superior. Com isso, o objetivo dos legisladores era o de garantir algum tipo de preparo dos docentes para atuação, mas não se obteve o sucesso esperado.

Ao considerar a proliferação legislativa, percebe-se que a intencionalidade era de uma articulação de um sistema nada democrático cujo foco centrava no tecnicismo e na burocracia enquanto gerenciamento da economia. De acordo com Severino (1986, p. 92), o que se almejava do sistema educacional era “[...] a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”. Nesses aspectos, segundo Cavalcante (1994), os legisladores fundamentaram-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advindos da teoria econômica, a qual fora transferida para a Educação.

Conforme o Quadro 1, a Lei nº 5.692/71 uniu o Primário e o Ginásial formando o primeiro grau, e ao ensino de segundo grau ficou destinado, em caráter obrigatório, à qualificação para o trabalho por meio do ensino profissional. Segundo Molevade (1996), o padrão mais comum da época era de uma escola de segundo grau que ofertava aos alunos concluintes do primeiro grau alternativas de cursos de magistério, contabilidade, administração e cursos propedêuticos. Com o passar do tempo, mais precisamente, com a Lei nº 7.044/82, após uma década, o ensino profissional deixou de ser obrigatório.

QUADRO 1 - Organização da formação de professores considerando as Leis nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71

Lei nº 4.024/61 (Curso Normal)		Duração em anos	Lei nº 5.692/71(HEM)		Duração em anos	Idade
Primário 1ª a 4ª série		Mínimo 4 anos até 6 anos	Primário e Ginásial passaram a 1º grau	1ª a 8ª série	8 anos	7 a 14 anos
Grau Médio	Ginásial 5ª a 8ª série					
	Colegial	Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Cursos Técnicos: Contabilidade Administração Magistério (HEM) outros	3 anos habilita até 4ª série	15 a 17 anos
		Secundário				
		Técnico				
		Magistério	3 anos + 1 aprofundamento (professor primário)			
Cursos de aprofundamento		especialização	1 ano			
		aperfeiçoamento				
		administrador				

Fonte: Brasil (1961, 1971).

Outro fator a ser mencionado, relaciona-se à demora da implementação do Curso de Magistério e às condições técnico-administrativas, visto que a organização de cada sistema de ensino variava de acordo com cada Estado quanto à quantidade de professores com formação,

leigos, regentes de ensino e normalistas. Apesar das mudanças, segundo Cavalcante (1994), os professores leigos não foram afastados, uma vez que a Lei nº 5.692/71 os amparava, todavia a formação do professor regente foi extinta, pois o currículo do ensino normal sofreu alterações por meio do Parecer nº 349/72 (BRASIL, 1972), que dispôs sobre a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização.

Para Shiroma (2011), ao privilegiar os aspectos quantitativos, sobrepostos aos elementares, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação do ensino básico, prejudicou-se a qualidade do ensino.

É nesse cenário que mais um ponto é considerável na lei já discorrida, referente à admissão de professores e especialistas mediante concurso público de provas e títulos (art.34). Em curto prazo, acreditava-se que a figura do professor leigo seria eliminada e, assim, segundo os próprios legisladores, com a valorização dos profissionais da educação ocorreria a melhoria da qualidade do ensino, o que na verdade, não aconteceu (CAVALCANTE, 1994).

Diante das colocações,

[...] A reformulação do Ensino Normal feita em 1971 que resultou a criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) não foi capaz de reverter esse processo de perda de prestígio social dos cursos de formação de professores primários, ampliado ainda pela acentuada queda salarial que se observou a partir dos meados da década de 1950 para a categoria. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 48).

Nesse sentido, observarmos que o desprestígio com relação à formação docente acentuou-se com maior intensidade, provocando ainda maior queda salarial, situação prolongada até os dias atuais.

Por fim, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) transformou a Escola Normal em mais uma Habilitação do 2º grau, em virtude da desarticulação entre a formação geral (base comum) e as disciplinas profissionalizantes, visto que aquela teve seu currículo modificado, conforme mencionado anteriormente, sofrendo carga negativa também desta política profissionalizante que, de certo modo, era aligeirada.

Por estes motivos, o governo federal lançou, em 1982, o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), criado para atender à demanda emergencial em se formar professores que atuavam nas Séries Iniciais, hoje Anos Iniciais da Educação Básica.

2.2 O Projeto CEFAM

Inicialmente, faremos uma breve caracterização histórica e política do Projeto CEFAM, considerando, primeiramente, em panorama nacional para, posteriormente, trazê-lo para o contexto do Estado de São Paulo e, mais especificamente, da cidade de Jales, foco da pesquisa.

Para o estudo foram considerados os documentos existentes no Ministério da Educação e da Cultura e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estes, em grande parte, produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que se encontram arquivados no Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE), em São Paulo, acrescidos dos livros de pesquisadores como Cavalcante (1994), Silveira (1996), Tanuri (2000), Pimenta (2006) e Vicentini e Lugli (2009).

Diante de uma crise educacional brasileira, no período de 1975 a 1979, no II Plano Setorial de Educação e Cultura, estabeleceu-se, para o ensino de 1º grau, a universalização progressiva, ao colocar como meta, até 1980, a escolarização de 90% da faixa etária de 7 a 14 anos (CAVALCANTE, 1994). No referido plano, a meta era diminuir os índices de repetência, os problemas de evasão e a distorção de idade/série. Para amenizar a problemática, houve um projeto piloto de caráter experimental com as equipes dos Estados do Amapá, Rondônia e Roraima; por conseguinte, chegando à Região Norte, em 1976, Nordeste, em 1977, e em Estados como Mato Grosso, Goiás, Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1978, para o desenvolvimento de projetos (CAVALCANTE, 1994).

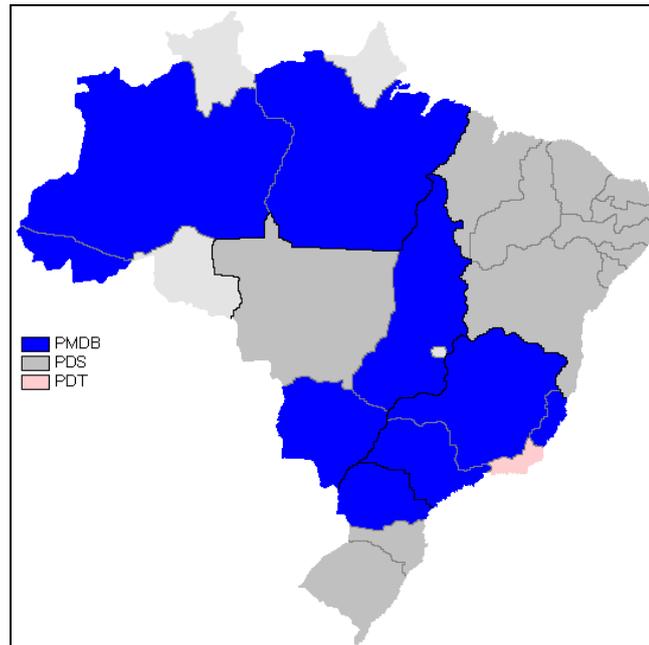
No III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto, de 1980 a 1985, ficou estabelecida a valorização dos recursos humanos relacionados à educação, cultura e ao desporto, em especial, aos envolvidos na educação básica. E, para Cavalcante (1994, p. 56), “Em 1982, devido ao corte de recursos para a educação, o ensino de 2º grau foi a área mais afetada. E os projetos para o magistério, que se inseriram no âmbito deste nível de ensino, não tiveram condições financeiras para prosseguir”.

Ao iniciar a década de 1980, entre os problemas apresentados como escassez de recursos, em especial, na dificuldade de empreender ações globalizantes na tentativa de solucionar problemas de formação e aperfeiçoamento dos professores, o Ministério da Educação reuniu, em forma de seminário, diversos órgãos do sistema de ensino, inclusive as instituições de ensino superior, para discutir ações e proposição de alternativas para a problemática da formação docente (PIMENTA, 2006).

A princípio, o nome do Projeto recém-criado, divulgado e apoiado financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC) foi Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) e os estados convidados inicialmente foram Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, visto que já vinham desenvolvendo cursos, ciclos de estudos, encontros e seminários (CAVALCANTE, 1994). Posteriormente, os Estados da Bahia, Pernambuco e do Piauí, por meio das secretarias de Educação, também solicitaram e pressionaram politicamente os dirigentes para a inserção no referido projeto, uma vez que compreenderem como resultado positivo para a formação e tinham disponibilidade para desenvolvê-lo (CAVALCANTE, 1994). Desse modo, totalizando seis Estados que tiveram a implantação do Projeto e, ao final de 1983, um total de 55 CEFAM, e foram estes Estados que contribuíram para a expansão do projeto que, em 1985, chegou a 61 (CAVALCANTE, 1994).

A justificativa da seleção dos Estados para a implantação do Projeto CEFAM não ficou tão evidente nos documentos, por isso, a compreensão do contexto político ao qual a criação daquele estava inserido faz-se necessária, pois, coincidentemente, nas eleições de 1982, período de definição para o início do projeto em 1983, dos seis estados mencionados, cinco deles estavam no comando o Partido Democrático Social (PDS), sucedâneo da Aliança Renovadora Social (ARENA), ou seja, o mesmo partido do presidente da época, João Baptista de Oliveira Figueiredo. Por outro lado, o Estado de Minas Gerais foi o único que no referido período era comandado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), apesar de ser o Estado que, até o momento, contava com o maior número de implantação do CEFAM, totalizando 31 já no ano de 1983 (CAVALCANTE, 1994). A Figura 3 representa o partidarismo exposto nesse parágrafo.

FIGURA 3 - Mapa das Eleições Estaduais de 1982



Fonte: ELEIÇÕES... (2014).

Segundo Tanuri (2000), no ano de 1987, por intermédio do Projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, estes Centros foram ampliados para mais nove Estados, a saber: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pará, Goiás e São Paulo, chegando a um total de 120 unidades no referido ano. Destaca, ainda, que o apoio técnico e financeiro do MEC elevou, até o ano de 1991, a um total de 199 CEFAM implantados em todo o país, com um total significativo de 72.914 matrículas.

A ideia básica do projeto, na concepção do MEC era:

- formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;
- funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidade de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;
- realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;
- criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas. (BRASIL, 1983).

Diante do exposto, nota-se que a proposta não era somente para a formação inicial, mas também, no bojo da sua essência, um projeto de formação continuada aos alunos egressos que também contariam com o apoio financeiro do MEC. A intencionalidade era de articulação e desenvolvimento de competências relacionadas à valorização do aluno ao propor a inserção de pesquisas, experimentos, estudos e elaboração de materiais didáticos.

O Projeto chegou ao Estado de São Paulo quando a Secretaria da Educação do Estado também manifestava preocupação com a melhoria da qualidade da formação docente, desse modo, acolheu a parceria, em 1988, no governo de Orestes Quércia (PMDB), período em que estava no comando do país o vice-presidente José Sarney (1985-1990), também do PMDB, empossado no lugar de Tancredo Neves, morto antes de assumir a presidência (BRASIL, 2013). A partir deste momento, apresentaremos os aspectos legais quanto à parte histórica e política, ou seja, como os Centros foram criados, consolidados e extintos, além do foco pedagógico, o qual será mais bem explorado no Capítulo 5, durante a análise dos dados.

No referido Estado, a nomenclatura do Projeto foi alterada, passando de Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério para Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, porém a sigla CEFAM permaneceu a mesma.

Depois dessa organização, a pretensão para a distribuição dos CEFAM pelo Estado de São Paulo, segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE/SP, em médio prazo, era de implantar um CEFAM em cada Divisão Regional de Ensino (DRE) e, em longo prazo, um em cada uma das Delegacias de Ensino, independentemente da cidade sede onde estas se localizavam. Segundo a SEE/SP, por meio dos Estudos Preliminares sobre os CEFAM, sabia-se inicialmente que seriam 18 unidades, sendo 11 no interior e 7 na capital, embora a definição mais precisa da localização dos Centros dependesse do resultado final de um processo de consultas (SÃO PAULO, 1988a), contudo, esse resultado por ora mencionado, quanto aos critérios da escolha, não foi encontrado nas pesquisas realizadas.

Por outro lado, nos estudos, somente os critérios de seleção das escolas para a implantação do Projeto CEFAM é que foram definidos, tais como: escolas com o espaço físico totalizando mais de 15 salas de aula, permitindo fácil acesso e localizadas em regiões onde existissem a precariedade de atendimento aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por falta de professores, ociosidade no período diurno, isso foi para desconfigurar as características das “escolas tradicionais” (SÃO PAULO, 1988a).

Desse modo, os CEFAM tiveram sua história iniciada no Estado de São Paulo, conforme Quadro 2, amparados por legislações que subsidiaram a implantação do Projeto. Para iniciar, o Parecer CEE nº 352/88-CPI (SÃO PAULO, 1992g), aprovado em 05 de maio de 1988, dava a concordância do Conselho para a criação dos mesmos que se confirmaram por meio do Decreto Governamental nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988 (SÃO PAULO, 1988b), cujos argumentos fundamentavam-se na recuperação da especificidade da formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de pré-escola e garantia de melhoria na qualidade do ensino mediante aperfeiçoamento constante desses docentes. Os próximos Decretos, Resoluções e Instruções foram as diretrizes que ampararam as condições do

funcionamento inicial do Projeto, normatizaram desde a criação até a regulamentação para se cumprir com os objetivos iniciais e aspectos legais como a concessão de bolsa de estudos à implementação. Preliminarmente, estas foram as condições iniciais que propunham oportunizar aos alunos o preparo para o exercício da profissionalização docente.

QUADRO 2 - Diretrizes iniciais que ampararam a criação e instalação dos CEFAMs no Estado de São Paulo

Legislação	Específica	Assunto Principal
Parecer CEE nº 352/88-CPI- aprovado em 05-05-88	Criação de CEFAM	Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988	Criação de CEFAM	Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério e dá providências correlatas
Decreto nº 28.624, de 1º de agosto de 1988	Criação de CEFAM	Criação do CEFAM em 25 municípios do Estado de São Paulo
Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988	Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos CEFAM na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas	Instalação e autorização sujeita aos pareceres técnicos dos órgãos da SEE.
Instrução anexa a Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988	Dispõe sobre a concessão de bolsa de estudos aos alunos do CEFAM, de conformidade com o previsto no artigo 4º do Decreto nº 28.089.	Bolsa de Estudo aos alunos correspondente ao valor do salário mínimo vigente, durante os 4 anos do curso.
Resolução SE nº 15, de 28 de janeiro de 1988	Implantação da Deliberação CEE nº 30-87	Atribuição de aula, estágio supervisionado, quadro curricular e programação curricular
Resolução SE nº 225, de 26 de setembro de 1988	Convocação de docentes para prestação de serviços extraordinários	Aos delegados de ensino cabe convocar docentes para a parte diversificadas da Habilitação Específica e dos mínimos profissionalizantes das demais habilitações.
Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988	Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs	Art.3º Os atos de instalação e funcionamento dos CEFAMs, incluindo os de 1988, serão objeto de Resolução específica. Ainda, estabelece os requisitos de inscrição dos alunos e processo de seleção, além de critérios para eventuais descontos na bolsa, entre outros.

Fonte: (SÃO PAULO, 1992g; SÃO PAULO, 1988b; SÃO PAULO, 1992c; SÃO PAULO, 1992g; SÃO PAULO, 1992t; SÃO PAULO, 1992k; SÃO PAULO, 1992l; SÃO PAULO, 1992n)

Em processo de implantação e expansão, segundo Pimenta (2006), o Estado de São Paulo aderiu, primeiramente, a 19 unidades de CEFAM, sendo 11 no interior e 08 na capital. Em 1989, mais 25 unidades, sendo 14 no interior e 11 na capital, totalizando 44 Centros, ambos com o ano de criação datado de 1988. Em 1991, mais um foi criado no interior e em 1992, acrescentou-se mais um no interior, já em 1993, três novos centros passaram a existir, todos no interior, por fim, em 1994, mais quatro, também no interior do Estado, com isso,

perfazendo um número de 54 CEFAM, criados pelos Atos mencionados, organizados e distribuídos conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 - Implantação e expansão dos CEFAM no Estado de São Paulo

CEFAM no Estado de São Paulo				
Ano de Criação	Ato de criação	Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo	Coordenadoria de Ensino do Interior	Total
1988	Ato 0114 Decreto nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988	08	11	19
	Ato 0802 Decreto nº 28.624 de 1º agosto de 1988	11	14	25
1990	Ato 1219	00	01	01
1991	Ato 1224	00	01	01
1992	Ato 0220	00	01	01
1993	Ato 0828	00	01	01
	Ato 0603	00	01	01
	Ato 0414	00	01	01
1994	Ato 0201	00	02	02
	Ato 0308	00	01	01
	Ato 0701	00	01	01
Total		19	35	54

Fonte: (SÃO PAULO, 1988b; SÃO PAULO, 1992c)

Cabe ainda destacar o diferencial com relação a outros Estados, como o funcionamento das aulas ofertado em período integral e o pagamento de uma bolsa de estudos equivalente a um salário mínimo aos alunos, além de horas remuneradas de estudos aos docentes, visto que a mesma situação não acontecia em outros Estados, pois somente em 1991, por meio do Projeto Bolsa de Trabalho para o Magistério é que chegou o apoio do governo federal destinado a esse fim, embora os CEFAMs do Estado de São Paulo já contassem com verbas para o pagamento das bolsas desde o ano de 1988. De acordo com Cavalcante (1994, p. 83-84), tal Projeto

[...] visava assegurar o regime de tempo integral aos alunos do magistério, criando condições de aprofundamento de estudos e de prática de ensino, com vistas a contribuir, por meio do trabalho de monitoria desses alunos, para a redução dos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental. A meta proposta atingiu 185 instituições e 50 mil alunos. [...] tornou-se meta governamental. Mesmo assim, não resistiu à troca de ministros [...]. Algumas secretarias, porém, continuaram a desenvolvê-lo com recursos próprios.

Com esta parceria, os estados mantinham as bolsas dos alunos do CEFAM, porém este incentivo monetário não permaneceu por muito tempo, desse modo, a responsabilidade com as despesas voltaram-se a cada estado. O estado de São Paulo continuou a manter o pagamento das bolsas com recursos próprios, diante da justificativa expressa no texto do Projeto de ser condição básica para viabilizar os estágios e a permanência do aluno em período integral na unidade escolar (SÃO PAULO, 1992t).

Várias foram as medidas facilitadoras que, de certa forma, contribuíram para o avanço do número de CEFAM no estado de São Paulo e, também, a princípio, para que os mesmos tivessem permanecido por considerável tempo em exercício, por certo, durante os mandatos dos governadores: Orestes Quércia/PMDB (1987-1990), Luiz Antônio Fleury Filho/PMDB (1991-1994), Mário Covas/PSDB (1995-1998), Mário Covas/PSDB (1999- 2001), Geraldo Alkmin/PSDB (2001-2002) reeleito/PSDB de (2003-2006), foi no mandato deste último, partido do PSDB, que os CEFAM encerraram suas atividades.

O Projeto obteve grande repercussão no estado de São Paulo e cerca de 25% das Unidades que haviam no país, estiveram concentradas no referido estado, ainda, cerca de 20% delas em Minas Gerais. Contudo, essa situação é justificável, pois, segundo Tanuri (2000), os referidos estados já se destacavam desde o período de reorganização dos sistemas estaduais e a adequação da

[...] Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que distribuía-se desigualmente pelo país. Observe-se, por exemplo, que das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951). As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais (Mascaro, 1956, p. 38). Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970 (Brzezinski, 1987, p. 123). Não obstante, tais números encontravam-se muito aquém das necessidades reais do país. (TANURI, 2000, p. 77).

Conforme os dados apresentados pela pesquisadora, desde a criação e o funcionamento das escolas normais que os Estados de São Paulo e Minas Gerais prevaleciam em quantidades significativas, embora composto por instituições particulares e os números ainda fossem abaixo da expectativa. Por outro lado, talvez seja esse o movimento que motivou a abertura, incentivo e

envolvimento para adesão a grande quantidade de CEFAM, visto que há também alto número populacional nos referidos Estados.

Ao pensar em como se deu o período de implementação, avaliação e expansão, identifica-se que novos Decretos, Resoluções e Instruções também foram criados durante o percurso, apresentados e organizados no Quadro 4, um processo que parte do Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989 (SÃO PAULO, 1992d) ao especificar a estrutura técnico-administrativa dos CEFAM, entre outras normatizações que buscavam fortalecer e consolidar a ampliação. Percurso que seguiu por uma trajetória legislativa e histórica do CEFAM, durante o período de consolidação do Projeto, para mostrar como o Centro foi pensado, articulado e estruturado, ao considerar diferentes passagens de governantes, porém é preciso especificar que, após a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Brasil foi gerido por políticas neoliberais implantadas pelo PSDB, como também, o estado era governado pelo referido partido. É nesse período que se tem o início da degradação dos Centros que, aos poucos, levou ao término das atividades.

Foi nesse percurso de deteriorização que os professores, sempre selecionados por perfil docente, também foram prejudicados, uma vez que a carga horária de 50% era de atuação em sala de aula e o restante (um total de 50%) era reservado aos estudos em HTPC. Com a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, houve a diminuição para 13% da carga horária total nas horas de estudos dos professores, sendo assim, igualando o CEFAM às demais escolas, fato apontado, segundo avaliações internas, como o comprometimento do trabalho pedagógico e coletivo.

QUADRO 4 - Diretrizes de implementação e consolidação dos CEFAM no Estado de São Paulo

Legislação	Especifica	Assunto Principal
Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989	Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos CEFAMs.	Coordenação Geral; Corpo Docente; Núcleo de Apoio Administrativo (escriturário, inspetor de alunos e auxiliar de serviços)
Resolução SE nº 7, de 19 de janeiro de 1989	Adequação dos quadros curriculares de 1º e 2º graus das escolas de rede estadual de ensino.	Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus

(continua)

(continuação)

Legislação	Específica	Assunto Principal
Resolução SE nº 28, de 27 de janeiro de 1989	Reestruturação e agrupamento das escolas estaduais localizadas na zona rural, nos termos do Decreto nº 29.499, de 5-1-89, alterado pelo Decreto nº 29.592, de 26 de janeiro de 1989.	O coordenador em nível de Divisão Regional de Ensino terá como atribuição colaborar com os coordenadores das escolas rurais e com a direção do CEFAM quanto à organização de cursos de reciclagem aos docentes, além de visitas e/ou estágios dos alunos pertencentes a estes Centros junto às escolas da zona rural.
Resolução SE nº 29, de 27 de janeiro de 1989	Regulamenta os dispositivos do Decreto nº 29.501, de 5 de janeiro de 1989.	A incumbência do diretor, coordenador pedagógico e docentes junto aos CEFAMs, referente à carga horária, entre outros.
Resolução SE nº 120, de 26 de junho de 1989	Cálculo do módulo das unidades escolares.	Computa as classes dos CEFAMs para o cálculo dos módulos das UEs.
Resolução SE nº 139, de 28 de junho de 1990	Instalação dos CEFAMs, na Região Metropolitana da Grande São Paulo.	Instalação de 17 CEFAMs junto às Escolas Estaduais; Transformação das Escolas Estaduais de Primeiro Grau vinculadoras aos CEFAMs, em Escolas de Primeiro e Segundo Graus, total de 8 escolas. Mudança de endereço de vinculação dos CEFAMs, total de 4 escolas.
Resolução SE nº 277, de 19 de dezembro de 1990	Instalação dos CEFAMs na Coordenadoria de Ensino do Interior.	Instalação de 25 CEFAMs junto às Escolas Estaduais. Ao mesmo tempo, altera endereço de funcionamento dos CEFAMs, total de 8. Instalação de mais dois CEFAMs. Transformação das Escolas Estaduais de Primeiro Grau vinculadoras aos CEFAMs, em Escolas de Primeiro e Segundo Graus, total de 9 escolas.
Portaria COGSP/CEI, de 20 de novembro de 1991	Dispõe sobre o processo de matrícula para atender à demanda escolar das habilitações profissionais, em nível de ensino médio e dá providências correlatas.	Os CEFAMs realização processo de inscrição, seleção e matrícula de acordo com os cronogramas estabelecidos por meio das Divisões Regionais de Ensino.
Resolução SE nº 280, de 28 de novembro de 1991	Dispões sobre o processo de atribuição de classes e aula do pessoal docente do QM.	As aulas do CEFAM e de enriquecimento curricular serão atribuídas nas Ues, após término do processo inicial, de acordo com o perfil das exigências específicas de cada Projeto.
Resolução SE nº 295, de 17 de dezembro de 1991	Regulamenta afastamento dos integrantes do QM da SE, nos termos dos artigos 64 e 65 da Lei Complementar nº 444/85 e do Decreto nº 34.033, de 22/10/91.	Afastamento junto ao CEFAM sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens.

(continua)

(conclusão)

Legislação	Especifica	Assunto Principal
Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.	Diminuiu significativamente a quantidade de horas de HTPC, igualando os CEFAMs com as demais escolas.
Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999	Dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.	Cada unidade escolar manterá o nome ou o patronímico, conforme legislação vigente.
Resolução nº 99, de 08 de dezembro de 2000	Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no CEFAM.	Abertura de vagas sendo destinadas 60% delas para alunos provenientes do período noturno.

Fonte: (SÃO PAULO, 1992d; SÃO PAULO, 1992s; SÃO PAULO, 1992o; SÃO PAULO, 1992q; SÃO PAULO, 1992i; SÃO PAULO, 1992j; SÃO PAULO, 1992m; SÃO PAULO, 1992h; SÃO PAULO, 1992p; SÃO PAULO, 1992r; SÃO PAULO, 1997; SÃO PAULO, 1992e; SÃO PAULO, 2000)

Por conseguinte, no ano de 1998, iniciou-se um processo de desvalorização dos Centros. No referido período, algumas resoluções já demonstravam a transição para implementação das novas diretrizes no Ensino Médio, as quais foram estabelecidas pela LDB nº 9.394/96, quanto à proposta de reorganização curricular, desconsiderando a especificidade da formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil a qual era oferecida no curso normal em nível de Ensino Médio.

No percurso, os CEFAMs já existentes passaram a constituírem-se em unidades escolares com autonomias próprias e, nova legislação, classificou a função de serviço público de Diretor de Escola/Secretário de Escola, para efeito de atribuição de gratificação mensal *pro labore*. Para finalizar, a Resolução SE nº 119, de 7 de novembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003) pôs fim ao CEFAM, ao dispor sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004, voltada à formação em nível superior.

Desse momento em diante, os CEFAMs foram perdendo suas forças e ficaram sem espaço, ao serem desvalorizados perante a nova política de formação, com isso, caminhando para a extinção sob o discurso de se cumprir com a determinação da LDB nº 9.394/96 de valorização do curso Normal Superior. Além disso, a falta de políticas públicas de aproveitamento dos alunos egressos prejudicou a continuação do Projeto de formação inicial de professores, nível de segundo grau. Por fim, vale ressaltar que, no Quadro 5, concentra-se a apresentação de legislações que contribuíram para a extinção dos CEFAM no Estado de São Paulo.

QUADRO 5 - Diretrizes que contribuíram para a extinção dos CEFAM no Estado de São Paulo

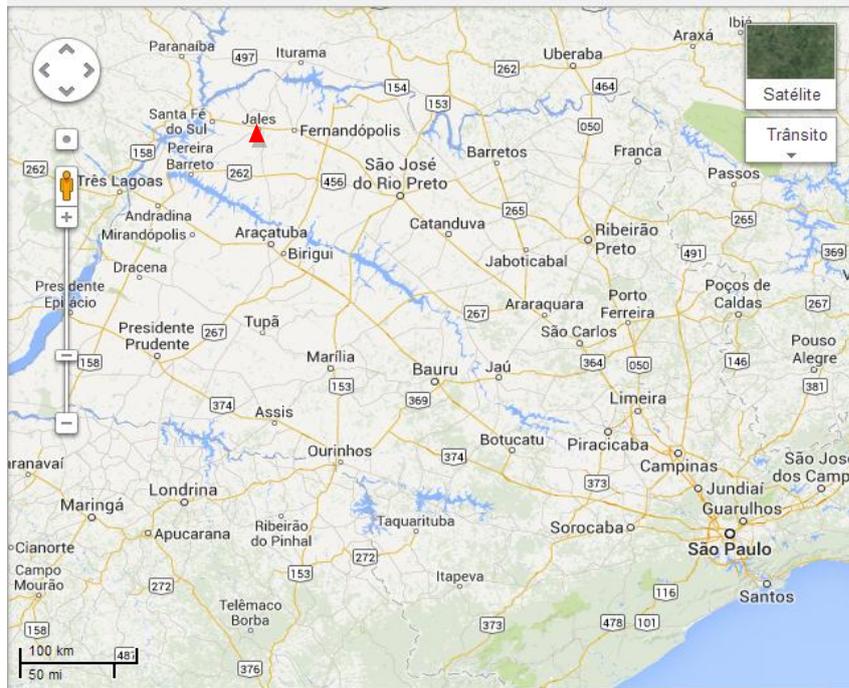
Legislação	Específica	Assunto principal
Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998	Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.	Propõe reorganização curricular, como também, considera o período de transição para implementação das novas diretrizes para o ensino médio estabelecidas na Lei 9.394/96, com a especificidade da formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, oferecida em curso normal, em nível de Ensino Médio.
Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001	Regulamenta os incisos do artigo 1º do Decreto nº 44.449/99.	Os CEFAMs e CEES já existentes passam a constituírem-se unidades escolares com autonomias próprias.
Resolução SE nº 3, de 15 de janeiro de 2001	Classifica função de serviço público de Diretor de Escola/Secretário de Escola, para efeito de atribuição de gratificação mensal <i>pro labore</i> .	-
Resolução nº 163, de 23 de outubro de 2002	Estabelece normas para o atendimento à demanda do Ensino Médio e do Curso Normal, para o ano de 2003, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.	Estabelece diretrizes e procedimentos que assegurem o adequado atendimento à demanda de Ensino Médio e do Curso Normal.
Resolução SE nº 119, de 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004.	Foca a licenciatura plena, cria programas implementados pela própria Secretaria para possibilitar aos alunos concluintes dos cursos de Ensino Médio de escolas estaduais a obtenção de bolsa para realização de estudos em instituições de ensino superior.

Fonte: (SÃO PAULO, 1998; SÃO PAULO, 2001b; SÃO PAULO, 2001c; SÃO PAULO, 2002; SÃO PAULO, 2003)

É um percurso cronológico e histórico de legislações, organizados em quadros para apresentar as diretrizes de criação, implantação, implementação e extinção dos CEFAM, que pode ser comparado ao da pintura inicial de Picasso, a qual também retrata um período histórico, um percurso, ou seja, uma época em que se valorizavam ora as formas geométricas ora as abstratas. Período aquele em que o Brasil era gerido pelas políticas neoliberais do PSDB e o estado de São Paulo também era governado pelo referido partido, nesse sentido, começa a degradação dos CEFAMs que foram se enfraquecendo até serem extintos no estado de São Paulo, a partir de 2006. Assim, diante da pressão da população, a Secretaria da Educação justificou-se com base nos fundamentos propostos pela LDB nº 9.394/96 ao expor novas exigências de formação em nível superior. Por último, um projeto que perdurou por mais de uma década, um dos mais duradouros e preservados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas que por algum motivo foi descontinuado, ou seja, desativado.

2.3 O CEFAM de Jales

FIGURA 4 - Mapa do Estado de São Paulo - localização município de Jales



Fonte: Google Maps (2013).

Jales é um município com 73 anos de fundação, situado ao noroeste do Estado de São Paulo, a 586 quilômetros da capital, cuja população é de 49.012 habitantes, conforme dados do IBGE/2013. Considerada uma cidade bem centralizada em virtude de sua localização, destacada na Figura 4, está próxima da divisa dos Estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais e liga diversos municípios. Segundo Puerto (2013, p. 148), “As terras onde nasceu a cidade, no momento da fundação, foram consideradas pertencentes a Euphly Jalles. Algumas terras no contorno do município não foram vendidas por Euphly Jalles e, após sua morte, em 1965, passaram a pertencer aos herdeiros, esposa e filhos [...]”.

Ainda sem encontrar o critério de escolha dos municípios nos registros, a criação do Projeto CEFAM em Jales ocorreu mediante o Decreto nº 28.624/88 (SÃO PAULO, 1992c) e foi autorizada a instalação pela Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988 (SÃO PAULO, 1992n), com o início das atividades no começo do ano letivo de 1989. Mesmo sem prédio próprio, funcionou na Escola Estadual Deputado Osvaldo Carvalho, na região central de Jales, onde ficou por dois anos, em seguida, permaneceu por um ano completo (1991) em prédio emprestado pelo bispo, junto à Escola Vocacional da Igreja Católica de Jales, mas foi durante a primeira avaliação do Projeto, realizada por técnicos avaliadores a pedido da

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, enquanto a escola ainda funcionava no primeiro prédio, que aqueles fizeram algumas considerações.

Durante este estudo ficou evidente a possibilidade de funcionamento do CEFAM em escolas já existentes ou em prédio especial, porém deveria ser considerada a existência de 15 salas de aula, contando também, quando possível, com espaço para acomodar bibliotecas e sala de reunião e/ou treinamento.

De acordo com o Relatório de acompanhamento da Implantação do Projeto⁸, referente ao prédio da Escola Estadual Deputado Osvaldo de Carvalho, foi registrado e evidenciado o apontamento pelos técnicos quanto à inadequação “[...] não há possibilidade de qualquer reforma e/ou ampliação da escola, porque as condições do prédio não o permitem. Entretanto, o projeto de construção de prédio próprio foi priorizado e as obras estão em andamento” (SÃO PAULO, 1991, p. 12). Desse modo, houve a necessidade um prédio próprio com instalações apropriadas como salas de aula adequadas ao número de alunos, biblioteca, laboratório, salas de leitura e de reuniões, anfiteatro, refeitório, quadra poliesportiva, entre outras dependências. Cabe acrescentar que a primeira pessoa a compor a administração foi a supervisora de ensino, Satiko Aramagui, designada para a função de Coordenador Pedagógico, em 10 de janeiro de 1989.

Depois de alguns anos, mais precisamente em 1992, ocorreu a transferência para o prédio próprio, novo, construído para esse fim, localizado na Rua Vicente Leporace, 2.634, Jardim Trianon, na referida cidade, um ambiente considerado adequado, pois contava com uma área total de 8.142m, sendo 2.463m de construção para desenvolver as atividades pedagógicas inerentes ao Projeto, conforme croqui do pavimento superior e imagem frontal do prédio (Anexos A e B).

Quanto aos critérios para o processo seletivo dos alunos, desde o início do Projeto foram: “a) faixa etária entre os 14 aos 21 anos; b) ser concluinte de 1º grau ou estar cursando a 8ª série da escola pública (estadual ou municipal) ou particular; c) o período (diurno ou noturno) em que cursou a última série do 1º grau” (SÃO PAULO, 1992c). Sendo assim, contaram, em 1989, no primeiro ano, com um total de 335 alunos inscritos para 120 vagas, ou seja, um percentual de quase três candidatos por vaga, advindos dos mais diversos municípios: Aparecida D’Oeste, Cardoso, Dirce Reis, Dolcinópolis, Estrela D’Oeste, Fátima Paulista, Fernandópolis, Guarani D’Oeste, Marinópolis, Mesópolis, Palmeira D’Oeste, Paranapuã, Pontalinda, Riolândia, Santa Albertina, Santa Fé do Sul, Santa Salete, São

⁸ Documento elaborado pela SEE/SP, por meio da CENP. As informações foram encontradas pela pesquisadora, por meio dos registros arquivados no CRE Mário Covas/São Paulo, em 14 jun. 2013.

Francisco, São João das Duas Pontes, Urânia, Valentim Gentil, Votuporanga e da própria cidade de Jales. No decorrer dos anos de funcionamento do CEFAM, os alunos vinham destes mesmos municípios.

De acordo com o Decreto nº 29.501, de 5 de janeiro de 1989 (SÃO PAULO, 1992d), a proposta de formação também deveria ser “desenvolvida em 4 (quatro) séries anuais, em regime de tempo integral, sendo caracterizada como uma modalidade diferente de estudos” que oportunizava ao concluinte o direito legal de lecionar da pré-escola à 4ª série do 1º grau (SILVEIRA, 1996) e, por ser integral é que as bolsas foram asseguradas, mantidas inicialmente em parceria com o MEC, depois por meio de projeto como “Bolsas de Trabalho para o Magistério” e, por último, em razão da descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns Estados, com recursos dos respectivos governos, como no caso do Estado de São Paulo (CAVALCANTE, 1994).

Outro fator importante diz respeito ao currículo, o qual era dividido e equilibrado entre uma Parte Comum e uma Parte Diversificada, ao valorizar as experiências e o processo reflexivo propiciado pelo contexto escolar, em especial, ao considerar as horas de estágio supervisionado. A primeira, com as matérias do Núcleo Comum com o mínimo de 1.440 horas e a segunda, um pouco maior, compreendendo os “Mínimos Profissionalizantes terá o mínimo de 1.760 horas” determinado pela Deliberação CEE nº 30/87 (SÃO PAULO, 2013c). A Parte Diversificada abrangia as seguintes disciplinas: “Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau, Didática (incluindo Prática de Ensino) além de acréscimos instituídos pelo CEE e componentes de livre escolha da escola”, de acordo com a Deliberação CEE nº 30/87 (SÃO PAULO, 2013c). Já o estágio iniciava-se a partir do 2º ano e dividia-se em: observação, participação e regência. Nesse contexto, a abordagem pedagógica era de caráter interdisciplinar visando ao desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e econômicos; assim, os conteúdos a serem ensinados eram articulados entre teoria e prática, com abordagens que privilegiavam a observação, com base na experiência, na expressão e no diálogo (ALARCÃO, 2010), conforme destacado na Proposta Pedagógica do CEFAM, documentada no Plano de Gestão da UE, cuja prática afirma estar embasada nas teorias construtivistas e sociointeracionistas. Nesse sentido, entende-se e considera-se que o aluno não está pronto e acabado, visto que se constitui na e pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais, com as pessoas que o cercam.

De 1989 até o ano de 2005, 16 anos de funcionamento, cerca de 1.800 alunos frequentaram, estudaram e formaram-se neste espaço dedicado à educação formal, da cidade

de Jales/SP, com ênfase no preparo para a iniciação à docência. Por fim, um projeto educacional relevante para a Educação, em especial para o Estado de São Paulo, confirmado pelo pesquisador Saviani (2005) ao enfatizar que os resultados apresentados já eram significativos, embora não houvesse políticas para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

Outro registro encontrado, no CEFAM de Jales, refere-se a um Manual de Orientações entregue a cada aluno iniciante, junto aos pais ou responsáveis, no dia da recepção, no início do ano letivo. O manual foi elaborado para apresentar a equipe gestora, os docentes, as respectivas disciplinas ministradas, além de informações referentes à proposta pedagógica da escola, ao tratamento metodológico desenvolvido naquele espaço dedicado à educação formal, aos critérios de instrumentos avaliativos, às menções, aos direitos e deveres dos alunos, aos projetos especiais, ao termo de compromisso, às normas gerais de gestão e de convivência, e ao calendário letivo (Anexo C).

Alguns pesquisadores, ao apostar nos resultados positivos que os Centros vinham alcançando, até nas avaliações externas, acreditaram que a Lei admitiria a formação mínima, oferecida em nível médio, nos cursos normais, desse modo, fazendo deduzir que os CEFAM não deixariam de existir tão precocemente, embora ficasse estipulado nas disposições transitórias da LDB nº 9.394/96, um prazo de apenas dez anos (TANURI, 2000). Não foi, contudo, o que ocorreu, pois alicerçados no argumento de que o magistério não supria mais a necessidade então atual e precisava da formação universitária, o governo finaliza as atividades dos Centros.

Ao refletir sobre as referências bibliográficas que levaram à fundamentação teórica, pode-se afirmar que o CEFAM foi um dos cursos de formação que, dentro de um percurso histórico, mais correspondeu às demandas em formação docente na Educação Infantil e Anos Iniciais, por isso se manteve por quase vinte anos como Projeto da Pasta, do estado de São Paulo, sem dúvidas, o mais longo e mais duradouro de todos. Ao finalizar as atividades, houve resistência por parte da população, registradas por meio de passeatas, de intervenções junto à Câmara Municipal de Jales, de manifestações dos alunos, de educadores e da sociedade, mas, nada disso foi suficiente para prorrogar a formação por mais de dez anos a contar da publicação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), prazo estipulado pela referida lei.

Por fim, igualmente como em Guernica, um espelho sinaliza o tempo, reflete e mostra as marcas, além de pontuar que as demandas surgem e se esvaziam, porém há modelos que ainda são passíveis de serem refletidos, discutidos, refutados e, em alguns aspectos, aproveitados.

3 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA - O QUE HÁ POR DETRÁS DO ESPELHO?

Resta-lhe argumento: qualquer pessoa pode, a um tempo, ver o rosto de outra e sua reflexão no espelho. Sem sofisma, refuto-o. O experimento, por sinal ainda não realizado com rigor, careceria de valor científico, em vista das irreduzíveis de formações, de ordem psicológica. Tente, aliás, fazê-lo, e terá notáveis surpresas. Além de que a simultaneidade torna-se impossível, no fluir de valores instantâneos. Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... (ROSA, 2001, p. 120).

FIGURA 5 -*Old woman at the mirror*, Bernardo Strozzi (1615)



Fonte: Strozzi (1615).

Guimarães Rosa, escritor conhecido por seus neologismos, poliglota que jogava com as palavras das diferentes línguas, transformou um simples objeto, como o espelho, em um potencial filosófico-reflexivo; ao passo que o pintor Bernardo Strozzi, na manobra dos pincéis, imprimiu detalhes e particularidades na tela, ou seja, narrou uma história, marcas de um movimento artístico que os espelhos não escondem.

Diante do espelho, ao percorrer todo um processo de construção para chegar até o presente momento, sinto-me como uma “Velha no Espelho”, ao buscar compreender que a

construção de um percurso metodológico até sua efetiva consolidação leva tempo, assim como o percurso evolutivo do homem. São processos que envolvem alteridade, escolhas, análises, um despir-se de crenças arraigadas para aprofundar-se na epistemologia, dando maior destaque à abordagem, ao método de pesquisa e de análise; por conseguinte, requer muito cuidado e um bom “escovar dos termos”⁹ para que se tenha clareza; uma vez que as análises também se fundamentam e englobam reflexões, construções, desconstruções e (re)construções, experiências ímpares que não deixam de ser coletivas.

Permita-me o desencadeamento desta concepção teórico-metodológica a seguir, narrando-a, em grande parte, na primeira pessoa do singular, apesar de ser pesquisadora iniciante e compreender-me como um sujeito em processo de investigação-formação. É nesse sentido que delineio o percurso feito até chegar ao entendimento que tenho hoje, da pesquisa (auto)biográfica como dispositivo de investigação e de formação, enquanto propostas reflexivas acerca da aprendizagem experiencial que, por buscar nas lembranças/memórias resgatar um percurso, de certo modo, mescla presente, passado e futuro. Para Souza (2006b, p. 94) “[...] as narrativas constituem-se como singulares num processo formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva”. Desse modo, as narrativas registram as experiências pessoais de aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, são também coletivas porque estão vinculadas a um contexto histórico, político, social e cultural.

Sem a pretensão de construir novamente outro memorial de formação, ressalto a relevância do narrar-se para a apropriação reflexiva daquilo que se narram, um processo de reflexividade. E foi diante deste universo singular a que fui posta em contato, pela primeira vez, com a pesquisa (auto)biográfica, na disciplina “Formação de Professores no Brasil”, no segundo semestre de 2011, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba, cuja professora foi a orientadora deste trabalho Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. Desde este primeiro momento fui levada a percorrer uma trajetória ainda desconhecida por mim, a da escrita (auto)biográfica; no contexto, compreendi que ela não era exclusividade do mundo literário, mas uma potencialidade de desenvolvimento e expansão nos meios acadêmicos, ao considerar os estudos relacionados não somente à investigação, mas também de formação, por suas possibilidades metodológicas e diversidades de instrumentos. Descortinava-se, então, diante de meus olhos, outro ângulo para eu tentar compreender a complexidade que ocorre na formação docente.

⁹ Termo utilizado pela orientadora do trabalho, Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, para expressar que devemos selecionar muito bem as palavras, inspirada pelo poeta Mato Grossense, Manoel de Barros, que sabe fazer isso muito bem, escovar as palavras para seus poemas.

Em determinado momento da disciplina, durante o processo avaliativo, fui instigada a inserir-me em meu percurso formativo por meio da reflexividade, pois, segundo Delory-Momberger (2008, p. 78), “[...] a forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz cada um a manifestar as marcas de sua passagem no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo”. Nesse sentido, entendo que quem narra conta para si o que de fato foi formativo, dentre as experiências formadoras as quais foram vivenciadas e experienciadas, marcas que são construídas e resgatadas quando existe a possibilidade de se pensar sobre si, para agir e intervir no mundo que nos cerca.

Em face da proposta de escrita do Memorial de Formação, um dos focos da disciplina, senti-me diante de um espelho, do meu autorretrato, cara a cara com minha trajetória de vida e formação, minha inserção na docência, diante do meu percurso de desenvolvimento profissional; um trajeto meu que fora construído também com a colaboração de muitas pessoas que participaram de meu percurso formativo. Conforme Suárez (2008), a proposta da escrita da narrativa é viável porque é uma ferramenta que contribui para a compreensão do processo de formação docente, além de envolver o professor que, na maioria das vezes, acaba sendo o ator do enredo a ser pesquisado, coloca-o em contato com a própria narrativa de sua vida, assim, passando de ator passivo à protagonista educativo envolvido na ação.

Foi com base nos estudos de Josso (2004), Larrosa (1999), Benjamin (1994), Souza (2004, 2006a, 2006b), Nóvoa (2000), Marcelo García (1999), Pineau (1999, 2004), Huberman (2000), entre outros pesquisadores, que fiz a opção, enquanto pesquisadora, de me aprofundar e contribuir com os estudos já existentes sobre pesquisa (auto)biográfica, a qual tem se consolidado no Brasil, de Norte a Sul, por meio de contribuições de publicações de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, na proposição de refletir e discutir as pesquisas já realizadas e as conquistas por ora alcançadas dentro da referida modalidade que se fundamenta e se apoia na abordagem qualitativa, além de fenomenológica e hermenêutica.

Terminada a primeira etapa, primeiro semestre do ano de 2012, era momento de processo seletivo do mestrado acadêmico e em meu projeto inicial optei por enveredar-me pelas autobiografias, com base em estudos dos instrumentos metodológicos, a saber: memoriais formativos, entrevistas e análise documental. Inicialmente, compreendia que deveria seguir nesta perspectiva. Por outro lado, era necessário me aprofundar, construir conceitos e, em especial, compreender a origem do movimento teórico-metodológico que embasaria meus estudos.

Ao pesquisar sobre o Movimento Biográfico entendi que este iniciou-se com o método biográfico enquanto alternativa à sociologia positivista, ao final do século XIX, na Alemanha, e aplicado pela primeira vez pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, dos anos 1920 e 1930 (NÓVOA; FINGER, 2010). Tal valorização da biografia como método de observação participante, da enquete direta e da inspiração nos trabalhos antropológicos, tinha um objetivo que era o registro das histórias de muitos imigrantes que chegavam aos Estados Unidos. Assim sendo, Thomas e Znaniecki empreenderam grande pesquisa junto às famílias polonesas. Depois, em período entre guerras, na Polônia, houve forte estímulo para a produção escrita de autobiografias enquanto memorialística popular (BRAGANÇA, 2012).

Nesse processo de expansão do Movimento Biográfico no Brasil, mais conhecido como pesquisa (auto)biográfica, houve as contribuições de pesquisadores de países francófonos, como: Delory-Momberger, Josso, Dominicé, Pineau, entre outros, acrescidos dos estudos de Nóvoa, os quais foram muito relevantes. Estes pesquisadores contribuíram para o início desse movimento que, em menos de 20 anos, se disseminou como potencializador nas pesquisas das áreas educacionais, seja no âmbito da História da Educação, da Didática, seja da Formação de Professores, bem como de outras áreas que se utilizam das narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação (SOUZA, 2007).

No contexto mais recente, esse movimento biográfico se desenvolve, fortalece e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, não por um processo de invasão da vida humana, mas por valorização de princípios éticos que buscam atribuir à vida particularidades, do modo como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, lidam com os conflitos cotidianos e superam esses desafios (SOUZA, 2014).

No texto *Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida*, Pineau (1999) mapeou, em formato de quadro, em contexto europeu, como que pesquisadores francófonos e portugueses construíram as pesquisas com autobiografias e histórias de vida, que de certo modo, gera uma flutuação terminológica. Nesse sentido, no Quadro 6, o pesquisador apresenta as diferenciações terminológicas em quatro categorias, embora para este a abordagem com as histórias de vida tanto pode ser utilizada em orientações de formação profissional (saberes construídos por meio do trabalho) quanto em formação pessoal (saberes experienciais implícitos do cotidiano).

QUADRO 6 - Diferenciação terminológica das abordagens entrando pela vida segundo os tipos de vida abordados

Tipo de vida privilegiadas Abordagens entrando por vida	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
Biografia	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
Autobiografia	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
Relato de vida	Relato de vida (Poirier et al., 1993; Berlaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
História de vida	História de vida (Pineau, Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Coletivas (Coulon, Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: Pineau (1999, p. 344).

Como estamos falando de consolidação da pesquisa autobiográfica, cabe discorrer sobre as diferenciações terminológicas apontadas pelos pesquisadores mencionados e suas contribuições. As produções relacionam-se às terminologias: biografia, autobiografia e relato de vida.

Dominicé e Josso trazem, no bojo de sua essência, a abordagem denominada biográfica, escrito da vida do outro, enquanto opção metodológica de vida, educação e formação ao referendar a biografia educativa. Dominicé (1982/2010, p. 148) compreende que a biografia educativa, no campo das ciências da educação, é vista como um “[...] instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico”, por isso é educativa. Ainda para este pesquisador, a abordagem biográfica, enquanto opção metodológica, envolve quatro etapas: reflexão teórica sobre as histórias de vida; discussão metodológica sobre a biografia educativa; apresentação e escolha dos eixos de referência a serem organizados nas narrativas de forma individual; e elaboração, em grupo, das biografias apresentadas.

Não diferentemente, para Josso (1982/2010, p. 64), “[...] a Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor [...]”. É educativa e tem o foco nas experiências formadoras, além disso, se constrói no desenvolvimento de três etapas reflexivas, indispensáveis ao trabalho biográfico, a saber: a

primeira, com a produção individual de uma lauda, em que se discute a problemática apresentada; a segunda, na qual cada participante constrói seu percurso formativo e elabora sua narrativa; e, por fim, a terceira e última, destinada à reflexão sobre o percurso de formação em termos de dinâmica (JOSSO, 1982/2010).

Pineau e Le Grand (2012) traçam um percurso da consolidação da autobiografia no mundo acadêmico, com ênfase nos estudos de Lejeune que pontua a autobiografia, nos séculos XVIII e XIX, como “fenômeno novo”. Este gênero já estava fortalecido nos estudos literários e, com o tempo, houve uma reformulação de definição, também por Lejeune (1986/2010), desse modo, passando a fortalecer-se na grande área das Ciências Humanas, ainda pelo viés dos estudos literários.

Para Pineau e Le Grand (2012), a concepção, tomando Jacques (1982) como referência, ao apresentar a autobiografia, escrito da própria vida, como um princípio de comunicação e contato com o outro, uma vez que o discurso é entrelaçado com o outro, pois depende do modo como a série ordenada (e integrada) desses traços constitui a identidade, e na medida em que suas transformações são constitutivas da história pessoal. Dessa forma, uma história, mesmo sendo pessoal, vai se reconstruindo no universal, e é esta reflexão que oportuniza a autoformação. Por isso Pineau (1999), por compreender a exclusividade que privilegia a escrita e um investimento pessoal, abandonou o conceito de autobiografia pelo conceito mais novo de história de vida.

É nessa construção que o método (auto)biográfico vai se configurando e adquirindo consistência, em especial, pela distinção em ser uma metodologia fundamentada na narração da própria história a qual traz à tona a experiência de quem a faz, além de ser experiencial e reflexiva. A pesquisadora francesa o posiciona como “[...] uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado” (JOSSO, 2004, p. 85). Por certo, é um processo que propicia um olhar resultante da experiência individual dos processos formativos porque estão relacionados às práticas de formação específicas, à reflexividade, que, ao serem socializadas, tornam-se também experiências coletivas.

Já para Nóvoa (2000, p. 18), a abordagem autobiográfica surge diante da “[...] insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. É com a finalidade de ampliar as possibilidades de pesquisa, em busca do conhecimento de si, da valorização das experiências e dos saberes que são produzidos pelo outro, que aquela passa a se fortalecer cientificamente.

Nesse percurso, inserida no Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), optei por participar das discussões da Mesa Redonda I - Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas, sob a coordenação do Dr. Jorge Luís da Cunha/UFSM, Brasil, e explanação de Elizeu Clementino de Souza/UNEB, Brasil, Johanne Cauvier, Universidade de Québec e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal, especialmente, neste dia, vieram as evidências de que as palavras/terminologias para designar as pesquisas com as histórias de vida não poderiam ser compreendidas como sinônimas ao considerar as diferentes tipificações. Foi quando me senti novamente uma mulher diante de um espelho, instigada a observar cada detalhe, cada ponto do percurso realizado, em busca da compreensão das diferenças entre pesquisas biográfica, autobiográfica, (auto)biográfica, histórias de vida¹⁰.

Para maior aprofundamento, a busca pela bibliografia apresentada e comercializada na livraria do Congresso, elaborada por pesquisadores consagrados e por iniciantes, assim como eu, brasileiros e estrangeiros, segui ao encontro de fundamentação teórico-metodológica que pudesse subsidiar meus estudos e fortalecê-los relacionados à abordagem (auto)biográfica. Na bagagem, além das aprendizagens, trouxe os “Clássicos das Histórias de Vida¹¹” – *As histórias de vida* (PINEAU; LE GRAND, 2012), *O método (auto)biográfico e a formação* (NÓVOA; FINGER, 2010) – e ainda outros, como: *Narrativas e Saberes Docentes* (OLIVEIRA, 2006), *A aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria* (ABRAHÃO, 2004). *Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida* (ABRAHÃO, 2008), *Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras* (PERES; EGGERT; KUREK, 2009) e *Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica* (CHAVES; BRITO, 2011).

Após o retorno, enveredei-me, então, em um exercício permanente de estudo, fichamentos, leitura de artigos nacionais e internacionais, livros, levantamento de dissertações e teses, para que pudesse, embasada nos referenciais teórico-metodológicos, delinear o estudo científico que se configurava. Apesar da vasta literatura, busquei registrar tudo em um caderno, desde os percursos que ia construindo, uma conversa informal com professores e colegas sobre a temática, o registro de participação em qualificação e, sempre que podia, diante dos espelhos, considerando os princípios de ética e alteridade, reconhecia e valorizava

¹⁰ Mais adiante os conceitos serão explanados, respeitando a construção da trajetória percorrida.

¹¹ Série que reúne obras representativas das Ciências Humanas e Sociais, escolhidas pela diversidade de pontos de vista na abordagem dos fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa com fontes (auto)biográficas (NÓVOA; FINGER, 2010).

as contribuições dos outros pesquisadores. Ao mesmo tempo que me via como mulher diante do espelho, o tempo corroia-me, fazendo de mim uma “Velha no Espelho”, porque quanto mais eu lia, mais tempo eu precisava ter para entender as especificidades de cada abordagem e método para adequar os instrumentos. Nessa construção, segui em busca das diferentes linhas de pesquisa desenvolvidas na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, além dos variados e fortalecidos grupos de pesquisa, em diversas regiões do Brasil e reconheço o quanto todos

[...] contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação ou investigação-formação. Essas questões nos remetem a entender que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. (SOUZA, 2007, p. 61).

Dos estudos, destaco as três subdivisões elencadas por Souza, que nas pesquisas realizadas puderam ser compreendidas ao considerar os distintos grupos, a saber: formação, investigação ou investigação-formação. De acordo com os gráficos apresentados a seguir, não será possível uma visão dos diferentes grupos, mas o avanço da temática nas pesquisas nacionais. Tomo como referência duas pesquisas que apresentam o desenvolvimento, a primeira intitulada *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*, das pesquisadoras Bueno et al. (2006), da USP/SP e a segunda pesquisa, *O uso da autobiografia em pesquisas brasileiras (2001-2010): uma fonte para diferentes investimentos*, de Silva et al. (2012), Unesp/Araraquara, apresentado no V CIPA, em Porto Alegre/RS.

Apesar do alerta quanto ao risco da não identificação de todos os trabalhos por fatores como envio irregular de informações a Capes e não correspondência das palavras-chave, o primeiro grupo de pesquisadoras considerou os seguintes descritores: histórias de vidas, autobiografias, memórias, lembranças, depoimentos orais, narrativas. E o segundo grupo selecionou apenas o descritor “autobiografia”.

Na pesquisa de Bueno et al. (2006), entre 1985-2003, o registro constou a localização de 165 resumos de teses e dissertações da Capes, 39 textos completos defendidos nos programas de pós-graduação da PUC/SP e da FEUSP, acrescidos de 11 livros e 30 artigos publicados em periódicos científicos. Houve relato de que foram encontradas diversas nomenclaturas, tais como: memórias, lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática,

narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicográfico, e perspectiva autobiográfica. Além disso, acrescentaram, com o intuito de “chamar a atenção” para os diversos trabalhos com uso de mais de uma terminologia, evidenciando a empregabilidade como sinônimos, embora em outro estudo a pesquisadora alerte para o uso das fontes autobiográficas que requer uma “[..] constante vigilância metodológica, qualquer que sejam as perspectivas adotadas – pesquisa, formação ou pesquisa/formação” (BUENO, 2002, p. 26) –, visto que para nomenclaturas distintas há concepções e metodologias diferentes.

Conforme o Gráfico 1, elaborado por Bueno et al., houve um crescimento gradativo dos trabalhos com histórias de vida, ao considerar os diversos descritores apontados por elas anteriormente.

GRÁFICO 1 - Total de produção acadêmica de 1990-2003, considerando as histórias de vida

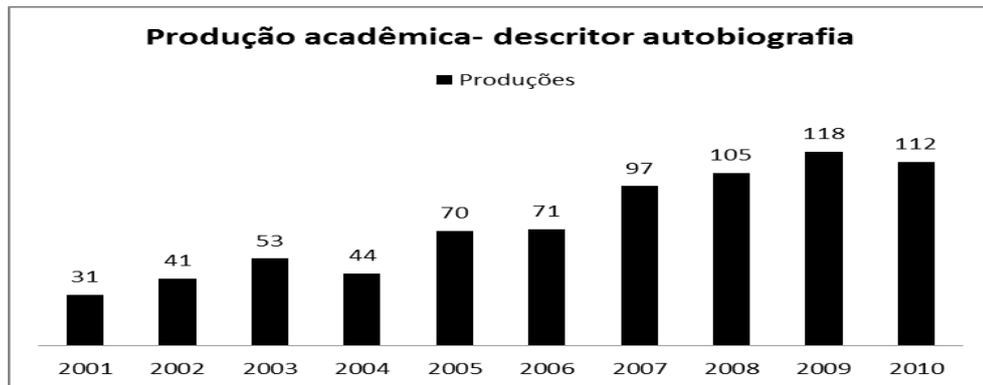


Fonte: Bueno et al. (2006, p. 394).

Em contrapartida, o segundo grupo, de acordo com a pesquisa, também coletada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a pesquisa com o descritor autobiografia, tanto no título das dissertações e teses, quanto em resumos, a (auto)biografia é compreendida como método e recurso formativo, ao entrelaçar as duas possibilidades como fonte.

Segundo as pesquisadoras Silva et al. (2012), na década que corresponde ao período de 2001 a 2010, ao considerar os critérios por ora descritos, foram localizados 742 trabalhos, sendo 514 de mestrados acadêmicos e 228 de doutorados.

GRÁFICO 2 - Total de produção acadêmica de 2001-2010, considerado o descritor autobiografia



Fonte: Adaptado de Silva et al. (2012).

A análise que faço, ao pontuar os dois gráficos, é que a autobiografia, como descritor da pesquisa, nos anos de 2001, 2002 e 2003, apresenta-se mais fortalecida ao ser comparada às pesquisas com histórias de vida, durante o mesmo período. Em relação ao Gráfico 2, quanto aos anos de produções acadêmicas, considerando o descritor autobiografia, o mesmo apresenta um avanço gradativo e, nesse sentido, significativo, destacado também por Passeggi, Souza e Vicentini (2011), ao exporem que foi a partir dos anos 2000 que houve o fortalecimento da pesquisa (auto)biográfica em Educação, expressa em teses e dissertações. Além do mais, os pesquisadores apontam o Movimento Biográfico como um fortalecedor em potencial, o qual se configura em diferentes produções científicas, congressos nacionais e internacionais, as contribuições da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Sendo assim, em razão dessa fertilidade da pesquisa (auto)biográfica no Brasil e no exterior, iniciada na década de 1990, é que as autobiografias se apresentam com notável potencial dentro desse movimento de consolidação da pesquisa (auto)biográfica e pelas possibilidades de investigação-formação quanto à reflexividade que elas propiciam.

Diante disso, compreendo a pesquisa (auto)biográfica valendo-me de uma trajetória construída e fundamentada nos estudos de Nóvoa (1988 apud SOUZA, 2006a, p. 32), com o uso dos parênteses no termo “auto” porque possibilita duplo sentido no “movimento de investigação e de formação” ao evidenciar a narrativa do “ator social”, ou então, “processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006a, p. 34). Ao mesmo tempo que atuo como pesquisadora, na interação com a história da minha história, com a história do outro, com as vivências e experiências formativas deles, me insiro em processo de autoformação por intermédio da aprendizagem experiencial. Essa diferenciação é para destacar que encontrei em muitas

pesquisas os termos autobiográfico, autobiografia e (auto)biográfica considerados como se fossem sinônimos, mas não o são, por isso a explanação considera a concepção dos pesquisadores que servirão de aporte teórico para a pesquisa, apesar do uso do termo autobiográfico também equivaler-se nesta pesquisa por referir-se ao método autobiográfico. Já não caberia neste estudo a autobiografia em oposição à biografia que, segundo Pineau (1999), se constitui em um modelo em que a análise do ator e autor se sobrepõe sem um mediador explícito, em que “auto” assume o lugar do outro nessa compreensão.

Durante o percurso de leitura, de construção e aprofundamento na pesquisa, ainda no caminho metodológico em construção, lembro-me de que cursei a disciplina obrigatória “Teorias do Conhecimento e Educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba. Diante dos objetivos da disciplina, compreendi as epistemologias da educação e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas, ou seja, concepções epistemológicas clássicas, contemporâneas e pós-modernas. Menciono esta passagem porque foi durante este processo que compreendi, com maior aprofundamento, a subjetividade expressa na fenomenologia, a qual Merleau-Ponty, no Prefácio da *Fenomenologia da Percepção* (1945), define como

[...] revelação do mundo, repousa sobre si mesma ou ainda fundamenta-se em si mesma. Todos os conhecimentos se apóiam em um “solo” de postulados e finalmente em nossa comunicação com o mundo como primeiro estabelecimento de racionalidade. A filosofia como reflexão radical, se priva em princípio deste recurso. Como existe, ela também, na história, ela usa do mundo e da razão constituída. Será necessário preciso, pois, que ela se dirija a si mesma a interrogação que se dirige a todos os conhecimentos, ela então se desdobrará infinitamente, e será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida mesma em que mantém fiel a sua intenção, ela não saberá jamais para onde vai. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 18).

Na explanação, o teórico apresenta sua concepção de fenomenologia, que percorre filosofia, história e seus desdobramentos, cujo objetivo é o de revelar o mistério do mundo e o mistério da razão na vertente do pensamento moderno que tem como fundamento as ideias de Husserl. Ainda segue a explanação ao definir que

O inacabamento da fenomenologia e sua marcha inicial não são o sinal de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem por tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão. Se a fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, não foi por acaso nem por impostura. Ela é laboriosa como a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou Cézanne, - pelo mesmo gênero de atenção e de espanto, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de buscar o sentido do mundo ou da história em estado nascente. Ela se confunde nesse sentido com o esforço do pensamento moderno. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 18).

Nesse panorama fenomenológico de pesquisa, o entendimento, enquanto pesquisadora, parte da ampliação do conhecimento quanto às diversas opções metodológicas que o estudo dos fenômenos pode abranger, pelas possibilidades oferecidas de estudo e interpretação. A fenomenologia é reveladora, possibilita compreender os fenômenos que são individuais, mas, ao mesmo tempo coletivos, são subjetividades a serem contempladas no memorial de formação, por serem instrumentos de pertinência epistemológica dentro da pesquisa como fonte autobiográfica no domínio das ciências da Educação, além de criar condições de se compreender as crenças, as ideologias, a construção identitária, ou seja, pelo percurso de aprendizagens e experiências que percorrem cada indivíduo.

Valendo-me dessa compreensão epistemológica, passei a entender a relevância do memorial como um dispositivo que primeiramente foi de formação, embora também entendesse que ele se configurava sob diferentes aspectos em virtude das diversas nomenclaturas e objetivos. Nessa perspectiva, busquei subsídios para aprofundar meu entendimento de Memorial.

A primeira busca foi nos estudos de Prado e Soligo (2007, p. 53), que compreendem memorial como “[...] um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores”. Os pesquisadores pontuam, ainda, algumas características: “[...] não é somente uma crítica que, forçosamente, avalia as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também crítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53). Desse modo, tanto leitor quanto ouvinte, são envolvidos por processos de reflexão crítica com base, de certo modo, nos registros da memória.

Ainda, Prado e Soligo (2007, p. 54) estreitam o memorial como sendo de formação, considerando-o uma forma de “[...] narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Além do mais, segundo os pesquisadores, o ponto de referência do memorial é sempre do “[...] lugar profissional que ocupamos [...] e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo, etc – que foram relevantes para nosso processo formativo” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 56). Pode-se inferir que as considerações apresentadas pelos pesquisadores se alinham com o propósito dessa pesquisa de socializar as experiências singulares na tentativa de recuperar um período formativo por cada envolvido com o CEFAM, visto os percursos, as narrativas,

embora sejam singulares podem, em alguns momentos, encontrar experiências que se cruzam, uma vez que as pessoas pertencem a um tempo histórico, a lugares diferentes e carregam saberes diferentes. Entendo não como experiência pela experiência, sem teoria que sustente a prática, mas como aquela que resgata a base reflexiva da atuação profissional e pessoal, cujo objetivo é o de compreender como realmente se abordam as situações-problema da prática docente e como lidar com o estranhamento que se instala na docência (CONTRERAS, 2002).

Em sequência, encontrei nos estudos da pesquisadora Passeggi (2012), mais definições de memoriais, a saber: memorial autobiográfico, de escrita acadêmica, que se subdivide em memorial acadêmico ou memorial de formação. Câmara e Passeggi (2013) concebem o memorial como uma escrita acadêmica de natureza autobiográfica gerada no âmbito da academia, para a academia. Ainda, configurado em uma escrita institucional na qual quem o redige considera fatos que marcaram a “[...] formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de se situar criticamente no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2012, p. 77). A este memorial autobiográfico, Prado e Soligo (2007) nomearam memorial de formação.

As pesquisadoras Passeggi, Barbosa e Câmara (2008 apud CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 36) fizeram adaptações de um quadro referente aos “Aspectos que circunstanciam o processo de escrita dos memoriais de formação e acadêmico” e utilizaram-no para explicar o desdobramento dos memoriais, e é com base neste conceito que discorro, com a intenção de contribuir para uma melhor compreensão. O primeiro memorial, nomeado de acadêmico, é compreendido como instrumento avaliativo tanto para ingresso quanto para a progressão funcional no ensino superior, destinado aos professores-pesquisadores e a ênfase centra-se na produção científica. Já o memorial de formação, é considerado como dispositivo formativo de avaliação na graduação, como também, em formação continuada, destinado a alunos graduandos e profissionais em formação, cuja ênfase centra-se no curso em andamento.

Outras pesquisadoras, também do Movimento Biográfico, Frison e Abrahão (2012, p. 45-46), definem o memorial de formação como

[...] processo que resulta da rememoração reflexiva de certos fatos, que são narrados-oralmente e/ou escrito – de maneira que formem uma trama (um enredo) dotada de sentido para o sujeito da narração, com intenção (pois haverá sempre uma intencionalidade) de clarificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Desse modo, juntando as três compreensões, crio a minha concepção de memorial a ser utilizada nesta pesquisa com as alunas egressas. Hoje, entendo o memorial de formação

como um dispositivo reflexivo da formação docente que pode recuperar um período formativo ao considerar a partida do lugar de onde se fala e que faz sentido para quem o narra e, ao inseri-lo no contexto da abordagem (auto)biográfica, como um recurso favorável para a compreensão da singularidade, das dimensões de cada participante da pesquisa em seus percursos formativos. Por fim, um processo em que a pessoa distancia-se de si mesma, por um movimento de reflexividade, para tomar consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória que podem ser aprendidos na experiência com o outro.

Ao parar novamente diante do espelho, para pensar sobre o que se reflete em mim, o que de mim reflete nos outros, percebo que uma teoria metodológica, na concepção acadêmica, não é tão fácil quanto parece, exige muito estudo, olhar atento, alteridade, foco e zelo para que não haja distorções, sobretudo, quanto à compreensão de que a escrita autobiográfica não é mais especificidade de autores consagrados e pessoas ilustres, mas de pessoas, alunos e professores, que partilham e expõem seu discurso sob a forma de testemunho de vida aos seus pares (PASSEGGI, 2012).

Até esta etapa, as discussões e reflexões tiveram como base os pressupostos do movimento de investigação-formação com ênfase nas pesquisas autobiográficas, cujos pesquisadores Pineau (1999), Abrahão (2008), Passeggi (2012), Souza (2006a, 2006b, 2010), Nóvoa e Finger (2010), entre outros, que compreendem a possibilidade de, por meio da investigação, transformar os conhecimentos, as experiências, em significativos processos de formação, ou seja, autoformação.

Depois de definir a abordagem como (auto)biográfica, o memorial de formação como instrumento principal para a coleta da pesquisa, deparei-me com o seguinte questionamento: Como vou trabalhar com o memorial de formação? Com arquivos documentais do extinto CEFAM em mãos, pensei no que poderia fazer, pois se somente solicitasse a escrita do memorial sem acioná-lo como um dispositivo reflexivo da formação docente, sem promover a escuta sensível, sem propiciar momentos reflexivos, talvez não compreendesse as dimensões de cada envolvido com a pesquisa, talvez não aprendesse com as experiências formativas, nem cada um com a experiência do outro. Nesse percurso, compreendi que o contato com o outro seria muito produtivo, visto que além de aproximar o pesquisador dos participantes na pesquisa, estaríamos imersos em conjunto nos processos reflexivos de aprendizagens. Foi então que comecei a pesquisar as possíveis metodologias que caberiam nessa perspectiva.

Inserida no contexto desse Movimento Biográfico, tomei conhecimento da pesquisadora Delory-Momberger (2008) que parte com a ideia da construção biográfica e educação de si, pelo viés da “biografização”, referente tanto ao espaço social da escola quanto

aos programas de formação continuada. No livro *Biografia e Educação - Figuras do Indivíduo Projeto*, um dos objetivos é mostrar que individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica, sendo assim, define biografização como “um processo de socialização e de construção da realidade social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 28-29), a qual envolve o individual e o coletivo. Nesse entendimento, continuei buscando nos bancos de teses e dissertações da Capes, em livros, artigos acadêmicos, até na biblioteca pessoal da minha orientadora. Era preciso apropriar-me dos conceitos, dos procedimentos de formação os quais havia encontrado.

No primeiro momento, encontrei algumas possibilidades que pudessem contribuir com meus estudos, nomeados primeiramente de ateliês, mas era preciso compreendê-los com maior aprofundamento. Como um dispositivo de práticas (auto)formadoras, os ateliês (auto)formativos foram encontrados em uma tese de doutorado em Educação, da pesquisadora Paris (2012), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática*. Nesse sentido, o trabalho de Paris (2012, p. 19-20) é relevante porque compreende os ateliês (auto)formativos articulados “com a perspectiva da formação como um processo humano, sócio-histórico, formador de si e de outros, forma pela e na ação (grifo meu) e esta ação não pode estar dissociada da reflexão, pesquisa e crítica por (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003)” que também considera os estudos da perspectiva da formação ao longo da vida, formação permanente embasados em Nóvoa (1988), Dominicé (1985), Chené (1988) e Pineau (1985). Da reflexão, pude compreender que se tratava de uma pesquisa de formação com fundamento nos estudos de Josso (2004).

Paris (2012), em sua pesquisa acadêmica, delineou e designou os Ateliês (auto)formativos pelo viés de uma construção fundamentada e inspirada nas práticas que vieram da colaboração dos Ateliês de Projeto, de Delory-Momberger (2008), Ateliês de escrita de si e de projetos, de Josso (2004) e Biografias educativas, de Dominicé (1982/2010).

Espelhando a minha pesquisa, fui em busca de outros conceitos que pudessem se aproximar da metodologia que estava em delineamento, momento em que encontrei uma nova tese de doutorado também em Educação, defendida por Santos (2010) na Universidade Federal do Ceará, intitulada *Professores-Estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação*, que tem como procedimentos teórico-metodológicos, a abordagem (auto)biográfica, desenvolvida por meio do dispositivo Ateliê (auto)biográfico.

Santos (2010) promove a escrita das narrativas autobiográficas dentro do contexto procedimental denominado ateliê (auto)biográfico que se fundamenta e se fortalece nos trabalhos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2008) e “[...] constituiu-se de momentos de

escrita, fala, leitura e escuta de narrativa (auto)biográficas que tinham como eixo as ‘experiências formadoras’ de seus autores- assim como momentos de estudo de textos sobre a abordagem (auto)biográfica” (SANTOS, 2010, p. 23). Desse modo, seus estudos também mostraram por outro viés as práticas de formação, ao considerar estudos teóricos para posteriores reflexões.

Além disso, outra contribuição veio de Van Acker e Gomes (2013), com o artigo “Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória” que tem Delory-Momberger como mentora de seus estudos, desde quando elas tiveram momentos formativos com a pesquisadora-formadora em 2008 e 2009. E, para a construção do conceito, as referidas pesquisadoras articularam os estudos de Pineau (1983), do potencial formativo deste, quanto às vivências enquanto experiências de apropriação, denominado por Dominicé (1990) de *formabilité*, ao focar no poder de direcionamento e transformação dos sujeitos em formação (VAN ACKER; GOMES, 2013). Com base nesses estudos, as pesquisadoras compreenderam que os estudos realizados são coincidentes aos de Delory-Momberger, entendidos como biograficidade centrados no “[...] poder que o sujeito tem de biografar-se, ou seja, narrar o próprio percurso de formação, reorganizar a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa autobiográfica” (VAN ACKER; GOMES, 2013, p. 31). Apesar de apresentar as mesmas concepções, Van Acker e Gomes promoveram adaptações junto aos Ateliês Biográficos de Formação (ABF), quanto ao dispositivo de pesquisa-formação em suas atividades.

Diante das contribuições das pesquisadoras mencionadas, busco nos estudos de Delory-Momberger pela definição de Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), interpretado como um procedimento inscrito “[...] na história de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e visam dar bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Delory-Momberger (2008 apud DELORY-MOMBERGER, 2010) traz para o centro das discussões outro dispositivo interessante denominado Oficina Biográfica, também compreendido como procedimento de formação, ao apresentar, no bojo de sua essência, a dimensão da narrativa de si como construção da experiência do sujeito e também como espaço de formabilidade aberto ao projeto de si.

Nesse contexto de estudos, de buscas, descobertas, eliminações, construções e reconstruções, fui convidada a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF), que contribuiu com novos olhares, consolidando as novas possibilidades metodológicas, ou seja, diferentes formas de se fazer pesquisas e me constituir

por meio delas, o qual tem a professora Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, orientadora deste trabalho, como coordenadora do Grupo. A participação no grupo de estudos fortaleceu-me durante o percurso, os estudos, a participação em eventos, entre outras atividades, ajudaram-me também com o delineamento do ateliê na perspectiva (auto)biográfica. Isso porque leva à compreensão de autorregulação da aprendizagem, que no entendimento de Frisón e Abrahão (2012), fundamentadas em Nóvoa (2010, p. 167) ao referir-se ao conceito de professor reflexivo, reforça a concepção de que “ninguém forma ninguém”, por isso é necessário criar possibilidades de estratégias que permitam “[...] ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 168).

Desse modo, inspirada em Delory-Momberger (2006), proponho ressignificar os Ateliês Biográficos de Projeto para o entendimento de ateliês (auto)biográficos por uma peculiaridade “não terapêutica” (DELORY-MOMBERGER, 2006), mas reflexiva e formativa. Além de técnica na pesquisa, são fomentadores para sensibilizar, colocar as participantes e a pesquisadora em contato e, assim, juntos imergirem em um processo de reflexividade ao recuperar as lembranças formativas, saberes, experiências e práticas construídos para a reconstrução do percurso formativo. Em concordância com Sá-Chaves (2012, p. 22), entendo o percurso formativo como

[...] uma grande relação que compreende o individual e o coletivo, reconfigurando-se sempre que cada pessoa em particular se (trans)forma, se renova e (re)significa o seu modo de perceber e estar no mundo, mas também com o seu reverso, que nos diz da importância dos coletivos e da pluralidade na reconfiguração dos universos pessoais e idiossincráticos.

A clareza de pensamento explícito pela pesquisadora dispensa acréscimos, pois utilizou palavras simples para expressar a relevância de se pensar a relação de aprendizagem que se dá em contato com as pessoas, com o mundo e a minha relação comigo mesma, em prol do "conhecimento de si" (SOUZA, 2006b).

Delory-Momberger (2006) apresenta os ateliês biográficos de projeto na perspectiva formativa que são desenvolvidos em seis momentos (1º informações sobre o projeto, 2º contrato biográfico, 3º e 4º produção da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização em pequenos grupos, 5º socialização coletiva da narrativa autobiográfica e, por último, 6º que é destinado à síntese, em que o projeto pessoal de cada participante é realizado). No processo de formação que aquela demonstra, não há intervalo entre os dois primeiros momentos,

destes para o terceiro há uma interrupção de duas semanas, por conseguinte, seguem com o terceiro e quarto momentos, depois, mais um intervalo de duas semanas para se chegar ao quinto momento e mais duas semanas para o sexto e último. A pesquisadora destaca também a quantidade de participantes que não pode exceder a 12 pessoas.

Já, ao sistematizar os ateliês (auto)biográficos de nossa pesquisa, nos inspiramos em Delory-Momberger (2006), embora tenhamos optado por quatro momentos (1º apresentação da pesquisa e aplicação do questionário do perfil e trajetória, 2º contato com as fotografias como instrumento evocativo de memória, 3º escrita da narrativa (auto)biográfica, 4º socialização dos memoriais). O espaçamento entre um momento e outro foi acordado com as participantes na pesquisa, tempo que levou de uma semana até mês. Além do mais, consideramos o número de oito pessoas para o desenvolvimento das atividades.

É dessa construção de ateliê como (auto)biográfico que seguimos percorrendo os questionamentos iniciais: Que tipo de formação o CEFAM ofereceu às alunas egressas participantes da pesquisa? Qual foi o diferencial na referida formação? E como esta contribuiu ou tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente das egressas? Em busca de respostas aos questionamentos, sem a intenção de esgotá-los, partimos para a compreensão das possíveis contribuições formativas vivenciadas pelas alunas egressas, quais saberes construíram, a quais dispositivos recorreram, quais rituais presenciaram, experienciaram no CEFAM que estão presentes em suas práticas e que podem também estar presentes nas minhas, projetos de investigação-formação.

Por fim, no próximo tópico, seguiremos com a apresentação do perfil das participantes colaboradoras nesse percurso.

3.1 As participantes da pesquisa

Novamente diante do espelho, fortalecida com as palavras de Guimarães Rosa, apresento como as participantes da pesquisa foram encontradas. Primeiramente, comecei vasculhando arquivos, documentos, em busca de indícios de um registro histórico que marcou o período de 1989 a 2005. A documentação, fotos, gravações em vídeo, registros do extinto CEFAM de Jales estavam arquivados junto à EE Prof. Carlos de Arnaldo Silva, unidade escolar mais próxima do prédio que era ocupado pelo CEFAM. Para a minha surpresa, após 24 anos, eles estavam intactos, todos bem empacotados e armazenados no depósito. Para essa busca, reservei dois dias de leitura, separação de papéis, livros de registros com nomes de

alunos, ponto de efetivo exercício, atas, recortes do Diário Oficial, fotos, entre várias outras fontes que pudessem colaborar com minha pesquisa.

O primeiro instrumento que separei foi o livro de registro de matrículas de alunos, somente um único para todos os anos de funcionamento da instituição, total de 1.834 nomes, em seguida, os livros de exercício docente de professores e funcionários. Mas, antes de começar a procura pelos alunos egressos, que não eram poucos, precisei estabelecer critérios para a seleção dos participantes, em um primeiro momento, com os alunos egressos, seria interessante os que estivessem atuando nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, isso porque traria para a discussão representações de diferentes segmentos e espaços; a seleção se deu de um aluno por cada turma concluída, de cada ano correspondente ao período entre 1992 e 2005, da primeira à última turma, totalizando catorze alunos egressos. Por último, a disponibilidade para participar dos Ateliês (Auto)biográficos, encontros organizados e sensibilizados por mim, enquanto pesquisadora que tem como objetivo, em concordância com Souza (2006b), apesar da pesquisa não se enveredar pelas histórias de vida, pela possibilidade de “[...] melhor compreender a singularidade da narrativa da história de vida, os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor” (SOUZA, 2006b, p. 19).

Perante os nomes que encontrei no livro de matrículas, comecei uma busca nas redes sociais a fim de investigar onde eles poderiam estar, também, contatei a Secretária Municipal de Educação de Jales/SP¹² para tentar localizar na rede pública os alunos egressos. Ainda, montei um quadro com os horários das HTPCs das escolas municipais, para que eu pudesse, durante alguns minutos, conforme autorização da Secretária da Educação, dar explicações sobre a pesquisa e convidar pessoas que se encaixavam nas condições já pontuadas, inclusive da disponibilidade para participar de quatro ateliês em datas acordadas com o grupo. Assim, a busca pelos possíveis participantes começou em 03/04/2013 e, se estendeu por dias, durante esse período ouvi muitas histórias sobre o CEFAM, elogios, críticas, lembranças, pessoas que falavam com orgulho de sua formação, outras nem tanto. Na trajetória, senti que revisitar o magistério é “[...] reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano” (ARROYO, 2013, p. 14).

¹² Todas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e de 1º ao 5º anos, do município de Jales, são administradas pela Secretária Municipal Educação, ou seja, as escolas são municipalizadas, nesse sentido, estão sob a responsabilidade do Estado as de Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, e Ensino Médio.

De posse do meu caderno de registros, conforme eu ia localizando as pessoas que se encaixavam nos critérios, organizava os dados em um quadro que continha nome completo, ano de conclusão do CEFAM, escola de atuação, série em que atuava, telefone, e-mail e horário disponível. Foi seguindo essa rotina, com a ajuda de colegas que mencionavam outros que completei o número de participantes para a pesquisa. Com os participantes mapeados, alunos egressos do CEFAM de Jales, comecei a preparar os ateliês (auto)biográficos; foram mais três meses de leituras, pesquisa e muito estudo para organizar o trabalho. Finalizada a etapa, a organização das fotografias, solicitação de prédio para realização dos encontros e, algo muito importante, um convite formal para sensibilizar os participantes para a pesquisa e a data escolhida para o primeiro encontro: 28/09/2013.

Dos catorze convidados para a pesquisa, mesmo com a elaboração e entrega dos convites, presencialmente, somente oito participantes aceitaram o desafio e todas são mulheres.

QUADRO 7 - Identificação das participantes na pesquisa (2013)

Identificação na pesquisa considerando a inicial do nome	Turma/ Ano de conclusão CEFAM	Idade	Sexo	Atuação docente (ano 2013)	Situação Funcional
Aluna Egressa R (AER)	1992	39 anos	Feminino	3ºano	Efetiva
Aluna Egressa H (AEH)	1996	41 anos	Feminino	Maternal II	Contratada
Aluna Egressa EN (AEEN)	1997	34 anos	Feminino	3º ano	Efetiva
Aluna Egressa EL (AEEL)	1999	34 anos	Feminino	1º ao 5º ano-Arte	Contratada
Aluna Egressa K (AEK)	2000	31 anos	Feminino	1º e 2º anos	Efetiva/Contratada
Aluna Egressa V ¹³ (AEV)	2002	30 anos	Feminino	Maternal II e Pré I	Efetiva/Substituta
Aluna Egressa F (AEF)	2003	29 anos	Feminino	Pré I e Pré II	Efetiva/Efetiva
Aluna Egressa N (AEN)	2005	26 anos	Feminino	Maternal II e Pré II	Efetiva/Efetiva

Fonte: Elaborado com base no questionário de identificação (Apêndice 04).

De acordo com o perfil traçado, as alunas egressas envolvidas nessa pesquisa, hoje docentes, têm entre 26 e 41 anos, são todas do sexo feminino comprovando a feminização da profissão docente. Fenômeno que no Brasil foi pesquisado por Novaes (1984) e Hypólito (1997), que juntos concluíram que o processo de constituição do nosso país foi semelhante ao dos outros países ocidentais. Estas pesquisadoras ressaltaram que um dos aspectos que levou as mulheres à atuação docente foi a flexibilidade de horários quanto à possibilidade de agregar a profissão às exigências domésticas, desse modo, “[...] uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois além das férias escolares, não

¹³ A aluna egressa participou dos ateliês, mas por motivos particulares não construiu seu memorial de formação.

exigiria extensas jornadas de trabalho” (BRUSCHINI; AMADO, 1988 apud HYPÓLITO, 1997, p. 61).

De acordo com Fanfani (2007), em sua pesquisa realizada envolvendo quatro países – Argentina, Brasil, Peru e Uruguai –, os dados apontaram que a docência é um ofício em que as mulheres prevalecem, embora seu trabalho tenha separado o ensino primário do secundário para a análise. Nesse sentido, os resultados apontaram que grande parte dos docentes que atuam no ensino primário é do sexo feminino, esse fenômeno continua no ensino secundário, porém com menor índice, por fim, um fenômeno comum aos quatro países.

Ao considerar os anos de existência do CEFAM de Jales – 1988-2005 –, e o recorte temporal de 1992-2005, anos com turmas de formandos, foram selecionados três participantes dentro dos primeiros sete anos (1992, 1996, 1997) e cinco participantes dos últimos sete anos (1999, 2000, 2002, 2003, 2005), porém, ainda que por amostragem, há representantes da primeira até a última turma, relevantes para a compreensão sobre qual formação o Projeto CEFAM ofereceu às egressas e como contribuiu/contribui para o desenvolvimento profissional dessas docentes.

Conforme a explanação no Quadro 07, de identificação das participantes na pesquisa, três delas encontram-se na faixa etária entre 20 e 30 anos (37,5%), quatro entre 31 e 40 anos (50%) e somente uma com 41 anos (12,5%), todas do sexo feminino, por esse motivo são tratadas no gênero feminino. Seis delas são professoras efetivas e duas são contratadas, e todas atuam nas escolas de Jales e região. Das oito, quatro atuam na Educação Infantil e quatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, ressalto que o não aprofundamento dos aspectos relacionados à atuação docente nesse item é intencional, pois serão retomados no capítulo 4, o qual aborda o desenvolvimento profissional docente.

Para finalizar, o que se vê, diante da moldura, são pessoas constituídas por experiências formativas a serem compartilhadas, experienciadas, que se consolidam; percursos que não podem ser apagados, nem esquecidos, mas valorizados, refletidos e ressignificados. Momentos que foram propiciados por meio dos ateliês (auto)biográficos.

3.2 Os Ateliês (auto)biográficos

Com os ateliês (auto)biográficos já preparados, segui com os últimos ajustes. Em primeiro lugar, para a oficialização da pesquisa entreguei às egressas convites personalizados (Apêndice A) que foram confeccionados especialmente para esta finalidade, visto que os mesmos iam ao encontro da proposta a ser desenvolvida, para isso, utilizei-me do gênero textual poema para narrar e descrever minhas trajetórias formativa e de vida, com o intuito de

propiciar maior aproximação com as participantes no estudo. Nesse percurso, fiz a solicitação oficial utilizando-me de um Termo de Consentimento (Apêndice B) para a requisição do prédio do antigo CEFAM, hoje ocupado pela Faculdade de Tecnologia (FATEC) e, assim, realizar os encontros com as participantes da pesquisa nesse local.

Os ateliês auto(biográficos) foram organizados em quatro encontros, sendo o primeiro destinado ao reencontro, à apresentação, à pesquisa e à participação inicial; o segundo, à sensibilização por meio das fotografias, pela potência em possibilitar o lembrar-se, do reencontro com as memórias; o terceiro, os objetos que foram significativos durante o percurso formativo no tempo que cursaram o CEFAM como sensibilização para a escrita do memorial de formação que, para Prado e Soligo (2007, p. 55), “[...] é o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida dos acontecimentos dos quais somos protagonistas”, por isso o consideramos como um potencializador da escrita, por fim, o quarto e último, a socialização das escritas (auto)biográficas.

Por fim, diante da imagem singular refletida no espelho, de um despertar para as peculiaridades deste estudo, sigo com o detalhamento de cada momento reflexivo a ser percorrido nos tópicos seguintes.

3.2.1 Primeiro Ateliê - o reencontro, a apresentação, a pesquisa, a participação

No primeiro encontro com as alunas egressas, marcado para as 9 horas do dia 28/09/13, Sala 08, do prédio do antigo CEFAM, conforme já mencionado, dos catorze convidados para a pesquisa, somente oito egressas compareceram. O ambiente era acolhedor, as carteiras foram organizadas em círculo e demos início ao ateliê com previsão de duas horas.

Intencionalmente, uma caixa embrulhada para presente para cada participante fez toda a diferença na apresentação, dentro, um espelho. Sendo assim, a orientação inicial era para que cada uma abrisse a caixa, em ordem de sentido relógio, sem deixar que as outras componentes do grupo vissem, e relatassem sobre o presente recebido, para isso, poderiam utilizar-se de termos metafóricos, narrando sobre o que conseguiam visualizar.

Então, diante do desafio proposto, do reencontro, as participantes começaram a relatar suas características psicológicas, entre elas: força, persistência, sonhadora, alegre, feliz, indignada, crítica, entre outras; e para além da exposição sobre a escolha da profissão, pontuaram o prazer de ser mãe, entre outras narrações articuladas às singularidades de

experiências vividas. Algumas participantes relataram que já se conheciam em razão da convivência no mesmo espaço do CEFAM, ainda que sendo de turmas diferentes.

Em seguida, procedi à apresentação da pesquisa, dos objetivos, da organização dos quatro encontros com datas acordadas entre o grupo, na seguinte conformidade: 1º apresentação das participantes, organização e dinâmica da pesquisa; 2º sensibilização por meio de fotografias para fomentar e enriquecer a discussão oral; 3º aproximação com o objeto significativo a cada participante da pesquisa para lembrar-se do tempo em que cursou CEFAM, acrescido da apresentação da proposta de escrita do memorial de formação; 4º e último encontro, socialização dos memoriais. Além do mais, a informação sobre o uso da minha filmadora particular para gravar os ateliês nos momentos de interações orais, visto que todos os relatos precisavam ser resgatados e lembrados e, ainda a permissão para algumas fotografias. A orientação foi de que ambas – filmagens e fotografias –, não seriam divulgadas publicamente, pois elas somente seriam utilizadas para estudo e pesquisa.

Posteriormente à apresentação e explanação inicial, prossegui com a entrega do Termo de Consentimento (Apêndice C) de participação na pesquisa, pois, surpreendentemente, todas aceitaram contribuir e partir em busca do conhecimento de si (SOUZA, 2006b), do conhecimento do outro, pelo viés da formação inicial docente oportunizada pelo CEFAM.

Por certo, o empenho em registrar os primeiros contatos e a identificação de cada participante dessa pesquisa foi oportunizado sob a forma de questionário (Apêndice D) no primeiro ateliê, com o intuito de obter por escrito os dados pessoais e formativos mais relevantes para ajudar na compreensão temporal dos memoriais de formação. Nesse sentido, o questionário possibilitou, mesmo que parcialmente, traçar o perfil do grupo, compreender os gostos, as especificidades das trajetórias acadêmica e profissional, seus percursos na docência.

O segundo encontro foi marcado para uma semana posterior, visto que foi mediante a solicitação das alunas egressas envolvidas com a pesquisa.

3.2.2 Segundo Ateliê - os retratos enquanto instrumentos evocativos de memórias

A sala, no antigo prédio do CEFAM, foi preparada com as carteiras em círculo para receber as alunas egressas. No centro dela coloquei os varais que montei utilizando-me de fotografias cruzando de um lado ao outro da sala e, na mesa central, vários álbuns, registros das formaturas, das gincanas culturais e folclóricas, das viagens culturais, indícios de diferentes anos e diversas atividades realizadas no espaço do CEFAM. Esta disposição dos objetos teve como objetivo promover a interação oral e os processos de reflexividade.

Iniciamos o encontro que estava previsto para aproximadamente duas horas de discussões. Se, para Rosa (2001) os retratos, mesmo sendo tirados em sequência, são, em si, muito diferentes uns dos outros, entendemos, em concordância com Oliveira, Oliveira e Fabrício (2004) que a fotografia possibilita ativar a memória de modo que somos remetidos a uma série de situações relacionadas ao momento em que se desenrolou o fato registrado e de detalhes subjetivos transformados em informação, importantes tanto para a pesquisadora quanto para as participantes.

O tempo estipulado para o contato com as fotografias foi de vinte minutos, mas extrapolamos para quarenta, visto que as participantes começaram a lembrar momentos, a narrar experiências, a localizarem-se nas imagens, a reencontrar ex-colegas de turma, todavia era necessário voltar ao foco, e nos organizamos para que todas pudessem falar. Segundo Souza (2004), lembrar e narrar histórias, num sentido reflexivo, é uma arte, uma vez que provoca um distanciar-se de si, todavia isso implica em corresponder ao vivido, o que conservamos de nós mesmos, os valores, os princípios, as crenças.

Durante o período, as conversas informais foram gravadas em vídeo, a câmera registrou emoções, lembranças singulares, ao mesmo tempo coletivas, detalhes que somente quem vivenciou e experienciou pode assumir a postura de narrador. De posse das fotografias selecionadas e escolhidas pelas participantes, cada uma delas reconstruiu mentalmente com as imagens partes de sua história formativa.

Após a seleção das imagens, o retorno aos seus lugares, as participantes foram orientadas a fazer seus comentários sobre as imagens que selecionaram para, posteriormente, resgatar as lembranças memoráveis. Assim, as egressas relataram aspectos identificados como marcantes e significativos que, em alguns pontos, se convergiam.

Nesse percurso, vários registros orais, depoimentos, vivências e experiências reflexivas de jovens que fizeram da formação escolar/acadêmica, a profissão docente. As discussões serviram como recursos evocativos de memórias para contribuir com a escrita do memorial de formação, visto que o objetivo dos ateliês (auto)biográficos foi o de fomentar e alimentar as lembranças e seus entrelaçamentos com o hoje, nesse sentido, promover discussões e registros em processos de reflexividade, compreendida por Delory-Momberger (2008) como uma distância reflexiva capaz de adotar sobre a atividade e sobre si mesmo.

Para o terceiro momento, deixei uma tarefa, a de trazer um objeto que remetesse à ideia das experiências formativas vivenciadas no CEFAM, marcado para quinze dias depois do segundo encontro.

3.2.3 Terceiro Ateliê - a escrita da narrativa (auto)biográfica como fonte recuperadora de percursos de formação

Momento emocionante para as alunas egressas, o encontro foi preparado para ser realizado no teatro de arena, espaço do prédio do antigo CEFAM, local muito apreciado pelos alunos, onde todos eram colocados em contato desde o primeiro dia de aula, quando o professor de Artes explicava o objetivo daquele espaço e o seu significado para a escola, relacionando-o ao conhecimento.

A escolha do lugar para o encontro deu-se justamente pela relevância representativa que o mesmo oferece ao possibilitar grandes experiências formativas que as alunas relataram ter vivenciado naquele espaço dedicado à educação formal de professores. O encontro foi marcado para ser realizado à noite, porque, tal como o teatro fora construído, ainda encontrava-se sem a cobertura.

Diante da orientação do encontro anterior, cada aluna participante, deveria trazer um objeto para apresentar ao grupo e que, ao ser visto, acionasse as lembranças/memórias de experiências formativas vivenciadas por quem as narrasse. Antecipo que os objetos foram os mais variados, embora se entrecruzassem, entre eles: álbum de formatura; coletânea de desenhos; pasta da disciplina de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais (explorava: história de vida, registros da identidade, linha do tempo, organização da rotina da família, fotos de momentos marcantes); Grito de Guerra da Gincana Cultural intitulado “Velho Chico, Equipe Verde” (1999), cantado na íntegra pela participante da pesquisa; ainda, livro de Rubem Alves; camiseta de uniformes; entre outros.

Registrado por meio de filmagem, cada aluna egressa pegou seu objeto e explicou ao grupo o motivo da escolha e partilhou momentos de reflexões de aprendizagem, vivências individuais e coletivas, estudos, particularidades que não eram tão singulares, cabe ainda destacar que não era objetivo da pesquisa discorrer a análise sobre as percepções partilhadas nos ateliês (auto)biográficos, visto que os mesmos foram triangulados como técnica para sensibilizar e fomentar para a escrita do memorial de formação.

Após a apresentação e socialização das escolhas dos objetos, segui com a explanação e a entrega de uma cópia com as orientações (Apêndice 5) para a elaboração do gênero memorial de formação, lembrando que os eixos norteadores serviram apenas como sugestão para mobilizar a escrita, pois cada participante tinha autonomia para expressar-se, narrar o que de fato foi relevante, optar pela não linearidade de escrita, por lembranças significativas de formação pessoal e profissional propiciadas, em especial, pelo espaço dedicado à educação formal CEFAM.

Para concluir, uma pausa em um período de um mês para que as alunas egressas pudessem elaborar o memorial, solicitação temporal acordada com o grupo, visto que era final de período letivo e momento em que despontavam as pressões sobre as escolas, por consequência, sobre os professores, quanto às avaliações externas, também pelo fato de algumas das participantes estarem concluindo o curso de formação continuada Pacto pela Alfabetização na Idade Certa¹⁴.

O último encontro foi marcado para o final de janeiro de 2014.

3.2.4 Quarto Ateliê - socialização dos Memoriais

Após o período festivo do final de ano, férias, momento de descanso. Aos nossos ateliês faltava o fechamento, e o dia escolhido foi uma quarta-feira à noite, do mês de janeiro do ano de 2014. Este último encontro que fora reservado à socialização dos memoriais de formação aconteceu no polo de Jales, visto que o local onde realizamos os outros encontros, seguia com horário especial por conta do período de férias.

As egressas trouxeram suas narrativas escritas para serem partilhadas com as demais. Das oito, somente uma não compareceu para socializar suas experiências formativas, mais precisamente a que fora identificada inicialmente como AEV (aluna egressa e a inicial do nome).

As leituras começaram, cada uma delas ia fazendo movimentos com a cabeça de concordância ou discordância, como se estivessem lembrando e revivendo as experiências formativas as quais foram submetidas. Algumas, durante a leitura de seus escritos, diziam oralmente o que gostariam de complementar ao que fora escrito.

Encerramos o encontro após três horas de reflexões acerca da formação oferecida pelo Projeto CEFAM, trajetórias formativas, inserção profissional e possíveis caminhos ao desenvolvimento profissional docente.

Por fim, uma experiência que possibilitou interação entre o narrador (alunas egressas), o ouvinte (pesquisadora) e o narrado (narrativas), ou seja, um triângulo pragmático (PINEAU, 2004), uma vez que todos foram inseridos nos processos da escrita de si, por meio da sua construção de historicidade, reflexões sobre o processo educativo/formativo no qual estiveram/estão inseridos, em práticas formativas que permeiam seu cotidiano, sobre o que de fato foi e é relevante para sua formação docente.

¹⁴ Curso presencial com duração de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas (BRASIL, 2014).

Após apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, as alunas egressas enquanto participantes, os ateliês (auto)biográficos como uma técnica para a investigação-formação e o uso de memoriais de formação e questionário de identificação na qualidade de instrumentos, seguiremos para o próximo tópico cujo objetivo é mostrar como as análises foram organizadas e interpretadas.

3.3 Na sala de espelhos, em meio a tantas possibilidades, qual caminho percorrer?

Diante de uma sala de espelhos, diversos reflexos e ângulos, surgem as possibilidades de caminhos a percorrer para se chegar às opções interpretativas propiciadas pelas narrativas. Após a construção do percurso teórico-metodológico, neste capítulo 3, destaco a triangulação, considerada nos estudos Pineau (2004) como um processo no qual as histórias de vida são compreendidas como uma “[...] operação de cruzamento não somente de fontes de dados, mas também e, principalmente, de níveis” (PINEAU, 2004, p. 212). Nesse sentido, houve o cruzamento das narrativas na perspectiva (auto)biográfica, com os ateliês (auto)biográficos e os questionários, cujo enfoque relacionou-se ao desenvolvimento profissional docente, trajetórias formativas e inserção na docência, eixos a serem percorridos por esta pesquisa. Desse modo, entendemos que não se trata de realizar um simples cruzamento de informações, mas principalmente, de abrir-se para uma perspectiva de diferentes formas e níveis, que envolve três elementos: o narrador, o ouvinte e o narrado em processo interativo.

A análise promoveu a articulação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, ao considerar as regularidades e irregularidades nas narrativas expressas pelos memoriais de formação das lembranças de experiências formativas vivenciadas e relatadas por cada participante da pesquisa, porque as histórias de vida possibilitam aos sujeitos recolher e dar forma aos seus pedaços de vida permitindo a construção de um tempo próprio que lhes dê consistência temporal específica, uma duração, uma história (PINEAU, 2004).

Para as análises dos memoriais de formação adotamos agrupamentos que foram elencados após a escrita, apesar da sensibilização inicial ter partido, opcionalmente, de uma sugestão de eixos temáticos para instigar o narrar-se. Prosseguimos pelo viés da análise compreensiva-interpretativa, compreendida como uma experiência em três tempos (SOUZA, 2014), os quais foram organizados no Quadro 8.

QUADRO 8 - Organização da análise dos resultados em três tempos

Tempo I - Pré-análise	Tempo II - Leitura e interpretação	Tempo III - Análise Interpretativa-compreensiva
Leitura dos questionários de identificação e trajetória profissional; Organização dos participantes; Leitura dos memoriais de formação.	Leitura dos agrupamentos temáticos levantados <i>a posteriori</i> 1) Trajetórias de vida- formação; ➤ Escolha da docência; ➤ Ingresso no CEFAM; ➤ Experiências formativas; ➤ Professores como referência; ➤ Como e com quem aprendeu a ser professor.	Análise e interpretação das fontes: Questionário de identificação e memoriais de formação
	2) Inserção Profissional; ➤ Início na docência; ➤ Contato com a escola e com os alunos.	
	3) Desenvolvimento Profissional Docente. ➤ Qual a concepção de formação que tem hoje; ➤ Investimento na formação; ➤ Identificação com determinado segmento de atuação; ➤ A experiência do narrar-se	

Fonte: Embasado em Souza (2014).

Conforme a exposição, o Tempo I, de análise cruzada ou pré-análise, deve concentrar o esforço de “[...] organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

Na pesquisa, consideramos o Tempo I desde o encontro inicial com o grupo, durante os ateliês (auto)biográficos, perpassando pela leitura dos questionários de identificação e trajetória de vida-formação até a leitura dos memoriais de formação, sem desconsiderar as contribuições documentais para dialogar com as análises. Nesse percurso, a organização das fontes quanto à identidade assumida pelas participantes na pesquisa classificadas como: A (aluna), E (egressa), F (letra com a inicial do nome de cada aluna). Inicialmente, elencamos os organizadores que foram apresentados anteriormente nesse trabalho, são eles: Identificação na pesquisa, turma/ano de conclusão CEFAM, idade, sexo, atuação docente em 2013 e situação funcional. Além disso, outros apontamentos quanto à trajetória escolar e acadêmica que se relacionam à trajetória de vida-formação.

O Tempo II, centrado na leitura temática ou unidades de análise temática/descriptiva, exige um debruçar sobre as unidades de análise temática, de tal forma a assumir que leitura e interpretação apresentam papel fundamental, já que estas têm a finalidade de

[...] reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, por meio das unidades temáticas de análise, a fim de apreender as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas. (SOUZA, 2014, p. 44).

Nessa perspectiva de análise, chegamos a um agrupamento amplo em três grandes temáticas – trajetória de vida-formação, inserção profissional e desenvolvimento profissional docente – as quais dão origem a outras subtemáticas a elas relacionadas. O objetivo principal é a reconstituição das narrativas em unidades temáticas ao refazer um percurso formativo embora não linear.

Por fim, o Tempo III, que se processa pela análise interpretativa-compreensiva vinculada “[...] ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (SOUZA, 2014, p. 46). Esse Tempo destina-se à análise e à interpretação das fontes com proximidade fenomenológica, mediante interação articuladora entre o narrador, o ouvinte e o narrado.

Essa experiência com o narrado e vivenciado propiciou às participantes, alunas egressas, narrar e refletir sobre suas experiências formativas, ou seja, a construção de sua historicidade (PINEAU, 2004) que, primeiramente, foi escrita para, posteriormente, ser apresentada oralmente ao grupo, o que oportunizou a elas resgatar as lembranças e dar sentido ao que experienciaram, ao reconstituir aspectos que foram relevantes à própria formação. Ou seja,

[...] a triangulação de fontes narrativas e biográficas pode permitir a apreensão de questões relacionadas as trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experienciais construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente. (SOUZA, 2014, p.46).

Para retomar, a proposta desse capítulo foi a de apresentar a construção do percurso teórico-metodológico deste estudo, isto é, como cheguei ao entendimento da pesquisa enquanto (auto)biográfica; à concepção de ateliês (auto)biográficos; e aos memoriais de formação, acrescidos dos questionários como dispositivos de investigação-formação. Para isso, reforço que os ateliês (auto)biográficos não tiveram o objetivo de propor um curso de formação dotado de conteúdos e conceitos a serem estudados, mas uma formação que pode ser investigada e resgatada pelas alunas egressas do CEFAM, por meio do processo de reflexividade de suas experiências dentro de percurso formativo, ainda que não linear. Aquele foi um projeto nacional

considerado relevante, porque visava a solucionar grande parte dos problemas da formação docente para os Anos Iniciais e, por conseguinte, buscava promover melhorias na qualidade do ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, hoje denominados Anos Iniciais.

Por fim, após a explanação metodológica, a construção dos instrumentos utilizados na pesquisa, a apresentação das participantes, os desdobramentos dos quatro ateliês (auto)biográficos e percorrer com a organização das análises dos resultados em Três Tempos, passo ao próximo capítulo que mostra diferentes concepções de desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, fortalece as interpretações do que foi coletado.

4 ESPELHOS, POSSIBILIDADES DE DIREÇÃO E DE TEMPO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

FIGURA 6 - *A Aula de Dança*, Edgar Degas (1870)



Fonte: THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART (2000-2013).

A alma do espelho – anote-a – esplêndida metáfora [...].Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e de velocidade? Alongo-me, porém. Contava-lhe... (ROSA, 2001, p. 122).

O espelho muda conforme o que nele é refletido, assim como nosso percurso de vida e formação muda de direção, de velocidade, embasado em um tempo que nem sempre é linear. Espelhamo-nos em pessoas, modelos formativos, acionamos estratégias em momentos necessários às tomadas de decisão, nos agrupamos, nos isolamos, ensaiamos por muitas vezes diante do espelho para, ao final, repensar sobre qual é o verdadeiro papel deste em nossas vidas.

Este capítulo foi construído acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente que, para nós, é compreendido enquanto um fenômeno amplo que engloba todas as experiências profissionais e pessoais do professor no exercício da profissão, desenvolvimento esse que ultrapasse o instrumentalismo e vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos e coloque os professores na condição de investigador (DAY, 1999). Isso, buscamos em teorias, modelos e fatores que acabam interferindo nesse processo, desse modo aprofundamo-nos em estudos que foram realizados no Brasil e em países latino-americanos e

ingleses que contribuem para fundamentar as reflexões sobre como as alunas egressas do CEFAM se desenvolvem profissionalmente e como este desenvolvimento intervém em sua profissão, seu saber-fazer, visto que era o objetivo inicial do CEFAM, do Estado de São Paulo, promover o aperfeiçoamento docente dos professores da rede pública, também, mas não foi possível.

É preciso reafirmar que as unidades de análise foram construídas sob os memoriais de formação e elencadas *a posteriori*, e o termo não foi mencionado às alunas, durante os ateliês (auto)biográficos, porque esse viés pelo desenvolvimento profissional docente foi contribuição da banca de qualificação, em março de 2014. Portanto, pela relevância da temática no contexto da formação de professores, optamos por adotá-lo como referência e fundamentação para o nosso estudo.

Embora o objeto de estudo seja a formação oferecida pelo CEFAM, buscamos, nesse capítulo, dar início, ainda que parcialmente, à análise das unidades construídas com base nas temáticas que estão interligadas entre si – trajetórias de vida-formação, inserção profissional e desenvolvimento profissional docente –, na tentativa de compreender a influência/interferência da formação inicial no próprio percurso profissional de cada uma das alunas, em suas narrativas (auto)biográficas.

4.1 A aula de dança - movimentos acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente

O fazer docente envolve uma grande complexidade e tal como a dança profissional, implica em conhecimentos teóricos, metodológicos, práticos, domínio do conteúdo a ser ensinado, conhecimento tecnológico, planejamento, execução e avaliação, persistência, entre muitos outros atributos inerentes à profissão docente. Por outro lado, cabe refletir sobre quem deve subsidiar o professor para continuar se desenvolvendo após a formação inicial, é a instituição ou a esfera onde ele atua, bem como, pela tomada de consciência do próprio indivíduo no processo de autoformação. Como a formação inicial pode contribuir para esse processo de desenvolvimento profissional docente na perspectiva de continuar aprendendo sempre? Quem é esse docente? O que pensa? Sabemos que alguns desistem precocemente da docência, ao passo que outros nem chegam a exercê-la, outros ultrapassam os trinta anos de trabalho.

Diante desses questionamentos iniciais pensados para o capítulo é que traremos para o bojo das discussões algumas considerações pertinentes à temática, uma vez que o professor, durante seu processo de aprendizagem, passa por etapas.

Vaillant (2007, p. 214-215) aborda o contexto da insatisfação com a formação continuada explícita nas décadas dos anos 1980 e 1990, em especial, na América Latina:

En muchos países se recurrió a los cursos de perfeccionamiento como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros y profesores. Se buscó – a veces con éxito, a veces sin él – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores. También se intentó integrar conocimientos especializados áreas y disciplina en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

De acordo com o exposto, os cursos de aperfeiçoamento eram oferecidos na tentativa de suprir algumas insuficiências da formação inicial. Nessa perspectiva, o destaque à integração do conhecimento específico, de disciplinas e áreas, o que também deu pouco resultado. Diante dessas reformas educativas é que surgiram ações que levaram ao desenvolvimento profissional, a fim de se atentar para as especificidades da docência nesse panorama que exige diferentes demandas.

Ainda nesse contexto, o pesquisador espanhol Marcelo García (1999) aponta que, durante algum tempo, a formação também assumiu e perpassou por diferentes nomenclaturas como se fossem equivalentes, tais como: aperfeiçoamento, educação em serviço (EDELFE; JOHNSON, 1975), formação contínua (GARCÍA ÁLVAREZ, 1987), reciclagem (LANSHEERE, 1987) e, na década de 1990, assumiu o conceito de desenvolvimento profissional de professores por ser mais abrangente (MARCELO GARCÍA¹⁵, 1999), (NÓVOA, 1995; DAY, 1999) e, mais recentemente, a expressão é de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), para alguns pesquisadores, tais como: Lombardi; Vallmer (2007), Fanfani (2007, 2009), entre outros.

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, cabe explorar o conceito de carreira que, na visão de Huberman (2000, p. 38), da Escola de Chicago, permite:

[...] comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, e mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN, 2000, p. 38).

¹⁵ Adota essa terminologia porque compreende o professor como profissional do ensino.

Nesta concepção, o percurso de um indivíduo se relaciona a carreira pessoal, dentro de uma organização, a institucional, por isso é também sociológica. Nesse sentido, é uma via de mão dupla em que o indivíduo influencia e sofre influência de onde está inserido profissionalmente. Isso, de certo modo, implica no percurso da carreira docente.

Tardif (2010, p. 79) reforça a ideia de carreira compreendida por Huberman (2000), pois aquele concebe a carreira “[...] como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade”. De acordo com o pesquisador, a carreira é entendida enquanto trajetória que sofre influência da organização, porque cada instituição – municipal, estadual ou particular – apresenta normas próprias a serem seguidas, por isso a diversidade de sistema implica na construção da identidade docente, embora não exista um modelo único de carreira. Em outro momento, Tardif (2010, p. 81) acrescenta que “[...] a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor”.

Com o decorrer do tempo, o sentido de carreira profissional docente (institucional e pessoal) foi ampliado e atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional docente, visto que este acontece por meio das várias experiências que o sujeito desenvolve ao longo do percurso do exercício da profissão, ou seja, ao longo da carreira do magistério. Entretanto, alguns críticos argumentam que é impossível que todas as necessidades relacionadas ao desenvolvimento profissional docente sejam identificadas ou saiam de contextos institucionais (DAY, 1999).

Marcelo García (1999) utiliza-se do termo “desenvolvimento” porque remete a ideia de evolução e continuidade ao superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Nessa perspectiva, aponta que o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o “carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137). Sendo assim, esse carácter é contextual e organizacional, pois se relaciona e se desenvolve em um determinado contexto real que é a escola, uma vez que ela é um espaço organizacional que implica em constantes tomadas de decisões e resoluções de problemas, ou seja, algo que perpassa do individualismo ao coletivo.

Dez anos após o lançamento do livro que ainda é muito utilizado nas pesquisas sobre formação docente, cujo título é *Formação de Professores: para uma mudança educativa* (1999), Marcelo García continua a ampliar o conceito de desenvolvimento profissional de professores em virtude das mudanças que ocorreram e vêm ocorrendo no processo de ensinar e aprender, nesse aspecto, passa a compreender o desenvolvimento profissional dos professores enquanto “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no

local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). Desse modo, passa a reconhecer, também, as experiências informais.

Nóvoa (1997), em seu texto *Formação de Professores e Profissão*, menciona que a formação de professores precisa deslocar-se da perspectiva que é excessivamente acadêmica para a perspectiva da profissionalidade, mas, para isso, acrescenta a necessidade de uma formação que esteja centrada nos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional.

O referido pesquisador conta com imensa experiência em formação de professores e um inestimável banco de escritas sobre a temática, nesse aspecto, aponta que a formação contínua já se deslocava para o desenvolvimento profissional de professores, ao sinalizar a impossibilidade de se separar o *eu pessoal do eu profissional*. O desenvolvimento pessoal é compreendido como “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, n.p). O desenvolvimento profissional, por sua vez, encontra-se articulado em “[...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autonomia na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, n.p). Assim, é um movimento que acontece no exercício da profissão. E, por último, o desenvolvimento organizacional que busca promover “[...] um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (NÓVOA, 1997, n.p). Sendo assim, o pesquisador demonstra que todos os desenvolvimentos são indissociáveis e juntos promovem a articulação da vida pessoal com a profissional, no caso, a docência, acrescidos pela organização do trabalho da escola. Trabalho este que precisa estar centrado no incentivo a troca de experiências no contexto de formação, para uma articulação entre a escola, o professor e os pares, um processo coletivo que não deixa de ser reflexivo.

Segundo Lombardi e Vollmer (2007) o conceito de desenvolvimento profissional centra-se na

[...] nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. [...] Esa formación continua ha de anclarse en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. (LOMBARDI; VOLLMER, 2007, p. 63-64, grifos dos autores).

De acordo com as pesquisadoras, para mais que uma simples mudança de termo, implica em mudança de concepção, porque agora a formação passa a ser compreendida como permanente e centrada na necessidade formativa docente que envolve as dificuldades cotidianas do seu espaço de atuação. Do ponto de vista daquelas, a formação deixa de ser descontextualizada para ser contextualizada com a realidade de cada escola, cada professor.

No contexto sociológico, Fanfani (2007, 2009) busca destacar em suas pesquisas as particularidades do ofício docente enquanto uma profissão que precisa ser trazida para o bojo das discussões acadêmicas, em razão das transformações da sociedade, como também, dos sistemas educativos que acabam colocando em crise a identidade docente.

Fanfani ainda compreende a dimensão da docência como uma especificidade que surge mediante “[...] un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo” (FANFANI, 2009, p. 39). Desse modo, nessas características, apontamos especificidades que vão além da atuação na escola, na sala de aula, pois a docência envolve características muito próprias, particulares, que advêm da interferência social articulada ao processo de desenvolvimento que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo, por isso ser uma profissão tão complexa.

Day (1999) amplia o entendimento de desenvolvimento profissional ao apontar o acréscimo dos princípios morais e a inteligência emocional, vejamos:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20-21).

De acordo com o pesquisador, a inteligência emocional, aliada a outros agentes, é fator essencial para que se promova práticas profissionais eficazes, visto que o equilíbrio e os sentimentos são inerentes aos seres humanos, para além disso, é preciso que, enquanto educadores, deixemos marcas em nossos alunos. É um processo que pode ser sempre revisto e ampliado a qualquer momento da fase da vida profissional docente. Por esta sustentação, consideramos este conceito como o que mais se aproxima da nossa concepção em atendimento às nossas expectativas com esta pesquisa.

Para retomar, até aqui compreendemos que a ideia de desenvolvimento profissional e profissionalidade está articulada entre si pelo que se denominou formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, Marcelo García (1999, 2009) e Nóvoa (1997) convergem para a mesma linha de pesquisa ao apostarem no desenvolvimento cujas experiências individuais e coletivas são desenvolvidas no contexto real de trabalho do docente, no caso, a escola. Vaillant (2007) segue por um viés de atividade permanente também centrada na escola. Fanfani (2007, 2009), por sua vez, discute sobre o desenvolvimento profissional docente na perspectiva pessoal e sociológica e Day (1999) amplia o conceito ao destacar o compromisso com os propósitos morais de conhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional, sendo assim, para ele, a função do desenvolvimento profissional é criar condições para que o professor, enquanto profissional do ensino, possa cumprir com seu papel, o qual é crucial na vida de seus alunos.

Embora Ponte (1998) seja um pesquisador sobre formação docente na área da Matemática, este veio dialogar com a pesquisa porque destaca muito bem algumas diferenças entre formação e desenvolvimento profissional. O primeiro termo está mais associado à frequência de cursos, ao passo que o segundo, para além dos cursos, pode ocorrer sob diferentes formas, como por meio de trocas de experiências, estudos coletivos, reflexões, entre outras. Ao diferenciar, enquanto a formação ocorre, essencialmente, como um movimento de fora para dentro, o professor é compreendido como mero receptor dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos, já no desenvolvimento profissional, o movimento é de dentro para fora, visto que é o professor quem comanda as decisões e o que pretende desenvolver, e ainda determina o modo como pretende executar. Nesse sentido, formação é compreendida como algo fragmentado, seja por assuntos seja por disciplinas e, diferentemente, no processo de desenvolvimento profissional, o professor é considerado como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Para finalizar, no primeiro momento apresentamos alguns conceitos-chave sobre formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, e a seguir passaremos para os ciclos vitais enquanto uma teoria que demonstra o nível de experiência que os professores já adquiriram de acordo com as fases vividas e vivenciadas na carreira.

4.2 Ciclos Vitais - uma teoria sobre a mudança dos professores¹⁶

Ao trazer a temática da formação e desenvolvimento profissional para o bojo da discussão, não se pode ignorar os ciclos de vida que nem sempre são vividos pela mesma ordem, uma vez que podem ocorrer interferências pessoais, profissionais e contextuais (HUBERMAN, 2000).

Na pesquisa, não nos ateremos em explicar o que cada fase apresenta, pois as fases das participantes da pesquisa somente serão analisadas com a finalidade de se compreender os anos de experiência, ou seja, a carreira, e delimitá-las implicaria na desvalorização do desenvolvimento profissional, visto que este é um processo que não é linear e nem necessariamente precisa atingir as determinadas fases conforme o tempo de experiência na docência, por isso, é um parâmetro analítico complexo.

Com o intuito de apresentar um breve resumo sobre as fases da carreira compreendidas por Huberman, no Quadro 9, reelaboramos o quadro esquemático, considerando as informações principais.

QUADRO 9 - Fases da Carreira propostas por Huberman

Anos de carreira	Fases/temas da carreira
1-3	Entrada
4-6	Estabilização (consolidação de um repertório pedagógico)
7-25	Diversificação (“Activismo”, questionamento)
25-35	Serenidade (distanciamento afectivo, conservantismo)
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000, p.47).

A passagem pela docência, de acordo com Huberman (2000), é demarcada pelos ciclos de vida profissional de professores pesquisados, assim sendo, consideramos as subdivisões propostas pelo autor quanto aos anos de atuação na docência, embora sem analisar com aprofundamento as particularidades, pois, variavelmente, é possível atraso ou adiantamento nas fases dos ciclos.

Valendo-nos dos ateliês (auto)biográficos como técnica de pesquisa e dos memoriais como instrumento, seguimos em busca de subsídios para tentar compreender como as alunas egressas foram desenvolvendo sua profissionalidade ao longo dos anos, desde quando se

¹⁶ Os dados foram levantados por meio do questionário referente ao ano de 2013 e dos memoriais concluídos em janeiro de 2014.

formaram até os dias atuais, diante disso, fizemos a seguinte compreensão analítica: uma das alunas egressas, embora tenha se formado em 1996, atua somente há dois anos, porque menciona “*Logo após completar o curso em 1996, fui estudar numa escola no Rio de Janeiro (em 1997) [...] a experiência em trabalhar na rede municipal de ensino, com educação infantil, veio mais tarde, já em 2012*” (AEH/1996). Desse modo, encontra-se no período de entrada na carreira, período de descoberta, de choque com a realidade, apesar de ter se formado há algum tempo.

Outra atua há seis anos e encontra-se na fase de estabilização, período de pertença a um corpo profissional e de independência, ao demonstrar “afirmação” perante os colegas com mais experiência.

Já as outras seis alunas egressas encontram-se na fase de diversificação, período de se fazer um balanço da vida pessoal e profissional. Duas atuam há sete anos, uma delas aponta:

Os concursos do ano de 2005 eu não prestei nenhum, então comecei a trabalhar no Estado, comecei substituindo de 1ª a 4ª série, pegava umas licenças e foi assim durante os anos de 2006 e 2007. E no ano de 2008, por incrível que pareça, na mesma colocação que me classifiquei no CEFAM, em 13º lugar, lá fui eu trabalhar em Fernandópolis [...] Porém o contrato era de apenas um ano, então em dezembro eu já estava procurando outros concursos e em 2009 trabalhei com um 3º ano em Pontalinda, em 2010 trabalhei em Aspásia com um Pré II e a cada ano eu ia me cansando de levar aquela vida de viajar, aquela indecisão de não saber onde iria trabalhar no ano seguinte e nem se iria trabalhar, porque dependia de provas. Então no ano de 2010 eu pensei em parar e estudar. Logo que saiu o edital do concurso Público de Jales eu peguei toda a bibliografia e li todos os livros, pareceres, leis, enfim, tudo o que pedia no edital foi lido. (AEN/2005).

Aqui, a aluna explicita sua trajetória e, diante dela, faz um balanço da sua vida profissional que também é pessoal, nesse ciclo, conforme discorre a aluna, os questionamentos são constantes, talvez porque ela não se sentisse pertencente a uma determinada instituição em virtude da rotatividade, o que gerou dúvidas e incertezas em continuar na carreira docente ou não.

Uma participante atua há oito anos, outra há nove anos, uma que é docente há dezesseis anos destaca: “*Atuo desde 1998 na rede estadual onde tive a oportunidade de trabalhar com recuperação paralela, recuperação de férias, licenças etc. Em 2005 passei no concurso e, efetiva, pude me afastar pelo artigo 22 [...] onde estou há nove anos no ciclo I*” (AEEN/1997). Por outro lado, todas encontram-se na fase de diversificação, inclusive eu, porque minha fase se assemelha com a desta egressa, tendo em vista que atuo há catorze anos na rede pública de ensino e, desde 2005, sou efetiva. Por último, a aluna formada na primeira

turma que possui experiência de dezoito anos no ensino, segundo os ciclos de vida profissional de professores (HUBERMAM, 2000, p. 40).

Em seguida, passaremos ao próximo tópico que destaca aspectos relacionados às percepções quanto ao desenvolvimento profissional docente, por meio de dados que foram levantados.

4.3 Imagens captadas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Se entendemos o desenvolvimento profissional docente enquanto um fenômeno amplo que engloba todas as experiências profissionais e pessoais do professor no exercício da profissão, que tem como objetivo criar condições para o aluno aprender, torna-se impossível separar as unidades temáticas nas análises, visto que a trajetória de vida-formação, a inserção profissional e o desenvolvimento profissional docente estão articulados e relacionados entre si, embora a separação delas tenha sido realizada no Capítulo 3, como mostra o Quadro 8. Cabe ressaltar que para tornar as unidades melhores compreensíveis ao leitor, contamos com as análises dos resultados e os agrupamentos que vão dialogar e, a todo momento, não serão rigidamente separados.

Utilizamo-nos, inicialmente, do Tempo I, de pré-análise do questionário e dos memoriais; depois abordamos o Tempo II, de leitura dos agrupamentos das unidades temáticas levantadas; e, na sequência, trabalhamos com o Tempo III, de análise e interpretação das fontes recolhidas; para isso, articulamos as questões teóricas com as empíricas acerca do desenvolvimento profissional docente.

Conforme exposto anteriormente, os cursos de formação foram considerados sinônimos de formação docente por muito tempo, e acabaram por ser o modelo com maior tradição (MARCELO GARCÍA, 1999). Hoje, eles contribuem para o desenvolvimento profissional, embora os cursos apresentem vantagens e desvantagens. Marcelo García (1999), baseado nos estudos de Bell (1991), destaca que uma das vantagens está relacionada à aquisição de conhecimentos por parte dos professores, possibilitando-os a ampliar as suas competências na realização de cursos escolhidos por eles, uma vez que proporciona oportunidades de reflexão sobre a prática profissional. Por outro lado, a crítica concentra-se no caráter teórico quanto à transmissão de informações, além da pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, ainda, por se tratarem de atividades individuais e ignorarem o conhecimento prático dos professores.

Na pesquisa, as alunas egressas registraram os cursos que pontuaram como vantajosos para sua formação no questionário, a saber: cinco delas destacaram o Programa Letra e

Vida¹⁷; quatro apontaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁸; três delas mencionaram o Ler e Escrever¹⁹; três pontuaram o Curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), duas indicaram o de Gênero e Diversidade na Escola²⁰. Acrescidas às informações sobre as temáticas de cursos em que estiveram envolvidas no momento da pesquisa, elas destacaram: Matemática, Língua Portuguesa, Alfabetização; cinco das participantes registraram não estarem realizando cursos no momento em que responderam ao questionário, setembro de 2013. Nesse sentido, as alunas, após concluírem o CEFAM, continuaram investindo em sua formação no exercício da profissão, ainda que por meio do incentivo das organizações onde atuam.

Articuladas aos cursos de formação, destacamos outras graduações que as alunas egressas elencaram. São trajetórias na perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo (MARCELO GARCÍA, 1999) quando o docente decide aprender por si mesmo aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Nessa perspectiva, são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto ao desenvolvimento profissional.

De acordo com as participantes na pesquisa, o curso superior é importante, pois sete das oito chegaram a concluir um curso de graduação em licenciatura, sendo: uma em História, uma em Artes e cinco em Pedagogia. E ao destacar os cursos de especialização já realizados, três participantes aprofundaram seus estudos em Psicopedagogia, uma em Gestão Pública, uma em Anos Iniciais e Educação Infantil, uma em Alfabetização e Linguagens e duas não cursaram especialização. Dados que também foram coletados por meio do questionário de identificação e trajetória profissional (Apêndice D).

Os questionários por si não são suficientes para explicar os fenômenos relacionados à formação docente, por isso utilizamos das narrativas (auto)biográficas, memoriais de

¹⁷ Curso de aprofundamento, do MEC, destinado a professores e formadores com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

¹⁸ Criado em 2012, é um curso de compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

¹⁹ Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual de São Paulo.

²⁰ Curso oferecido pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar, em parceria com o Departamento de Sociologia, por meio da Universidade Aberta do Brasil/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tem a finalidade de realizar a formação continuada a distância de portadores (as) de diploma de curso superior, sendo professores (as), orientadores (as) pedagógicos, gestores (as) e demais profissionais da educação básica que estejam atuando na rede pública de ensino, comprometidos com o respeito às diferenças e convívio com a diversidade e sensíveis às questões das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual.

formação enquanto instrumento de investigação-formação. Conforme explanação no Quadro 7, do capítulo da metodologia, as alunas egressas, hoje docentes, serão identificadas como Aluna Egressa acrescido da inicial do nome da participante na pesquisa e o ano em que se formou no CEFAM, por exemplo, Aluna Egressa F (AEF/2000).

Day (1999) não exclui a formação contínua, a qual é compreendida como atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem cujo objetivo é promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, ocorrido tanto dentro quanto fora destas.

Quanto à primeira unidade de análise, cabe destacar o lugar que a formação inicial oferecida pelo CEFAM ocupa na vida das alunas egressas, bem como os cursos de nível superior para o desenvolvimento profissional docente delas. Nesse sentido, registraram:

Quando me lembro das aprendizagens posso dizer, sem medo de errar: nunca houve nem haverá formação acadêmica que possa suprir os conhecimentos adquiridos. Lá aprendi tudo: desde encapar cadernos, decorá-los, preencher cadernetas, elaborar diários e rotinas de classe à metodologia, didática, psicologia infantil, sociologia e filosofia da educação, tudo. Hoje, depois de concluir pedagogia na UFSCar, posso afirmar: toda a minha formação devo ao CEFAM. (AEK/2000).

Tudo que me tornei hoje em relação a minha carreira de professora, eu aprendi no CEFAM [...] Logo que saí do CEFAM fui cursar a faculdade de Pedagogia, comecei a prestar concursos. [...] Assim que ingressei no município, comecei a colocar em prática o que eu já sabia, toda a minha bagagem do CEFAM, e recebia muitos elogios. Sempre que eu me destacava em algo, principalmente coisas relacionadas a artes, as minhas colegas professoras diziam: “– Ah! Mas você fez CEFAM!”. (AEN/2005).

Assim que terminei o CEFAM ingressei-me na Pedagogia temendo sua não validade. Mas 90% que sei, enquanto professora, foi fruto do magistério. (AEF/2003).

Em nenhum outro curso, fora o curso de Arte, eu encontrei um ambiente criativo tão intenso. Nós éramos incentivados a criar o tempo todo. (AEEL/1999).

De acordo com os excertos, todas as egressas reconhecem e fazem questão de evidenciar as contribuições da formação oferecida pelo CEFAM em suas vidas, tanto pessoais quanto profissionais, e apontam a graduação, nível superior, como complemento às bases do CEFAM que, para elas, foram sólidas a ponto de se destacarem perante os demais profissionais. Com base nos relatos, podemos observar que houve um investimento na própria formação. Então, se a formação de nível médio é reconhecida pelas alunas egressas como mais completa que a de ensino superior, o que teve de diferencial nesse modelo de formação que é compreendido como tão marcante por aquelas?

Talvez, uma das possibilidades possa estar relacionada com a formação integral proposta aos jovens estudantes do CEFAM, pautadas na formação crítica, reflexiva em que o aluno era colocado em situações de protagonismo.

[...] o professor Ailton foi o responsável pela minha tomada de consciência política. Ele me abriu os olhos para uma realidade mascarada pelos meios de comunicação. Não que ele tenha todo o mérito, outros professores também contribuíram muito pra isso, mas a forma que ele falava das manifestações sociais e da história do povo brasileiro convidava a gente a refletir criticamente, com ele descobrimos que não devemos aceitar tudo que tentam fazer a gente engolir. (AEEL/1999).

Aprendi a exercer minha cidadania, senso crítico, rever conceitos e preconceitos, e principalmente ser uma profissional diferenciada. [...] As aulas de história com o professor Ailton mudaram minha conduta, meus conceitos. Tenho todos os livros guardados até hoje, pois trazem emoções eternas. (AEK/2000).

[...] Os professores mostravam o caminho, mas nós que tomávamos as decisões de como fazer. [...] Aquela música para mim, antes era só mais uma que falava do regime militar nas entrelinhas, algo tão distante da minha realidade. Depois daquele dia, ela (a música) passou a fazer outro sentido. Passou a me dizer que eu também podia falar, pensar e agir. [...] Dentro da sala a equipe se organizava. Decidíamos quem seria os líderes, responsáveis por fazer o trabalho andar, dividíamos os grupos de trabalho e mãos à obra. (AEEL/1999).

As aulas eram dinâmicas. Tinha voz ativa e expunha minhas opiniões [...]. (AEH).

A convivência geralmente era harmoniosa, mas às vezes apareciam algumas brigas que também eram discutidas nos conselhos de classes, onde fazíamos um círculo e cada um colocava seu problema e o que o incomodava. (AER/1992).

Hoje, quando as egressas conseguem trazer para suas escritas a formação que receberam, analisar as contribuições daquela para suas trajetórias de vida e formação, bem como questionar a própria atuação docente no espaço onde trabalham e pensar coletivamente, estamos diante do desenvolvimento profissional voltado para a reflexão.

Nesse entendimento, caminhamos para um modelo de desenvolvimento profissional pautado na reflexão, isso porque para Marcelo García (1999), assim como para nós, algumas estratégias pretendem ser como espelhos, ao possibilitarem que o professor se veja refletido e assim, possa adquirir maior autoconsciência pessoal e profissional. Nesse sentido, a finalidade de qualquer estratégia é proporcionar a reflexão e desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente.

Nessa linha de raciocínio, Day (1999) aponta para a relevância do desenvolvimento profissional docente enquanto um processo dinâmico e flexível que depende das vidas pessoais e profissionais e das políticas de contextos escolares nos quais realizam a atividade docente, ou seja, o planejamento do DPD deve ser compreendido como uma tarefa do professor, da escola e do governo.

Talvez seja esse um dos diferenciais do espaço formador CEFAM, descrito nas narrativas de formação das alunas egressas, pois havia uma força coletiva de diálogo social

por parte dos docentes, um esforço da equipe escolar para que fosse um projeto fortalecido e o investimento do governo para se formar profissionais melhores preparados a fim de reverter em melhorias para a educação, afinal “[...] A escola não é apenas um espaço de desenvolvimento pessoal; é o espaço onde se constrói o diálogo social. Aprender a *viver com*, a conviver: nas sociedades deste início do século XXI a escola continua a ser uma instituição insubstituível” (NÓVOA, 2011, p. 42).

Até aqui trouxemos para o âmbito da discussão algumas considerações referentes ao desenvolvimento profissional docente que está articulado ao processo de trajetória de vida-formação e inserção na docência. As análises sobre a referida temática não foram esgotadas, talvez nem tenhamos uma resposta definitiva para esta, porém já apontam para um desenvolvimento profissional enquanto um percurso mais elaborado. Por fim, propomos somente uma análise prévia com a intenção de apresentar algumas possíveis compreensões do diferencial na formação oferecida pelo CEFAM.

Seguiremos para o próximo capítulo com o intuito de aprofundar os estudos considerando as unidades de análises levantadas.

5 O ESPELHO CAPTA AS FEIÇÕES: IMAGENS APREENDIDAS

FIGURA 7 - *Las Meninas*, Diego Velázquez (1956-1957)



Fonte: Velázquez (2013).

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. (ROSA, 2001, p. 119-120).

Ao estabelecermos um diálogo entre Velázquez (2013), Rosa (2001) acrescido de Larrosa (1994), observamos que cada um retrata o espelho dentro de sua especificidade, o primeiro nas artes, o segundo na literatura e o terceiro na pesquisa em formação de professores. Assim, os três nos remetem ao entendimento da metáfora do espelho enquanto um movimento reflexivo, de percepção, do autoconhecimento que “[...] requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, no qual a pessoa possa se ver a si mesma” (LARROSA, 1994, p. 60) É dessa compreensão que nos utilizamos dos memoriais de formação enquanto dispositivos de pesquisa que

possibilitaram às alunas egressas do CEFAM voltar-se para si, refletir-se no espelho e, do reflexo visto no exterior, partir em busca das experiências formativas que foram vivenciadas, vestígios também do que são interiormente. São imagens apreendidas que revelaram os detalhes, as feições que, muitas vezes, são segregadas ou incompreendidas.

Nesse capítulo, retomaremos o memorial formativo, enquanto um instrumento de recolha das fontes dessa pesquisa, compreendido por Prado e Soligo (2007, p. 53) como “[...] um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores”. Dessa forma, ambos, tanto leitor quanto ouvinte, são envolvidos por processos de reflexão com base nos registros daquilo que é “[...] conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o que recolhe esse rastro e o diz” (LARROSA, 1994, p. 69). De lembranças que, de certo modo, foram marcantes para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, visando contribuir com os percursos formativos.

Para Passeggi (2012), a escrita do memorial autobiográfico conquista o êxito quando é explorado seu potencial formativo e o envolvido se insere em um processo de reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético, nesse sentido, a compreensão do memorial como uma arte formadora de si mesma enquanto profissional, ao mesmo tempo, pessoal, uma vez que é “[...] impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Apesar de não ser uma pesquisa ação-formação, conforme já fundamentado na metodologia desse estudo, a opção pelos ateliês (auto)biográficos se deveu à possibilidade que eles têm de fomentar as discussões do grupo de participantes e, por conseguinte, como recursos evocativos das lembranças para a escrita dos memoriais de formação, para isso, estes foram compreendidos como dispositivos reflexivos da trajetória docente, a ponto de recuperar períodos relevantes tanto para quem narra, quanto para quem interage, porque a escrita da narrativa segue do “lugar profissional que ocupamos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 56). É desse lugar, da introdução de “biografização” de Delory-Momberger (2008), enquanto “[...] um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais” (PASSEGGI, 2012, p. 93) que coloca o indivíduo em contato com a subjetividade, relacionados aos contextos históricos e sociais, saberes e experiências, nesse sentido, uma relação de si com o mundo no qual está inserido no processo de autoria.

Novamente diante do espelho, debruçar-nos-emos sob a compreensão analítica dos memoriais de formação a fim de que possamos adentrar as peculiaridades do narrar-se das

alunas egressas, hoje docentes que atuam nas escolas de educação infantil e de anos iniciais. Elas foram incentivadas por meio de roteiros estimuladores, ou seja, por eixos norteadores, embora estes tenham sido ofertados somente como sugestão para contribuir com a imersão no processo de escrita do memorial de formação. Cabe ainda destacar que não foi estipulado um número limitado de páginas, dessa forma, as participantes tiveram autonomia para autobiografar-se, não somente em pensar a história pela história, mas, diante da proposta de contar para si mesma, o que fora determinante em sua trajetória de vida-formação, em um processo de autorreflexão.

Adotamos a compreensão de trajetória, tomada para o estudo, a mesma emprestada pelos sociólogos, a qual descreve o movimento e o desenvolvimento no tempo de longas seções ou setores da existência na perspectiva de trajetória familiar, trajetória de formação, trajetória profissional, entre outras (DELORY-MOMBERGER, 2012).

No Capítulo 4, anterior a esse, suscitamos algumas reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente das alunas egressas, expressas no questionário e nos memoriais, porém, traremos outros aspectos para as discussões, porque embora tenhamos organizado os agrupamentos temáticos em um quadro para facilitar a compreensão do leitor, conforme mencionado anteriormente, os três eixos dialogam entre si: trajetória de vida-formação, inserção profissional e desenvolvimento profissional docente.

Nesse percurso, vale retomar alguns questionamentos que foram suscitados inicialmente e percorreram a pesquisa, a saber: Qual tipo de formação o CEFAM ofereceu às alunas egressas participantes da pesquisa? Qual foi o diferencial na referida formação? E como esta contribuiu ou tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente das egressas?

Ao longo dos quatro encontros nos ateliês (auto)biográficos fomos compondo imagens sociais que cada participante tem de si e, a fim de compreender as trajetórias de vida-formação das alunas egressas do CEFAM, tomando como referência a Unidade da cidade de Jales/SP, na perspectiva da abordagem (auto)biográfica. Para isso, elencamos alguns elementos norteadores que foram suscitados *a posteriori* para tratamento dos dados empíricos, diante disso, chegamos nas unidades temáticas: escolha da docência, como se deu o ingresso no CEFAM, o espelhamento nos professores, incluindo suas práticas pedagógicas; como aprenderam a ser professor, como os estágios contribuíram para a inserção profissional; como foram os primeiros contatos com os alunos, ainda qual é o entendimento de desenvolvimento profissional docente que busca retratar as experiências profissionais e pessoais no exercício da profissão; e como elas investem em sua formação, em quais cursos, como ensinam hoje,

em como se identificam dentro dessa docência, entre outros aspectos que reforçam a autonomia e o espírito de coletividade que, em alguns aspectos desse DPD que já foram parcialmente analisados no Capítulo 4.

São as percepções de quem se espelha e se faz de espelho, de alunas egressas que expressaram o vivenciado e buscaram relatar oralmente, inseridas em um processo de autorreflexão, as experiências formativas que foram construídas ao longo do período de estudo no CEFAM, enquanto espaço formador, e no decorrer da trajetória de vida-formação delas, por isso, as escritas são marcantes, algumas com maior carga de sentimentos, outras com menos, movimentos oportunizados durante os ateliês (auto)biográficos. São vestígios do tipo de formação que o CEFAM ofereceu às alunas egressas e como estas percebem o diferencial da referida formação a qual faz parte da história de vida delas e implica no modo delas serem e agirem em suas salas de aula, no seu fazer docente.

É por isso que nos utilizamos da abordagem (auto)biográfica contida nessas trajetórias de vida-formação, visto que, a mesma propicia a busca pelo “conhecimento de si” (SOUZA, 2006b) para melhor pensar a formação recebida, a vida e a profissão docente na qual estão inseridas. É dispositivo favorável que nos ajuda a compreender a singularidade de cada uma das alunas egressas, hoje professoras, bem como nossa própria trajetória de vida-formação.

Cabe ressaltar que o objetivo é compreender o que as alunas egressas inicialmente sabiam sobre o Projeto CEFAM, sua forma de ingresso, se tinham dimensão de como seria a formação proposta, além do motivo da escolha em inserir-se no Projeto, se essa escolha foi refletida, entre outros pontos, tendo em vista a relevância da formação inicial na carreira docente.

Os registros demonstraram que as alunas egressas das turmas iniciais (1992-1997) não tinham clareza da definição do formato do curso, nem de como seria a situação da bolsa que receberiam, embora compreendessem que esta era um atrativo para elas, uma vez que, segundo Cavalvante (1994), a bolsa foi um diferencial do estado de São Paulo com relação aos demais estados. Por outro lado, cada uma tinha a percepção de que o processo de seleção era muito concorrido, bem como, do quanto precisava ser uma aluna estudiosa para manter-se no curso.

Lembro-me que em 1988 surgiu o comentário do aparecimento dessa escola CEFAM, eu e meu pai fomos conversar com a Dona Satiko para saber do que se tratava, mas ela também não tinha nada bem definido, dizia-se que talvez o dinheiro recebido durante os quatro anos teriam que ser devolvidos ao governo em forma de trabalho, embora não se sabendo onde teria que ir trabalhar. Tudo era uma incerteza, até para os professores e a coordenadora. Iniciei passando pelo Vestibulinho, número 74. (AER/1992).

Aos 21 anos, ingressava no CEFAM. Não sabia o que tinha ido fazer lá, mas estava lá e decidi aproveitar o máximo. (AEH/1996).

Então, ao terminar a 8ª série, prestei o vestibular do CEFAM em 1994 e assim iniciei meus estudos naquele ano sem entender o que era realmente o projeto em si, pois fomos conhecendo com muita euforia, porém, com medo, ansiedade, novidade, mas com poucos contatos no início, conhecendo os professores que nos apresentavam o projeto e ao mesmo tempo suas disciplinas, muita exigência e compromisso, tinha que ter o período de adaptação e o perfil para o projeto, nem sabíamos como era tudo isso, muita informação para adolescentes de 14 anos em sua grande maioria. (AEEN/1997).

Já as egressas que estudaram na década de 2000 tinham mais clareza de que se tratava de um curso de formação de professores, em tempo integral, também para se manter no curso era preciso estudar muito, ainda que os alunos recebiam bolsas de estudo, porém carregavam a certeza de que o ingresso não era muito fácil. A visão de que o curso já tinha qualidade também prevalecia. Encontramos em suas escritas:

Certo dia ouvi falar do CEFAM, já estava na 8ª série. A princípio, a bolsa era o chamariz. Estudar em tempo integral, numa escola conceituada e ainda receber um incentivo financeiro. Não queria mais nada, só isso. Não queria ser professora, mas sabia que ali minha vida começaria a mudar, afinal, faria o que mais gostava: estudar. [...] Era como ingressar num curso concorrido em faculdade federal! Dificílimo! Entrei. E me deparei com um mundo novo. (AEK/2000).

Iniciei meus estudos no CEFAM de Jales, interior de São Paulo, no ano de 2001, onde houve uma mudança, pois a partir daquele ano a formação teria a duração de apenas três anos e não mais de quatro como era estabelecida anteriormente. Assim iniciei no segundo ano do curso do magistério. (AEF/2003).

Fazer inscrição para o processo de seleção do CEFAM já era um desafio, pois a prova tinha fama de ser muito difícil, e realmente era. Minha turma do CEFAM de Jales começou no ano de 2003. Logo no dia da matrícula, lembro-me da entrevista com a diretora, juntamente com meus pais. Saí dali, imaginando que meus pais estariam me deixando num regime militar. [...] Mas a parte boa era que além de estar numa escola de qualidade, eu ainda estaria recebendo um salário que me ajudaria durante o curso.

Quando comecei de verdade o ano letivo no CEFAM, tive minhas primeiras conclusões, descobri que eu não era tão inteligente como eu pensava, que eu não tinha tanto talento quanto me diziam e que eu precisaria estudar muito mais se eu quisesse fazer a diferença. (AEN/2005).

Os pressupostos teóricos trazidos pelas egressas mostraram uma escola de formação celetista que valorizava um perfil “padronizado”, de alunos estudiosos e comprometidos com a aprendizagem, pois, na verdade, não havia vagas para todos os alunos que se inscreviam para o Projeto CEFAM, cujo objetivo era recuperar a especificidade da formação do professor dos anos iniciais do ensino de 1º grau e de pré-escola e garantir a melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, as alunas concebem o CEFAM como uma escola de qualidade, um lugar onde os alunos queriam fazer a diferença. Silveira (1996) confirma que o Projeto reunia muitos requisitos necessários à construção de uma nova qualidade de ensino.

De acordo com as narrativas, embora as alunas apontem alguns aspectos negativos, as mesmas já destacam, em seguida, movidas por um processo de reflexão, a sobreposição positiva das exigências da escola, visto que promoveu mudanças de comportamento, alunos mais focados nos estudos, com maior participação, maior assiduidade, maior compromisso; qualidades que, na concepção delas, são necessárias a um bom professor.

Nas narrativas (auto)biográficas das alunas egressas também pudemos observar o quanto os professores, ao proporem metodologias diversificadas, serviram como modelo, por isso, foram destacados enquanto diferenciais na formação oferecida pelo CEFAM. Nesse sentido, cabe reforçar que grande parte delas apontou a relevância dos educadores “espelhos” para sua formação pessoal e profissional, a ponto de levá-las à percepção de que tiveram uma formação inicial diferenciada.

Os professores nos ensinaram a ser mais que alunos para cumprir um conteúdo específico, ou para cumprir as nossas obrigações como aluno, nos deixaram um legado de experiências inesquecíveis, pois as diversas maneiras de ensinar mostravam caminhos diferentes de aprender, porém com o objetivo de formação, o magistério, mas também para um mundo desconhecido que veríamos adiante.

[...] era muita atividade em grupo, duplas, muita criação artística, exposições, seminários, laboratório de química e biologia, atividades práticas, jogos, gincanas, festas juninas, teatros, danças, leituras literárias, filmes para análise crítica, criação de filme (estilo cinema), retratando uma época, trabalhos e registros, enfim eram muitas situações de aprendizagem que se transformaram em grandes experiências para a nossa profissão e vida. (AEEN/1997)

De acordo com o fragmento acima, a aluna egressa aponta a diversidade metodológica utilizada pelos professores como um aspecto positivo, o de resgatar o trabalho de articulação da base comum do currículo com as aulas de enriquecimento curricular que aconteciam no período da tarde. Além disso, menciona, com riqueza de detalhes, as diversas situações de aprendizagem que foram relevantes para o desenvolvimento profissional da egressa. Segundo Cunha (2010), o bom professor é o que domina o conteúdo, sabe escolher diferentes formas para se apresentar esse conteúdo e propicia bom relacionamento com o grupo. Nessa perspectiva, as outras egressas também relatam:

[...] minha primeira exposição sobre Literatura Brasileira com a professora Tamar, oh, que frio na barriga! E dar conta de tamanha responsabilidade, me fez ler além, pesquisar, procurar, estabelecer a intertextualidade e, assim, começávamos a selecionar nossas escolhas de acordo com as interferências recebidas dos professores, que aliás tinham ótimas práticas pedagógicas. Desde então realizávamos muitos seminários, debates, exposições, trabalhos em grupo.

[...] Lembro ainda que mensalmente tínhamos que ler um livro de literatura e a cada semana um aluno era responsável por selecionar uma notícia e a expor no painel da sala, recordo tristemente ao ataque das torres gêmeas nos EUA. (AEF/2003)

Sinto falta das aulas do professor Ailton e sua paixão pela política, do Seu Rui e sua mente incrível e maravilhosa, da Fábila, da Tamar. [...] A Verinha é bem assim, ame-a ou deixe-a. Eu a amei. Mesmo com todas as exigências, as provas, as questões que tínhamos que estudar e responder em voz alta em sistema de sorteio e não adiantava decoreba não. Ela era uma fera. Nós tínhamos que compreender o texto, entender tudo sobre os estudiosos e pesquisadores. Foi com ela que compreendi Piaget, Vygotsky, Wallon, entre tantos outros. E como não falar da Dona Ineida e seu jeito gentil e meigo que nos tratava como se fossemos filhos, e seu Valdir e o livro Cidadão de Papel, a Dona Celia Nogueira, a Rejane que nos ensinou como trabalhar matemática e ciências em sala de aula. A Denise e os jogos cooperativos, a Dona Evany, a Dona Elzinha, a Dona Dirce... Simplesmente a saudade é grande e o agradecimento também. (AEEL/1999)

Os professores tinham o poder de despertar talentos e curiosidades nos alunos. Eles cativavam os alunos, eles faziam questão de revisar os conteúdos quantas vezes fossem necessárias, eram persistentes. Fazíamos muitas leituras, muitos trabalhos em grupos, muitas exposições... e mesmo eu que tinha facilidade para conversar, falar e expor, “exposição, era sempre exposição”, aquele frio na barriga, valia nota de prova e por mais que estivesse preparada, afiada, eu morria de medo das tais “perguntinhas” dos colegas e da professora. (AEN/2005).

Por meio dos excertos é possível compreender o papel do professor do CEFAM enquanto mediador e motivador do conhecimento, visto que as alunas retratam detalhadamente o quanto foram colocadas em situação de protagonistas da própria aprendizagem, embora expressassem sentimentos inerentes ao ser humano, como o medo e a insegurança que tinham inicialmente e, ao decorrer do tempo, as práticas já se tornavam rotina. Segundo os registros das egressas, compreendemos que os professores diversificavam as metodologias, tinham características próprias tanto pessoais quanto profissionais que envolviam as especificidades da disciplina, porém todos buscavam fazer-se de “espelhos”, para Cunha (2010, p. 84) “[...] os professores tendem a reproduzir práticas de pessoas que admiram”. Sendo assim, o trabalho realizado pelos professores foi outro diferencial do curso.

Nessa perspectiva formativa, não poderíamos deixar de abordar a questão dos estágios supervisionados, que foi outro grande diferencial na formação para as alunas egressas. Segundo Pimenta (2006), os estágios são considerados como ponto de contato entre as escolas que fazem a formação de professores com as escolas de ensino de 1º grau, de forma que a observação e a análise da prática docente possa se converter em aprendizagens. Nesse sentido, “[...] a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la ou aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 2006, p.71). Nos fragmentos, várias concepções de estágio foram apresentadas.

Para a aluna egressa da primeira turma, de 1992, o estágio de observação não é considerado relevante, levando-a a colocar em dúvida se estava aprendendo ou não, nesse aspecto ela mostra a falsa crença de que somente aprende aquilo que é colocado na prática.

Os estágios eram feitos em várias escolas diferentes e ficávamos um tempo em cada uma. [...] Voltando ao assunto dos estágios, não sei se aproveitei muito, pois nessa época era mais observação do que ajudar o professor mesmo, só me lembro de corrigir caderno para os professores. (AER/1992)

De acordo com as egressas, entre dos anos de 1999 e 2000, o destaque centrou-se na concepção de teoria e prática como processos indissociáveis, além disso, o estágio era visto também como momento de realização de atividades burocráticas. Isso pode ser observado quando elas relatam os diversos procedimentos que envolvem o preparado e a organização dos materiais didáticos. Por outro lado, registraram que essas ações contribuíram com o preparo para a docência, ou seja, para o desenvolvimento profissional das egressas. Por fim, o diferencial com relação aos demais cursos de formação que era o contato diário com os professores orientadores.

[...] chegou a hora de um novo desafio: o estágio. Naquele ano fizemos estágio na educação infantil. [...] A nossa coordenadora de estágio, na minha sala no segundo ano, era a professora Fábria. Recebemos todas as orientações necessárias, aprendemos a preencher as fichas de estágio, montamos os cadernos de estágio e neles usamos toda a nossa criatividade e capricho e nesse ano nosso caderno de músicas ganhou músicas novas trazidas da escola. [...] Eram músicas folclóricas ou do cancionero popular. [...] Além de observarmos as aulas fazíamos cartazes e até montávamos histórias para a professora contar para os alunos, várias vezes montávamos teatrinhos de fantoches, músicas ou danças para apresentar para os alunos nos estágios. No terceiro e no quarto ano, passamos a fazer estágio no fundamental I e entrou em cena a docência. Aprendemos a montar planos de aulas, a preparar atividades e dinâmicas para aplicar no estágio. (AEEL/1999)

Os estágios supervisionados eram realizados nas escolas de Jales, onde havia lista de frequência, acompanhamento das atividades, execução de atividades, docência. [...] Nesta instituição era fácil relacionar teoria e prática. Tudo o que aprendíamos na sala de aula vivenciávamos no estágio, e muito mais, nosso contato com os professores era diário, fácil, qualquer dúvida podíamos chegar, questionar e solucionar todo e qualquer problema que aparecesse. (AEK/2000).

Já a egressa de 2003 descreve que, além das contribuições para a formação, vale destacar os benefícios oferecidos ao aluno quando se demonstrava comprometido, indo além do que fora proposto, pois ele tinha a garantia de inserção na docência por meio das substituições dos professores. A concepção desta aluna é que estágio de regência era muito positivo, porque promovia a inserção no contexto de realidade e a preparava para lidar com as situações reais da sala de aula.

Em 2002, começa uma nova experiência: o Estágio Supervisionado e as disciplinas em contraturno de Enriquecimento Curricular (formação específica). O estágio foi uma

experiência produtiva e de grande amadurecimento intelectual e porque não dizer profissional, pois no convívio com o dinamismo da escola que decidíamos sobre o fato de perseguir ou não a carreira do magistério. Por outro lado aqueles que se destacavam nos estágios eram encorajados pelos professores à participação efetiva com a aprendizagem dos alunos, permitindo-nos a ousadia de aplicar docências²¹ além daquelas tidas como obrigatórias. Relembro que durante meus estágios fui nomeada como integrante do grupo dos estagiários comprometidos. Este registro, mesmo que informal, dava-nos, posteriormente, a oportunidade de substituição na unidade escolar. (AEF/2003)

De todas as egressas, a única que apresentou vontade de desistir do curso por causa dos estágios foi a aluna egressa da turma de 2005. Em sua concepção inicial, ao retratar o período, o estágio de observação era desanimador e desestimulante. Por outro lado, revigorou-se quando mudou de série e de escola. Diante desta situação, podemos depreender que o ajuste do perfil do aluno quanto à escola e as séries/anos trabalhadas também podem fazer a diferença para aquele que está experienciando a docência por meio do estágio supervisionado, por isso “o ato de ensinar adquire maior significação quando considerado com relação à estrutura e ao funcionamento da escola e do ensino” (PIMENTA, 2006, p. 73). É um caminhar para a teoria dos ciclos vitais de Huberman, do “choque com a realidade”.

Quando começaram os estágios, eu pensei em desistir, confesso que ficar durante quatro horas observando as aulas de outras professoras não era legal. Dava muito sono e eu não conseguia me imaginar dando aulas na vida. As professoras até que eram boas, mas faltava um pouco de maturidade para mim. Mas logo que eu mudei de escola e série de estágio, fui me encontrando. (AEN/2005).

De acordo com os registros, ao considerar um percurso de estudo dos diferentes anos, a primeira aluna egressa (1992) e a última (2005) destacam o estágio de observação enquanto aspecto negativo, talvez por terem a concepção de estagiário como aquele que executa tarefas junto aos professores. Lelis (1989 apud PIMENTA, 2006) concorda que introduzir o aluno/estagiário na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade da escola, da docência.

Com o objetivo de apresentar algumas experiências formativas das trajetórias de vida-formação das alunas egressas, que não deixam de estar inseridas no contexto de desenvolvimento profissional docente, e evidenciar o que provavelmente também apresentou como diferencial na formação proposta pelo CEFAM, seguimos, neste momento, com as narrações que retratam os aspectos culturais registrados pelas egressas ao considerar o aprendizado como significativo.

²¹ As alunas usam este termo para se referirem ao estágio de regência, em que elas mesmas ministram aulas.

[...] A professora Tamar e o seu Rui, por exemplo, sempre formavam corais, e a Tamar muito ligada ao inglês usava músicas dos Beatles, Jazz.[...] Lembro-me de uma vez que o seu Rui fez uma oficina sobre poesia e nós declamamos Castro Alves, Cecília Meireles, Fernando Pessoa.[...] Mas o prêmio maior foi o aprendizado, aprendemos sobre os Beatles, sobre Martin Luter King, sobre a Inglaterra e a cultura Norte Americana. (AEEL/1999).

Havia muitas viagens culturais, Lembro-me de ter ido a uma comunidade indígena na cidade de Braúna- SP, foi muito enriquecedor. (AEF/2003).

[...] tive oportunidade de conhecer vários lugares, cidades históricas, cidade das flores, passeio em museus, praias, comunidades indígenas, zoológicos etc. Todas essas viagens me trouxeram experiências únicas, era maravilhoso viajar com aquela turma, parecia uma grande família, e o mais interessante é que tudo aquilo tinha um objetivo. Quando chegávamos das viagens, nós tínhamos trabalhos para fazer, fotos para revelar, coisas para contar para quem não ia.(AEN/2005).

De acordo com as narrativas, havia um incentivo na formação cultural das alunas, o que pode ser visualizado diante da proposta de formação do CEFAM e resgatado pelas egressas ao apontar os diferentes espaços e aspectos culturais, a saber: comunidades indígenas, cidades históricas, museus, músicas internacionais, literatura, entre outros. A pesquisadora Avalos (2000) já apontou, em suas pesquisas, que para melhorar a educação é preciso investir na base cultural dos professores a fim de que possa contribuir para uma educação mais completa. Nesse sentido, estas experiências formativas influenciaram na formação das egressas porque, para além da inserção no espaço informal de aprendizagem, era realizado um trabalho considerando-se os conhecimentos construídos no percurso. Para muitas, era a única oportunidade de adentrar outros mundos.

A relação das egressas com os aspectos culturais também é demarcada no processo de organização dos memoriais, duas delas abrem suas narrativas de um modo peculiar, uma começa com o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, a outra com a canção “Como nossos pais”, de Elis Regina, comprovando o quanto as questões culturais eram valorizadas pela formação oferecida pelo CEFAM.

Nessa perspectiva, percebemos ser importante registrar dois eventos tradicionais promovidos pela escola: a Semana Cultural e a Semana Folclórica. Nesta última, os alunos criavam hinos para entoar, os quais eram relacionados aos acontecimentos do período em que viviam, sobre personagens que marcaram a história e a literatura. Duas delas trouxeram parte destes hinos como recursos evocativos da memória; segundo elas, essas produções encontram-se vivas em suas lembranças, momentos singulares e especiais.

*Nos sertões;
De um povo manso;
Um homem chamado de santo;
Viveu defendendo seu canto;
E padeceu;
Povoando, Belo Monte;
Canudos apareceu;
Se tornando a terra da promessa;
Onde tudo aconteceu...*
(Equipe Belo Monte, AEEL/1999)

*Quando São Francisco estiar
Uma grande dor se aproximar
É chegada a hora da partida
De partir da terra prometida
[...] Pede ao Velho Chico água
VERDE pra viver
Pede ao Velho Chico água
VERDE pra viver*
(Equipe Verde, AEK/2000)

Embora tenhamos selecionado fragmentos, os hinos eram bem escritos e articulados com a realidade, no nosso entendimento, era mais uma atividade que se relaciona à valorização dos aspectos culturais no espaço formador do CEFAM. Com relação a isso, as egressas narraram o que as gincanas significavam para elas:

Todos os anos nós participávamos da Gincana Folclórica, uma gincana cultural, criativa e que envolvia danças, teatros, arte no muro, arte em telas, coral, comidas típicas das regiões e a comunidade também era abrangida. Era muito legal participar, mas a melhor parte ainda era ganhar, mas eu nunca tive esse privilégio no CEFAM. (AEN/2005)

As gincanas ficaram marcadas de uma forma muito forte na história do CEFAM, talvez fosse por que era durante a semana folclórica que nós conhecíamos mais o Brasil, talvez fosse por causa da competição, ou talvez fossem as atividades realizadas que faziam com que elas fossem maravilhosas ou até o amor a nossas equipes que nos faziam mais forte, não sei. Simplesmente nos éramos apaixonados pelas gincanas folclóricas. (AEEL/1999)

Nos fragmentos, de um modo reflexivo, enquanto uma egressa relatou as possibilidades de aprendizagens que as gincanas propiciavam, a outra apontou conhecimentos que iam para além dos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). Segundo os registros documentais, estas ações em forma de projetos tinham como um dos objetivos preparar os alunos, futuros professores, para o trabalho coletivo, o respeito às diferenças, do “aprender a conviver”.

Entre aspectos positivos, há um questionamento que, no momento, foi a grande crítica com relação ao CEFAM: O que fazer com os alunos egressos? O que valorizar deles?

Segundo Pimenta (2006), o estado não estabeleceu uma política de valorização dos alunos egressos, nesse sentido, não havia mecanismos de aproveitamento do pessoal formado por suas próprias escolas. Então, o CEFAM de Jales criou algumas alternativas, buscando preparar seus egressos para a inserção profissional, como podemos notar no excerto:

Já em 2003, no último ano, fizemos o simulado de um concurso público, em que cada professor tinha de elaborar questões objetivas dos conteúdos vistos em sua disciplina durante o ano. A realização do simulado teve classificação, seguindo todos os requisitos de desempate, lembro-me que fiquei em quarto lugar. Além de prestar e obter bons resultados nos vestibulares públicos. Outro fato marcante foram os concursos, onde os concorrentes temiam nossa presença, pois o fato de sermos alunos do CEFAM carregávamos também a responsabilidade de “sabichões”. (AEF/2003)

No fragmento, a aluna egressa registrou a prática de preparo dos alunos do último ano para os concursos públicos, na configuração de simulado, bem como para os vestibulares públicos. Além disso, ela relata que eram temidos pelos concorrentes nos referidos concursos. O fato de seis das oito participantes serem professoras efetivas, profissionais estabilizadas na carreira, conforme o registro no questionário de identificação e trajetória de vida-formação, possivelmente seria por meio de contribuições de ações pedagógicas nesse formato, embora não tenha aparecido nos relatos das demais alunas egressas.

Uma outra egressa narra sua angústia sobre quando teve os primeiros contatos com a escola, com os alunos, durante o período de inserção na docência, embora exponha situações desafiadoras, a mesma reconhece o papel transformador do docente.

[...] Logo compreendemos que as mudanças não dependem somente de nós e entramos no mundo da educação por si só, engessados e fazendo tudo aquilo que vimos, passando pela educação infantil ou anos iniciais observando contextos diferentes, situações e cuidados especiais com crianças pequenas, por exemplo, como no maternal onde tive alunos que choraram meses por separar de sua mãe e depois compreender que a escola é um espaço social que ele está inserido, ou mesmo nas séries iniciais, que merece um cuidado e compromisso na alfabetização das crianças, a conquistada leitura e da escrita, enfim, ser professor contribui de fato para a transformação da sociedade. (AEEN/1997)

Para ela, o início na docência foi algo solitário, engessado por causa da falta de autonomia no trabalho do professor, pela reprodução de modelos, no nosso entender, ela não se sentia preparada para lidar com as particularidades do fazer docente, visto que é muito complexo.

Outra aluna também registra o quanto foi difícil inserir-se na docência, não por meio do relato de dificuldades com o espaço escolar, mas de uma instabilidade causada pelo

sistema, por falta de uma política que pudesse valorizar estes egressos. Nesse sentido, ela registra os conflitos iniciais e angustiantes em participar de diversos processos seletivos, deslocar-se da cidade onde morava para ter que exercer a docência, quase levando-a à desistência da profissão.

Os concursos do ano de 2005 eu não prestei nenhum, então comecei a trabalhar no Estado, comecei substituindo de 1ª a 4ª série, pegava umas licenças e foi assim durante os anos de 2006 e 2007. E no ano de 2008, por incrível que pareça, na mesma colocação que me classifiquei no CEFAM, em 13º lugar, lá fui eu trabalhar em Fernandópolis [...] Porém o contrato era de apenas um ano, então em dezembro eu já estava procurando outros concursos e em 2009 trabalhei com um 3º ano em Pontalinda, em 2010 trabalhei em Aspásia com um Pré II e a cada ano eu ia me cansando de levar aquela vida de viajar, aquela indecisão de não saber onde iria trabalhar no ano seguinte e nem se iria trabalhar, porque dependia de provas. Então no ano de 2010 eu pensei em parar e estudar. Logo que saiu o edital do concurso Público de Jales eu peguei toda a bibliografia e li todos os livros, pareceres, leis, enfim, tudo o que pedia no edital foi lido. (AEN/2005).

Se as alunas egressas saíram habilitadas para atuar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, como elas se reconhecem enquanto professoras e na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, como se identificam quando são questionadas, visto que, para Nóvoa (2000, p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é lugar de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Diante do questionário, fizeram questão de mostrar como se reconhecem, nesse sentido; três egressas escreveram que se sentem como professoras dos Anos Iniciais, duas delas como professoras de Educação Infantil, ao passo que outras três mencionaram identificar-se com ambas: Educação Infantil e Anos Iniciais e Ensino Fundamental-Ciclo I²². Lembrando, conforme já relatado anteriormente, que quatro atuam na Educação Infantil e quatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao cruzar os dados dos questionários com a escrita do memorial, elas assim se identificaram:

Amo a Educação Infantil e adoro o Pré II, aquela fase em que a criança descobre que a escrita representa a fala e depois começam a ler, porém quando eu pergunto: “– Quem te ensinou?” eles respondem: “– Ninguém! Aprendi sozinho!” Mas com o tempo eles percebem e reconhecem o nosso valor e isso é muito bom. (AEN/2005)

Percebi também que mesmo a teoria parecendo estática ela é a base de tudo. Já a prática é viva, ativa, assim como as crianças pequenas que ensino. Essas, por sua vez, não param, mas

²² No Estado de São Paulo, até o ano de 2013, o Ensino Fundamental era dividido em dois ciclos, I do 1º ao 5º anos, II do 6º ao 9º anos.

prestam atenção em tudo. Nada é mais maravilhoso do que entrar na sala de aula e ver aqueles olhinhos brilhantes pedindo-me para ensiná-los.(AEH/1996)

[...] estou há nove anos no ciclo I, sendo desenvolvido um trabalho baseado no currículo da SEE, com muito compromisso e respeito aos alunos, que são a razão da minha escolha profissional, ver sempre o desejo de aprender no rosto de cada criança é incrível. (AEEN/1997)

A primeira egressa destaca o motivo de se reconhecer como professora de Educação Infantil, para ela, a magia do aprender é encantadora, além do mais, apresenta uma hipótese a qual é percebida pela criança com relação a escrita representar a fala. A segunda traz a concepção de teoria e prática, talvez a inquietação é porque encontra-se na condição de iniciante na docência (HUBERMAN, 2000), mas a egressa compreende ambas como relevantes ao fazer docente, embora destaque que é a prática que a coloca em movimento. Ainda, acrescenta o valor da sensação de sentir os alunos querendo aprender, bem como o sentir-se professora enquanto atuante na Educação Infantil. Já a terceira, apresenta uma identificação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para esta é uma identidade que vem sendo construída há nove anos de experiência.

Ainda com relação a esta questão identitária, podemos observar que a aluna egressa da primeira turma (1992) não fala do CEFAM com a mesma emoção com que as demais o descrevem, a começar porque os iniciantes passaram por dois prédios antes de chegar ao oficial. A princípio, funcionou em salas emprestadas pela igreja católica, depois em uma escola pública que não tinha espaço, até mudarem para o prédio novo, onde foi projetado para a demanda ao atendimento à formação de professores (Anexos A e B). Por outro lado, a infraestrutura não estava completa, pois faltavam os ventiladores, livros na biblioteca, entre outros.

O primeiro e o segundo ano foi no DOC onde dividíamos a escola com a Educação Infantil Municipal e o Ensino Fundamental Estadual, o conteúdo era extenso as aulas puxadas tínhamos que estudar muito. [...] No terceiro ano fomos para onde hoje é o COC. [...] E em meados de 1992, mudamos para o prédio novo que havia sido construído exclusivamente para abrigar o CEFAM. Foi uma festa, uma alegria só. O prédio não estava totalmente acabado não tinha ventiladores nas salas, mas para nós era uma felicidade. (AER/1992)

Já as demais estudaram durante todo o período de curso no mesmo prédio, o que possibilitou maior identificação com o prédio, até quando chegaram para participar dos ateliês (auto)biográficos, os quais foram desenvolvidos no referido lugar.

Quando cheguei ao prédio do antigo CEFAM de Jales, um turbilhão de imagens me veio à mente: amigos, professores, compromisso, formação. As fotos espalhadas pela sala proporcionaram uma felicidade saudosa de tudo que vivi até ali. (AEK/2000).

Em um dos memoriais de formação, uma aluna egressa destacou a relevância do espaço teatro de arena, onde realizamos um dos encontros nos ateliês (auto)biográficos, para a formação dela:

O prédio do CEFAM já não é mais o mesmo. Foi completamente transformado. Não há mais refeitório e logo não haverá mais a arena. Uma pena. O CEFAM não existia sem a arena. Logo quando entramos no CEFAM e conhecemos o prédio, lembro que o seu Rui nos explicou o porquê da arena. Ela era uma forma de lembrarmos os filósofos gregos, que ensinavam, discursavam sempre em círculos ou semicírculos, pois se não fosse um tal Sócrates, a nossa educação não seria como é, nem mesmo cristãos nós seríamos. Além de lembrar os teatros gregos, também, berço do teatro contemporâneo. (AEEL/1999)

Diante dessa situação, é possível afirmar que o espaço físico também é um dispositivo formativo, visto que ele nos remete a fatos históricos, experiências que fazem parte da nossa vida e formação docente, pois durante os ateliês (auto)biográficos, informalmente, as egressas comentavam suas experiências, reflexões sobre suas ações, as contribuições de determinados professores, dos lugares onde mais gostavam de ficar, lembranças que eram tão singulares e, ao mesmo tempo, tão plurais, que iam se reconstruindo coletivamente diante das várias discussões acerca de suas trajetórias de vida-formação e desenvolvimento profissional.

Caminhando para um processo de reflexividade sobre a formação que as alunas egressas receberam no CEFAM, considerando os diferentes anos de formandas, seguimos em busca das possíveis contribuições dessa formação para suas trajetórias de vida-formação, enquanto processo de desenvolvimento profissional docente.

Outra coisa que vou me recordar para sempre são ensinamentos, morais, de respeito ao próximo e de acreditar sempre na educação. (AER/1992)

O CEFAM fez de mim uma pessoa melhor em vários aspectos: relacionamentos, aprendizagem, incentivo à leitura; fez aflorar meus dons adormecidos, o ouvir, o falar mais (eu era muito tímida), a ajuda às pessoas, ser mais (ainda) organizada e exercer meu espírito de liderança. Claro que muitas outras coisas. (AEH/1996)

Assim, o Cefam contribuiu na minha vida profissional e pessoal, pois consegui seguir a carreira que escolhi, não porque não tive opção, mas porque gosto do que faço e sempre pensei em contribuir de alguma forma com a sociedade. (AEEN/1997)

Hoje quando olho para trás vejo o quanto cresci desde o dia em que entrei para o CEFAM. [...] Acredito que nenhum outro curso na área do magistério foi tão intenso e sensacional como o CEFAM. Foi ali que recebi os fundamentos básicos do magistério [...] Sou prova viva

de que ele funcionava, ele transformava vidas, e esse deve ser um dos princípios básicos da educação, transformar vidas. (AEEL/1999)

Apreendi a exercer minha cidadania, senso crítico, rever conceitos e preconceitos, e principalmente ser uma profissional diferenciada. (AEK/2000)

O CEFAM me fez ser mais crítica, criativa, a gostar de ler, a acreditar na educação e ainda provocou em mim o entusiasmo de aprender sempre. Afirmando com toda convicção que fui me constituindo professora e consolidando este belo ofício, porém não fácil, nestes três anos de formação. [...] Nossa formação foi além do conhecimento técnico-científico. Este tipo de formação, sem dúvida, nos instiga a busca permanente em aprender e ensinar de forma coerente, num processo de aproximação constante entre nosso discurso e prática pedagógica. (AEF/2003)

Enfim, as experiências que tive no magistério me estimularam a ser o que sou. Hoje tenho vontade, tenho entusiasmo, tenho motivação, tenho sonhos, mas o mais importante: tenho orgulho de ser professora. (AEN/2005)

Diante das narrativas das alunas egressas, independentemente do ano em que se formaram, todas afirmam que o CEFAM contribuiu não somente para a formação, bem como para a atuação docente, profissão a qual todas exercem. Todas acreditam no que fazem, não se apresentam como professoras por falta de opção, mas porque tem a concepção de que o professor contribui com um mundo melhor. Apontam características que adquiriram no percurso, na trajetória, inclusive a percepção de que fora uma formação que não somente preocupou-se com o científico, mas buscou articulação com a prática. Outro aspecto potencializado nos registros é a formação de base crítica, visto que algumas alunas relataram como diferencial na formação ofertada pelo CEFAM. Ainda, destacaram que o tipo de formação que receberam, interferiu na profissional que hoje são; sonhadoras, com motivação, leitoras, transformadoras, realizadas e o mais importante, têm consciência do seu papel na sociedade, ou seja, que são “espelhos” para seus alunos.

Outro aspecto relevante a ser considerado na formação docente proposta pelo CEFAM foi com relação ao objetivo de desenvolver a consciência crítica (CAVALCANTE, 1994). O auge do CEFAM demarcou um período posterior ao *impeachment* do presidente Collor, em 1992, um dos principais fatos políticos ocorridos no Brasil. Desse modo, a política de formação estava em princípios democráticos, para isso, era preciso despertar os jovens para uma formação crítica, ao mesmo tempo consciente, conforme os registros abaixo:

[...] o professor Ailton foi o responsável pela minha tomada de consciência política. Ele me abriu os olhos para uma realidade mascarada pelos meios de comunicação. Não que ele tenha todo o mérito, outros professores também contribuíram muito pra isso, mas a forma que ele falava das manifestações sociais e da história do povo brasileiro convidava a gente a

refletir criticamente, com ele descobrimos que não devemos aceitar tudo que tentam fazer a gente engolir. (AEEL/1999)

Aprendi a exercer minha cidadania, censo crítico, rever conceitos e preconceitos, e principalmente ser uma profissional diferenciada. [...] As aulas de história com o professor Airtton mudaram minha conduta, meus conceitos. Tenho todos os livros guardados até hoje, pois trazem emoções eternas. (AEK/2000)

Nas escritas, as alunas destacam que vivenciaram uma formação embasada na consciência crítica, nesse sentido, apontam o papel do docente de História quanto à desalienação diante dos meios de comunicação. Segundo Arroyo (2013), a Educação Básica universal é um direito de todos, situado na luta histórica pela condição de sermos considerados enquanto humanos, condutores das lutas sociais e políticas pelos nossos direitos, papel também da escola. E o que essa consciência implica na formação de um professor? Provavelmente criará condições para que ele amplie suas leituras e tenha consciência profissional, inerente à atuação docente.

Com relação sobre como se definiriam hoje, após alguns anos de distância da formação inicial, as alunas demonstraram uma mescla entre o pessoal e o profissional, embora tenham a concepção de que o professor nunca está pronto. É pessoal porque não se pode ignorar o papel da emoção na reflexão do ensino, características sobre e acerca do ensino e da aprendizagem (DAY, 1999). É profissional porque abarca questões relativas às peculiaridades de uma profissão tão complexa, a docência. Ambos, porque segundo Nóvoa (2000) é impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

Hoje sou mais madura, completa, feliz, realizada. (AEH/1996)

Ao ver no espelho e observar minha imagem, posso descrever que sou uma mulher forte e expressiva, emotiva e racional, uma menina com seus sonhos e medos que enfrenta a vida que lhe foi proposta com muita garra e desejo de vencer. (AEEN/1997)

Eu ainda não desisti de mudar o mundo. Mesmo que seja o mundo de um aluno apenas, mais ainda assim já terá valido a pena ser professora formada pelo CEFAM de Jales. (AEEL/1999)

Quando me olho no espelho, vejo uma mulher feliz, realizada profissionalmente e que busca a cada dia melhorar a si mesma, tentando ajudar e exercer com carinho a profissão que exerce. (AEK/2000)

É simplesmente gratificante trabalhar com aquilo que gosto, penso que poderia ganhar bem mais em outros lugares, com outras profissões, porém seria injusto comigo mesma, então prefiro sonhar que um dia seremos valorizados e continuar fazendo aquilo que gosto, pois é ali, na minha sala de aula que eu consigo ver a mudança, é ali que eu proponho a mudança, é

ali que me preocupo com a sociedade, pois me comprometo em formar cidadãos livres, críticos, criativos e conscientes. (AEN/2005)

Vale destacar que as egressas se sentem realizadas com a profissão, como também se sentem responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade, de certa forma, cada vez mais, a escola tem que dar uma resposta pronta aos desafios da sociedade (MARCELO GARCÍA, 2002), por conseguinte, os educadores também. Isso nos leva a crer que, para isso, a formação inicial não consegue abarcar tamanha complexidade, por isso a necessidade do desenvolvimento profissional que também envolve o desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 1997), exercício esse que leva o docente a reproduzir tanto os aprendizados advindos da formação quanto os construídos com a experiência. São alunas/professoras que acreditam no que fazem.

Hoje, percebemos com maior clareza o quanto aprendemos com o outro, nesse percurso as alunas egressas explicitaram o quanto aprenderam com seus professores, com os próprios colegas, com espaços formais e informais de educação, mas não descartam a necessidade de associar teoria e prática, nem os cursos de aperfeiçoamento que compõem o desenvolvimento profissional docente.

E então percebi que é a prática diária fundamentada pela teoria, pela vontade e a motivação que faz um professor. Um professor motivado e com vontade de aprender a aprender todos os dias, é aquele que faz a diferença. (AEEL/1999)

Logo foram oferecidos cursos de formação pelo Município e com o tempo fui aperfeiçoando minha prática pedagógica e hoje me sinto realizada como professora. (AEN/2005)

Conforme o exposto pelas alunas, a profissão docente envolve processos de reflexividade, do pensar a teoria como indissociável à prática e implica também na individualidade que, de certo modo, interfere na motivação. Nos excertos, elas apontam a importância da busca contínua em prol ao desenvolvimento profissional docente, porque somos pessoas e a sociedade muda, a escola muda, os alunos também mudam.

Após este percurso analítico de passagem pelos três Tempos, chegamos ao que as alunas egressas registraram sobre a experiência do autonarrar-se expressos pela escrita (auto)biográfica, no gênero memorial de formação, durante os ateliês (auto)biográficos compreendidos como dispositivos para sensibilizar as participantes e imergi-las em um processo de autorreflexão; nesse sentido, propondo buscar a recuperação de lembranças /memórias em um percurso formativo, por isso se trata de um processo reflexivo e formativo (DELORY-MOMBERGER, 2006). Eis o que viram, diante do espelho!

Esse projeto que você fez sobre o CEFAM veio para abrir o baú das memórias e nos emocionar com elas. Trouxe à tona todas as recordações, sentimentos e, através das fotos, viajei para 1993, 1994, 1995 e 1996, como se eu estivesse numa máquina do tempo. Proporcionou-me a visita ao prédio, um tanto quanto mudado, mas cheio de histórias e emoções. Fez-me lembrar como eu era feliz, realizada, mesmo sabendo que depois da formatura a realidade me esperava. (AEH/1996)

De acordo com o excerto da narrativa, a egressa percebeu a realização dos ateliês (auto)biográficos como um dispositivo que abriu o baú de suas memórias, lembranças que não separam o pessoal do profissional. Ainda, destacou a visita ao prédio, local onde escolhemos para a realização da pesquisa.

Mas ao falar de reencontro, rever as fotografias com o grupo foi uma grande experiência como pessoa, pois na verdade é como se o tempo tivesse voltado, como diz Caetano, na canção: “Tempo, Tempo, Tempo, Tempo!”. É indescritível o sentimento que vem a tona e revela o que passamos como se o passado estivesse ali ao seu lado, é uma euforia para achar você, sua turma, sua época, enfim é saudade de um tempo maravilhoso onde nossas vozes eram ouvidas, ideias e ideais podiam ser discutidos, respeito às críticas construtivas e havia um crescimento do conhecimento não só acadêmico, mas para a vida. Quando comecei a rever as fotos veio às lembranças das atividades artísticas que representaram uma das melhores situações para desenvolver a nossa criatividade, pois tínhamos que pesquisar criar, entrevistar, dançar... tanta coisa que nossa mente e os nossos olhos se enchem de emoção. (AEEN/1997)

Nesta narrativa, a egressa destaca o quanto as fotografias foram importantes para projetá-la ao passado e repensar a formação hoje, enfatiza que antes a sua “voz” era ouvida, o que conota hoje não ser mais, que o conhecimento não era somente acadêmico, mas havia um preparo para a vida, levando-nos a compreender indícios de uma verdadeira formação integral. Em meio às emoções, a aluna também apresenta as atividades que marcaram sua história de vida-formação e assim registrou sua experiência.

[...] Escrever, mesmo que seja sobre nossas memórias, lembranças pessoais, não é uma tarefa fácil, pois neste processo não somos apenas meros expectadores de nossos fatos memoráveis, mas assumimo-nos como sujeito narrador e ao mesmo tempo observador de nossa própria história. Embora me atente em escrever especificamente do meu período de formação do CEFAM, ou seja, dos três maravilhosos anos de aprendizagem e de amadurecimento intelectual não é nada tranquilo, pois exige um desapego dos meus sentimentos para que até ao final destas singelas palavras eu possa relatar os fatos mais importantes, aqueles que foram relevantes a minha formação docente.

[...] Rever as fotografias e mirar minha imagem no espelho fez passar em minha mente “flashes” de bons momentos vividos no CEFAM, os amigos ausentes, as histórias marcantes, pude, em fração de minutos, parar e pensar quem sou eu? Como tornei educadora? Por que acredito tanto na educação? A resposta está na minha própria formação que foi diferenciada,

pelo fato de ir além do domínio dos conhecimentos pedagógicos e crítica, por nos fazer refletir em nossa atuação enquanto futuro educador. (AEF/2003).

Em suas escritas, a aluna egressa destaca o quanto é difícil autonarrar-se, ainda mais ao considerar o processo de reflexividade. Para ela, somos narradores e, ao mesmo tempo, observadores de nossas histórias de vida-formação. A egressa também pontua a relevância das fotografias, da dinâmica do espelho para olhar-se para dentro de si mesma. Diante disso, define que a sua formação foi diferenciada porque permite reflexões sobre sua ação docente, seu percurso formativo. Nesse sentido, a proposta dos ateliês (auto)biográficos para sensibilizar para a escrita narrativa foi positiva e cumpriu com sua função, e a aluna egressa detalha como foi a experiência.

Quando comecei a pensar sobre o que eu escreveria neste memorial, pensei no que seria fácil e maravilhoso compartilhar minhas memórias com outras pessoas, já que o CEFAM se resume em três anos que marcaram minha vida em quase todos os sentidos. E isso eu posso comprovar hoje! Mas na verdade, não é tão fácil como imaginei, pois quando temos que falar de memórias, memórias essas que aqui, são apenas minhas, somente eu posso registrar aqui com detalhes as marcas que o CEFAM deixou em minha vida, boas e algumas ruins. (AEN/2005).

No fragmento, a aluna egressa expressa a característica do memorial como um texto que busca relatar fatos memoráveis que são importantes para quem o produz, ou seja, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e supõe que seja também para seus leitores (PRADO; SOLIGO, 2007). Conforme o exposto, exige um recorte, ação que não é tão fácil quando nos referimos a um determinado período de tempo.

Desse modo, acreditamos que a metodologia dos ateliês (auto)biográficos enquanto dispositivos para a escrita do instrumento de pesquisa memorial de formação tenha atingido seu objetivo, visto que as alunas egressas registraram ser importante para elas. Segundo os registros, narraram como sendo relevante desde a dinâmica do encontro delas com elas mesmas perante o espelho, do contato com o prédio, até chegar ao ateliê em que foi propiciado o encontro com suas fotografias, registros de um período. Sendo assim, o preparo serviu para que as participantes da pesquisa pudessem reconstruir seu percurso de vida-formação e refletir sobre sua atuação docente hoje, ou seja, um profissional no exercício da docência. Por fim, momentos que resgatam um tempo educativo que “[...] não é visto somente como aquele que precede os outros (educação inicial) ou o que se intercala entre eles (educação recorrente e alternante), mas como o que resulta na mudança” (PINEAU, 2004, p. 55).

As discussões que propusemos até aqui nos levaram aos objetivos iniciais do CEFAM do estado de São Paulo (SILVEIRA, 1996), com relação aos alunos, objetivos que eram reforçados na Proposta Pedagógica da escola, por meio do Manual de Orientações (Anexo C) que eram entregues aos alunos ingressos, já no primeiro dia de aula, conforme o informado:

Recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais, por meio de um currículo que assegurasse um bom domínio de conteúdos gerais, articulados às disciplinas de instrumentalização pedagógica; além disso, que garantisse a discussão das questões educacionais brasileiras, em especial a da aprendizagem das crianças das camadas populares e das áreas específicas do ensino de 1^a a 4^a série (Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física).

Garantir que os estágios funcionassem realmente como atividade integradora da formação dos futuros professores. Essa exigência esbarrava no fato de que uma percentagem significativa dos alunos da habilitação magistério frequentava o curso noturno, não dispondo de tempo disponível para realizar os estágios em escolas públicas, cujas séries iniciais só funcionam de dia; o projeto, então, teve de garantir remuneração aos dos CEFAM durante as quatro séries, mediante concessão de bolsas de estudo. (SILVEIRA, 1996, p. 241-242).

Ao se entrecruzar os objetivos iniciais, mencionados pela pesquisadora, depois de nove anos de encerramento do CEFAM, com os memoriais de formação, é possível afirmar que o Projeto cumpriu com sua função formadora. Tal afirmação se dá porque as alunas egressas apresentaram-se comprometidas com sua autoformação perceptíveis durante o resgate de suas trajetórias de vida-formação, de desenvolvimento e inserção profissional. Todas permaneceram em escolas públicas, entendem a formação enquanto articulação entre teoria e prática, reforçam suas escolhas ao optar por determinado segmento de atuação, valorizam seus alunos, socializaram experiências, na grande maioria exitosas, com relação ao estágio supervisionado, que ocorria durante o dia, conforme expresso no objetivo, por fim, nosso ponto de vista, todos são indícios de uma formação com base de sustentação pedagógica refletida.

Embora sintetizemos as percepções relevantes às unidades que mais apareceram nas narrativas das alunas egressas, estas não são sistematicamente completas, prontas e acabadas, do nosso ponto de vista; uma vez que não há verdades absolutas dentro da epistemologia fenomenológica, porque segundo Souza (2006c, p. 144),

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão de si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador de sua vivência pessoal e social.

É justamente isso que elas fizeram, elegeram experiências dentro de suas vivências formativas que foram importantes para elas, as quais também podem ser relevantes para outras pessoas, outros docentes, outros pesquisadores em formação. É por isso que a pesquisa (auto)biográfica mexe com uma mudança de paradigma, porque ela assume o sujeito dentro da subjetividade, nesse sentido, não para lidar com uma verdade absoluta, mas a verdade do sujeito.

Foi o que propomos até então, refletir sobre a formação no âmbito da fenomenologia, pois é por meio da subjetividade que as participantes da pesquisa puderam perceber que apesar de estudarem em um mesmo ambiente, no caso o CEFAM, tiveram percepções que em alguns pontos se convergem e em outros se divergem, mas todas estavam certas de que tiveram uma boa formação, ou seja, foram preparadas para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Para finalizar, não escolhemos uma citação de autores e pesquisadores que fundamentaram nosso trabalho de pesquisa, mas de uma aluna egressa que teve a oportunidade, diante desta atividade, de repensar seu percurso de vida-formação e afirmar, com segurança e criticidade: “*Podem ter acabado com o CEFAM, mas não acabaram com os filhos dele*” (AEEL/1999). Filhos que foram devolvidos às escolas públicas, atuando em diferentes segmentos, buscando contribuir para uma educação de melhor qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao caminhar para a finalização deste trabalho, sintetizaremos, inicialmente, o percurso realizado.

Primeiramente, narrando em primeira pessoa, apresentei meu percurso de vida-formação, que não deixa de ser indício de desenvolvimento profissional docente, porque acredito que antes de acompanhar outras pessoas a fazer seu percurso, precisamos reconstruir o nosso.

No segundo capítulo, aproximei-me do CEFAM enquanto objeto de pesquisa. Apresentei, ainda que superficialmente, as HEM com o objetivo de fazer um breve percurso histórico, a fim de que chegássemos à compreensão da função social do CEFAM, das legislações que ampararam sua criação, implantação e implementação. Nesse processo, dei destaque à Unidade da cidade de Jales/SP. É um capítulo de caráter histórico durante a construção deste, no qual pude compreender melhor sobre as políticas de formação que fundamentam a criação de projetos, dão condições de implementação e ao mesmo tempo promovem rupturas. Nesse sentido, pude compreender o peso das políticas públicas, das demandas, dos recursos quanto nos tratamos de educação, com isso, deu-me condições para compreender as diferenças formativas evidentes nas narrativas das alunas egressas.

No terceiro capítulo, escrevi sobre meu percurso realizado com relação ao entendimento do que vem a ser a abordagem (auto)biográfica, suas contribuições para a pesquisa, perpassando pela metodologia dos ateliês (auto)biográficos, a aplicação de questionário, até chegar ao instrumento memorial de formação, fonte de análise dos dados. Nessa trajetória, fui me constituindo como pesquisadora, construindo, desconstruindo, investigando e compreendendo a potencialidade da pesquisa na perspectiva (auto)biográfica.

No quarto capítulo, aprofundei-me no conceito de desenvolvimento profissional docente foi muito relevante, pois além de ser uma sustentação teórica quanto ao entendimento de como a formação oferecida pelo CEFAM, contribuiu para reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente enquanto um processo contínuo que acontece ao longo da vida, tanto para mim, como para as alunas egressas participantes da pesquisa. Confesso que embora seja uma pessoa constituída por diversos momentos formativos, não havia me dado conta, até então, de que aquele é compreendido enquanto um fenômeno amplo que engloba todas as experiências profissionais e pessoais do professor no exercício da profissão, o qual coloca os professores na condição de investigadores. Foi muito bom compreender isso na

essência, de um percurso fora dos discursos vazios que acabamos por reproduzir por anos sem ao mesmo refletir.

No quinto capítulo, segui em busca do tipo de formação que o CEFAM ofereceu às alunas egressas, se houve algum diferencial comparado aos outros cursos de licenciatura que elas cursaram e em que a formação contribuiu para a trajetória de vida-formação, inserção e desenvolvimento profissional delas. O resultado me levou ao entendimento de uma formação que atendeu ao seu objetivo inicial de recuperar a especificidade da formação do professor dos Anos Iniciais, garantindo uma formação que articulava teoria e prática, a fim de melhorar a qualidade da educação, o projeto propiciou uma formação referendada por pesquisadores que hoje posso concluir ter sido muito diferente da minha.

Seguimos com algumas considerações que poderão nos ajudar a compreender a formação oferecida pelo CEFAM, não as registradas em documentos, mas as narradas por pessoas, que ainda quando jovens, mesmo sem saber ao certo se queriam se tornar professoras, vivenciaram, experienciaram, e podemos considerá-las espelhos daquela formação.

E, quais contribuições um curso de formação de nível médio, como o do CEFAM, pode oferecer aos cursos de formação de nível superior, como o de Pedagogia? Foram caminhos, ainda que inconscientemente, apontados pelas alunas egressas que passaram a ser nossos, a partir do percurso reflexivo que fizemos juntas, por meio de estudos, discussões acerca de nossas experiências e vivências formativas. Relatos de um currículo oculto que fez com que a formação das egressas fosse, a seu ver, diferenciada. Meras contribuições.

O primeiro aspecto concentra-se em investimentos em formação de professores a fim de que sejam bem formados e preparados, para atuar dentro de seu espaço de trabalho, com as suas especificidades. Nesse sentido, os professores terão condições de compreender seus alunos como protagonistas de suas aprendizagens, preparando-os para serem cidadãos indignados. Ainda, uma formação voltada para a autonomia, em que os alunos possam sempre atuar conscientemente no seu processo de desenvolvimento profissional, compreendendo-o enquanto um movimento que o acompanha durante toda a sua vida. Que forme professores que tenham a vontade de ousar e se utilizem de diferentes metodologias de ensino, pois as alunas egressas atribuíram grande parte do que aprenderam na formação inicial ao papel dos professores com suas seguranças em ousar; docentes que serviram como modelos, verdadeiros espelhos.

Em grau não menor, embora seja dependente de políticas públicas, é que os cursos sejam em tempo integral, e os alunos possam receber bolsas para estudar, pois assim estes teriam tempo para realizar seus estágios, comprar materiais pedagógicos e investir em

conhecimentos culturais, em ambientes formais e informais de ensino. Aspectos que foram evidenciados e apontados como positivos pelas alunas egressas.

Conforme expresso anteriormente, é necessária uma formação que seja capaz de despertar o aluno, de tal modo que ele não se dê por satisfeito com a formação inicial e continue a buscar, a aprender sempre. De acordo com os registros nas narrativas, as alunas egressas desenvolveram uma cultura consciente de que o professor nunca está pronto, por isso a relevância de continuar investindo na formação. Desse modo, observamos uma formação que, para elas, foi sólida e as sustentou no percurso da docência.

Que os currículos sejam mais articulados, visto que a fragmentação é um dos grandes problemas nos cursos de graduação de um modo geral. Um curso que consiga articular melhor teoria e prática, das concepções pedagógicas com as vivências docentes em sala de aula, que crie condições para que seus alunos consigam perceber o que aprendem e por que aprendem, no processo, o que ensinam e por que ensinam e, nesse sentido, tornem-se leitores, que gostem de literatura, que escrevam bem, vestígios também encontramos na formação do CEFAM.

Além do mais, que os estágios supervisionados sejam considerados com primordiais para a formação inicial do docente, a ponto de que o ajudem a construir uma base sólida, estruturada na segurança e fundamentada na autonomia para continuar atuando. Nesse sentido, que seja uma formação que incentive seus egressos para a inserção profissional, pois grande parte das egressas participantes da pesquisa são efetivas, adquiriram a almejada estabilidade e, segundo suas narrativas, a formação recebida contribuiu para isso, uma vez que não havia uma política de aproveitamento no estado, com relação às egressas.

Mas, diante de tantas qualidades, quais aspectos negativos na formação do CEFAM?

Embora não tenha sido ressaltado pelas alunas egressas, não somos ingênuas em pensar que a formação oferecida pelo CEFAM foi um conto de fadas, em que tudo termina com um final feliz, mas, inicialmente, é preciso pensar que assim como muitos projetos e programas educacionais em nosso país, sabemos que nem sempre há vaga para todos, apesar da tentativa em priorizar as camadas sociais mais baixas, o CEFAM atendia, sim, um número reduzido de alunos o que acabou imprimindo à escola pública um caráter diferente, segundo os pesquisadores elencados nesta pesquisa, uma escola com qualidade, mas com um grau de abrangência não tão alto quanto o necessário. No CEFAM de Jales, conforme mencionado anteriormente, passaram um total de mil e oitocentos alunos entre os anos de 1989 e 2005, um número aquém com relação à escola pública, sem o diferencial desta formação.

E, para mim, o que aprendi com tudo isso enquanto pesquisadora? Retomo minhas inquietações iniciais: Diante do espelho, quem sou eu? Quem são os educadores? Que tipo de

formação recebi e recebo? Que tipo de formação os educadores tiveram e ainda recebem? Foco na teoria? Na prática? Ou na combinação das duas? O que considerar? Saberes implícitos ou explícitos? Sobre o que refletir? Indagações que merecem respostas, mesmo que parciais.

Sou uma outra Dirlaine, uma pesquisadora-professora-formadora, que durante o percurso compreendi ter experienciado uma formação capaz de tornar-me uma pessoa indignada. Uma pessoa que não se contentou com a formação inicial e seguiu em busca de respostas para as dificuldades encontradas no espaço de atuação, na escola, na sala de aula, na diretoria de ensino.

Depois dessa trajetória, afirmo que a formação inicial recebida por mim foi um pouco diferente da formação ofertada às alunas egressas do CEFAM; embora tenha me formado em 2001, havia um desequilíbrio entre teoria e prática, pois minha graduação focou mais na primeira. Hoje, compreendo que a prática desprovida de teoria não nos possibilita a autonomia, ou seja, não nos possibilita criar mecanismos para serem acionados nos momentos em que lidamos com situações inesperadas no contexto de atuação, função primária do desenvolvimento profissional docente.

Apesar da minha formação inicial ter percorrido nesse sentido, os cursos de formação continuada possibilitaram que eu pudesse continuar me indignando, por isso ingressei no mestrado acadêmico, em busca de novos conhecimentos teóricos que, aliados às práticas das alunas egressas do CEFAM, pudessem contribuir com esta profissão que é tão complexa, a qual nomeamos docência.

Com a pesquisa, aprendi que, quando nos propomos a ouvir, aprendemos mais do que quando falamos; aprendi a valorizar as experiências do outro e como elas podem juntar-se com a nossas transformando num todo coletivo; aprendi que autonomia é não é inserida de fora para dentro, mas um processo que vamos conquistando por meio da articulação entre o conhecimento teórico associado às experiências que vão se construindo, por meio de um processo reflexivo; além disso, aprendi que nenhum curso de formação inicial será capaz de formar um professor em sua totalidade, que o desenvolvimento profissional docente é um processo que tem sua base no interior do indivíduo, por isso a exigência de uma formação que estimule a desenvolver-se sempre; por fim, aprendi que quando narramos nossas experiências formativas, contamos para nós mesmos o quê e como fizemos diante desse percurso em busca da construção do conhecimento; e registrar é uma forma de recuperar toda essa trajetória e perpetuar nossas memórias.

Se o Projeto CEFAM cumpriu sua função social?

Hoje, após quase duas décadas de vigência do Projeto e mais quase uma década de encerramento, é possível afirmar que ele conseguiu solucionar parte dos problemas da formação docente para os Anos Iniciais, por outro lado, a formação de professores sempre estará na pauta das discussões dos bancos acadêmicos, porque há uma complexidade muito grande que envolve o tornar-se e o fazer docente.

Podemos ainda afirmar que a construção da docência não implica em modos fixos ou imutáveis de ser professor, a mudança não depende somente da nossa boa vontade, mas de uma série de fatores que interferem na nossa ação docente no contexto de trabalho. E, ao longo dos anos da carreira é que vamos nos desenvolvendo profissionalmente, vamos refletindo sobre nosso modo de ser e estar na profissão, com isso, de forma refletida, vamos nos recriando e modificando nossa prática pedagógica, embora acreditemos nas contribuições da formação inicial como potencialidade para este desenvolvimento.

E quem são e onde estão os espelhos?

Os espelhos hoje são pessoas comuns que erram, acertam, que acreditam, que hora são descrentes, pessoas que sonham, que se indignam, são mães, são pais, são acima de tudo, professores que não desistiram de se espelhar e de se fazer de espelhos que estão atuando nas escolas públicas de Jales e região.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- _____. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- ARNONI, M. E. B. *A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- ARROYO, M. G. *Imagens Quebradas: trajetória e tempo de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AVALOS, B. El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. In: SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000, Chile. *Anais...* Chile: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12124418/lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971>>. Acesso em: 05 jun. 2013.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COES. Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM, 1983. Mimeografado.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Brasília, 1986.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://coletalinguaespanhola.edunet.sp.gov.br/arquivos/LEI%20N_11.161-5-8-2005.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 349/72 – CESU em 06 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Programa Pacto pela alfabetização na idade certa*. 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. *Galeria de Presidentes da República*. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/galeria-de-presidentes>>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 05 jun. 2013.

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, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com as histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C de. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013, p. 29-45.

CAMARGO, A. M. F. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. *Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção*. Piracicaba: Jacintha, 2007. p. 53-72.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. (Orgs.). *Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011.

COMO surgiu o espelho? *Mundo Estranho*. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-surgiu-o-espelho>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO - CONSED. *Prêmio Gestão Escolar (2013)*. Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. *O professor e sua prática*. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEGAS, E. A Aula de Dança. *The Metropolitan Museum of Art*. 1870. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/29.100.184>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRRN, 2012.

_____. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Oficina biográfica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DOMINICÉ, P. (1982). A biografia educativa: instrumento de investigação para educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

ELEIÇÕES Estaduais de 1982. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Elei%C3%A7%C3%B5es_estaduais_no_Brasil#Elei.C3.A7.C3.B5es_estaduais_de_1982>. Acesso em: 18 jan. 2014.

FANFANI, E. T. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización Docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú Y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

_____. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In: MEDRADO, C. V. de; VAILLANT, D. (Orgs.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundação Santillana, 2009. p. 39-47.

FERRAROTI, F. (1979). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FOUCALT, M. *As palavras e as coisas*. Brasil: Edições 70, 1991.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate ente projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2002.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Formação de professores, memórias e narrativas. In: ARAUJO, M. da S.; MORAIS, J. de F. dos S. *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 41-58.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: GUIMARÃES, A. A. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

GASPAR, M. A. D. *CEFAM: Lócus de formação para o aluno e o professor*. 2004. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br>>. Acesso em: 29 maio 2013.

_____. *O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GUERNICA 1937 - Picasso. *Docstoc*, 9 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/93800158/Guernica-1937--PICASSO>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 31-51.

HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente: classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

JOSSO, M.-C. (1982). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

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

LAROSSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T.(Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos, e nos meios de comunicação. In: _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 143-166.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar. 2002.

LEJEUNE, P. (1986). *Moi aussi*. Paris: Le Seuil, 1986.

LOMBARDI, G.; VALLMER, M. I. A. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In: MEDRANO, C.V. de; VAILLANT, D. (Orgs.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OIE, Fundación Santillana, 2007. p. 59-66.

LOPES, V. V. *Egressos do CEFAM: representações da formação inicial e da prática docente*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. La formación inicial y permanente de los educadores. In: ESPANHA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. *Seminario 2002: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, 2002. p. 161-194.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Gallimard, 1945.

MITRULIS, E. *Política Estadual de Formação de Professores no 2º Grau*. CEFAM: notas para estudo de um projeto em construção. São Paulo, 1991. Mimeografado.

MONLEVADE, J. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. de (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 137-158.

NOGUEIRA, E. G. D. *Quem viaja muito tem o que contar*: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOVAES, M. E. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortes, 1984.

NÓVOA, A. (Org.). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 08 maio 2013.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 11-30.

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000a.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. de; OLIVEIRA, V. F. de; FABRÍCIO, L. E. de O. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

PARIS, S. L. *Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: uma questão autobiográfica em educação. In: ARAUJO, M. da S.; MORAIS, J. de F. dos S. *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 75-96.

PERES, L. V. M.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Orgs.). *Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livros, 2009.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 96-118.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Tradução de Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 327-348.

_____. *Temporalidades na formação*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRRN, 2012.

PONTE, J. P. Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. In: CONGRESSO DA SPCE: INVESTIGAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO, IV., 1998, Porto. *Atas...* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p. 59-72

PRADO, G. do. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____.(Orgs.). *Porque escrever é fazer história: prefácio Rui Canário*. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

PUERTO, G. A. Euphly Jalles – Outras memórias. In: HUBER, L. et al. *Jales 70 Anos: memórias e histórias*. Jales, SP: Léo Huber, 2013. p. 145-155.

RHORMENS, D. P. Mulher no espelho, de Pablo Picasso. *Ciência e Cultura (Licenciatura do IFUSP)*, 27 set. 2010. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/cienciacultura/weblog/83454.html>>. Acesso em: 20 jun.2013

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola-transitório e permanente na educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÁ-CHAVES, I. Formação é viagem... narrativa é memória dela.... In: ARAUJO, M. da S.; MORAIS, J. de F. dos S. *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 21-40.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1995. p. 63-90.

SANTOS, E. dos. *Professores-Estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Biblioteca Virtual do Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-governadores.php>>. Acesso em: 12 dez. 2013a.

_____. Secretaria da Educação. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs). In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Legislação e Normas Básicas*. São Paulo: SEE/CENP, 1992a. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. *Projeto*. São Paulo: CENP, 1988a. Mimeografado. [Disponível para consulta no Centro de Referência em Educação Mário Covas, São Paulo].

_____. Secretaria da Educação. Comunicado Conjunto da Coordenadoria Geral Educação Básica, dos Recursos Humanos, de 18 de dezembro de 2013b. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=59&caderno=Executivo%20I&data=19/12/2013&link=%2F2013%2Fexecutivo%2520secao%2520i%2Fdezembro%2F19%2Fpag_0059_CE401CDDK2JLVe22QIHI0IV4LIT.pdf&paginaordenacao=100059>. Acesso em: 05 jan. 2014

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O projeto CEFAM: avaliação do percurso*. São Paulo: SE/CENP, 1992b.

_____. Secretaria da Educação. Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo: SEE, 1988b.

_____. Secretaria da Educação. Decreto nº 28.624, de 1º de agosto de 1988. Criação de CEFAMs no Estado de São Paulo. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992c. Mimeografado.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Decreto nº 29.501, de 05 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAMs, e dá providências correlatadas. In: RAMA,

L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992d. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999. Dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação e dá providencias correlatas. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992e. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 30/87. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/nota0s/delcee30_1987\(indcee15_87\).htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/nota0s/delcee30_1987(indcee15_87).htm)>. Acesso em: 02 fev. 2013c.

_____. Secretaria da Educação. Instrução anexa a Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a concessão de bolsa de estudos aos alunos do CEFAM, de conformidade com o previsto no artigo 4º do Decreto nº 28.089. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992f. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. Secretaria da Educação. Parecer CEE nº 352/88-CPI. Dispõe sobre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992g. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Portaria COGSP/CEI de 20 de novembro de 1991. Dispõe sobre o processo de matrícula para atender a demanda escolar das habilitações profissionais, em nível de ensino médio e dá providencias correlatas. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992h. Mimeografado.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Relatório de acompanhamento da Implantação do Projeto CEFAM, 1991. In: _____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SEE/SP, 1991, s/p. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998. Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/11_1998.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 119, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre o processo de atendimento a demanda de alunos do Curso Normal das estaduais. Disponível em: <http://www.dersv.com/Res_SE_119_07_11_2003-cefam.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 120, de 26 de junho de 1989. Dispõe sobre o cálculo do módulo das unidades escolares. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992i. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 130, de 30 de novembro de 2001a. Altera artigo 1º da Resolução SE nº 40, de 27.4.2001, que dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. Disponível em: <www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 139, de 13 de setembro de 1989. Dispõe sobre a instalação dos CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, na região Metropolitana da Grande São Paulo. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992j. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988. Dispõe sobre instalação e funcionamento dos CEFAMs. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992t. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 15, de 28 de Janeiro de 1988. Dispõe sobre a implantação da deliberação CEE 30-87. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992k. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 163, de 23 de outubro de 2002. Estabelece normas para o atendimento a demanda do Ensino Médio e do Curso Normal, para o ano de 2003 nas escolas de rede estadual e dá providências correlatas. São Paulo: SEE/SP, 2002.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2001b. Regulamenta os incisos do artigo 1º do Decreto nº 44.449/99. Disponível em: <<http://desuzano.blogspot.com.br/2011/10/resolucao-se-n-02-de-2012001.html>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 225, de 26 de setembro de 1988. Dispõe sobre delegação de competência para convocação de docentes para prestação de serviços extraordinários. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992l. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 277, de 19 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a instalação dos CEFAMs – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério na Coordenadoria de Ensino do Interior. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992m. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 279, de 28 de dezembro de 1988. Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992n. Mimeografado.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 28, de 27 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a reestruturação e agrupamento das escolas estaduais localizadas na zona rural, nos termos do Decreto nº 29.499, de 5.1.89, alterado pelo Decreto nº 29.592, de 26.1.89. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992o. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 280, de 28 de Novembro de 1991. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aula do pessoal docente do QM. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992p. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 29, de 27 de janeiro de 1989. Regulamenta dispositivos do Decreto nº 29.501, de 5 de Janeiro de 1989, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992q. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 295, de 17 de dezembro de 1991. Regulamenta afastamentos dos integrantes do QM da SE, nos termos dos artigos 64 e 65 da Lei Complementar 444/85 e do Decreto nº 34.033, de 22/10/91. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992r. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 3, de 15 de Janeiro de 2001. Classifica função de serviço público de Diretor de Escola/Secretário de Escola, para efeito de atribuição de gratificação mensal *pro labore*. Arquivos do CEFAM. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo, 16 jan. 2001c.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 7, de 19 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a adequação dos quadros curriculares de 1º e 2º graus das escolas da rede estadual de ensino a Resolução CFE nº6/86, que reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e dá para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. (Org.). *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs)*. São Paulo: CENP, 1992s. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 75, de 28 de novembro de 2013d. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do quadro do magistério. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 2013. Disponível em: <http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v4/index.asp?c=4&e=20131128&p=1>. Acesso em: 03 jan.2014

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 05 out.2013.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 99, de 08 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o processo de atendimento de demanda no CEFAM. Arquivos do CEFAM. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 09 dez. 2000.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores e Associados, 2007.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 9-57.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EPV, 1986.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7 n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778> 2011>. Acesso em: 11 out. 2013.

SILVA, M. da et al. *O uso da autobiografia em pesquisas brasileiras (2001-2010): Uma fonte para diferentes investimentos*. Porto Alegre: PUC, 2012.

SILVEIRA, G. T. Centros específicos de formação para o magistério – Os Cefam’s em São Paulo. In: MENEZES L. C. *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Nupes, 1996. p. 241-248.

SOUZA, D. F. F.; NOGUEIRA, E. G. D. Tempo de colheita: em busca dos frutos do Projeto CEFAM. In: PAES, A. B. et al. *Educação, linguagem e sociedade: itinerários de pesquisa*. Curitiba: CRV, 2013. p. 39-48.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, São Cristóvão, SE, Ano 2, v. 4, p. 37-50. jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/11344/pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

SOUZA, E. C. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 385-417.

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

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006c. p. 135-147.

_____. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista Seropédica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

STROZZI, B. Old woman at the mirror. *Back to Classics - Virtual Art Galery*. 1615. Disponível em: <<http://www.backtoclassics.com/gallery/bernardostrozzi/oldwomanatthemirror/>>. Acesso em: 14 out. 2013.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-121.

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

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

TEIXEIRA, E. C. *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. 2002. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 167-186, 2012.

_____. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, Chile, v. 41, n. 2, p. 207-222, 2007.

VAN ACKER, M. T. V.; GOMES, M. O. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/846/647>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

VELÁSQUEZ, D. Las Meninas. *Wikimedia Commons*. Disponível em: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diego_Vel%C3%A1zquez_-_Las_Meninas_\(detail\)_-_WGA24449.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diego_Vel%C3%A1zquez_-_Las_Meninas_(detail)_-_WGA24449.jpg)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

VICENTINI, P. P.; LUGLI G. R. *Histórias da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite

CONVITE

A transformação

Agora vou relatar o meu tempo de criança
 O primeiro dia de aula, olhos cheios de
 desconfiança
 A Tia, que mulher bonita!
 Tinha traje muito simples e no cabelo uma bela fita
 Foi ela quem me ensinou
 As primeiras letras esquisitas
 A “azão” a “azinho”, B “bezão” e b “bezinho”
 Assim, juntei letras e formei palavras
 E nos livros descobri o que o mundo me reservava
 Os anos se passaram a Tia ficou na lembrança
 Fora a pessoa mais paciente que me tratava como
 criança.
 Em 1989, de Minas nos mudamos
 Atravessamos a ponte e para Fernandópolis
 migramos
 Aqui fui acolhida pela Tia mais sorridente,
 Vasni era o seu nome, que mulher surpreendente!
 O medo do novo me assustava
 Então, ela me confortava
 E a sua mão, em meu rosto passava

Atenciosa, meiga e bela
 Eu sempre gostava de ficar perto dela
 E foi esta querida professora que passou para eu ler
 Um livro que para sempre comigo iria mexer
 “O meu pé de laranja lima” me ajudou a
 amadurecer
 A entender que a vida um dia poderia florescer
 E de tristeza eu nunca iria morrer.
 O relógio girou um pouco rápido demais,
 Não perdi tempo, aprendi que o mundo sempre me
 ofereceria mais.
 Hoje, estou aqui para fazer este simples relato
 Da menina que buscou em pequeno espaço
 Amor, conhecimento e abraço
 Assim, vários foram os professores que passaram
 E de qualquer forma, todos conquistaram
 seus lugares
 Registro meu eterno agradecimento
 Valor que não há dinheiro para o pagamento,
 pois foram responsáveis pelo meu
 desenvolvimento
 e por tudo que hoje sou...

Dirlaine Beatriz França de Souza

Eu Dirlaine Beatriz França de Souza, responsável pela pesquisa com o título provisório APRENDER A ENSINAR E A DESENVOLVER A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CEFAM: UMA REALIDADE POSSÍVEL DE SER RESSIGNIFICADA ²³convido-o (a) a fazer parte da minha história de vida, a socializar e a dividir comigo suas preciosas memórias referentes à formação oferecida pelo Projeto CEFAM, pois aquela tem como objetivo geral investigar o papel formador deste. É um trabalho que busca valorizar a escuta sensível dos envolvidos no processo de formação entre os anos 1989 a 2005, período de vigência do Projeto. Desse modo, acredita-se que com o estudo é possível oferecer contribuições para se repensar políticas educacionais de formação docente envolvendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou para a Educação Básica como um todo. Nosso primeiro encontro será no dia 28/09/13 às 9 horas no prédio do antigo CEFAM, situado à Rua Vicente Leporace nº 2630, em Jales.
 Meu telefone para contato é XXXXXXXX e o e-mail é: XXXXXXXXXXXX

Sua participação será muito valiosa! Muito obrigada.
 Com carinho e gratidão, Dirlaine.

²³ Até a qualificação o trabalho contava com esse título.

APÊNDICE B - Solicitação do prédio para realização de encontros para pesquisa**Solicitação do prédio para realização de encontros para pesquisa**

Título provisório da pesquisa: **Aprender a Ensinar e a Desenvolver a Profissionalização Docente no Contexto do CEFAM: uma Realidade Possível de Ser Ressignificada.**

Pesquisadora: Dirlaine Beatriz França de Souza

RG XXXXXXXXX Registro Geral de Matrícula: XXXX

Telefone: 17-XXXXXXX

Orientadora: Prof^a Dra Eliane Greice Davanço Nogueira

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o papel formador do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), tendo como referência o da cidade de Jales/SP. Busca-se neste espaço, resgatar e compartilhar histórias, histórias de vida e a socialização das preciosas memórias referentes à formação oferecida pelo Projeto. É um trabalho que propõe valorizar a escuta sensível da trajetória percorrida pelos envolvidos no processo de formação entre os anos 1989 a 2005, período de vigência do Projeto, na referida cidade. Para isso, serão realizados quatro encontros com datas a serem acordadas entre o grupo, o primeiro em 28/09/2013, na seguinte conformidade de desenvolvimento: 1º apresentação dos participantes, organização e dinâmica da pesquisa; 2º sensibilização por meio de fotografias para fomentar e enriquecer a discussão oral; 3º aproximação com objeto significativo a cada participante da pesquisa para rememorar o tempo que cursou CEFAM e apresentação da proposta de escrita do memorial de formação; 4º e último encontro, socialização dos memoriais. Por fim, acredita-se que o estudo poderá contribuir com políticas públicas educacionais de formação docente envolvendo a Educação Básica.

/SP, 24 de setembro de 2013.

Dirlaine Beatriz França de Souza

APÊNDICE C - Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento

Título provisório da pesquisa: **Aprender a Ensinar e a Desenvolver a Profissionalização Docente no Contexto do CEFAM: uma Realidade Possível de Ser Ressignificada.**

Pesquisadora: Dirlaine Beatriz França de Souza RG XXXXXXXXXX

Telefone: XX-XXXXXXX

Orientadora: Prof^a Dra Eliane Greice Davanço Nogueira

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o papel formador do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), tendo como referência o da cidade de Jales/SP. É um trabalho que propõe valorizar a escuta sensível dos envolvidos no processo de formação entre os anos 1989 a 2005, período de vigência do Projeto. Para isso, serão realizados quatro encontros com datas a serem acordadas entre o grupo, na seguinte conformidade: 1º apresentação dos participantes, organização e dinâmica da pesquisa; 2º sensibilização por meio de fotografias para fomentar e enriquecer a discussão oral; 3º aproximação com objeto significativo a cada participante da pesquisa para rememorar o tempo que cursou CEFAM e apresentação da proposta de escrita do memorial de formação; 4º e último encontro, socialização dos memoriais.

Vale mencionar também que será utilizada uma filmadora particular da pesquisadora para gravar os ateliês nos momentos de interações orais, visto que aquela não conta a ajuda de colaboradores para fazer as anotações e todos os relatos serão muito válidos e pertinentes para se resgatar a memória e acrescidas à filmagem, algumas fotografias. Ambas, filmagens e fotografias, não serão divulgadas, pois elas somente serão utilizadas para estudo e pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa, como também, tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento.

Por fim, cabe orientá-lo que as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo respeitado o combinado e assegurado o sigilo sobre sua participação, considerando o princípio de confidencialidade.

Autorização:

Eu, _____ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Dirlaine Beatriz França de Souza (pesquisadora)

/SP, _____, _____ de 2013.

APÊNDICE D - Questionário de identificação e trajetória profissional



Título provisório da pesquisa: **Aprender a Ensinar e a Desenvolver a Profissionalização Docente no Contexto do CEFAM: uma Realidade Possível de Ser Ressignificada.**

Pesquisadora: Dirlaine Beatriz França de Souza RG XXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXX

Orientadora: Prof^a Dra Eliane Greice Davanço Nogueira

Este questionário tem como objetivo ajudar na identificação de cada participante desta pesquisa com os ateliês (auto)biográficos e, assim, permitir que possamos nos conhecer um pouco mais e, juntos, nos identificar na história coletiva do CEFAM que também, de certo modo, imprimi nossas marcas.

A. Um pouco sobre sua vida pessoal e profissional:

Nome: _____

Como gostaria de ser identificado na pesquisa? _____

Data de nascimento: _____

Telefone: _____ email: _____

Estado civil: _____ Filhos? () sim () não. Quantos? _____

É professor: () contratado () efetivo () acumula dois cargos () substituto

() Rede Municipal () Rede Estadual () Rede Particular

B. O caminho se faz ao caminhar: a trajetória escolar e acadêmica

1) Ano de conclusão no CEFAM: _____

2) () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto () Não cursou
Curso: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Caso não tenha concluído, por favor, coloque o motivo: _____

Caso tenha cursado mais que um:

Curso: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

- 3) Especialização ou pós-graduação completa
 Especialização ou pós graduação incompleta Não cursou

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

4) Cursos relevantes para sua formação que deseja destacar:

Letra e Vida PARFOR Ler e Escrever EMAI

PACTO EJA Alfabetização solidária Libras Educação Especial

Outros: _____

5) Atualmente participa de algum curso de formação continuada? sim não

É um curso promovido por qual instituição? _____

Quais as temáticas/conteúdos estão sendo desenvolvidos/trabalhados?

C) Saberes e sabores da docência:

1) Há quanto tempo atua como docente/ gestor? _____

_____ anos no Ensino Fundamental _____ anos na Educação Infantil

_____ Coordenação _____ Gestão

2) Anos/ turmas da Educação Infantil em que já atuou: _____

3) Considerando a sua formação, você se identifica/sente como:

professora da Educação Infantil professora dos anos iniciais

não se identifica com a docência professora do Ensino Fundamental- Ciclo II

Registre as séries/anos ou Educação Infantil em que atua hoje: _____

Sua participação foi muito preciosa. Obrigada.

Dirlaine Beatriz França de Souza

/SP, _____, _____ de 2013.

APÊNDICE E – Sugestão para nortear a escrita do Memorial de Formação



Terceiro ateliê - o tempo passa, o espelho mostra novas imagens, embora muitas lembranças caiam no esquecimento: a escrita da narrativa (auto)biográfica como fonte recuperadora de percursos e de formação.

Em princípio, entendemos o memorial de formação como o “registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 55). É por isso que o que vocês têm a narrar é muito importante, visto que suas histórias são únicas e talvez nunca antes contadas, sendo assim, são experiências singulares vivenciadas por cada um.

Pela peculiaridade do memorial, sugerimos a escrita na primeira pessoa do singular e compreendemos não ser necessário seguir numa ordem cronológica e linear. Os eixos norteadores são sugestões de organização, em virtude de acreditarmos que seja o primeiro contato do grupo com este gênero textual, embora cada um tenha autonomia para elaborar e organizar o texto como almejar, pois, conforme já explicitado, o memorial de formação, de um modo geral, “é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que vem se mostrando imprescindível não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.57).

Para a escrita e organização dos eixos norteadores, nos embasamos em Souza (2004, p. 391), contudo, estes serão utilizados, conforme mencionado anteriormente, apenas como sugestão para a mobilização da escrita do Memorial de Formação:

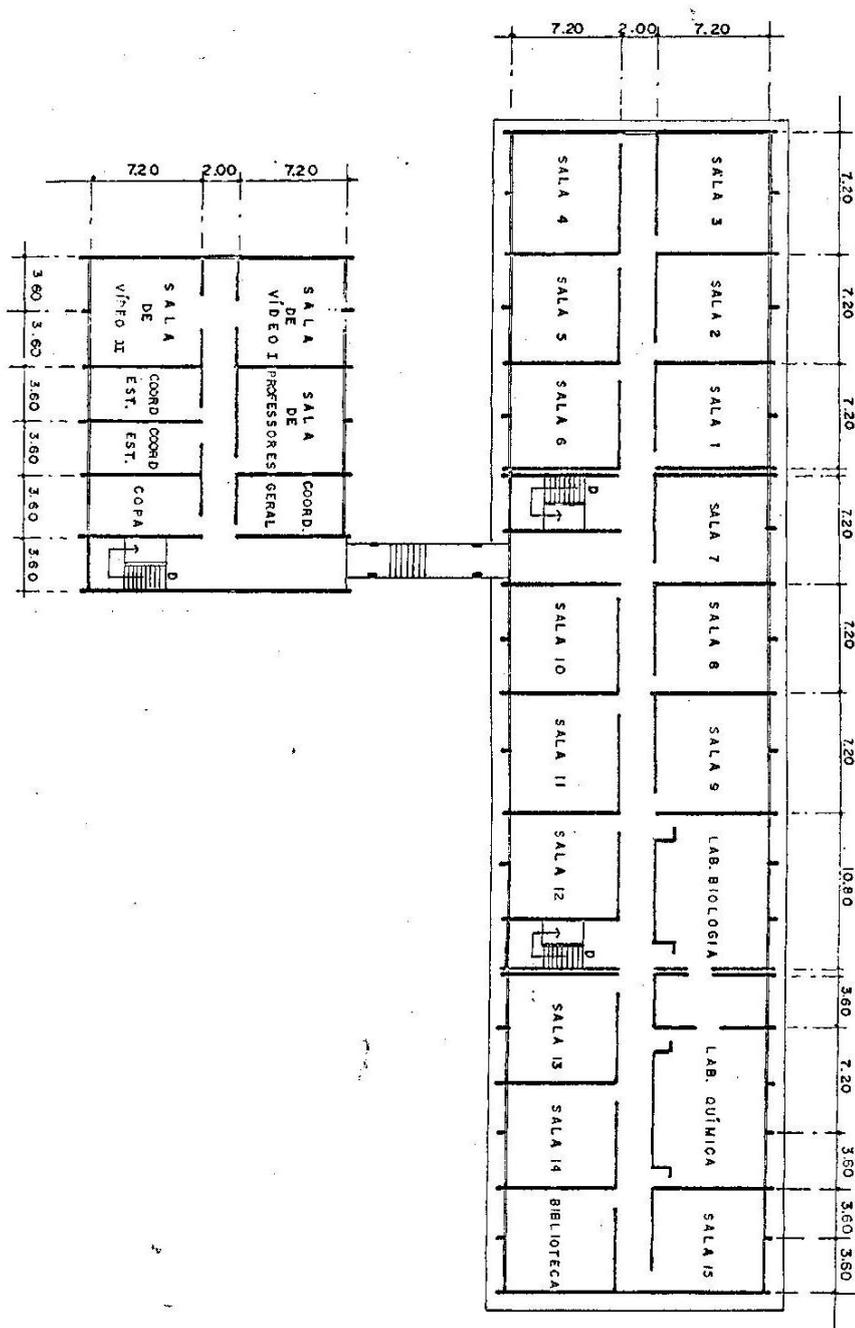
- ✓ A imagem no espelho: Quem sou eu?
- ✓ O reencontro com o grupo, as fotografias;
- ✓ A escolha do magistério;
- ✓ A função do Projeto CEFAM, os primeiros contatos;
- ✓ Lembranças dos professores/professoras, dos amigos/amigas;
- ✓ Desenvolvimento das aulas e atividades didáticas, como também, enriquecimento curricular (qualidade, espaço físico, entre outros);
- ✓ Conselhos de Classe/Série e grêmio;

- ✓ As avaliações de aprendizagem;
- ✓ Estágio supervisionado;
- ✓ Início da docência (carreira no magistério);
- ✓ As dificuldades/facilidades encontradas entre teoria/prática;
- ✓ Peculiaridades da Educação Infantil ou dos anos iniciais;
- ✓ Os cursos de formação continuada;
- ✓ As contribuições da formação do CEFAM para a sua vida pessoal e profissional.

/SP, 10 de outubro de 2013

ANEXOS

ANEXO A - Croqui- Pavimento superior do prédio do CEFAM de Jales/SP



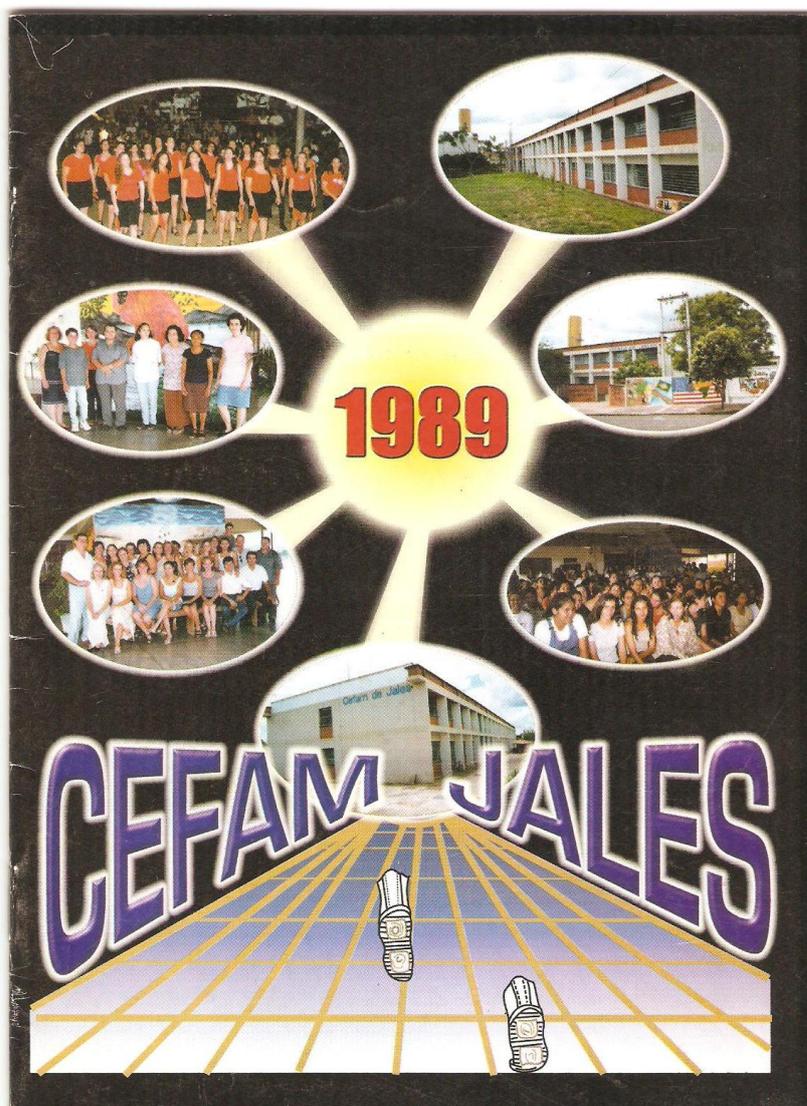
PAVIMENTO SUPERIOR

CEFAM DE JALES

RUA VICENTE LEPORACE, 2634 - JD. TRIANON
JALES/SP

ANEXO B - Imagem frontal do prédio do CEFAM de Jales

ANEXO C - Capa do Manual de orientações aos alunos ingressantes no CEFAM e fragmentos



Marly Borges Viana
Regina Marta S. Cardoso Lima
Rui Rodrigues de Souza
Tamar Naline Shumiski
Tecla Gazoto Sensato
Valdir Zavanela
Vera Lucia Calvoso Paulon
Vera Lúcia Cicarelli dos Santos
Wannyr Scamardi Martins Pereira

Funcionários
Marlete Barrientos
Claudia Alves Navarro
Claudimeire Valério Marques
Dirce Fim de Oliveira
Neuza de Fátima Gerete Ribeiro
Maria Socorro Rodrigues
Zilda Ana Teixeira da Silva
Dioníslei Pantaleão
Bruna Fernanda de Souza

AOS PAIS

Um menino, com voz tímida e os olhos de admiração, pergunta ao pai, quando esse retorna do trabalho:

- Papai, quanto o senhor ganha por hora?
- O pai num gesto severo responde:
- Escute aqui, meu filho, isso nem a sua mãe sabe. Não amole, estou cansado!
- O filho insiste:
- Mas pai, por favor, diga quanto o senhor ganha por hora?
- A reação do pai foi menos severa e respondeu:
- Três reais por hora!
- Então, pai, o senhor pode me emprestar um real?
- O pai cheio de ira e tratando o filho com brutalidade, respondeu:
- Então era essa a razão de querer saber o quanto eu ganho? Vá dormir e não me amole mais, menino aproveitador!
- Já era noite quando o pai começou a pensar no que havia acontecido e sentiu-se arrependido. Talvez, quem sabe, o filho precisasse comprar algo. Querendo descarregar sua consciência doída, foi até o quarto do menino e, em voz baixa:
- Filho, está dormindo?
- Não pai (respondeu sonolento o garoto).
- Olhe, aqui está o dinheiro que me pediu. Um real.
- Muito obrigado, papai (disse o filho, levantando-se e retirando mais dois reais de uma caixinha que estava sob a cama).
- Agora, já completei, papai. Tenho três reais. Poderia me vender uma hora do seu tempo?

02

Preparar o futuro professor para enfrentar a escola pública significa instrumentá-la para atuar, tanto na dimensão prática quanto na teórica. Essa ação é sempre uma tentativa de construção de si mesmo, na relação com o outro. É necessário que a escola o coloque em condições de lidar com a prática do dia a dia da escola, do mundo, da vida e da realidade.

Crítérios e Instrumentos de Avaliação

- Os critérios e instrumentos de avaliação serão os seguintes:
- compromisso e envolvimento do aluno com o projeto;
- relacionamento aluno/professor, que deverá ser pensado em termos de reciprocidade – entendimento do "outro" como elemento em desenvolvimento "... a relação aluno/professor precisa estar articulada ao seu papel de mediador da cultura elaborada" (Cavalcante, 1995). "Autoridade e autonomia são dois pólos do mesmo processo pedagógico. A autoridade do professor e a autonomia do aluno são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediador entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais da situação pedagógica, implicando responsabilidade" (Libâneo, 1991);
- o domínio do conteúdo será avaliado de acordo com os objetivos propostos e as atividades desenvolvidas, através de:
 - provas objetivas e dissertativas, individuais;
 - elaboração de textos individuais e coletivos;
 - seminários;
 - pesquisas bibliográficas e de campo;
 - debates;
 - confecção de material pedagógico;
 - capacidade de organização;

Enriquecimento Curricular

O Enriquecimento Curricular objetiva introduzir, no cotidiano escolar, atividades relacionadas aos componentes curriculares, assegurando a ampliação do conhecimento e uma forma diferenciada de trabalhá-lo. É o crescimento que se faz ao currículo mínimo, complementando-o para integrar o currículo pleno do curso.

As atividades de enriquecimento contribuem para o caráter unitário do curso, devendo sua programação evidenciar, claramente, a integração com as disciplinas do currículo mínimo obrigatório. Tal integração deve não só atender às necessidades específicas das disciplinas, mas também as finalidades educacionais do curso como um todo.

A programação das atividades de enriquecimento deve atender às seguintes finalidades:

- promover a recuperação contínua e paralela ou reforço da aprendizagem dos alunos;
- desenvolver as atividades de orientação de estudos que permitam aos alunos adquirir autonomia e controle de sua própria aprendizagem, vindo a melhorar o seu desempenho nas disciplinas do curso como um todo;
- favorecer o desempenho do "projeto e atividades diversificadas" que integrem componentes curriculares e estejam diretamente relacionadas às finalidades do curso como um

04

SERÁ QUE ESTAMOS DEDICANDO TEMPO SUFICIENTE AOS NOSSOS FILHOS??????

RESUMO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

OBJETIVOS DA PROPOSTA

São objetivos do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério:

- Dar prioridade efetiva à formação dos professores de Educação Básica – Educação Infantil e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, "aprimorar" a formação dos professores do Curso Normal em Nível de Ensino Médio, para que se tornem os grandes artífices da melhoria da qualidade de ensino, como também sua inserção no mundo das relações sociais;

- propiciar condições para um relacionamento ativo e crítico como o saber produzido em dada realidade, assim, caminhar no sentido do conhecimento a ser produzido;

- os objetivos estão apoiados nas teorias construtivista e sócio-interacionista, afirmando que o aluno possa ter domínio do conteúdo proposto, respeitando sempre seu desenvolvimento cognitivo, procurando sensibilizá-lo para os problemas que afligem o homem e a sociedade em que vive, em busca de soluções.

Tratamento Metodológico

A prática pedagógica está apoiada nas teorias construtivista e sócio-interacionista em que o professor tem como papel principal mediar a aprendizagem, a fim de que o aluno possa ter domínio do conteúdo proposto, respeitando sempre seu desenvolvimento cognitivo, procurando sensibilizá-lo para os problemas que afligem o homem e a sociedade em que vive, na busca de soluções.

A construção do grupo dá-se através da participação ativa, aberta e crítica de seus elementos. O instrumento básico para essa construção é a "roda viva" que organiza o tempo, que marca o ritmo, que exercita a constância produtiva e sistematizada.

A construção coletiva, aspecto nuclear com o qual se articulam os demais, expressa-se já na própria forma de concretização desse projeto. Implica despojar-se de "verdades prontas", estereótipos e dogmatismo e, apresentar uma grande disponibilidade de busca, em equipe, sem desconsiderar o potencial, a experiência e o conhecimento que cada um traz, visando a produção conjunta que integrará posições, perspectivas, novas teorias. É um projeto em busca de descobertas e investigações.

A essência deste projeto pedagógico está na construção coletiva.

03

todo. (tese de Maria Isabela Gerth Landell de Moura – PUC – São Paulo).

Este trabalho diferenciado poderá ser desenvolvido através de atividades culturais, esportivas, e artísticas, minicursos, projetos interdisciplinares, uso da Biblioteca, Hemeroteca, uso do laboratório, trabalho de pesquisa, produção de material pedagógico e outros.

HTPC

A HTPC do Projeto CEFAM realizar-se-á às 6ªs feiras das 13h00 às 16h00.

As HTPCs significam uma rica oportunidade para implementação do trabalho coletivo e reflexão do trabalho pedagógico. A sua estrutura deverá propiciar, nos encontros semanais, oportunidades para o grupo:

- ler, discutir e refletir sobre textos técnico-pedagógicos;
- elaborar planos e projetos individuais e coletivos;
- reunir-se por série e por área;
- discutir assuntos inerentes ao cotidiano escolar;
- receber orientação técnica por especialista da educação (supervisor de ensino e ATPs).

Para a realização das HTPCs serão utilizados recursos como: textos, vídeos, retroprojektor, projetor de slides, televisão, dinâmicas e outros.

MINUTA DO REGIMENTO ESCOLAR

- Dos Objetivos da Escola

Artigo 3º - São objetivos desta Escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1.996:

I - recuperar a especificidade da formação do professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;

III - formar cidadãos conscientes de seus direitos;

IV - promover a integração escola- comunidade;

V - proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;

VI - estimular nos alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade;

VII - desenvolver ações de aperfeiçoamento e/ou de assessoria técnico-pedagógica aos docentes e especialistas da educação para o magistério e das séries iniciais de escolarização.

- Dos Colegiados

Artigo 10 - A escola contará com os seguintes colegiados:

I - Conselho de Escola, constituído nos termos da legislação;

II - Conselho de Classe constituído nos termos regimentais;

III - Grupo de Implementação, constituído nos termos da legislação.

05